



Mémoire présenté en vue de l'obtention du

Certificat de Capacité en Orthophonie

Effets d'une intervention en lecture partagée sur l'élaboration d'inférences auprès d'enfants d'âge préscolaire présentant des difficultés de compréhension orale.

Etude expérimentale en cas unique (SCED) chez quatre enfants suivis en orthophonie pour des difficultés en compréhension orale.

Chloé BELLIARD Anaïs MASSON

Présidente du jury : Mme Yolaine LATOUR, Orthophoniste

Directeur du mémoire : M. Aurélien BRESSON, Orthophoniste

Rapportrice du mémoire : Mme Hélène VASSILIADOU, Maître de Conférences en Sciences du Langage (Université de Strasbourg)

Assesseure: Mme Colombine FRITSCH, Orthophoniste

Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Strasbourg

Année universitaire 2020-2021





Mémoire présenté en vue de l'obtention du

Certificat de Capacité en Orthophonie

Effets d'une intervention en lecture partagée sur l'élaboration d'inférences auprès d'enfants d'âge préscolaire présentant des difficultés de compréhension orale.

Etude expérimentale en cas unique (SCED) chez quatre enfants suivis en orthophonie pour des difficultés en compréhension orale.

Chloé BELLIARD Anaïs MASSON

Présidente du jury : Mme Yolaine LATOUR, Orthophoniste

Directeur du mémoire : M. Aurélien BRESSON, Orthophoniste

Rapportrice du mémoire : Mme Hélène VASSILIADOU, Maître de Conférences en Sciences du Langage (Université de Strasbourg)

Assesseure: Mme Colombine FRITSCH, Orthophoniste

Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Strasbourg

Année universitaire 2020-2021

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les personnes qui nous ont soutenues et entourées tout au long de notre parcours et lors de l'élaboration de notre mémoire de fin d'études :

Mme Yolaine LATOUR, pour nous avoir guidées dans nos réflexions, et pour avoir accepté la présidence du jury.

Mr Aurélien BRESSON, pour avoir accepté d'encadrer notre mémoire, pour sa présence, son accompagnement et ses précieux conseils tout au long de ce travail.

Mme Hélène VASSILIADOU, pour nous avoir accompagnées au cours de toutes les étapes de recherche et d'élaboration du sujet, et pour l'intérêt témoigné sur celui-ci en acceptant le rôle de rapportrice de mémoire.

Mme Colombine FRITSCH, pour nous avoir accueillies en stage durant le parcours d'élaboration du mémoire, pour ses précieux conseils cliniques, son amitié, et pour avoir accepté le rôle d'assesseure de notre mémoire.

Nos maîtres de stage qui nous ont accueillies sur leur lieu de travail pendant ces cinq années, et qui nous transmis leur savoir-faire et la passion de leur métier.

Les familles rencontrées au cours de l'élaboration de ce travail, qui ont accepté de nous ouvrir leurs portes et de partager avec nous une partie de leur histoire. Nous remercions également les enfants qui ont participé à cette étude pour tout ce que chacun d'entre eux a pu apporter à notre regard de futures orthophonistes.

Notre famille et nos amis, présents de près ou de loin tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Ceux qui ont été un réel soutien dans les moments parfois difficiles. Ceux qui ont tendu une oreille bienveillante lorsque l'on parlait de notre sujet.

Ceux qui ont prêté un œil attentif à la relecture de notre mémoire, qui nous ont permis de le compléter, de l'améliorer.

L'ensemble de notre promotion 2016-2021, solidaire et pleine de vie, de ressources et d'énergie positive.

SOMMAIRE

NTRODUCTION1
DONNÉES PRÉEXISTANTES2
1. Compréhension
1.1. La compréhension de texte
1.2. Similarités et différences entre les compréhensions écrite et orale
1.3. Le développement de la compréhension orale
1.4. Compétences sous-jacentes à la compréhension de textes oralisés
1.4.1. Les fonctions exécutives, la mémoire, l'attention
1.4.2. Les connaissances du monde
1.4.3. Le lexique
1.4.4. La mise en lien
2. Les inférences
2.1. Implicite et inférences : définitions et rôle dans le schéma narratif
2.2. Classement des différents types d'inférences
2.2.1. Les inférences nécessaires
2.2.2. Les inférences optionnelles
2.3. Aspect développemental de l'élaboration d'inférences
2.3.1. Développement par type d'inférences
2.3.2. Capacités à produire et justifier les inférences
2.3.3. L'accompagnement de l'adulte
3. La lecture partagée
3.1. La lecture partagée, un outil de littératie précoce
3.2. Les principes de base de la lecture partagée
3.2.1. Le choix des livres : les albums jeunesse
3.2.2. Les modelages proposés en lecture partagée
3.2.3. L'interaction : un élément clé de la lecture partagée
3.2.4. Notions d'autocontrôle et de posture dans la lecture partagée
3.3. Rôle de la lecture partagée chez les enfants présentant des difficultés de compréhension orale 15
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES17
1. Problématique de l'étude
2. Hypothèses

1	. Design	. 19
2	. Description des tests initiaux et finaux	. 20
	2.1. Batterie Kikou 3-8	. 20
	2.2. Tests de dénomination et désignation de l'EDA	. 21
	2.3. Outil d'évaluation de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences	. 21
	2.4. Entretiens semi-directifs auprès des parents	. 22
3	. Description des mesures répétées	. 22
4	. Population	. 23
	4.1. Critères de sélection des patients	. 23
	4.2. Présentation des patients	. 24
	4.2.1. Patient OE	. 24
	4.2.2. Patiente LP	. 24
	4.2.3. Patiente CM	. 25
	4.2.4. Patient LV	. 25
5	. Description de l'intervention	. 26
	5.1. Contexte et autorisation	. 26
	5.2. Description de l'intervention en ligne de base	. 26
	5.3. Description de l'intervention spécifique	. 26
	5.3.1. Déroulé général de l'intervention spécifique	. 26
	5.3.2. Modelage 1	. 27
	5.3.3. Modelage 2	. 28
	5.3.4. Modelage 3	. 28
	5.3.5. Prise en compte des interventions spontanées du patient	. 29
	5.3.6. Transfert de la lecture partagée aux parents	. 29
6	. Précisions méthodologiques	. 30
	6.1. Fidélité procédurale	
	6.2. Fidélité inter-juges	. 31
7	. Analyse	. 31
RES	SULTATS	. 32
1	. Hypothèse générale HG1	. 32
2	. Hypothèse générale HG2	. 45
3	71 8	
4	71	
5	×1	
DIS	CUSSION	. 55

ANNEXES	76
BIBLIOGRAPHIE	69
CONCLUSION	68
7. Perspectives orthophoniques	66
6. Forces de l'étude	66
5. Réserves et limites de notre étude	65
4.4. Le développement du pointage	64
4.3. L'enrichissement lexical	64
4.2. Les connaissances du monde	62
4.1. L'attention	61
4. Effets de la lecture partagée	61
3.2. Le plaisir de la lecture	60
3.1. Un cadre de lecture particulier, la relation duelle	59
Les ingrédients actifs de la lecture partagée	59
2.2. Les interventions spontanées en cours de lecture partagée	58
2.1. Adopter une posture active	
L'attitude réflexive face au livre et à la compréhension	57
1.2. La justification des inférences	56
1.1. Accessibilité des différents types d'inférences	
Aspect développemental de l'élaboration d'inférences	55

INTRODUCTION

L'étude internationale PIRLS 2016 (Colmant, Le Cam, 2017) mesure l'évolution des performances en compréhension écrite des enfants de CM1 en Europe. Elle dresse un constat préoccupant pour les élèves français. En effet, la France se situe à la 23ème place sur les 25 pays évalués, avec une baisse progressive et constante des résultats depuis 15 ans, de 2001 à 2016.

L'accès au sens est la finalité de la lecture. Pour y accéder, le lecteur doit traiter à la fois les informations explicites et le contenu implicite. Il doit pouvoir élaborer des inférences, c'est-à-dire déduire l'information utile à la compréhension d'un message, mais qui n'est pas explicitement formulée dans le discours oral ou écrit (Van den Broek, 1994; McKoon et Ratcliff, 1992, cités par Lefebvre, Bruneau et Desmarais, 2012). Le développement des habiletés inférentielles débute dès 3 ans (Deconti, Dickerson, 1994; Makdissi, Boisclair, 2006; Van den Broek et al., 2005) et se poursuit jusqu'à l'âge adulte. Ces habiletés sont cruciales dans le développement de la compréhension en lecture (Oakhill, Cain, 2012). Le développement inférentiel peut être soutenu par des pratiques telles que la lecture partagée (Dutemple, McMahon-Morin, Rezzonico, Trudeau, Croteau, 2019), mais peu d'études ont exploré l'efficacité de cette pratique chez des jeunes enfants d'âge préscolaire qui présenteraient un déficit de compréhension du langage oral et aucune n'a été réalisée hors cadre scolaire.

A partir de ces constatations, il nous semble pertinent de proposer une intervention ayant pour objectif le développement de la capacité à élaborer des inférences à l'oral, hors cadre scolaire, auprès d'enfants de 4 et 5 ans suivis en orthophonie, dont le bilan met en évidence un déficit de la compréhension orale.

Afin d'inscrire notre démarche dans un cadre théorique général, nous présenterons d'abord une modélisation de la compréhension écrite et de la compréhension orale avant de cibler plus précisément l'implicite et les différents types d'inférences. Enfin, nous exposerons la piste de la lecture partagée pour favoriser le développement inférentiel, et nous justifierons l'emploi de cette pratique pour les enfants présentant un déficit de compréhension orale.

DONNÉES PRÉEXISTANTES

1. Compréhension

1.1. La compréhension de texte

Comprendre un texte revient à construire une représentation mentale cohérente de sa signification (Van Dijk, Kintsch, 1985, cités par Stanké, 2006). Cette représentation mentale est supposée être relativement similaire à la représentation visée par l'énonciateur : l'interprétation d'un texte présente une marge de liberté, plus ou moins large en fonction du texte, des standards fixés ou imposés au lecteur et des connaissances préalables dont il dispose (Fayol, 2003). Les énoncés véhiculent ainsi un sens laissant une marge de liberté dans l'interprétation du compreneur (Le Ny, 2005). Giasson (2000) explique que l'acte de compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction de sens par ce dernier. Cette construction s'élabore à partir d'informations explicites de nature lexicale et sémantique organisées selon des règles – la syntaxe – et agencées en textes. Cette création de sens tient compte du contexte dans lequel est produit l'énoncé (Laval, 2016). L'articulation entre ces éléments garantit une unité et une cohérence dans la compréhension : la finalité de l'activité de compréhension ne peut pas être la construction de représentations fragmentaires juxtaposées (Fayol, 2003). C'est une construction dynamique et remise à jour en permanence (Le Ny, 2005).

De nombreux auteurs ont tenté de modéliser les mécanismes qui permettent la compréhension. Jocelyne Giasson (2003) propose un modèle global et dynamique, principalement adapté au cadre de la lecture. Ce modèle repose sur une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte ; on englobe dans ce contexte les aspects psychologique (motivation et intention de lecture), social (présence et intervention de pairs ou intervenants) et physique (cadre de lecture, durée, temps).

A partir des travaux d'Irwin (1986), Giasson détaille les 5 processus qui sont activés simultanément et qui interagissent dans l'acte de compréhension de texte (Giasson, 2003) :

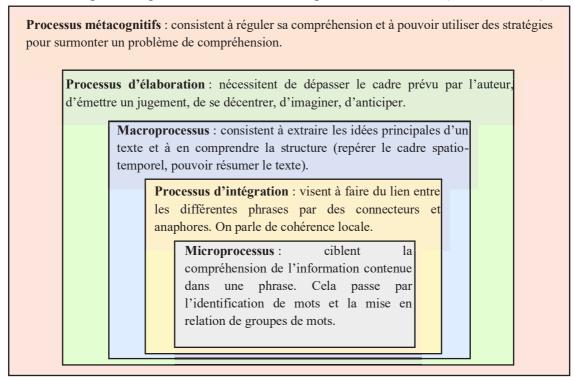


Figure 1 : Schématisation du modèle de Giasson (2003).

Ces 5 processus sont généraux et peuvent se décliner de manière particulière à divers types de textes. En effet, l'organisation des informations est différente selon qu'il s'agit d'un texte narratif, informatif ou discursif. Les processus métacognitifs que décrit Giasson sous-entendent certaines connaissances du lecteur sur le type de texte et sa structure. Ces connaissances facilitent la compréhension (Giasson, 2013).

Dans le cas des textes narratifs, l'organisation se fait traditionnellement en 5 étapes qui suivent un ordre chronologique (De Weck, 1991; Giasson, 2013, cités par E.Borgers et C.Zmyslowski, 2019, p. 9):

- la situation initiale pose le cadre spatio-temporel et présente les personnages ;
- l'élément déclencheur introduit un changement brutal (« soudain », « un matin ») et met en difficulté les protagonistes ;
- les *péripéties* correspondent aux différents événements vécus par les protagonistes et par lesquels ils tentent de retrouver une situation stable ;
- le *dénouement* renvoie au résultat des péripéties ;
- la *situation finale* présente le retour à la stabilité, avec souvent la présence d'une morale plus ou moins explicite.

La maîtrise des 5 processus présentés par Giasson permet au lecteur de comprendre facilement le texte qu'il lit. Si le lecteur présente un déficit dans l'un ou plusieurs de ces processus, la compréhension sera altérée.

1.2. Similarités et différences entre les compréhensions écrite et orale

Sesma et collaborateurs (2009) ont constaté qu'avoir des difficultés à comprendre le langage oral augmenterait significativement la probabilité de rencontrer des difficultés en compréhension écrite. La compréhension du langage parlé et du langage écrit reposent sur des mécanismes communs (Zorman, 1999). Dans les deux modes de communication, il est nécessaire de maîtriser la syntaxe et le lexique du propos ainsi que de posséder des compétences métacognitives (Allen, 2017). Par ailleurs, les mêmes aires cérébrales sont activées en situation de compréhension de phrases à l'oral et à l'écrit (Michael et al., 2001).

Néanmoins, la compréhension écrite et la compréhension orale ne sont pas totalement superposables. La différence principale a trait aux conditions d'énonciation. La compréhension écrite s'inscrit dans une situation de communication différée où le lecteur n'assiste pas au déroulement de l'échange (Borgers, Zmylowski-Ledermann, 2019, p. 6). À l'inverse, en contexte de compréhension orale, l'interlocuteur a accès à des indices fournis par une communication directe tels que l'intonation, les gestes et les mimiques (Giasson, 2013).

La compréhension des textes oralisés est à l'intersection de ces deux modes de compréhension (Carpenter, Just, 1986; Perfetti, 1985). Comme dans la compréhension écrite, le support est un texte adressé à un lecteur abstrait. L'auteur joue avec le corps du texte en tenant compte des connaissances préalables supposées du lecteur. Si le lecteur ne possède pas ces connaissances, il ne peut interroger l'auteur (Borgers, Zmylowski-Ledermann, 2019, p. 6). De plus, le langage qui y est employé n'est pas celui du langage oral conversationnel, mais un langage narratif spécifique avec un vocabulaire, une syntaxe et des codes propres à l'écrit (Canut, Vertalier, 2012). Néanmoins, dans le cas de textes lus à voix haute, le compreneur bénéficie d'une lecture qui est incarnée et oralisée par une prosodie et par des indices paraverbaux particuliers (gestes, mimiques) qui sont des éléments caractéristiques d'une communication orale (Wallon, 1942, cité par Canut, 2012).

Ayant établi ces constats, il apparaît pertinent d'intervenir au niveau de la compréhension orale en amont des difficultés en langage écrit.

1.3. Le développement de la compréhension orale

Les compétences en compréhension du langage oral se développent dès les premiers mois de la vie. Dès la naissance, l'enfant a les outils pour segmenter un continuum, percevoir des séquences, déceler des variations, percevoir des stimuli récurrents ou catégoriser ces stimuli. Il applique cet équipement au traitement de la parole et des informations paraverbales (Coquet, 2006). Par ailleurs, l'enfant est un être de relation qui découvre auprès de ses parents le plaisir de l'interaction humaine. Ces premiers liens affectifs servent de points d'appui dans

la compréhension du langage. Quand l'enfant comprend « qu'il y a quelque chose à regarder dans la ligne du regard de l'adulte ou de l'index qui pointe » (Kail, Fayol, 2000), la situation « d'attention conjointe » permet d'échanger en même temps sur ce qu'ils regardent.

Coquet (2006) décrit les stratégies de compréhension que l'enfant met successivement en place dès les premiers mois de la vie :

- de 11 à 18 mois, en situation d'attention conjointe, sur un objet montré, l'enfant prend conscience d'un lien entre la forme sonore entendue et l'événement vécu. L'adulte, par son attitude, va renforcer ce lien pour aboutir à la compréhension du mot ;
- à 18 mois, l'enfant comprend une centaine de mots, d'abord des substantifs puis des verbes liés à l'action ;
- à partir de 18 mois, l'enfant peut repérer un mot dans un énoncé, le mettre en relation avec des éléments de la situation d'énonciation et peut avoir recours aux connaissances qu'il a sur le monde. Il peut ainsi aborder la notion de « phrase en contexte » ;
- à partir de 20 mois, il comprend des phrases syntaxiquement simples si le contexte, la prosodie et la sémantique sont en cohérence ;
- peu à peu, l'enfant enrichit sa compréhension en accédant aux règles de combinaison et en utilisant les connaissances qu'il a sur le monde. Il peut également mettre en relation le thème et le propos ;
- à partir de 4-5 ans, on estime que l'enfant a accès à une compréhension narrative.

La maîtrise du paramètre temporel et de l'enchaînement causal sont deux éléments qui donnent accès à la compréhension de textes et qui l'enrichissent.

Ce développement progressif de la compréhension nécessite que l'enfant soit doté, au préalable, de certaines compétences.

1.4. Compétences sous-jacentes à la compréhension de textes oralisés

La compréhension de textes oralisés partage des caractéristiques communes avec la compréhension orale et avec la compréhension écrite. Les compétences qui sous-tendent cette activité de compréhension sont multiples.

1.4.1. Les fonctions exécutives, la mémoire, l'attention

La mémoire de travail et l'attention peuvent influencer la qualité de la compréhension du texte.

La mémoire de travail est définie comme un système mnésique qui permet le maintien temporaire des informations pour pouvoir les manipuler (Baddeley, Hitch, 1974). Or, dans le cadre de textes lus, il est nécessaire de se rappeler des phrases entendues afin de faire du lien entre les différents éléments du texte et créer une représentation mentale de la situation. Tout le mécanisme de compréhension d'énoncés repose sur une construction de sens en mémoire de travail (le Ny, 2005). Différentes études mettent en évidence une corrélation entre les troubles de la compréhension et de faibles capacités en mémoire de travail en comparaison avec leurs pairs (Yuill, 1989; Goff, Pratt, Ong, 2005). Le rôle de la mémoire de travail est d'autant plus important que le support est uniquement oral. La présence d'illustrations, comme c'est le cas dans les albums, requiert une analyse particulière mais contribue à faciliter l'interprétation du texte (Colnot, 2014).

Cependant, il peut être difficile de séparer les influences de la mémoire et de l'attention sur le traitement du langage, en raison de leur interdépendance (Archibald, Levee, Olino, 2015). L'attention, et plus particulièrement la capacité à allouer des ressources attentionnelles appropriées, influence grandement la qualité du modèle mental qui est construit (Kendeou, 2014). Plusieurs études ont par ailleurs montré une relation entre le Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) et une mauvaise compréhension de la lecture et de l'écoute (Brock, Knapp, 1996; Martinussen, Mackenzie, 2015; McInnes, Humphries, Hogg-Johnson, Tannock, 2003; Redmond, Ash, Hogan, 2015).

1.4.2. Les connaissances du monde

Le compreneur doit également posséder diverses connaissances sur le monde (Barnes, Dennis, Haefele-Kalvaitis, 1996). Les connaissances du monde ne renvoient pas à la signification des termes isolés (Cain, Oakhill, 2014) : elles concernent un riche réseau de concepts sémantiques (Currie, Cain, 2015). Dans le cadre de récits, ces connaissances générales sont susceptibles de renvoyer à des savoirs partagés concernant les relations entre individus. La théorie de l'esprit, définie comme la capacité d'un individu à comprendre les états mentaux d'autrui (Premack, Woodruff, 1978) joue un rôle dans la compréhension des émotions et des intentions des protagonistes au sein du schéma narratif (Bianco, Lima, 2017).

Pour comprendre un récit, il est également nécessaire de maîtriser la référence à des « scripts ». Ces scripts sont définis comme des schémas cognitifs représentant une séquence d'événements ou d'actions intervenant fréquemment dans la vie quotidienne (Denhière, Baudet, 1992). Le compreneur possède des scénarios-type tels que : « aller au restaurant » (rentrer dans l'établissement, consulter le menu, commander le plat, demander l'addition). Ces scénarios servent de base pour organiser les connaissances et comprendre un texte.

1.4.3. Le lexique

Pour Guidoni-Stoltz (2003), le niveau de compréhension de texte est fortement corrélé avec l'étendue du lexique. Il s'agit, pour comprendre un texte, de connaître chacun des mots qui le constituent (Crinon, 2011). La connaissance des mots est essentielle pour assurer une cohésion locale, pour comprendre qu'un synonyme ou une paraphrase font référence à un élément mentionné antérieurement (Perfetti, Yang, Schmalhofer, 2008). Les bons compreneurs seraient caractérisés par la maîtrise d'un grand nombre de représentations lexicales qui seraient également de meilleure qualité. Des enfants et adultes qui possèdent un vocabulaire riche ont également stocké des représentations plus précises et pertinentes des termes lexicaux. L'information maintenue en mémoire est plus précise que celle des enfants et adultes avec un vocabulaire pauvre (Bianco, 2015).

Les problèmes relatifs au lexique ne se limitent pas aux mots pleins ; ils concernent également les mots fonctions. On entend par mot plein, un mot qui renvoie à une réalité et à un référent que l'on peut définir (maison, bleu, ciel) ; un mot fonction ou mot grammatical sont des termes qui ont du sens mais ne renvoient pas à une réalité, comme les prépositions ou les conjonctions (Charmeux, 2014). Le traitement des anaphores, qui représentent la reprise d'éléments linguistiques situés antérieurement dans l'énoncé, ainsi que le traitement des connecteurs, sont des éléments importants des difficultés en compréhension de textes écrits (Stanké, 2006).

1.4.4. La mise en lien

Traiter des informations de manière isolée n'est pas suffisant pour comprendre un texte. La capacité à faire du lien entre les éléments explicités est essentielle. Il s'agit de faire des liens de sens à l'intérieur des phrases et entre les phrases (Irwin, 2007). Les processus d'intégration décrits par Giasson (2003) favorisent l'utilisation de mots de remplacement, de connecteurs, etc. (Irwin, 2007 ; Giasson, 2003). Ces termes permettent d'établir du lien entre les phrases. Ainsi, cette mise en lien permet de coordonner les idées principales d'un texte pour en créer une représentation mentale intégrée (Tauveron, 2002 ; Fayol, Morais, 2004 ; Giasson, 2008). Faire du lien entre les éléments explicitement fournis est essentiel mais insuffisant. Les textes et les images comportent une part d'éléments implicites que le compreneur doit être en capacité d'inférer.

2. Les inférences

2.1. Implicite et inférences : définitions et rôle dans le schéma narratif

Dans le cadre de la compréhension, la construction d'un modèle mental ne repose pas seulement sur les informations explicitement données. L'auteur ou le locuteur adapte son discours au niveau de connaissances supposées de son interlocuteur et n'explicite pas la totalité des informations : il utilise l'implicite. L'implicite correspond à ce qui n'est pas exprimé

verbalement à l'écrit ni à l'oral, mais qui peut avoir une fonction de communication (Brin-Henry, Courrier, Lederlé, Masy, 2011). Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 15) explique que «les contenus implicites (ces choses dites à mots couverts, ces arrières pensées sous-entendues entre les lignes) pèsent lourd dans les énoncés, et jouent un rôle crucial dans le fonctionnement [des interactions]. » L'interlocuteur va devoir gérer cet implicite pour comprendre le sens de ce qui lui est transmis : l'implicite est ce qu'il faut inférer.

L'inférence est une notion fondamentale en linguistique. Elle est aussi commune à la logique et à la psychologie cognitive. Elle peut être définie comme « l'ajout d'informations n'étant pas explicitement données dans le message, mais que le lecteur peut déduire ou supposer à partir de ses propres connaissances générales sur le monde, établissant ainsi des liens entre les différentes parties du texte et permettant de construire sa représentation mentale intégrée » (Brin-Henry, Courrier, Lederlé, Masy, 2011). L'habileté à élaborer des inférences peut donc se définir comme l'habileté à construire la représentation d'un message dans un contexte où certains éléments ne sont pas explicitement produits (Gineste, Le Ny, 2002). Pour comprendre de tels énoncés, le compreneur doit établir des liens entre ce qu'il entend, le contexte dans lequel il se trouve et ses connaissances du monde. Par exemple, lorsque son parent lui dit en regardant par la fenêtre : « Oh ! Il va falloir mettre un imperméable ! », l'enfant fait l'inférence qu'il pleut même si le mot « pluie » n'a pas été explicitement émis par l'interlocuteur et qu'il n'a pas regardé dehors (Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux, Tarte, 2012). Ces compétences inférentielles vont également devoir être mises en œuvre dans la compréhension de récits narratifs.

2.2. Classement des différents types d'inférences

Nombreux sont les auteurs qui ont opéré différentes classifications des inférences (Graesser et al., 1994 ; Johnson et Pearson, 1978 ; Kintsch, 1993 ; Warren et al., 1979). Il n'existe pas à l'heure actuelle de consensus autour d'une typologie définitive (Hall, 2015). Dans le cadre de notre étude, il nous semble pertinent d'utiliser la classification établie par les orthophonistes Isabelle Touchette, Amélie Carrier et Marie-Catherine St-Pierre (2020). Cette classification s'inspire du référentiel élaboré par Bianco et Coda (2002). On distingue deux grands types d'inférences : les inférences nécessaires et les inférences optionnelles. Un exemple pour chaque type d'inférences est proposé en Annexe 1.

2.2.1. Les inférences nécessaires

Les inférences dites *nécessaires* sont essentielles à la compréhension d'un récit et sont intentionnellement provoquées par l'auteur. Elles contribuent à assurer la cohérence de la représentation mentale.

Parmi les inférences nécessaires, nous pouvons décrire :

- *l'inférence anaphorique* : elle se situe au niveau grammatical et met en relation un pronom avec un mot ou un groupe de mots, souvent présenté antérieurement dans le texte ;
- *l'inférence lexicale*: elle se retrouve dans le traitement des microprocessus et des données linguistiques, au niveau des mots isolés (Aussedat, Pierre, 2018). L'inférence lexicale sous-entend deux cas de figure: la déduction de la signification d'un mot inconnu, ou la mise en relation de deux groupes nominaux qui font référence à un même concept;
- *l'inférence causale*: elle est liée à l'explication ou à l'origine d'une situation décrite. Ce type d'inférence requiert la compréhension d'un lien de causalité entre les événements décrits (McGinnis et al., 2008 ; Van Dijk et Kintsch, 1983). On retrouve deux types d'inférences causales :
 - o *l'inférence causale en lien avec le schéma narratif* qui peut être la recherche du but ou du problème du protagoniste. Les inférences causales sont centrales dans le cadre de la compréhension de récits (Trabasso, Van den Broek, 1985);
 - o *l'inférence causale sans lien avec un schéma narratif* que l'on retrouve dans d'autres types de textes.

2.2.2. Les inférences optionnelles

Les inférences dites *optionnelles* ne sont pas essentielles à la compréhension d'un récit. Ces inférences ne sont pas planifiées par l'auteur du discours ni nécessaires pour assurer la cohérence du récit (Rickheit, Schnotz, Strohner, 1985; Rossi et Campion, 2008). Elles laissent une part d'interprétation importante et enrichissent la représentation mentale de la situation. L'interlocuteur pourrait faire ces inférences délibérément en ajoutant des informations. Parmi ces inférences, on retrouve, par exemple, celles qui permettent de prédire une suite probable à certains événements d'une histoire.

Parmi les inférences optionnelles, nous pouvons décrire :

- *l'inférence pragmatique*: elle concerne un résultat possible ou probable. Ces inférences sont basées sur les connaissances personnelles, encyclopédiques et les schémas du lecteur à partir desquels l'individu élabore des hypothèses (Cunningham, 1987, cité par Gorzegno, Legrand, Virely et Gallet, 2010).

Il existe deux sous-types d'inférences pragmatiques :

- *l'inférence thématique* : c'est une forme d'inférence pragmatique qui amène à préciser le thème, le sujet ou les idées principales d'un texte ;
- *l'inférence prédictive* : ici, l'individu émet des hypothèses sur la suite d'un récit ou sur le contenu d'un texte. Il peut réfléchir à des scénarios

possibles ou anticiper à partir d'un titre le contenu d'un texte sans l'avoir lu. Deux formes d'inférences prédictives se dessinent :

- ➤ l'inférence prédictive en lien avec le schéma narratif : c'est souvent des hypothèses quant à la suite de l'histoire ou la façon possible de résoudre un problème ou d'atteindre un but ;
- ➤ l'inférence prédictive sans lien avec un schéma narratif que l'on trouve dans d'autres types de textes.

Il est possible que d'autres inférences s'avèrent nécessaires ou optionnelles selon le contexte du récit. Parmi ces inférences, on retrouve :

- *l'inférence logique* : elle est élaborée à partir d'éléments présents antérieurement dans le texte. Elle prend la forme d'une déduction dont le résultat est certain ;
- *l'inférence de divers types de contenus* : c'est une déduction qui peut porter sur différents éléments du texte comme le lieu, le temps, l'agent, l'objet, l'instrument ou le sentiment. Elle permet de déduire différentes informations pertinentes, nécessaires ou optionnelles, telles que l'environnement où se déroule l'histoire, l'époque, le personnage décrit ou les sentiments d'un personnage.

Le classement des inférences tel que proposé par Touchette et collaboratrices est résumé dans le tableau ci-dessous :

Type d'inférence			Ce qu'on y retrouve							
	Inférences anaphoriques									
	Inférences lexicales									
Inférences nécessaires			En lien avec le schéma narratif	Problè	Problème du protagoniste					
	Inférences causales			Object	tifs du protagoniste					
	causaics		En lien avec les autres types de texte							
			Inférences thématiques							
	Inférences				Prédiction de la suite de l'histoire					
Inférences optionnelles	pragmatiques	Inférences prédictives	En lien avec le schéma narratif		Tentatives pour résoudre un problème					
			En lien avec un autre type de texte							
	Inférences	Inférences logiques nécessaires								
	logiques	Inférences logiques optionnelles								
Inférences nécessaires ou		Lieu								
optionnelles selon le contexte	Inférences de	Temps								
	divers types de contenus	Agent								
		Objet								
		Sentiment ou état								

Tableau 1 : Classification des différents types d'inférences (Touchette, Carrier, St Pierre, 2020).

L'élaboration de ces différents types d'inférences n'apparaît pas de façon simultanée chez l'enfant : il s'agit d'un mécanisme qui se construit progressivement. On entend par mécanisme inférentiel, l'activation d'un ensemble d'activités mentales, telles que le maintien en mémoire de travail d'éléments clés ou la sollicitation de connaissances externes permettant la déduction inférentielle (Martins, Le Bouédec, 1998). En amont de ce mécanisme déductif, différents prérequis sont nécessaires ; ils représentent le « bagage inférentiel » du compreneur.

2.3. Aspect développemental de l'élaboration d'inférences

2.3.1. Développement par type d'inférences

L'élaboration d'inférences est un processus qui se développe dès les premières années de la vie. Certains auteurs suggèrent que la compréhension inférentielle se met en place dès l'âge de 2 ans (Botting, Adams, 2005). A partir de 3 ou 4 ans, les enfants seraient capables de répondre à des questions inférentielles en lien avec une histoire qui leur est lue (Deconti, Dickerson, 1994 ; Van den Broek, 2005 ; Makdissi, Boisclair, 2006). En grandissant, l'enfant a accès à des inférences de plus en plus diversifiées.

Dès 4 ans, l'enfant est capable d'inférer les sentiments et états internes des personnages, en contexte d'histoires lues à voix haute ou filmées (Botting, Adams, 2005; Ford, Milosky, 2003; Makdissi, Boisclair, 2006; Trabasso, Nickels, 1992; van Kleeck et al., 2006; Wenner, 2004). À cet âge, les enfants peuvent également inférer le but du personnage et le problème du protagoniste (Stanké, 2006). Ce n'est qu'à partir de 5 ans que les enfants sont capables d'inférer la solution à un problème ou de faire référence à des connaissances sur le monde plus construites pour élaborer des inférences. La capacité à répondre à des inférences causales reliant les différents épisodes de l'histoire est également plus tardive et loin d'être complète en maternelle (Stanké, 2006).

2.3.2. Capacités à produire et justifier les inférences

Un indicateur complémentaire du développement de la capacité à élaborer des inférences est la qualité des réponses produites par les enfants. Par exemple, si on pose la question : « Que va faire le garçon après ? » en référence à un jouet perdu, une réponse : « Le garçon va chercher partout pour retrouver son jouet » manifeste une meilleure qualité de compréhension qu'une réponse : « Le garçon va aller se coucher » (Lynch, Van den Broek, 2007 ; Desmarais et al., 2013).

Les enfants de 4 ans donnent généralement des réponses plus ambiguës, plus imprécises et incomplètes que les enfants de 5 ans, malgré leur intérêt à répondre aux questions ; leurs réponses ne sont pas toujours directement en lien avec ce qui est attendu. En revanche, les enfants plus âgés formulent des réponses plus précises et plus complètes et manifestent une meilleure compréhension des questions (Desmarais et al., 2013).

2.3.3. L'accompagnement de l'adulte

Les enfants sont capables de produire des inférences de plus en plus élaborées, et ce, dès l'âge préscolaire. Cependant, jusqu'à un certain âge, l'enfant n'élabore pas les inférences spontanément. Par exemple, les enfants de 6 ans sont capables de générer des inférences semblables à celles produites par des enfants de 10 ans mais seulement s'ils sont incités à le faire (Casteel, Simpson, 1991). Le comportement des enfants diffère selon le type d'inférence concerné. Les inférences essentielles à la compréhension du texte sont produites avant et plus facilement que les inférences optionnelles. Néanmoins, le soutien et l'étayage de l'adulte restent décisifs dans la capacité de l'enfant à produire ces inférences. Une intervention pour soutenir la compréhension orale et l'élaboration d'inférences auprès d'enfants d'âge préscolaire doit donc intégrer ce soutien extérieur pour impulser le mécanisme inférentiel. La lecture partagée, en proposant justement une interaction autour de textes comprenant des inférences, semble en adéquation avec les besoins des enfants.

3. La lecture partagée

3.1. La lecture partagée, un outil de littératie précoce

La littératie, traduction du terme anglais « literacy » et développée au Québec, est un concept qui exprime de manière générale le rapport que l'on développe avec l'écrit. Depuis les années 70, le mouvement lié à l'« emergent literacy » ou « littéracie précoce » postule que les compétences liées au langage écrit se développent de façon précoce dès les premiers mois de la vie et se prolongent avec les apprentissages plus conventionnels et formels de l'écrit à l'école (Joigneaux, 2013). Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à comprendre ; cela commence bien avant le déchiffrage (Smith, 1971). L'apprentissage de la compréhension débute à travers des pratiques liées au langage oral. Certains chercheurs considèrent ces pratiques langagières orales comme des composantes de la littératie émergente car elles partagent des caractéristiques du langage écrit (Chafe, 1985).

Plus un enfant est exposé à du langage inférentiel ainsi qu'à des questions et des commentaires de ce type, plus il sera efficace et autonome pour comprendre des messages qui contiennent des éléments non-explicites (Archambault, Maxès-Fournier, Desmarais, 2013). Il est donc essentiel de promouvoir le développement de la compréhension du langage du jeune enfant, tout en stimulant sa réflexion. La lecture partagée est une activité tout indiquée. On entend par lecture partagée, le fait qu'un adulte raconte un livre à un ou plusieurs enfants en insérant des commentaires et des questions qui stimulent la compréhension, la réflexion et les échanges. (Bianco et al., 2010).

3.2. Les principes de base de la lecture partagée

La lecture partagée encourage une réflexion à voix haute de manière à enrichir et développer la compréhension du récit, le développement du langage oral et la métacognition. Le lecteur peut jouer sur différentes variables, telles que le livre choisi ou les questions posées, pour mettre l'accent sur une stimulation plus ou moins spécifique de ces compétences (Drogue, 2010) :

- la conscience de l'écrit : fonctions du titre du livre, les types de ponctuation, etc. ;
- le langage littéraire : mots et expressions retrouvés dans des livres mais peu dans le langage oral de la vie quotidienne (Bowyer-crane et al., 2008) ;
- le lexique de façon plus globale;
- les inférences à élaborer à partir des textes.

Pour atteindre ces objectifs, l'adulte dispose de :

- 2 principaux modes de représentation : le texte et l'image ;
- 2 principaux modes de communication : le langage verbal et le langage corporel (Bastide, Joigneaux, 2014).

3.2.1. Le choix des livres : les albums jeunesse

On utilise principalement des albums pour proposer des activités de lecture partagée à des enfants d'âge préscolaire. Les albums jeunesse ont la caractéristique de présenter à la fois des images et du texte (Lewis, 2001; Nikolajeva, Scott, 2001). Les principaux critères de choix d'albums utilisés pour la lecture partagée sont des livres écrits avec de grosses lettres, suffisamment grands pour bien voir les images et l'écriture, qui présentent des thèmes universels, un langage littéraire ainsi qu'une structure répétitive. Les albums sont considérés comme simples lorsqu'ils présentent des textes répétitifs, composés de mots relativement familiers et lorsque les images sont destinées seulement à illustrer le texte. Les compétences liées à la compréhension (capacité à inférer les relations de causes et de conséquences, anticipation des éléments narratifs) pourraient être considérablement développées pour des enfants de 4 à 5 ans avec un niveau de langage fragile, et ce par des relectures fréquentes d'albums simples (Elster & Walker, 1992).

3.2.2. Les modelages proposés en lecture partagée

Un élément clé de la lecture partagée est de proposer de lire plusieurs fois le même texte à l'enfant. A chaque lecture, on propose différentes approches qui consistent successivement à : modeler, faire des erreurs, rappeler et questionner (Lefebvre, Bruneau, Desmarais, 2012) :

- lors de la première lecture, l'adulte propose une modélisation du procédé à mettre en place pour accéder à la compréhension. Il élabore et justifie lui-même les inférences à réaliser. Les études sur la lecture partagée s'accordent à dire que la compréhension de texte est une activité de résolution de problème et que sa réussite demande au lecteur d'adopter une attitude active face au texte. Ainsi, l'adulte dirige l'activité et donne aussi à voir son propre raisonnement en « pensant à haute voix », lorsqu'il résout un problème de compréhension (Bianco, Bressoux, 2009);
- dans un deuxième temps, l'adulte demande à l'enfant d'être attentif à ce qu'il ne fasse pas d'erreurs lors de sa lecture. L'adulte insère volontairement des erreurs. On parle de contre-vérification. Ces erreurs ont pour objectif d'inciter l'enfant à identifier les contre-exemples et à les corriger s'il en est capable ;
- dans un troisième temps, l'adulte questionne l'enfant. Si celui-ci n'arrive pas à répondre,
 l'adulte peut donner un soutien en proposant un choix de réponse ou une ébauche de celle-ci.

3.2.3. L'interaction : un élément clé de la lecture partagée

Le langage et l'interaction entre un enfant et un adulte durant les expériences de lecture partagée aident à la fois à développer les compétences langagières et à familiariser l'enfant avec les conventions de l'écrit. Au cours du dialogue avec l'adulte, il devient progressivement capable d'exprimer une séquence d'actions en utilisant l'intonation particulière du raconteur d'histoire (Sulzby, 1985).

Mason et Allen (1986) soulignent le fait que c'est la qualité et la quantité des interactions, plus que le support de lecture ou le temps de l'histoire, qui modèlent les premiers développements de la compréhension. La manière dont les adultes médiatisent les histoires sont variées. Ils ne se contentent pas de lire des livres : ils aident les enfants à relier les informations, ils en discutent le contenu et leur font élaborer des inférences.

Dans le cadre scolaire, Dickinson et Smith (1994) distinguent trois formes principales d'étayage de la lecture :

- le style co-constructif où les échanges verbaux sont très nombreux durant la lecture, le sens est construit conjointement par l'adulte et les enfants ;

- le style didactique où l'adulte oriente beaucoup plus les échanges, les enfants sont amenés à répondre à des questions, le but principal étant de maintenir leur attention et de favoriser leur compréhension au fur et à mesure de la lecture ;
- un troisième style orienté vers la représentation où l'adulte privilégie la compréhension après l'histoire (Grossman, 1999).

3.2.4. Notions d'autocontrôle et de posture dans la lecture partagée

Baker (1985) définit les habiletés de contrôle comme l'aptitude d'un lecteur à détecter des obstacles à la compréhension et à mettre en œuvre des activités de régulation pour surmonter ces obstacles. Ces habiletés de contrôle sont des capacités métacognitives, qui s'expriment notamment par une posture, dite active, face à l'activité de compréhension. Cette aptitude distingue les meilleurs compreneurs des plus faibles à l'issue de la scolarité primaire (Cain, Oakhill, 1998; Oakhill, Yulli, 1996). Cette habileté de contrôle et cette posture pourraient être améliorées par une activité de lecture partagée dès l'âge préscolaire.

Stimuler les habiletés à élaborer des inférences à l'oral dès la petite enfance est donc essentiel car ces habiletés sont les fondements du développement ultérieur de la compréhension inférentielle en lecture des enfants d'âge scolaire et des adultes.

3.3. Rôle de la lecture partagée chez les enfants présentant des difficultés de compréhension orale

La plupart des études portant sur les intérêts de lecture partagée dans le développement des habiletés inférentielles de l'enfant se sont focalisées sur le cas des enfants tout-venant (Lefebvre, Bruneau, Desmarais, 2012; Makdissi, Boisclair, Sanchez, 2006). L'apport d'une activité de lecture partagée chez les enfants d'âge préscolaire présentant des difficultés de compréhension est encore peu étudiée.

En ce qui concerne les enfants ayant des difficultés dans le traitement du langage, des études menées auprès d'enfants dysphasiques démontrent des performances plus faibles que celles de leurs pairs ; en effet, les enfants dysphasiques âgés de 6 à 11 ans obtiennent des résultats comparables à ceux d'enfants plus jeunes lors de tâches impliquant la compréhension d'inférences (Adams et al., 2009 ; Bishop, 1997 ; Botting, Adams, 2005).

On sait encore très peu de choses sur les effets d'une amélioration précoce des habilités de langage oral par le biais d'entraînements sur les performances ultérieures en compréhension en lecture. Quelques études longitudinales ont exploré cette voie (Bianco et al., 2010; Bowyer-Crane et al., 2008). Leurs résultats sont encourageants puisque dans les deux cas, les enfants entraînés à la compréhension orale au travers de différentes activités explicites et, dans une

moindre mesure, au travers de lectures partagées, progressent de manière substantielle. Les progrès sont par ailleurs relativement stables, les enfants entraînés conservant des performances supérieures aux élèves témoins à moyen terme, 5 mois après la fin des entraînements (Bowyer-Crane et al., 2008) et 9 mois après (Bianco et al., 2010).

Une intervention orthophonique sous forme de lecture partagée en classe réalisée auprès d'enfants dysphasiques âgés de 4 à 6 ans a montré des effets bénéfiques sur l'élaboration d'inférences chez ces enfants (Desmarais et al., 2013). L'équipe de Dutemple (2019) a, quant à elle, montré l'effet bénéfique d'une intervention en lecture partagée sur le sentiment de compétence des enfants présentant des difficultés en langage oral.

Les études précitées traitent d'une intervention en lecture partagée au sein d'un groupe classe. Pourtant, des hypothèses sont avancées quant à la plus grande efficacité de ces interventions dans le cadre de petits groupes. A ce jour, aucune étude n'a montré le potentiel effet de la lecture partagée en relation duelle, qui serait un cadre compatible avec l'exercice orthophonique. Par ailleurs, peu d'études ciblent les enfants d'âge préscolaire et, parmi ces études, aucune ne concerne des enfants présentant un déficit en compréhension orale. Ainsi, il nous semble pertinent de proposer une intervention en lecture partagée ciblant l'élaboration d'inférences auprès d'enfants d'âge préscolaire présentant des difficultés de compréhension orale.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

1. Problématique de l'étude

D'après les données théoriques recensées, notre problématique est la suivante : dans quelle mesure la lecture partagée permet-elle de développer l'élaboration d'inférences chez les patients d'âge préscolaire présentant des difficultés de compréhension orale ?

2. Hypothèses

<u>Hypothèse générale HG1</u>: une intervention en lecture partagée permet une amélioration de la capacité à générer les types d'inférences travaillées dans l'intervention.

<u>Hypothèse opérationnelle H1.1</u>: les scores obtenus aux questions inférentielles lors des mesures répétées augmentent pour les types d'inférences entraînées.

<u>Hypothèse opérationnelle H1.2</u>: les scores obtenus à l'épreuve de compréhension narrative de la batterie d'évaluation Kikou 3-8 augmentent.

<u>Hypothèse opérationnelle H1.3</u>: les scores obtenus aux épreuves de l' « Outil d'évaluation des élèves du préscolaire à faire des inférences » augmentent pour les types d'inférences entraînées. <u>Hypothèse opérationnelle H1.4</u>: le nombre d'inférences réalisées spontanément augmente lors de la phase interventionnelle.

<u>Hypothèse générale HG2</u>: la lecture partagée permet un transfert du mécanisme inférentiel sur les types d'inférences non travaillées dans l'intervention.

<u>Hypothèse opérationnelle H2</u> : les scores obtenus aux épreuves de l' « Outil d'évaluation des élèves du préscolaire à faire des inférences » augmentent pour les types d'inférences non-entraînées.

<u>Hypothèse générale HG3</u>: la lecture partagée permet à l'enfant de mieux structurer son discours.

<u>Hypothèse opérationnelle H3</u>: L'évaluation qualitative du discours produit lors des mesures répétées montre une amélioration de sa structure (augmentation du nombre de connecteurs, allongement des phrases, meilleure organisation des idées).

<u>Hypothèse secondaire HS1:</u> la lecture partagée favorise l'enrichissement lexical en production et en réception.

<u>Hypothèse opérationnelle HS1.1</u>: les scores obtenus augmentent dans les épreuves d'évocation lexicale et de compréhension lexicale de la batterie d'évaluation EDA.

<u>Hypothèse opérationnelle HS1.2</u>: les scores obtenus augmentent dans les épreuves de compréhension morphosyntaxique et de compréhension des monèmes interrogatifs de la batterie d'évaluation Kikou 3-8.

<u>Hypothèse secondaire HS2</u>: l'intervention en lecture partagée entraîne un changement de posture des sujets face au livre.

<u>Hypothèse opérationnelle HS2. 1</u>: les observations analytiques des interventions montrent un changement de posture de l'enfant face au livre (attention focalisée sur l'histoire, expression d'hypothèses ou de questionnements sur le contenu implicite de l'histoire, capacité à avoir un regard critique sur les inférences élaborées par l'adulte, intérêt pour l'écrit).

<u>Hypothèse opérationnelle HS2. 2</u> : les entretiens effectués auprès des parents montrent un changement de posture de l'enfant face au livre.

MATERIEL ET METHODE

1. Design

Nous avons réalisé notre étude en suivant une méthodologie de type SCED (single-case-experimental-designs, « études expérimentales en cas unique »). Cette méthodologie permet, à partir d'un petit nombre de patients, d'évaluer l'efficacité d'une rééducation de manière scientifiquement rigoureuse. Le *Oxford Center for Evidence-based Medicine* classe les études expérimentales en cas unique au même titre que les études contrôlées randomisées, dans des études de niveau de preuve 1 pour évaluer le bénéfice d'une rééducation (OCEBM Levels of Evidence Working Group, 2011).

Cette méthodologie permet de s'adapter à l'hétérogénéité des patients rencontrés en orthophonie (motivation, personnalité ou troubles associés). La comparaison se fait intra-sujet, chaque participant fournissant ses propres données de contrôle (Smith, 2012).

Nous optons pour un **SCED** en ligne de base multiple à travers les sujets. Il s'agit d'observer les résultats des patients au cours de deux phases consécutives : la phase A et la phase B. Lors de ces deux phases, le ou les comportements cibles sont mesurés de manière répétée et individuelle.

La phase A, nommée « ligne de base », débute au même moment pour tous les participants. Il s'agit de leur proposer une activité non spécifique dont l'objectif est la stabilisation de leurs performances. Ceci permet d'éviter plusieurs biais (Krasny et Chevignard, 2017) :

- l'effet de prise en charge (enthousiasme lié au début du traitement) ;
- l'effet Hawthorne (les patients changent leur comportement car ils savent qu'ils sont observés);
- l'effet lié au charisme du thérapeute.

La phase A n'est pas équivalente en nombre de séances pour nos 4 sujets (OE, LP, CM, LV). Cela dépend de leur moment d'introduction dans la phase B. Cette phase B, nommée « intervention spécifique », est introduite de manière séquentielle et randomisée dans le temps pour chacun des sujets. L'objectif est d'observer l'évolution du comportement cible à partir de sa mesure répétée dès la mise en place de l'activité spécifique.

L'efficacité de l'intervention est admise si, suite à l'introduction de l'activité spécifique, la progression du comportement cible est constatée par le biais de la mesure répétée.

	Sen	n. 1	Sen	n. 2	Sen	n. 3	Sen	n. 4	Sen	n. 5	Sen	n. 6	Sen	n. 7	Sen	1. 8	Sen	ı. 9	Sem. 10		Sem. 11	
OE																						
LP																						
CM																						
LV																						

Ligne de base Intervention spécifique

Tableau 2 : Déroulé général des séances (Sem = semaine)

2. Description des tests initiaux et finaux

Afin d'objectiver les troubles en compréhension orale des patients, nous avons réalisé un bilan à l'aide de 3 batteries d'évaluation différentes (Kikou 3-8, EDA, Outil d'évaluation des élèves du préscolaire à faire des inférences) au début et à la fin de l'intervention.

Les parents des patients ont également eu à répondre à des questions portant sur l'intérêt de leur enfant pour les livres lors d'un entretien semi-directif.

Les pré-tests ont été effectués au début du mois d'octobre 2020 ; les post-tests ont été effectués mi-décembre 2020. Ces 2 mois et demi d'intervalle permettent d'éviter un effet retest.

2.1. Batterie Kikou 3-8

La batterie d'évaluation Kikou 3-8 est un outil validé, normé et étalonné sur plus de 320 enfants (C. Boutard, M. Bouchet, 2009).

Nous avons utilisé 3 épreuves de la batterie :

Compréhension morphosyntaxique :

Cette épreuve évalue le traitement morphosyntaxique au niveau de la phrase. Il s'agit d'une épreuve de désignation à partir de 28 planches chacune composée de 3 à 8 dessins en couleurs. On retrouve des distracteurs lexicaux, morphologiques lexicaux et morphologiques grammaticaux libres.

La réponse est cotée 1 (réponse attendue) ou 0 (réponse fausse).

Compréhension des monèmes interrogatifs :

Cette épreuve permet de vérifier que l'enfant comprend la valeur des particules interrogatives. Une image est présentée à l'enfant ; il la garde sous les yeux quand les questions lui sont posées. 20 monèmes sont évalués (Est-ce que ?/Comment ?/Quand ?/Où ?/Combien ?/Avec quoi ?/A quoi ?/Que/Qu'y a-t-il ?/Qui ?/Pourquoi ?). Ces particules sont toujours en position initiale dans les questions.

La réponse est cotée 1 (réponse adaptée à ce qui est demandé) ou 0 (réponse non adaptée).

Compréhension narrative Kikou:

Cette épreuve permet d'étudier les stratégies de mémorisation d'un récit et d'observer les capacités pragmatiques et inférentielles de l'enfant. On propose un texte d'une dizaine de phrases à l'enfant, sans illustration. La structure du récit est simple et respecte la trame des récits enfantins.

L'évaluation de la compréhension narrative s'articule autour de deux processus différents :

- capacité d'évocation : recquiert des aptitudes attentionnelles, mnésiques et expressives. On demande d'abord à l'enfant un rappel du récit spontané. On revient ensuite sur les éléments que l'enfant n'a pas restitués en lui posant les questions correspondantes. 22 éléments sont attendus.

La réponse est cotée 1 ou 2 (selon l'importance de l'élément évoqué pour la structuration du récit), ou 0 (information non évoquée) ;

- capacité de reconnaissance : Il s'agit d'une épreuve de désignation qui ne met pas en jeu les capacités expressives, à partir de 11 planches chacune composée de 3 illustrations en couleurs. L'enfant doit désigner le dessin le plus adapté au récit qui lui a été raconté. La réponse est cotée 1 (réponse attendue) ou 0 (réponse fausse).

2.2. Tests de dénomination et désignation de l'EDA

La batterie EDA (Evaluation Des fonctions cognitives et Apprentissages de l'enfant) est un outil validé, normé et étalonné sur plus de 620 enfants (M. Touzin, C. Billard, 2012). Nous avons utilisé les épreuves suivantes :

Evocation lexicale:

Il s'agit d'une épreuve de dénomination de 30 images en noir et blanc. Deux essais sont possibles.

La réponse est cotée 2 (réponse attendue sans répétition), 1 (réponse attendue après répétition) ou 0 (réponse fausse).

<u>Compréhension lexicale</u>:

Il s'agit d'une épreuve de désignation d'objets ou verbes sur 34 planches chacune composée de 6 images en noir et blanc.

La réponse est cotée 1 (réponse attendue) ou 0 (réponse fausse).

2.3. Outil d'évaluation de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences

L'« Outil d'évaluation de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, Morin, 2008) n'est pas un outil normé ni validé. Nous avons utilisé 2 des 3 épreuves proposées par l'outil :

Lecture de courts textes et inférences de différents contenus :

Cette épreuve comprend 16 items. L'adulte lit à l'enfant des textes de 2 ou 4 phrases sans illustration suivis de questions qui exigent d'élaborer des inférences de divers types de contenus (inférences de lieu, d'agent, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment-attitude, de catégorie et d'action).

La réponse est cotée 1 (réponse attendue), 0,5 (production inférentielle non conforme à la réponse attendue mais possible ou réponse partielle) ou 0 (réponse fausse). Sans réponse de l'enfant, la question peut être répétée ; s'il répond correctement, le point lui est attribué.

Lecture de courts textes et inférences anaphoriques, logiques et causales :

Cette épreuve comprend 30 items répartis de la manière suivante :

- 10 items questionnant les inférences anaphoriques ;
- 10 items questionnant les inférences logiques ;
- 10 items questionnant les inférences causales ;

Chaque item est composé d'un court texte accompagné d'une question inférentielle. Aucune illustration n'accompagne les textes.

La réponse est cotée 1 (réponse attendue), 0,5 (production inférentielle non conforme à la réponse attendue mais possible ou réponse partielle) ou 0 (réponse fausse). Sans réponse de l'enfant, la question peut être répétée ; s'il répond correctement, le point lui est attribué.

2.4. Entretiens semi-directifs auprès des parents

Nous avons mené auprès des parents un entretien semi-directif sur les goûts et les habitudes de lecture de la famille afin de mieux appréhender le milieu dans lequel l'enfant évoluait en ce qui concernait la littérature.

Lors de cet entretien, nous posions des questions du type :

- Quel est l'environnement de l'enfant (présence de livres à la maison, quels sont les jeux auquel il joue, demande-t-il des livres à ses parents) ?
- L'enfant aime-t-il l'objet livre ou écouter des histoires ?
- Y a-t-il des moments de lecture en famille ? Si oui, comment se déroulent-t-ils ?
- Est-ce important aux yeux des parents que leur enfant ait accès aux livres ?

Nous avons comparé les entretiens pré et post-tests afin d'évaluer si l'intervention a provoqué un changement dans la manière d'appréhender les livres et la lecture.

La trame de cet entretien est disponible en Annexe 2.

3. Description des mesures répétées

La mesure répétée permet d'évaluer régulièrement un ou plusieurs comportement(s) cible(s) au cours des différentes phases de l'étude afin d'apprécier leur évolution et de juger de l'efficacité ou non d'une rééducation. La mesure répétée doit avoir une bonne sensibilité au changement, c'est-à-dire qu'elle doit être capable de détecter les progrès du patient, même s'ils sont discrets (Krasny-Pacini et Chevignard, 2017). Elle ne doit pas produire d'effet re-test du fait de sa présentation à chacune des séances.

Dans notre étude, nous avons utilisé les images du matériel « Observe et Infère » édité aux éditions Passe-Temps. Cet outil, élaboré par Marie-Claude Pigeon et Michelle Khalil, orthophonistes, comprend 12 illustrations différentes sur lesquelles se déroulent divers événements de la vie quotidienne. Ces illustrations sont des supports propices à élaborer différents types d'inférences.

La difficulté d'élaboration des inférences est homogène pour les 12 images. Afin d'éviter un effet test-retest, nous avons décidé de présenter une image différente à chaque passation de mesure répétée. Chaque image s'accompagne de 20 questions qui sollicitent de manière aléatoire les différents types d'inférences (Annexe 3). Pour certaines questions, l'enfant devait pointer au préalable le protagoniste impliqué dans la question.

L'image était présentée à l'enfant à une fréquence d'une séance sur deux. Une réponse non verbale par pointage était acceptée.

Une dernière mesure, dite de maintien, a été réalisée trois mois après l'intervention.

Pour chaque patient, nous nous intéressions à 2 types de résultats :

- la qualité de la description libre de l'image : permettait d'observer une progression dans la manière d'appréhender les images et de structurer son discours au fur et à mesure des interventions. Si l'enfant s'appropriait les mécanismes inférentiels, il devait pouvoir comprendre l'implicite contenu dans les images en élaborant des hypothèses et des déductions de manière spontanée ;
- *le score aux questions inférentielles* : permettait d'observer, séance après séance, l'évolution des performances en élaboration d'inférences causales, pragmatiques et de divers types de contenus.

La cotation des réponses des patients était effectuée selon le barème suivant :

0	Aucune production inférentielle verbale ou non verbale Production inférentielle impossible
0,5	Production inférentielle non conforme à la réponse attendue mais possible
1	Production inférentielle attendue

Tableau 3 : Barème de la mesure répétée de réponse aux questions inférentielles

Le nombre d'inférences proposé pour chaque type (causal, pragmatique, de différents types de contenus) était différent selon l'image présentée; afin de lisser les scores, nous les avons exprimés en pourcentage.

Nous obtenons un score global (toutes inférences confondues) et 3 sous-scores pour les 3 types d'inférences (causales, pragmatiques, de divers types de contenus).

4. Population

4.1. Critères de sélection des patients

Les **critères d'inclusion** sont les suivants :

- enfants d'âge pré-scolaire, de 3 à 5 ans ;
- enfants suivis en orthophonie pour troubles du langage oral avec déficit en compréhension avéré par le bilan orthophonique ;
- enfants qui ne sont pas encore entrés dans l'apprentissage du langage écrit.

Les **critères d'exclusion** suivants sont sélectionnés afin d'isoler les troubles du langage oral des autres troubles :

- troubles moteurs et/ou sensoriels non corrigés ou sévères ;
- troubles neurodéveloppementaux sévères (trouble du spectre autistique, déficience intellectuelle).

4.2. Présentation des patients

4.2.1. Patient OE

Âge	5 ans 2 mois
Sexe	Garçon
Langue maternelle	Arabe
Classe	Grande section de maternelle
Diagnostic orthophonique	Retard de parole et de langage
Compréhension orale	 Inférieure à la moyenne des enfants de son âge Lexicale, souvent centrée sur un mot Aidée par les gestes
Expression orale	 Limitée Utilisation de mots-phrases Productions peu intelligibles hors contexte
Suivi orthophonique	2 fois par semaine en libéral depuis mars 2019
Autres suivis	Non
Situation familiale	Vit avec ses parents et ses frères d'1 et 6 ans.

Tableau 4 : Présentation du patient OE

4.2.2. Patiente LP

Âge	5 ans 9 mois
Sexe	Fille
Langue maternelle	Français
Classe	Grande section de maternelle
Diagnostic orthophonique	Troubles de la communication et du langage oral
Compréhension orale	 Inférieure à la moyenne des enfants de son âge Attentive seulement aux mots-clés Ne maîtrise pas les articles Difficultés dans les repérages temporaux et spatiaux
Expression orale	 Difficultés d'articulation Fragilité du lexique Difficultés d'organisation du discours
Suivi orthophonique	1 fois par semaine en libéral depuis juillet 2019
Autres suivis	Non
Situation familiale	Vit avec ses parents, sa petite sœur de 3 ans et son grand frère de 13 ans.

Tableau 5 : Présentation de la patiente LP

4.2.3. Patiente CM

Âge	5 ans 2 mois
Sexe	Fille
Langue maternelle	Français
Classe	Grande section de maternelle
Diagnostic orthophonique	Retard de parole et de langage
Compréhension orale	 Difficultés de traitement de la voie passive Subordonnée COD introduite par « que » non traitée
Expression orale	Difficultés d'articulationBagage lexical faible
Suivi orthophonique	1 fois par semaine en libéral depuis janvier 2020
Autres suivis	Educatrice spécialisée à l'école
Situation familiale	Parents séparés, vit essentiellement avec sa mère Voit son père 1 week-end sur 2 Un demi-frère d'1 an

Tableau 6 : présentation de la patiente CM

4.2.4. Patient LV

Âge	4 ans 9 mois
Sexe	Garçon
Langue maternelle	Français
Classe	Grande section de maternelle (avec suivi comparable à moyenne section)
Diagnostic orthophonique	Trouble de l'articulation et de la parole Retard de langage
Compréhension orale	Difficultés lexicales et morphosyntaxiques
Expression orale	 Importants troubles articulatoires et phonologiques Difficultés lexicales et morphosyntaxiques
Suivi orthophonique	2 séances par semaine en libéral depuis novembre 2018
Autres suivis	Non
Situation familiale	Vit avec ses parents 3 sœurs aînées de 8, 13 et 14 ans

Tableau 7 : présentation du patient LV

5. Description de l'intervention

5.1. Contexte et autorisation

Les passations se sont déroulées sur onze semaines, du mois d'octobre au mois de décembre 2020.

Pour présenter notre prise en charge auprès de leurs enfants, nous avons élaboré à destination des parents une brochure présentant succinctement notre projet (Annexe 4).

Les séances de ligne de base et d'intervention spécifique ont été proposées au domicile des patients et au cabinet de leur orthophoniste, à raison de deux fois par semaine. Un formulaire de consentement éclairé (Annexe 5) a été signé par les parents des patients afin de présenter le projet, d'assurer le droit à l'anonymat et la confidentialité des données et d'autoriser l'enregistrement vidéo des séances.

5.2. Description de l'intervention en ligne de base

La phase de ligne de base a permis de mesurer de façon répétée notre critère de jugement, « Observe et Infère », sans mettre en place d'intervention spécifique. Cette phase servait également à avoir un temps avec le thérapeute avant la phase d'intervention spécifique. Dans le cadre de la méthodologie SCED, la durée de cette phase a varié de 6 à 9 séances selon les patients.

Les séances ont duré 30 min à raison de 2 séances par semaine et se sont articulées autour de tâches qui ne travaillent pas les compétences langagières : puzzles, memory, dessins, etc.

5.3. Description de l'intervention spécifique

5.3.1. Déroulé général de l'intervention spécifique

La phase d'intervention spécifique s'est étendue sur 16 séances, à raison de 2 séances de 30 à 45 min par semaine. La répartition des sujets dans l'intervention a été soumise à une randomisation. Les interventions ont été filmées.

Afin de créer une situation de lecture partagée propice à l'élaboration d'inférences, nous avons choisi quatre ouvrages dont le contenu inférentiel avait déjà fait l'objet de questionnaires dans le cadre d'une étude menée par une équipe québécoise (Archambault, Maxès-Fournier, Desmarais, 2013). Afin d'alléger le coût cognitif lié à leur traitement, les scripts ont été proposés sous forme de questionnaires on-line : les questions étaient posées au cours de la lecture de l'album. Afin de ne pas surcharger la mémoire de travail du patient, l'album restait sous ses yeux et il pouvait s'y référer pour répondre aux questions.

Pendant l'intervention, nous avons lu les quatre ouvrages suivants :

- La grosse patate, Aubrey Davis, éditions Scholastic, 1997;
- L'œuf de Madame Poule, Christel Desmoineaux, éditions Hachette jeunesse, 1998;
- Zoé et Théo, il est temps de dormir, Catherine Metzmeyer, Marc Vanenis, éditions Casterman, 2006;
- Gros Ours Grincheux, Nick Bland, éditions Scholastic, 2018.

Pour chaque ouvrage, nous avons proposé de travailler sur les inférences essentielles et non essentielles à la compréhension de récit.

Pour des raisons logistiques, nous avons proposé les albums jeunesse à différents moments de l'intervention pour chaque sujet.

	Sem. 1		Sem. 2		Sem. 3		Sem. 4		Sem. 5		Sem. 6		Sem. 7		Sem. 8	
OE																
LP																
CM																
LV																

	Gros Ours Grincheux
	Zoé et Théo, il est temps de dormir

L'œuf de Madame Poule
La grosse patate

Tableau 8 : ordre de lecture des albums selon les patients

Comme cela est proposé en lecture partagée et afin de permettre à l'enfant de mieux appréhender la manière d'inférer des informations issues de l'histoire, nous lui avons présenté, pour les 4 livres, 3 formes de lectures différentes, appelées modelages. Ces modelages (Annexe 6) sont basés sur les travaux actuels en activités éducatives (Lefebvre, Bruneau, Desmarais, 2012).

5.3.2. Modelage 1

Le livre est lu par l'adulte qui, en se posant des questions à voix haute, effectue et justifie l'inférence. L'objectif est de transmettre à l'enfant l'accès au mécanisme inférentiel. Dans cette étape, l'enfant n'est pas sollicité activement.

Exemple: « Les quatre amis se trouvent un abri, je me demande pourquoi...Ah, bah oui, il pleut dehors, s'ils restent dehors ils seront mouillés, c'est pour ça qu'ils vont dans la grotte! »

5.3.3. Modelage 2

L'adulte commence la lecture en précisant : « Aujourd'hui je suis fatigué, je vais sûrement dire des bêtises...Tu m'arrêtes si je dis n'importe quoi! ». Le lecteur élabore volontairement des inférences incongrues et l'enfant doit repérer et corriger l'erreur.

Exemple: « Les quatre amis se trouvent un abri, je me demande pourquoi...Ah, bah c'est parce qu'ils ont faim! »

Le fait de repérer ou non l'inférence erronée interroge la solidité du mécanisme inférentiel. Si l'enfant est en difficulté pour comprendre l'incongruité de l'inférence élaborée par l'adulte, on peut lui donner la réponse attendue.

Exemple: « Les quatre amis se trouvent un abri...mais ce n'est pas parce qu'ils ont faim, c'est parce qu'il pleut! »

L'autre option est de guider progressivement l'enfant vers la bonne réponse en le questionnant sur les étapes sous-jacentes à l'élaboration de l'inférence (connaissances du monde, mise en lien entre différents éléments du texte). Si l'enfant reste en difficulté pour répondre à ces questions préliminaires, on peut remettre en question la solidité de son bagage inférentiel.

Exemple : « Les amis se trouvent un abri parce qu'ils ont faim ! » « Mais attends, ils sont entrés dans la grotte et qu'est-ce qu'ils font... Ils se secouent, tu as vu ? Qu'est-ce qui part de la crinière du lion ? Des gouttes d'eau ? Mais d'où vient cette eau ? »

5.3.4. Modelage 3

L'album est lu une troisième fois. L'adulte pose directement la question à l'enfant, sans le guider tout de suite.

Exemple: « Les quatre amis se trouvent un abri...Pourquoi à ton avis? »

Ici, en laissant l'enfant répondre à une question ouverte, on interroge l'autonomisation du mécanisme inférentiel.

Si l'enfant est en difficulté pour répondre à la question, on peut lui donner la bonne réponse.

Exemple: « Les quatre amis se trouvent un abri...Pourquoi à ton avis? » « Parce qu'il pleut!»

On peut également guider progressivement l'enfant vers la bonne réponse en le questionnant sur les étapes sous-jacentes à l'élaboration de l'inférence. Si l'enfant reste en difficulté, c'est la solidité du bagage inférentiel qui peut être remise en question.

Exemple : « Pourquoi les amis se trouvent un abri ? » « Ils sont entrés dans la grotte et qu'est-ce qu'ils font... Ils se secouent, tu as vu ? Qu'est-ce qui part de la crinière du lion ? Des gouttes d'eau ? Mais d'où vient cette eau ? »

Dans ce modelage, nous posons également des questions d'ordre lexical. Cela nous permet de nous assurer que l'enfant comprend le vocabulaire utilisé dans les questions.

5.3.5. Prise en compte des interventions spontanées du patient

Lors des activités de lecture partagée, l'enfant pouvait intervenir oralement ou gestuellement dans la lecture. L'adulte était également sensible à la façon dont le regard se dirigeait sur l'ouvrage ou l'intervenant.

Ces interventions spontanées font l'objet d'un calcul en pourcentage des inférences réalisées spontanément par l'enfant lors des différents modelages. Le calcul utilisé pour obtenir ces résultats est le suivant :

nombre d'inférences élaborées spontanément par l'enfant nombre total d'inférences à élaborer

Le changement de posture est également évalué qualitativement, en prenant en compte les critères suivants :

- attention focalisée sur l'histoire ;
- verbalisation de questions ou d'hypothèses sur l'histoire ;
- regard critique sur les inférences avancées par l'adulte ;
- intérêt pour l'écrit.

5.3.6. Transfert de la lecture partagée aux parents

A la fin de l'intervention, nous avons offert aux enfants un album jeunesse en lien avec leurs préférences et avec leur niveau de compréhension au terme de l'intervention. Nous avons créé une plaquette à destination des parents afin de leur expliquer ce que sont les inférences et comment les travailler avec leurs enfants. Cette plaquette est disponible en Annexe 7. Nous avons tenu à mettre en avant l'aspect plaisir de la lecture ; la lecture partagée ne doit pas devenir un travail pour l'enfant.

6. Précisions méthodologiques

6.1. Fidélité procédurale

La fidélité procédurale consiste à s'assurer que le contenu de l'intervention corresponde bien au protocole décrit et qu'aucun biais ne vienne fausser l'étude. Pour cela, nous avons détaillé notre rééducation et mis en place des critères à respecter lors des phases de notre intervention. Nous avons revu ensemble 20% des interventions, ce qui nous a permis de vérifier que les critères soient respectés.

Procédures	Critères	Oui	Non
Mesure répétée	Présenter l'image à l'enfant et faire en sorte qu'il		
(Observe et infère)	l'observe		
	Demander à l'enfant de décrire ce qu'il voit sur		
	l'image		
	Poser les questions (pas d'aide si pas de réponse)		
	Durée de passation : 10 min		
Activité de lecture	Renforcement positif		
partagée	1		
	Lecture de l'album par l'adulte		
	Adulta sutilisation du languaga non varbal (mimiguaga		
	Adulte: utilisation du langage non verbal (mimiques, gestes, prosodie)		
	gestes, presente)		
	Mobilisation et maintien de l'attention de l'enfant		
	3 phases de lecture :		
	• Modelage 1 :		
	- pas de question pour l'enfant		
	- pas de mobilisation directe		
	• Modelage 2 :		
	- pas de question posée directement		
	- on attend une réaction de l'enfant		
	- aide possible pour obtenir la bonne		
	réponse		
	- réponse donnée si pas accessible		
	• Modelage 3:		
	 questions inférentielles et lexicales 		
	posées à l'enfant		
	- aide possible pour trouver la bonne		
	réponse - réponse donnée si pas accessible		
	repense demice at pas desessione		
	Durée séance (environ 30 minutes)		

Tableau 9 : Critères de fidélité procédurale.

6.2. Fidélité inter-juges

Nous avons procédé ensemble à la cotation de 20% des passations, en visionnant les vidéos dans un ordre aléatoire. Cela a permis d'assurer l'objectivité et la reproductibilité des scores des mesures répétées et des évaluations, sans être influencées par un désir de progression.

7. Analyse

Nous avons analysé nos données à l'aide des aides visuelles et calculs statistiques issus des sites de Rumen Manolov (Manolov, 2014 ; https://manolov.shinyapps.io/Overlap/) et de James E. Pustejovsky et Daniel M. Swan (Pustejovsky, Swan, 2018 ; https://jepusto.shinyapps.io/SCD-effect-sizes/)

En fonction des données, nous avons sélectionné pour leur pertinence les aides visuelles et outils statistiques suivants :

- la Two Standard Deviation Bands ou 2-SDB: à partir des valeurs en ligne de base, une enveloppe de 2 écarts types autour de la ligne de tendance est calculée. L'intervention est considérée comme efficace si deux points consécutifs au minimum se situent en dehors de l'enveloppe. Ce calcul est à relativiser en cas de tendance à l'amélioration en ligne de base ou d'une grande variabilité des points;
- le Calcul de non-chevauchement ou NAP : Un chiffre est calculé selon le taux de chevauchement entre les points de la ligne de base et les points de l'intervention spécifique. Plus le chiffre calculé est proche de 1, moins les points se chevauchent, témoignant ainsi d'une efficacité probable de l'intervention.

- NAP < 0.66: effet nul

-0.66 < NAP < 0.92: effet modéré

- NAP > 0.92: effet important

Cependant, le calcul n'est pas significatif en cas d'une tendance à l'amélioration en ligne de base.

RESULTATS

Pour chacune des courbes présentées ci-dessous, le début de l'intervention est marqué par une ligne verticale. La mesure répétée était présentée après la séance, à l'exception du dernier point, qui correspond à un point de maintien (pas de séance proposée ce jour-là). Les graphiques obtenus grâce au site internet de Rumen Manolov, Mariola Moeyaert & Jonathan J. Evans¹, correspondent aux points de mesures répétées et offrent une meilleure lecture des résultats grâce aux aides visuelles.

1. Hypothèse générale HG1 : une intervention en lecture partagée permet une amélioration de la capacité à générer les types d'inférences travaillées dans l'intervention.

<u>Hypothèse opérationnelle H1.1</u>: les scores obtenus aux questions inférentielles lors des mesures répétées augmentent pour les types d'inférences entraînées.

Le nombre d'inférences proposé pour chaque type (causal, pragmatique, de différents types de contenus) était différent selon l'image présentée; afin de lisser les scores, nous les avons exprimés en pourcentages.

-

¹ https://manolov.shinyapps.io/Overlap/

Patient OE

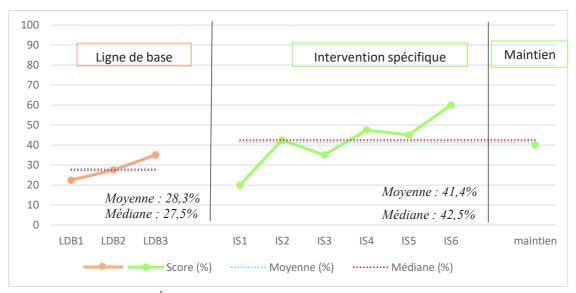


Figure 2 : Évolution du score global en mesure répétée du patient OE.

Lors de la ligne de base, nous observons une progression quasi-linéaire des performances dans la réalisation des inférences, qui signe une légère progression en phase A. La phase d'intervention débute par une mesure chutée en comparaison des dernières mesures de la phase A. Les scores tendent à augmenter progressivement de manière inconstante en phase d'intervention. Le point de maintien est proche de la moyenne. Une augmentation de la moyenne (en bleu) et de la médiane (en rouge) est visible entre les phases de ligne de base et d'intervention spécifique.

Aide visuelle:

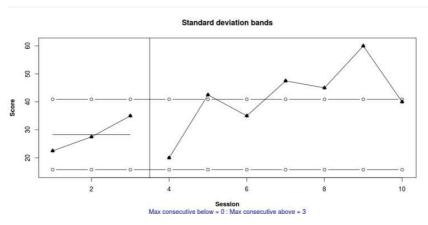


Figure 3 : Analyse par la 2-SDB du score global en mesure répétée du patient OE.

L'analyse montre trois points consécutifs hors de la 2-SDB.

Le peu de points présents en phase A ne permettant pas de conclure à une tendance à l'amélioration (Pacini, Evans, 2018), nous calculons le NAP qui est égal à 0,83, ce qui signe un effet modéré de l'intervention.

Les résultats obtenus vont dans le sens d'une faible amélioration des capacités à générer des inférences à la suite de l'intervention spécifique.

Scores obtenus en mesure répétée selon les types d'inférences :

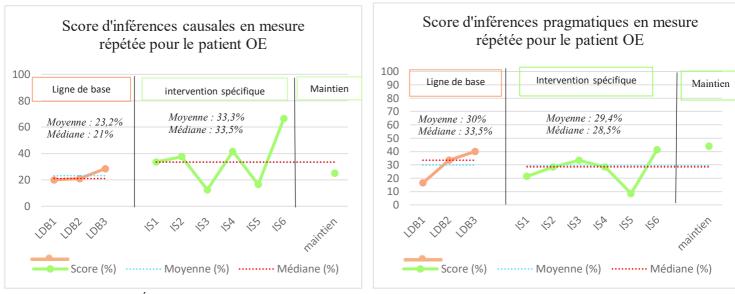


Figure 4 : Évolution des scores d'inférences causales (à gauche) et d'inférences pragmatiques (à droite) en mesure répétée du patient OE.

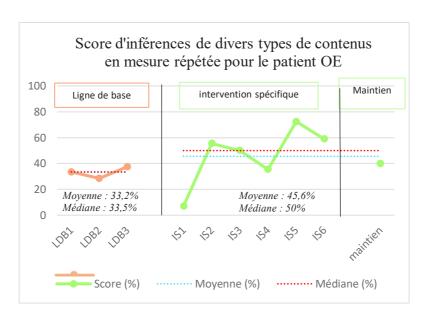


Figure 5 : Évolution des scores d'inférences de divers types de contenus en mesure répétée pour le patient OE.

Le patient obtient de meilleurs scores dans l'élaboration d'inférences causales et de divers types de contenus lors de la phase interventionnelle.

La moyenne et la médiane des scores obtenus dans l'élaboration d'inférences pragmatiques sont moins bonnes en phase d'intervention.

Patiente LP

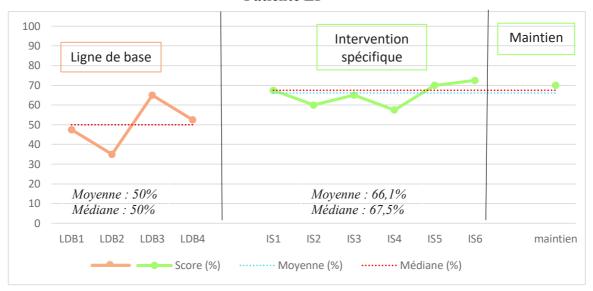


Figure 6 : Évolution du score global en mesure répétée pour la patiente LP.

La ligne de base comporte de grandes variations avec un score équivalent pour le premier et le dernier point.

Lors de l'intervention spécifique, la courbe décroît légèrement puis retrouve le niveau du point maximum de la ligne de base pour les deux derniers points. Le point de maintien reste dans la moyenne haute.

Une augmentation de la moyenne et de la médiane est visible entre les phases de ligne de base et d'intervention spécifique.

Aide visuelle:

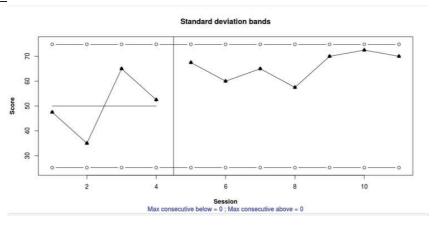


Figure 7 : Analyse par la 2-SDB du score global en mesure répétée de la patiente LP.

La courbe reste comprise entre les deux bandes de déviation standard ce qui laisse penser que les progrès ne sont pas imputables à l'intervention.

Le NAP est égal à 0,91, ce qui signe un effet modéré de l'intervention.

Les résultats obtenus vont dans le sens d'une faible amélioration des capacités de génération d'inférences à la suite de l'intervention spécifique.

Scores obtenus en mesure répétée selon les types d'inférences :

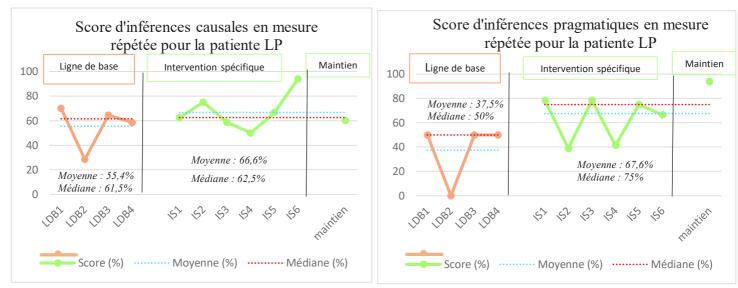


Figure 8 : Évolution des scores d'inférences causales (à gauche) et d'inférences pragmatiques (à droite) en mesure répétée de la patiente LP.

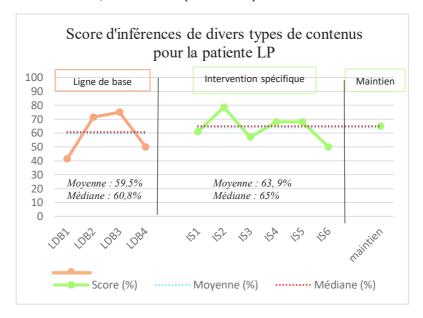


Figure 9 : Évolution du score d'inférences de divers types de contenus en mesure répétée de la patiente LP.

On observe des fluctuations en ligne de base pour les 3 types d'inférences, en particulier pour les inférences de divers types de contenus. On observe une progression des inférences causales lors de la phase interventionnelle, mais elle n'est pas maintenue (le point de maintien est sous la moyenne). Les scores obtenus pour les inférences pragmatiques sont très hétérogènes, mais le point de maintien est supérieur à tous les autres. Enfin, les scores en inférences de divers types de contenu sont équivalents à ceux retrouvés en ligne de base.

Patiente CM

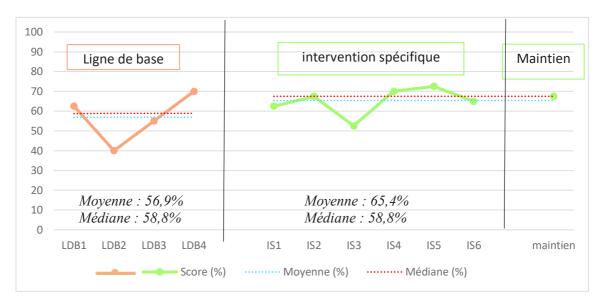


Figure 10 : Évolution du score global en mesure répétée pour la patiente CM.

Lors de la ligne de base, nous observons une tendance à l'amélioration de la courbe des inférences globales à partir de la deuxième mesure.

Lors de l'intervention spécifique, la courbe décroît d'abord puis repart légèrement à la hausse avant de décroître et d'augmenter jusqu'au point maximum de la phase A pour finalement décroître légèrement.

Le point de maintien reste dans la moyenne haute des scores de la phase interventionnelle.

Aide visuelle:

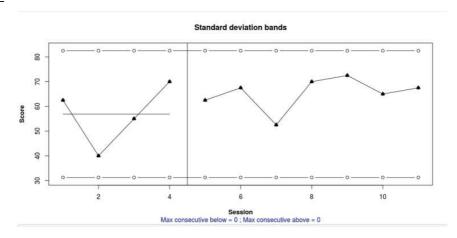


Figure 11 : Analyse par la 2-SDB du score global en mesure répétée de la patiente CM.

On ne retrouve aucun point de mesure en-dehors de la 2-SDB, ce qui n'est pas en faveur d'un effet de l'intervention.

Le NAP est calculé du fait des variations en ligne de base. Il est égal à 0,71, ce qui signe un effet modéré de l'intervention.

Les résultats obtenus ne vont pas dans le sens d'une amélioration des capacités de génération d'inférences à la suite de l'intervention spécifique.

Scores obtenus en mesure répétée selon les types d'inférences :

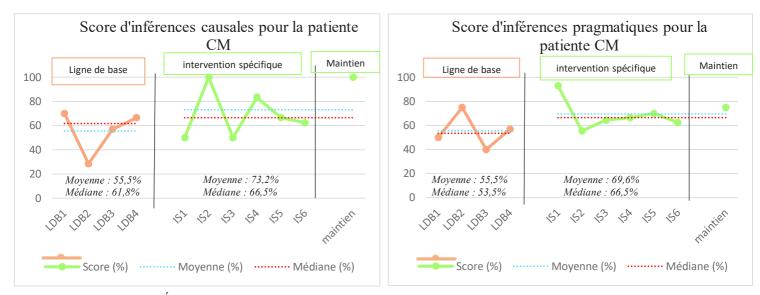


Figure 12 : Évolution des scores d'inférences causales (à gauche) et d'inférences pragmatiques (à droite) en mesure répétée de la patiente CM.

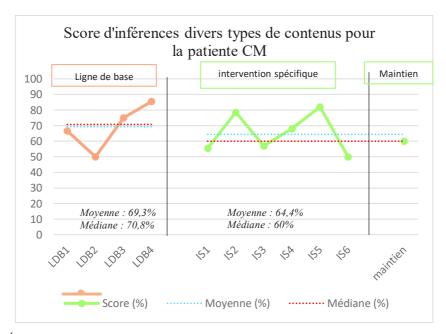


Figure 13 : Évolution du score d'inférences de divers types de contenus en mesure répétée de la patiente CM.

On constate des fluctuations en ligne de base pour les trois types d'inférences. Les scores en inférences causales lors de l'intervention spécifique sont hétérogènes, avec 3 points supérieurs à ceux de la ligne de base, dont le point de maintien.

Le premier score obtenu en inférences pragmatiques lors de l'intervention spécifique est très élevé; les points suivants sont en moyenne légèrement supérieurs à ceux de la ligne de base, y compris le point de maintien.

Les scores d'inférences de divers types de contenus ne diffèrent pas entre les deux phases.

Patient LV

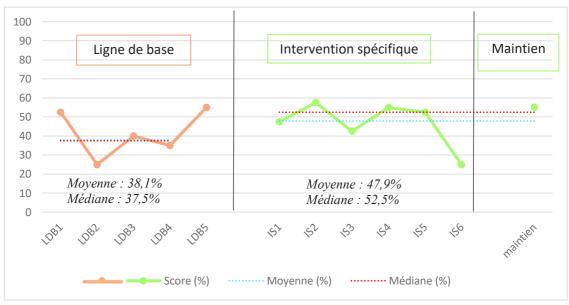


Figure 14 : Évolution du score global en mesure répétée pour le patient LV.

La ligne de base présente d'importantes variations, avec le premier et le dernier point ayant les scores les plus importants.

Les scores stagnent lors de l'intervention spécifique, situés dans la moyenne haute de la ligne de base. Néanmoins, un point est très chuté en fin d'intervention. La mesure de maintien est supérieure à la moyenne et à la médiane des scores de l'intervention spécifique.

Aide visuelle:

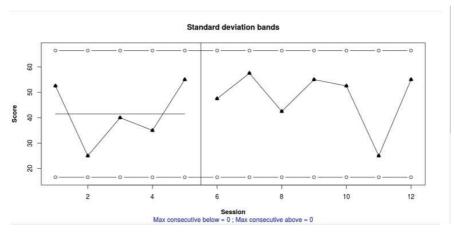


Figure 15 : Analyse par la 2-SDB du score global en mesure répétée du patient LV.

Tous les points de mesure se trouvent dans la 2-SDB, ce qui n'est pas en faveur d'un effet de l'intervention chez ce patient.

Le NAP est égal à 0,69, ce qui signe un effet modéré de l'intervention.

Les résultats obtenus ne vont pas dans le sens d'une amélioration des capacités de génération d'inférences à la suite de l'intervention spécifique.

Scores obtenus en mesure répétée selon les types d'inférences :

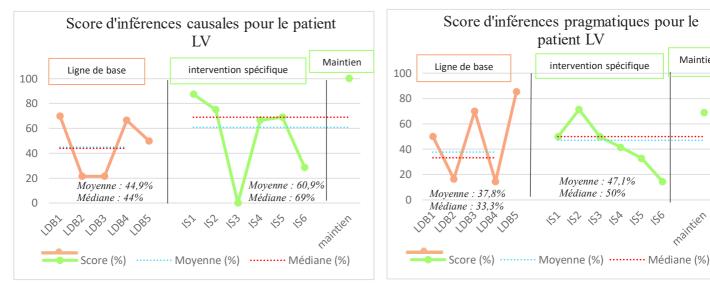


Figure 16 : Évolution des scores d'inférences causales (à gauche) et d'inférences pragmatiques (à droite) en mesure répétée du patient LV.

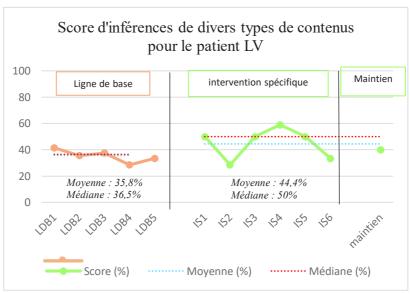


Figure 17 : Évolution du score d'inférences de divers types de contenus en mesure répétée du patient LV.

Les lignes de base pour les inférences causales et pragmatiques présentent de nombreuses fluctuations. Ces fluctuations sont retrouvées pour les inférences causales lors de l'intervention spécifique ; on retrouve 3 points au-dessus de la moyenne : les deux premiers points de la phase interventionnelle ainsi que le point de maintien. Ces fluctuations laissent penser que la capacité à élaborer des inférences est liée à de multiples facteurs qui se compensent ou s'entretiennent et qui se manifestent de différentes manières. Les scores en inférences pragmatiques diminuent au cours de l'intervention spécifique, mais le point de maintien est le plus élevé de cette phase. Concernant les inférences de divers types de contenus, la ligne de base est stable. On retrouve des fluctuations lors de l'intervention spécifique avec une courbe en cloche en fin d'intervention. Néanmoins, les scores obtenus restent équivalents à ceux de la ligne de base.

Maintien

<u>Hypothèse opérationnelle H1.2</u>: les scores obtenus à l'épreuve de compréhension narrative de la batterie d'évaluation Kikou 3-8 augmentent.

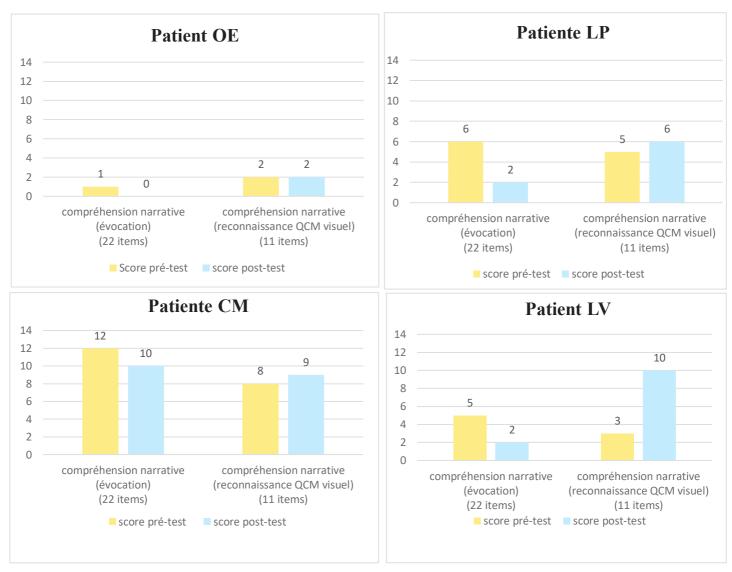
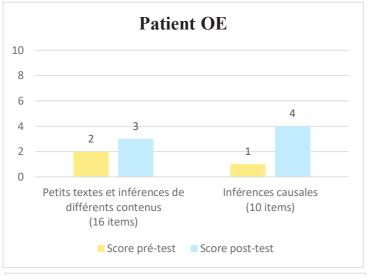


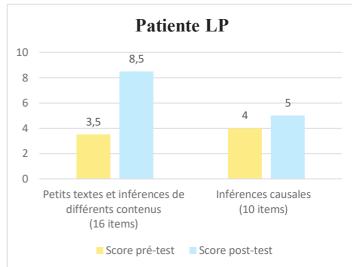
Figure 18 : Comparaison pré et post-test des scores à l'épreuve de compréhension narrative de la batterie Kikou 3-8 pour les 4 patients.

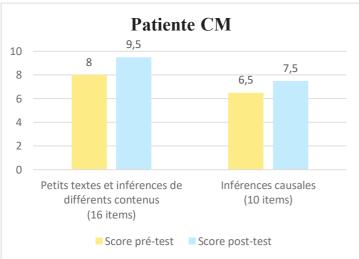
Les quatre patients obtiennent un score inférieur dans la sous-épreuve d'évocation après l'intervention. En revanche, les scores en reconnaissance visuelle sont égaux ou meilleurs qu'en pré-test ; le patient LV obtient un score largement supérieur à cette épreuve après notre intervention.

Les résultats obtenus ne vont pas dans le sens d'un effet de l'intervention spécifique sur les capacités d'évocation de récit ; néanmoins, l'intervention semble avoir eu un effet sur les capacités de reconnaissance visuelle à partir dudit récit.

<u>Hypothèse opérationnelle H1.3</u>: les scores obtenus aux épreuves de l'« Outil d'évaluation des élèves du préscolaire à faire des inférences » augmentent pour les types d'inférences entraînées.







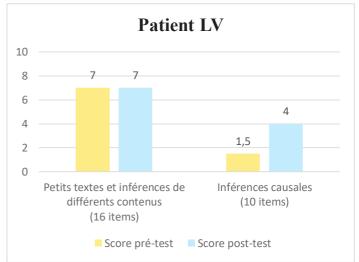


Figure 19 : Comparaison pré et post-test des scores aux épreuves d'élaboration d'inférences de différents contenus et d'inférences causales de l'« Outil d'évaluation des élèves du préscolaire à faire des inférences » pour les 4 patients.

Les scores obtenus pour les petits textes et inférences de différents contenus augmentent après l'intervention pour les 4 patients, en particulier pour la patiente LP dont le score augmente de 5 points ; l'augmentation est moins marquée pour les 3 autres patients.

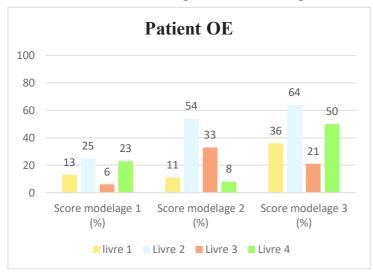
Les scores obtenus pour les inférences causales augmentent également pour les 4 patients, en particulier pour les patients OE et LV.

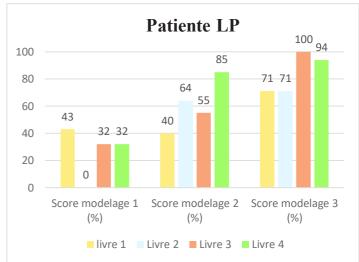
Les résultats obtenus vont dans le sens d'un effet de l'intervention spécifique sur l'élaboration des inférences travaillées en séance.

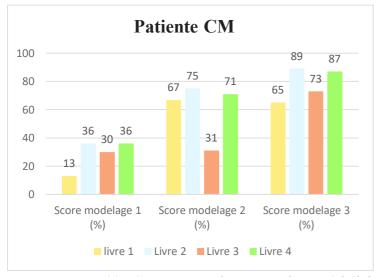
<u>Hypothèse opérationnelle H1.4</u>: le nombre d'inférences réalisées spontanément augmente lors de l'intervention spécifique.

Le calcul utilisé pour obtenir ces résultats est le suivant : [Nombre d'inférences élaborées spontanément par l'enfant / nombre total d'inférences à élaborer]. L'ordre des livres suit celui administré à chacun des patients. Selon leur état ou le temps qui était imparti, nous n'avons pas toujours pu poser exactement le même nombre de questions pour tous les enfants.

Le score au modelage 2 du livre 1 du patient LV n'a pas été enregistré.







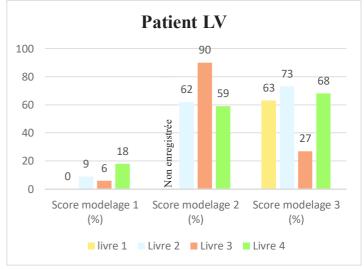


Figure 20 : Comparaison des scores obtenus à l'élaboration d'inférences sans l'aide de l'adulte des 4 patients selon les modelages.

On réalise une comparaison au sein du même modelage au fur et à mesure des livres lus : malgré des résultats assez fluctuants, on observe une tendance à l'amélioration pour les 3 patients, surtout dans le cas de LV au modelage 1 ; Les résultats sont plus hétérogènes pour le modelage 2 avec une amélioration dans le cas de LP ; pour le modelage 3, on observe une tendance à l'amélioration assez homogène.

Les résultats obtenus vont dans le sens d'un effet de l'intervention spécifique sur l'élaboration d'inférences sans aide de l'adulte.

HG1	Une intervention en lecture partagée permet une amélioration de la capacité à générer les types d'inférences travaillées dans l'intervention.	OE	LP	СМ	LV
H1.1	Les scores obtenus aux questions inférentielles lors des mesures répétées augmentent pour les types d'inférences entraînées.	Partiellement Validé	Partiellement Validé	Non validé	Non validé
H1.2	Les scores obtenus à l'épreuve de compréhension narrative de la batterie d'évaluation Kikou 3-8 augmentent.	Non validé (évocation) Validé (désignation)	Non validé (évocation) Validé (désignation)	Non validé (évocation) Validé (désignation)	Non validé (évocation) Validé (désignation)
H1.3	Les scores obtenus aux épreuves de l'« Outil d'Evaluation des élèves du préscolaire à faire des inférences » augmentent pour les types d'inférences entraînées.	Validé	Validé	Validé	Non validé (inférences divers types de contenu) Validé (inférences causales)
H1.4	Le nombre d'inférences réalisées spontanément augmente lors de l'intervention spécifique.	Partiellement validé	Validé	Validé	Partiellement validé

Tableau 10 : Résumé de la validation de HG1 pour chacun des patients.

2. <u>Hypothèse générale HG2</u>: la lecture partagée permet un transfert du mécanisme inférentiel sur les types d'inférences non travaillées dans l'intervention

<u>Hypothèse opérationnelle H2</u>: les scores obtenus aux épreuves de l'« Outil d'Evaluation des élèves du préscolaire à faire des inférences » augmentent pour les types inférences non-entraînées.

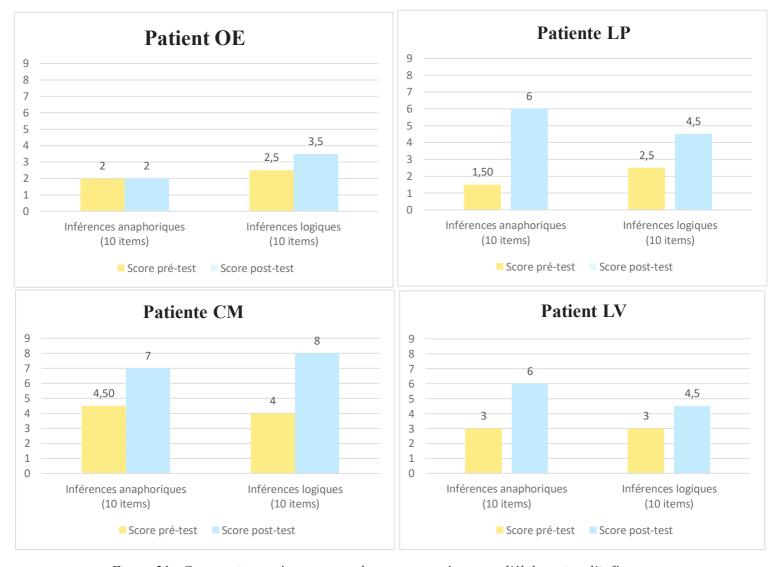


Figure 21 : Comparaison pré et post-test des scores aux épreuves d'élaboration d'inférences anaphoriques et d'inférences logiques de l'Outil d'évaluation des élèves du préscolaire à faire des inférences pour les 4 patients.

Les scores obtenus pour l'élaboration des inférences anaphoriques augmentent pour les patients LP, CM et LV. On ne constate pas de changement pour le patient OE. Les scores obtenus pour l'élaboration des inférences logiques augmentent pour les 4 patients, en particulier pour la patiente CM.

Les résultats obtenus vont dans le sens d'un effet de l'intervention spécifique sur l'élaboration des inférences non travaillées en séance.

HG2	La lecture partagée permet un transfert du mécanisme inférentiel sur les types d'inférences non travaillées dans l'intervention.	OE	LP	СМ	LV
Н2	Les scores obtenus aux épreuves de l'Outil d'Evaluation des élèves du préscolaire à faire des inférences augmentent pour les inférences non-entraînées.	Non validé (inférences anaphoriques) Validé (inférences logiques)	Validé	Validé	Validé

Tableau 11 : Résumé de la validation de HG2 pour chacun des patients.

3. <u>Hypothèse générale HG3</u>: la lecture partagée permet à l'enfant de mieux structurer son discours.

<u>Hypothèse opérationnelle H3</u>: l'évaluation qualitative du discours produit lors des mesures répétées montre une amélioration de sa structure (augmentation du nombre de connecteurs, allongement des phrases, meilleure organisation des idées).

Patient OE:

Le patient n'a réalisé aucune description des images de la mesure répétée en ligne de base, ni pour la 1^{ère} image présentée lors de l'intervention spécifique. Progressivement, il a commencé à pointer les différents items des illustrations et à décrire les actions des personnages. Il a ensuite imité les actions des personnages (« La dame elle fait comme ça » et OE croisait les bras comme la femme sur l'image). A partir de la 9^{ème} mesure répétée, OE commençait à élaborer des inférences de sentiment ou d'état.

Les observations réalisées chez OE lors des mesures répétées vont dans le sens d'un enrichissement de son discours et de son interprétation du support imagé.

Patiente LP:

Au départ, LP pointait tout ce qu'elle voyait sur les images et dénommait. Elle s'est ensuite mise à décrire les actions réalisées par les personnages. On retrouvait des inférences de sentiment ou d'état dès les premières mesures répétées ; le nombre d'inférences de ce type a augmenté au fil des images présentées. A partir de l'intervention spécifique, LP commençait à élaborer des inférences de temps et pouvait les justifier (« C'est l'automne parce qu'il y a des feuilles qui tombent »). Lors de la 8ème mesure (MR 8), LP a procédé à une réflexion relativement similaire au premier modelage qui lui était proposé lors de l'intervention : elle pointait ce qui l'intéressait, décrivait ce qu'elle voyait, élaborait une inférence de sentiment ou d'état et cherchait à comprendre la raison de l'état des personnages. A partir de la MR 8, elle était alors en capacité d'élaborer des inférences pragmatiques.

Les observations réalisées chez LP lors des mesures répétées vont dans le sens d'un enrichissement de son discours et de son interprétation du support imagé.

Patiente CM:

Les productions de la patiente sont restées assez similaires tout au long de notre intervention (ligne de base et intervention spécifique). CM était capable dès le départ d'élaborer des inférences de sentiment ou d'état ainsi que des inférences en lien avec le schéma narratif. Plus tard, elle commençait ses descriptions par l'élaboration d'inférences de lieux (qui étaient chaque fois les premières inférences demandées dans notre liste de questions sur l'image). Elle élaborait des inférences pragmatiques assez tôt dans l'intervention spécifique. Elle répondait de plus en plus aux questions de la mesure répétée en utilisant des connecteurs logiques (parce que). Ainsi, lors de la mesure répétée 10, CM a pu employer le connecteur « parce que » qui lui permettait de répondre de manière plus complète, en justifiant ses réponses au-delà de la stricte question posée. Par exemple, à la question : « Comment il se sent ? », CM a répondu : « Choqué parce que les garçons ils se battent. », alors que dans les mesures répétées 1 à 3, CM répondait à cette question par un seul mot comme : « Fâchée » ou : « Pas bien ».

Il est à noter que la patiente CM réalisait volontairement des inférences erronées comme nous en faisions dans le modelage 2. Lorsqu'on lui a posé la question : « Ça se passe où ? » lors de la mesure répétée 8, elle a donné : « l'hôpital » comme réponse avant de rire et de se reprendre en donnant la bonne réponse : « Dehors ».

Les observations réalisées chez CM lors des mesures répétées vont dans le sens d'un enrichissement de son discours et de son interprétation du support imagé.

Patient LV:

Au début de l'intervention, LV décrivait simplement l'image à l'aide de mots-phrases. Progressivement, il a commencé à pointer les items des images, à décrire les actions et à élaborer des inférences de différents types (pragmatiques, sentiment ou état, en lien avec le schéma narratif). Ces inférences étaient parfois peu en lien avec l'image en elle-même, car LV ramenait souvent la situation décrite sur l'image à son propre vécu personnel, ce qu'on retrouvait beaucoup moins chez les autres enfants.

Le pointage de LV s'est progressivement organisé : d'abord plutôt anarchique dans le but de montrer ce qui l'intéressait, le pointage s'est structuré pour devenir assimilable, pour certaines images, au pointage utilisé dans la lecture. Il prenait plus de temps pour construire son discours.

Les observations réalisées chez LV lors des mesures répétées vont dans le sens d'un enrichissement de son discours et de son interprétation du support imagé.

HG3	La lecture partagée permet à l'enfant de mieux structurer son discours.	OE	LP	СМ	LV
Н2	L'évaluation qualitative du discours produit lors des mesures répétées montre une amélioration de sa structure (augmentation du nombre de connecteurs, allongement des phrases, meilleure organisation des idées).	Validé	Validé	Validé	Validé

Tableau 12 : Résumé de la validation de HG2 pour chacun des patients.

4. <u>Hypothèse secondaire HS1</u>: la lecture partagée favorise l'enrichissement lexical en production et en réception.

<u>Hypothèse opérationnelle HS1.1</u>: les scores obtenus augmentent dans les épreuves d'évocation lexicale et de compréhension lexicale de la batterie d'évaluation EDA.

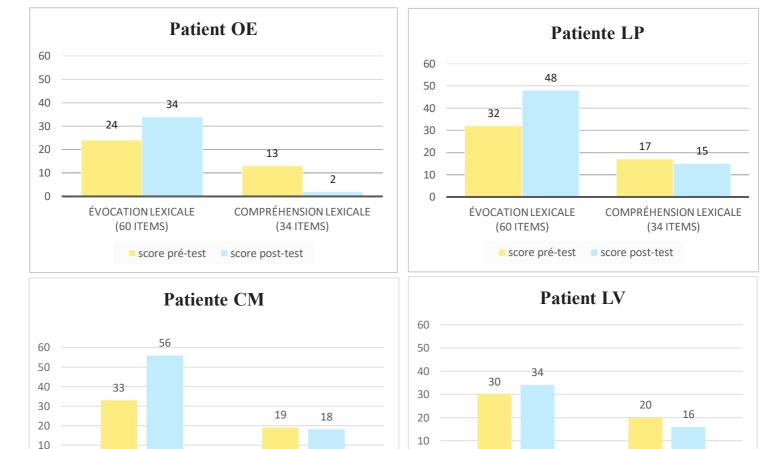


Figure 22 : Comparaison pré et post-test des scores d'évocation lexicale et de compréhension lexicale de la batterie d'évaluation EDA pour les 4 patients.

ÉVOCATION LEXICALE (60 items)

score pré-test

COMPRÉHENSION LEXICALE

(34 items)

0

ÉVOCATION LEXICALE

(60 items)

score pré-test score post-test

Les scores obtenus en dénomination augmentent pour les 4 patients, en particulier pour la patiente CM.

Les scores obtenus en désignation diminuent pour les 4 patients, en particulier pour le patient OE.

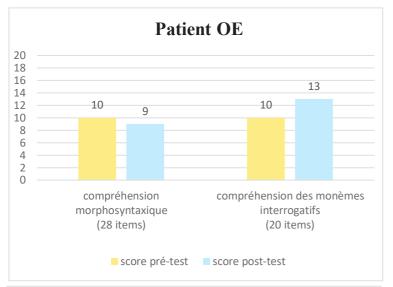
Les résultats obtenus vont dans le sens d'un effet de l'intervention sur les capacités de dénomination. Néanmoins, les capacités de désignation ont diminué après l'intervention en lecture partagée.

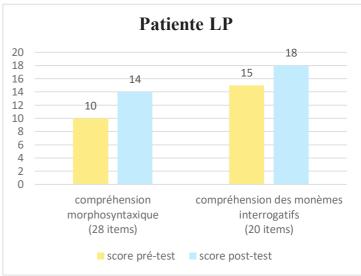
COMPRÉHENSION LEXICALE

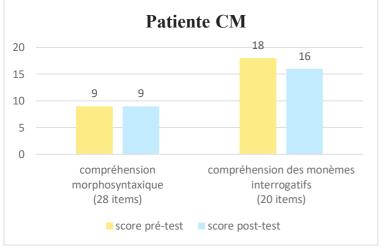
(34 items)

score post-test

<u>Hypothèse opérationnelle HS1.2</u>: les scores obtenus augmentent dans les épreuves de compréhension morphosyntaxique et de compréhension des monèmes interrogatifs de la batterie d'évaluation Kikou 3-8.







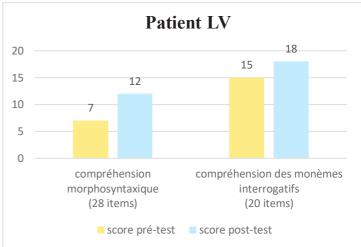


Figure 23 : Comparaison pré et post-test des scores aux épreuves de compréhension morphosyntaxique et de compréhension des monèmes interrogatifs de la batterie Kikou 3-8 pour les 4 patients.

Les scores obtenus en compréhension morphosyntaxique augmentent pour les patients LP et LV. On observe une stagnation des résultats pour la patiente CM, tandis que le score de OE diminue pour cette épreuve.

Les scores obtenus en compréhension des monèmes interrogatifs augmentent pour les patients OE, LP et LV. On observe une diminution du score de CM dans cette épreuve.

Les résultats obtenus vont dans le sens d'un faible effet de l'intervention sur les capacités de compréhension morphosyntaxique. Les capacités de compréhension des monèmes interrogatifs semblent influencées positivement par l'intervention.

HS1	La lecture partagée favorise l'enrichissement lexical en production et en réception.	OE	LP	СМ	LV
HS1. 1	Les scores obtenus augmentent dans les épreuves d'évocation lexicale et de compréhension	Validé (dénomination)	Validé (dénomination)	Validé (dénomination)	Validé (dénomination)
нзі. і	lexicale de la batterie d'évaluation EDA.	Non validé (désignation)	Non validé (désignation)	Non validé (désignation)	Non validé (désignation)
HS1. 2	Les scores obtenus augmentent dans les épreuves de compréhension morphosyntaxique et de compréhension des monèmes interrogatifs de la batterie d'évaluation Kikou 3-8.	Non validé (compréhension morphosyntaxique) Validé (compréhension des monèmes interrogatifs)	Validé	Non validé (compréhension morphosyntaxique) Validé (compréhension des monèmes interrogatifs)	Validé

Tableau 13 : Résumé de la validation de HS1 pour chacun des patients.

5. <u>Hypothèse secondaire HS2</u>: l'intervention en lecture partagée entraîne un changement de posture des sujets face au livre.

<u>Hypothèse opérationnelle HS2.1</u>: les observations analytiques pendant les interventions montrent un changement de posture de l'enfant face au livre (attention focalisée sur l'histoire, expression d'hypothèses ou de questionnements sur le contenu implicite de l'histoire, capacité à avoir un regard critique sur les inférences élaborées par l'adulte, intérêt pour l'écrit).

Patient OE:

Au début de l'intervention, OE écoutait l'histoire et posait peu de questions. Il n'était pas très réceptif aux erreurs réalisées par l'adulte dans le modelage 2. Il s'est rapidement intéressé à l'action de tourner les pages, parfois sans attendre que l'on ait terminé de raconter ce qu'il se passait sur la page en cours. Il était de plus en plus investi dans l'activité proposée.

Petit à petit, OE a été de plus en plus sensible aux erreurs du modelage 2 et pouvait répondre à plus de questions posées lors du modelage 3. Il est resté agité tout au long de l'intervention, et a toujours manifesté son agacement de devoir relire 3 fois le même livre.

Les observations réalisées chez OE lors de l'intervention vont dans le sens d'un changement de posture de l'enfant face au livre.

Patiente LP:

Au début de l'intervention, LP acquiesçait spontanément au cours des propositions de l'adulte au modelage 1. Les acquiescements étaient également présents lors des inférences erronées du modelage 2, malgré les erreurs volontaires de l'adulte. Elle élaborait des inférences surprenantes qui n'étaient pas en accord avec le propos de l'histoire. Par exemple, l'album Gros Ours Grincheux raconte l'histoire de quatre animaux, dont un mouton, qui cherchent à rendre la bonne humeur à un ours souhaitant dormir en paix. Alors que le texte évoque le fait que le mouton et ses amis cherchent à trouver une solution pour faire dormir l'ours, LP est intervenue pour dire : « Il veut des cheveux » ou encore : « Il se gratte le menton parce qu'il est mouillé ». Plusieurs fois également, elle intervenait pour parler des activités qu'elle souhaitait faire après la lecture. Progressivement, LP s'est mieux focalisée sur l'histoire lue. Elle a commencé à proposer des idées de plus en plus en lien avec le récit. Elle réagissait plus vite aux erreurs que l'on réalisait volontairement mais, habituée à rechercher l'approbation de l'adulte, il a semblé déstabilisant pour elle de le contredire lors des modelages 2, alors que c'était justement l'objectif attendu. A la fin de l'intervention, LP pouvait dès la deuxième lecture raconter l'histoire et élaborer les inférences liées à celle-ci. Elle était également de plus en plus curieuse du texte écrit, pointant souvent le texte pour nous demander ce qui était écrit.

Les observations réalisées chez LP lors de l'intervention vont dans le sens d'un changement de posture de l'enfant face au livre.

Patiente CM:

Lors des premières séances de lecture, CM a manifesté une attention particulièrement labile, se laissant déconcentrer par des éléments de son environnement. Par ailleurs, CM a compris dès les premières séances comment élaborer des inférences à partir de nos questionnements modèles. Elle n'appréciait pas le modelage 2 et les « blagues » que nous pouvions faire, bien consciente que nous ne respections pas le schéma narratif. Elle s'est alors mise elle aussi à inventer des inférences impossibles lorsqu'on l'interrogeait dans le modelage 3, afin de voir si nous réagissions à ses propositions. Elle disait qu'elle faisait des blagues. Lors de la lecture des albums 3 et 4, l'attention de CM était focalisée sur le livre mais elle était moins à l'écoute de l'adulte car elle prenait le livre et racontait elle-même l'histoire. A partir du livre 3, CM s'est montrée très en demande concernant le contenu écrit des livres : elle pointait le texte et glissait son doigt en prétendant lire le texte.

Les observations réalisées chez CM lors de l'intervention vont dans le sens d'un changement modéré de posture de l'enfant face au livre.

Patient LV:

LV était dès le départ très à l'écoute de l'adulte et relativement silencieux. Il réagissait aux erreurs commises dans le modelage 2, les inférences inadéquates le faisaient rire. Progressivement et surtout à partir du livre 3, LV a commencé à pointer de sa propre initiative des éléments présentés sur les illustrations et proposait des commentaires. Les échanges autour du livre se sont intensifiés, LV prenant part à une forme de dialogue autour de la compréhension du récit. Il était de plus en plus capable de justifier ses choix au fil des modelages. Il est à noter

qu'il arrivait que les séances soient compliquées car LV était très influencé par un état de fatigue parfois important : cela le rendait alors agité et non disponible à l'activité de lecture partagée. Cette agitation s'est notamment manifestée par des détournements de regards ou des déplacements dans la maison.

Les observations réalisées chez LV lors de l'intervention vont dans le sens d'un changement de posture de l'enfant face au livre.

<u>Hypothèse opérationnelle HS2.2</u>: les entretiens effectués auprès des parents montrent un changement de posture de l'enfant face au livre.

Mère de OE:

Nous nous sommes entretenues avec la maman lors des deux entretiens pré et post intervention. Avant notre intervention, la maman d'OE nous a expliqué qu'il jouait avec ses deux frères et qu'ils regardaient souvent la télévision. Ils sortaient peu jouer dehors. Ils appréciaient les dessins animés sur les supers héros. Les parents ne trouvaient pas le temps de lire, et il y avait très peu de livres à la maison. Ils n'allaient pas à la médiathèque.

Au cours de l'intervention, OE et son grand frère ont commencé à réclamer des histoires avant d'aller dormir. Leurs parents leur ont proposé des contes audios via le support YouTube. Les deux garçons ont beaucoup apprécié et nous racontaient les contes qu'ils avaient écoutés. Les parents ont aussi commencé à acheter des livres pour leurs enfants. Il restait néanmoins difficile pour eux de s'impliquer dans cette lecture par manque de temps.

Lorsqu'on a offert l'album à OE après l'intervention, il l'a laissé de côté. Nous saurons plus tard que la maman a lu l'album avec OE et son frère aîné.

Les entretiens effectués avant et après l'intervention avec les parents de OE vont dans le sens d'un changement de posture de l'enfant face au livre.

Parents de LP:

L'entretien pré-intervention a été réalisé avec la maman, l'entretien post-intervention avec les deux parents.

Avant l'intervention, la maman a expliqué que LP jouait beaucoup avec sa petite sœur. Elles appréciaient aller au parc et aimaient toutes les deux regarder le dessin animé Peppa Pig à la télévision ; les parents leur ont acheté les livres du dessin animé. La maman les lisait avec elles, n'importe quand dans la journée. Ces livres, adaptés aux tout-petits, présentent une trame narrative très simple et explicite et donnent très peu d'occasion de réaliser des inférences. La maman nous a montré comment elle réalisait une activité de lecture avec ses filles : elle leur demandait essentiellement de dénommer les items dessinés dans le livre. Les livres étaient souvent relus à la demande de ses filles.

Après l'intervention, la maman nous a expliqué que LP racontait peu ce qu'elle avait pu faire avec nous, et qu'elle n'avait donc eu que très peu d'échos de notre intervention en dehors de nos échanges. LP demandait une lecture tous les soirs avant de dormir, ce qui n'était pas le cas avant. Il y avait de nouveaux livres à la maison, notamment des contes classiques avec un schéma plus élaboré (Blanche Neige). La maman avait changé sa façon de lire les histoires : si

sa fille lui demandait comment s'appelait quelque chose, la maman lui demandait d'attendre qu'elle termine de raconter la page avant de demander, car les explications du récit allaient peut-être lui donner la réponse.

Lorsqu'on lui a offert son album après l'intervention, LP a souhaité que l'un de ses parents le lui lise dès que nous serions parties.

Les entretiens effectués avant et après l'intervention avec les parents de LP vont dans le sens d'un changement de posture de l'enfant face au livre.

Mère de CM:

Lors de l'entretien pré-interventionnel, la maman de CM nous a expliqué que sa fille avait beaucoup besoin de bouger et que rester assise n'était pas simple pour elle. Néanmoins, CM aimait prendre un livre et le raconter à sa mère en faisant semblant de lire les textes. Les livres présents à la maison étaient souvent des livres offerts par des commerces ou des livres en lien avec des dessins animés regardés par CM. La maman pouvait lire des histoires avec CM mais ce n'était pas toujours simple de trouver du temps pour le faire. La maman a expliqué lire peu de romans et préférer la télévision. Elles n'avaient pas besoin d'aller à la bibliothèque car l'école avait mis en place un système d'échange de livres, mais la situation sanitaire n'avait pas permis de poursuivre ce dispositif.

Lors de l'entretien post-interventionnel, la maman nous a dit que CM n'avait pas raconté ce que nous avions fait avec elle, mais qu'elle s'était montrée enthousiaste des activités de lecture partagée. Elle nous a expliqué que CM lui demandait toujours de lire une histoire le soir mais que, les connaissant déjà toutes, elle prenait rapidement la main pour raconter elle-même le récit. L'éducatrice de CM a ressenti un changement de comportement de l'enfant depuis notre intervention : aux dires de la maman, elle semblait mieux comprendre « les choses ». Elle était moins agitée.

Lorsqu'on lui a offert son album après l'intervention, CM est devenue très enjouée et a demandé à sa maman de lui lire tout de suite l'histoire.

Les entretiens effectués avant et après l'intervention avec la mère de CM vont dans le sens d'un changement de posture de l'enfant face au livre.

Parents de LV:

Lors de l'entretien pré-interventionnel, les parents de LV l'ont décrit comme un enfant qui appréciait lire des histoires. C'était sa grande sœur qui en lisait avec lui. La maman était mal à l'aise avec le fait de lire avec lui car elle présente des difficultés en langage écrit. LV avait beaucoup de livres à disposition, de tous les niveaux. Il nous a apporté quelques livres qu'il appréciait, notamment des livres inspirés de dessins animés. Il était plutôt silencieux et attentif lors de la lecture. Il ne racontait pas les histoires après les avoir entendues.

Très peu de temps après le début de l'intervention, les parents nous ont signalé que LV commençait à raconter les lectures que nous avions eues avec lui. Ce n'est cependant pas devenu une habitude, car il ne l'a fait que pour le premier livre.

Après l'intervention, les parents de LV nous ont dit avoir ressenti un important changement de LV dans sa manière de s'exprimer. Il était plus engagé dans les lectures faites en famille.

Lorsqu'on lui a offert son album, LV a beaucoup manipulé l'ouvrage avant de réclamer à sa maman de le lui lire tout de suite.

Nous avons également noté un changement lors de notre venue pour la mesure de maintien. LV avait une nouvelle collection de livres qu'il a souhaité nous lire. Il a alors commencé à pointer le texte et à faire semblant de lire.

Les entretiens effectués avant et après l'intervention avec les parents de LV vont dans le sens d'un changement de posture de l'enfant face au livre.

HS2	L'intervention en lecture partagée entraîne un changement de posture des sujets face au livre.	OE	LP	СМ	LV
HS2.1	Les observations analytiques pendant les interventions montrent un changement de posture de l'enfant face au livre (attention focalisée sur l'histoire, expression d'hypothèses ou de questionnements sur le contenu implicite de l'histoire, capacité à avoir un regard critique sur les inférences élaborées par l'adulte, intérêt pour l'écrit).	Validé	Validé	Validé	Validé
HS2.2	Les entretiens effectués auprès des parents montrent un changement de posture de l'enfant face au livre.	Validé	Validé	Validé	Validé

Tableau 14 : Résumé de la validation de H2 pour chacun des patients.

DISCUSSION

Ayant obtenu ces résultats, nous pouvons en faire une analyse critique au regard des connaissances actuelles.

1. Aspect développemental de l'élaboration d'inférences

1.1. Accessibilité des différents types d'inférences

Les différentes recherches menées sur le développement de la capacité à élaborer des inférences montrent que ce développement se fait par types d'inférences. Dès 3 ans, l'enfant peut inférer les sentiments des personnages et leur(s) problème(s) dans le cadre d'un récit narratif. À l'inverse, les inférences de type prédiction se développent plus tardivement, vers 5-6 ans (Filiatrault-Veilleux, Bouchard, Trudeau, Desmarais, 2016).

Les enfants de notre étude ont entre 4 et 5 ans mais présentent des difficultés de compréhension avérées par le bilan orthophonique. On se demande si les difficultés dans l'élaboration inférentielle se manifestent sous la forme d'un retard de développement, en suivant la progression par type d'inférences, ou bien de manière structurelle, qui suivrait une courbe développementale atypique.

Comme les études le suggèrent, nous avons constaté que les inférences émotionnelles étaient les premières obtenues lors de nos mesures répétées. Elles étaient également les seules accessibles, dans un premier temps, pour nos sujets les plus en difficultés.

En revanche, en ce qui concerne les autres types d'inférences, la distinction est moins marquée. Nous n'avons pas constaté de différence notable dans le traitement des inférences causales et pragmatiques. Le durée limitée de l'intervention peut expliquer une part de ces résultats. Néanmoins, cette évolution nous questionne ; des recherches peuvent apporter un éclairage.

Cain et Oakhill (1999) mettent en avant que certains enfants ayant un trouble de la compréhension ont un déficit spécifique au niveau de la production d'inférences, alors que d'autres enfants présentent des difficultés de compréhension littérale qui impactent la production d'inférences (Potocki, Ecalle, Magnan, 2014).

Nous pourrions supposer que des enfants présentant des difficultés spécifiquement inférentielles suivraient le schéma développemental avec un retard d'acquisition, tandis que des patients présentant des difficultés de compréhension de différentes natures ne suivraient pas ce schéma typique.

Dans le cas de notre étude, les courbes de progression suivent un tracé très différent selon le type d'inférences concerné pour chacun des patients. Si l'on prend l'exemple des inférences pragmatiques, les scores d'OE tendent à augmenter, ceux de LP sont en dents de scie alors que les scores de LV chutent. Si l'on prend en compte les inférences causales, les scores d'OE sont irréguliers et finissent par augmenter, ceux de LP augmentent alors que ceux de LV sont en dents de scie. On pourrait ainsi suggérer que les difficultés propres de chaque sujet les conduisent à réaliser plus ou moins facilement certains types d'inférences. A notre connaissance, il n'existe pas d'étude qui cible de manière détaillée les difficultés de

compréhension selon le type d'inférences et qui permettraient d'appuyer ou d'infirmer cette hypothèse.

Nous serions tentées d'établir des liens explicatifs entre certaines fragilités des patients et des difficultés saillantes dans l'élaboration d'inférences. Par exemple, on pourrait suggérer que des lacunes en termes d'expériences et de connaissances du monde rendraient plus difficile l'élaboration d'inférences pragmatiques dans le cadre de texte lus. Néanmoins, l'hétérogénéité des évolutions des enfants, ainsi que les fluctuations au sein de leurs propres résultats, témoignent de la multiplicité des éléments qui sous-tendent l'élaboration inférentielle. Ces éléments s'entretiennent ou se compensent, de sorte qu'établir des liens de corrélations généralisées semble caricatural. Malgré tout, ces facteurs constituent des éléments sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour améliorer la compréhension. De plus, ces hypothèses invitent à appréhender les capacités et difficultés propres à l'enfant de manière précise et individualisée.

1.2. La justification des inférences

Une manière complémentaire de juger de la progression dans la capacité à élaborer des inférences est d'étudier la qualité de la justification apportée par l'enfant. Nous avons été interpellées à plusieurs reprises par des justifications de plus en plus complètes et structurées de la part des enfants. Nous avons noté l'utilisation croissante de connecteurs dans les réponses aux questions posées, ainsi que dans leur discours libre.

Si nous prenons l'exemple de CM, cette progression s'est ressentie au niveau des réponses aux questions des mesures répétées. Des questions sur les émotions des personnages étaient régulièrement posées. CM répondait à la question : « Comment le personnage se sent ? » par : «Pas bien » lors de la MR 1, « Fâchée » lors de la MR 2 ; des questions étaient prévues pour l'amener à préciser pourquoi le personnage se sentait ainsi. Lors des dernières mesures répétées, CM répondait spontanément : « Fâché parce que la fille ne veut pas manger » (MR 6), « Choqué parce que les garçons ils se battent. » (MR 10). Les réponses données étaient plus complètes. On pourrait dire que les inférences étaient de meilleure qualité (Martinot, 2013).

Cette progression se ressentait également au niveau du discours libre que l'enfant produisait pour décrire l'image présentée en début de mesure répétée. On a relevé des différences dans la structuration du discours. Ainsi, CM expliquait :

- « L'enfant a peur. L'enfant, il pète. Y a un chien. » (MR 1);
- « Lui, il est fâché, le garçon, il rigole. Le garçon, il jette des boules sur sa copine. » (MR
 2);
- « Et la maman il l'engueule dessus parce que il a mis la fille, la serviette de la mère...» (MR 3);
- « Le garçon il a peur de blesser parce que y a les garçons. », « Et la fille y a pas envie d'aller dans l'eau parce que c'est très très chaud. » (MR 10).

Le discours produit par CM était très fluctuant selon son envie de raconter : certaines productions étaient très courtes mais les structures exprimées étaient de plus en plus complexes et présentaient une logique et des connecteurs explicites.

Nous retrouvons ici la thèse de Martinot (2013) selon laquelle « une causalité forte ou explicite existe quand un connecteur dédié est introduit par l'enfant, une causalité faible est retrouvée quand la causalité est inférée par l'ordre d'énonciation dans les cas de juxtaposition et de coordination (et, et après) ». Plus précisément, Moeschler (2009) met en évidence le fait que le connecteur « parce que » est le plus révélateur de l'existence d'un lien causal et de l'existence d'une inférence.

De manière générale, nous avons réalisé l'impact de la dimension expressive dans nos échanges avec les enfants autour des livres et des questionnaires de mesures répétées. Les difficultés articulatoires de LV ont été un obstacle pour comprendre les mots qu'il voulait exprimer. Nous avons souvent tenté de reformuler ses propos afin de voir si l'on pouvait le rejoindre dans son discours. Les acquiescements ou objections étaient fiables et ont facilité la communication. Toutefois, il arrivait que nous ne réussissions pas à le comprendre.

De même, certaines réponses de OE sont restées difficilement intelligibles. Ainsi, à la question : « Pourquoi on a mis les bottes et les chaussettes près de la cheminée ? », OE répondait : « Euh oui, on a feu parce que...Ils tombent dans le feu y a botte et y a trop chaud ». Nous pouvions nous baser sur certains mots-clés pour percevoir une compréhension partielle de la situation, mais l'intelligibilité du propos restait limitée. Par ailleurs, OE s'est montré très sensible au fait d'être incompris ; les reformulations n'étaient pas une option adaptée.

Globalement, la compréhension et l'expression sont deux domaines fortement imbriqués et travailler l'un sans l'autre comporte nécessairement des limites.

2. L'attitude réflexive face au livre et à la compréhension

2.1. Adopter une posture active

Nous avons cherché à évaluer la progression de la capacité des enfants à élaborer des inférences et nous avons ainsi calculé le nombre d'inférences correctement réalisées lors des mesures répétées et au cours des interventions en lecture partagée. Ces résultats ne permettent pas de rendre compte d'évolutions importantes observées au niveau du comportement et de l'attitude des enfants. Les scores d'OE ont évolué de manière très modérée. Cependant, son attitude face à l'acte de compréhension, notamment inférentielle, a beaucoup évolué. Lors des premières mesures répétées, OE a montré une attitude de refus face aux tâches qui lui étaient proposées. Nous avons compris qu'il se savait en difficulté et qu'il lui était difficile de proposer une réponse en prenant le risque qu'elle soit erronée. Nous avons explicité ce point avec lui, en essayant de dédramatiser l'erreur et en lui proposant de dire quand il ne savait pas plutôt que de fuir ou de se mettre en colère. À partir de la MR 2 et de plus en plus systématiquement, il acceptait de ne pas pouvoir répondre à une question et à exprimer qu'il ne savait pas. En parallèle, lors des lectures et des mesures répétées, il multipliait les propositions de réponses, qui n'étaient pour la plupart pas adaptées mais qui témoignaient de sa mise en confiance et de son engagement dans l'acte de compréhension. Par exemple, lors de la MR 7, à la question :

« Ça peut se passer dans quel mois de l'année ? », OE a répondu : « Le chien, il joue de vidéo, c'est qui ça ? » ; à la question : « Pourquoi la fille a la langue sortie ? » [elle fait l'effort d'attraper un livre en hauteur], OE a répondu : « Elle veut lire l'histoire ». Au-delà de son engagement dans la dynamique de compréhension, ses productions nous permettaient de mieux cerner ce qu'il avait compris ou ce qu'il était capable d'exprimer, et ainsi d'ajuster nos propos et propositions.

Dans les lectures que nous avons présentées, le modelage 1 n'était pas prévu sous un mode de questionnements à destination de l'enfant. L'adulte se questionne lui-même et laisse la liberté à l'enfant de se positionner dans cette interaction tripartite adulte – livre – enfant. Nous pouvons supposer que cette dimension triangulaire a pu permettre à OE de se positionner de manière plus active sans craindre d'échec en terme de réponse attendue.

Nous avons retrouvé cette problématique avec LP, même si elle s'est posée d'une manière un peu différente. LP est une enfant très studieuse qui semble avoir conscience de ses difficultés de compréhension. Elle pallie ses lacunes en restant accrochée aux paroles de l'adulte. Elle acquiesce par des « oui, c'est ça » et répète régulièrement des mots ou des phrases lues. En réalité, ces interventions participent à entretenir LP dans un schéma d'anxiété par rapport à sa performance mais ne la positionne pas dans une posture efficace de compreneur actif. Au travers des modelages, et de la relation duelle, nous avons essayé d'introduire cette ambiance d'échange et de co-construction de sens en dehors du cadre scolaire. Cela a été possible dans une certaine mesure.

Ces observations et notre parti pris rejoignent les conclusions de Lima (2006) : il est essentiel de permettre à l'enfant d'adopter une attitude active et de lui faire prendre conscience que le sens n'est pas directement donné par le texte mais qu'il ressort d'un processus de construction dans lequel le lecteur a un rôle déterminant. Une étape préalable serait de sortir du schéma questions-réponses attendues qui peut être véhiculé dans le cadre scolaire.

2.2. Les interventions spontanées en cours de lecture partagée

En amont de l'intervention, nous avions essayé de nous préparer à accueillir et répondre au mieux à d'éventuelles interventions spontanées de la part des enfants.

En pratique, les 4 sujets de notre étude ont manifesté des comportements assez différents sur ce point :

- Pour OE, le nombre d'interventions spontanées en rapport avec la lecture est allé de pair avec son changement de posture face à la lecture. En se positionnant de manière plus active face à la compréhension du récit, il a naturellement produit plus de commentaires spontanés, dont certains commentaires inférentiels;
- Dans le cas de LP, les interventions spontanées ont joué un rôle plus paradoxal. Lors des premières lectures, elles étaient rarement en rapport avec le récit. Il nous a semblé que ces interventions participaient à donner une place à LP dans le moment de lecture partagée et lui donnaient une contenance lorsque la compréhension était difficile pour

elle. Mais ces interventions interrompaient la trame du récit, rendant la compréhension d'autant plus difficile et la lecture parfois frustrante. Nous avons eu l'occasion d'en discuter avec elle et avec sa maman ; la diminution des interventions spontanées a été bénéfique pour LP et a laissé place à des interventions plus en rapport avec le propos du récit ;

- CM est beaucoup intervenue spontanément pendant les lectures, parfois pour faire le lien entre les éléments du récit et ses expériences personnelles, d'autres fois, pour raconter elle-même l'histoire et même pour produire, par imitation, des inférences erronées comme nous le faisions lors du modelage 2 « contre-vérification » ;
- LV s'est montré plutôt silencieux, est peu intervenu en dehors des sollicitations externes. Il lui est arrivé de répéter certaines phrases du texte en cours de lecture et a semblé amusé à différentes reprises lors de la lecture.

3. Les ingrédients actifs de la lecture partagée

3.1. Un cadre de lecture particulier, la relation duelle

La lecture partagée est majoritairement pratiquée dans un cadre scolaire. C'était pourtant, à l'origine, une pratique essentiellement familiale. Nous avons choisi de proposer ces interventions en lecture partagée dans un cadre de relation duelle hors cadre familial.

Dans le cadre scolaire, l'enfant est entouré d'un enseignant et d'une classe. Les échanges entre pairs font partie intégrante de la lecture partagée en classe. Lima (2006) explique que l'enseignant doit inciter le débat entre enfants plutôt que l'interaction enfant/adulte. On pourrait penser que le cadre choisi prive les enfants d'interactions riches entre pairs.

Cependant, Drogue (2010) précise dans son étude que le cadre de la classe n'est pas idéal à cause du nombre d'élèves. Elle préconise un groupe de 4 à 6 élèves pour favoriser une participation active de chacun. Sénéchal (2018) souligne que c'est dans les très petits groupes que la lecture partagée est la plus efficace.

Peu d'études se sont penchées sur l'efficacité de la lecture partagée auprès d'enfants avec des difficultés de compréhension. Dans le cadre d'une relation duelle, l'adulte peut ajuster plus facilement le langage qu'il adresse à l'enfant. Ce langage ajusté, appelé Langage Adressé à l'Enfant (Khomsi, 1982) fait l'objet de la formation de l'orthophoniste. Les interventions en lecture partagée proposées aux enfants ont été des moments privilégiés pour proposer cette ajustement langagier. Les échanges nombreux avec les parents, ainsi que les interventions parfois faites à domicile, ont favorisé la transmission de ce mode de lecture et de langage particulier de façon naturelle et implicite. On sait que la façon dont le parent dialogue avec l'enfant joue un rôle déterminant dans le développement langagier de celui-ci. La prosodie fonctionne comme un moule mélodique qui formera le squelette de structures syntaxiques plus

complexes. Proposer un modèle que le parent puisse s'approprier et développer avec son enfant constitue un élément de guidance parentale qui semble pertinent.

3.2. Le plaisir de la lecture

Les enfants que nous avons recrutés pour notre intervention avaient été informés que nous allions lire des livres avec eux. Ils étaient tous motivés et intéressés. Même s'ils n'avaient, pour la plupart, pas intégré la lecture partagée dans leur quotidien, par manque de temps, d'intérêt ou de moyens, la motivation à participer à des temps de lecture était déjà présente.

Le cadre de notre intervention nous a permis de créer un espace de lecture synonyme de plaisir partagé. Malgré un temps limité dédié à la lecture, nous avons choisi de prendre le temps de nous installer confortablement, d'échanger avec les familles avant ou après la lecture, de prendre en considération les fuites attentionnelles et d'accepter de parfois couper cette lecture pour répondre à une question de l'enfant.

Néanmoins, dans le cadre de notre étude, nous avons parfois été confrontées à l'arbitrage à faire entre le plaisir de la lecture, les échanges avec l'enfant et le respect de notre protocole.

Lors de quelques rares séances, l'enfant n'était pas dans des conditions propices pour profiter d'un moment de lecture partagée : la fatigue, la présence d'amis ou de membres de la famille dans la maison sont des facteurs défavorables que l'on a retrouvés lors de nos interventions. Il aurait été préférable de reporter la lecture mais nous n'avons pas pu le faire pour des raisons logistiques.

De la même manière, nous avions prédéfini des modelages denses ; le troisième modelage comportait beaucoup de questions. Selon les enfants et les lectures, nous aurions aimé supprimer certaines questions pour rendre la lecture plus fluide ou en remplacer selon les intérêts et interventions spontanées du patient.

Une étude effectuée par Sénéchal (2018) montre que la pratique de la lecture partagée dès l'âge de 5 ans dans le milieu familial prédit directement la fréquence de lecture pour le plaisir que rapportent les enfants eux-mêmes à 9 ans. En outre, d'après des recherches menées en 2015 par l'Université norvégienne de Stavager, il existe un lien significatif entre les habitudes de lecture à la maison depuis la petite enfance et l'apprentissage de la lecture, l'enrichissement lexical et le développement de la conscience phonologique de l'enfant.

Installer le plaisir de la lecture est un investissement à long terme et une manière de prévenir les difficultés dans les apprentissages de la lecture. Ce plaisir semble s'être transmis aux familles sans intervention explicite de notre part. Nous avons constaté lors de nos derniers échanges avec les familles, au moment où nous souhaitions leur offrir une plaquette d'informations, que des changements avaient déjà été opérés dans leurs habitudes de lecture. Selon les familles, les évolutions ont été différentes, chacun s'étant saisi des interventions proposées selon les besoins de leur enfant. En outre, à la fin de l'intervention, nous avons offert à chacun d'entre eux un livre choisi en fonction de leurs centres d'intérêt. Cette démarche a été accueillie avec enthousiasme par les enfants mais aussi par les parents. La place qu'a pris la lecture dans les familles nous semble être un élément intéressant dans le cadre d'une prévention d'éventuels troubles de la lecture.

4. Effets de la lecture partagée

4.1. L'attention

En amont de l'intervention, nous avions conscience que la problématique attentionnelle était déterminante dans l'activité de lecture partagée et de compréhension de textes lus. Cela s'est confirmé dans la pratique et explique, en partie, les fluctuations importantes des résultats obtenus par nos 4 patients.

Parmi les éléments qui ont influencé l'attention des patients, nous pouvons évoquer :

- le cadre : l'enjeu était de trouver un environnement calme et confortable, propice à la concentration. Certaines lectures ont dû se faire au cabinet de l'orthophoniste : l'installation sur une chaise et autour d'une table a cadré l'intervention mais la présence de matériel et autres jeux a pu détourner l'attention de la lecture, notamment pour CM. Les autres lectures se sont faites au domicile des familles. Chez LP, nous avons pu mener toutes les interventions dans sa chambre, les autres membres de la famille étant au salon. Chez OE, nous avions aussi organisé les lectures dans sa chambre, mais la présence des frères dans la maison a été plus difficile à encadrer et l'agitation ou les sollicitations externes ont visiblement joué un rôle sur la capacité d'OE à être disponible pendant la lecture de l'album;
- la fatigue : nous avons essayé autant que possible de maintenir des horaires d'interventions réguliers et cela a été bénéfique. Cependant, quelques séances ont dû se faire avec LV après une nuit agitée ; nous avons parfois écourté ses siestes, ce qui ne le rendait pas disponible à la lecture. Ces séances ont été les plus compliquées à mener. Ces exemples illustrent l'importance de proposer des lectures lorsque l'enfant est disponible physiquement ;
- le choix du livre : parfois, et dans une moindre mesure au niveau de notre intervention, le choix et l'intérêt pour le livre ont pu influencer l'attention des enfants. Pour CM, il a pu être difficile de relire certains livres dont elle estimait avoir perçu et compris les enjeux. A l'inverse, LV a particulièrement apprécié le thème d'un des livres et s'est montré particulièrement attentif. Prendre en compte les intérêts et le niveau de l'enfant dans le choix du livre est un élément essentiel.

Face à ces différentes situations de lecture et lorsque l'attention s'est montrée labile, nous avons essayé de proposer différentes solutions :

- nous avons proposé à OE et LP de tourner les pages au cours de la lecture : nous avons cherché à leur donner une responsabilité active, ce qui a montré des résultats positifs lors de certaines séances ;
- parfois, nous avons cherché une contenance physique pour calmer OE et CM en les recentrant sur l'activité de lecture, en leur tenant doucement les mains ou en acceptant qu'ils se mettent en mouvement ;
- un autre outil intéressant a été d'accentuer les gestes, les mimiques et les intonations de la voix pour susciter l'intérêt des 4 patients et les recentrer sur l'activité.

Ces différentes pistes ont soutenu l'attention des patients. Malgré tout, quelques lectures ont été écourtées ou, au contraire, se sont éternisées.

Si l'attention est une composante essentielle pour comprendre les récits lus, nous nous demandons si la lecture est un outil propice à la favoriser et à la développer. Cette interrogation est appuyée par les observations de la progression des patients que nous avons suivis :

- au départ, pour OE, les temps de lecture étaient très hétérogènes : parfois très courts, lorsque le livre n'a pas pu être lu calmement jusqu'au bout ; d'autres fois très longs lorsque la lecture était entrecoupée de moments d'inattention et que certains passages devaient être relus ou requestionnés. OE s'est montré plus calme et attentif au fur et à mesure des séances. On a pu observer une homogénéisation des temps de lecture ;
- lors de notre entretien post-interventionnel avec la maman de CM, celle-ci nous a dit spontanément qu'elle trouvait sa fille plus calme et posée. Sa maîtresse et son éducatrice auraient également relevé que CM avait une meilleure capacité à se concentrer sur une tâche.

Nous n'avons pas la possibilité d'objectiver le lien direct entre notre intervention et ces évolutions positives de l'attention mais cette corrélation est également suggérée par Dinkinson et collaborateurs (2012): la lecture partagée est censée promouvoir, entre autres, la capacité d'attention des enfants. Cela pourrait faire l'objet de travaux ultérieurs.

4.2. Les connaissances du monde

La compréhension des textes lus nécessite d'élaborer des inférences qui font souvent références à des connaissances généralement admises sur le monde.

Les scripts, scénario-types fréquemment rencontrés dans la vie quotidienne, font partie intégrante de ce savoir partagé. Ils servent de base de compréhension d'une situation. Les scripts que nous avons engrammés sont liés à des expériences vécues. Les planches d'images qui

constituaient nos mesures répétées illustraient diverses situations de la vie quotidienne telles que la cour d'école, le parc ou la piscine. Ces scénarios font appel aux scripts généralement acquis par des enfants d'âge pré-scolaire.

Dans les réponses recueillies, nous avons retrouvé l'influence de ces scripts. Ainsi, lorsqu'on demandait à CM : « Qu'est-ce qu'il va se passer pour la petite fille si elle ne finit pas son assiette ? », elle répondait : « Elle ne va pas manger le dessert, elle va aller au lit tout de suite et elle va pleurer ». De la même manière, OE décrivait la séquence d'installation, de commande d'un plat et de la réception de celui-ci lors de la mesure répétée sur le thème du restaurant.

Les scripts sont nourris par les expériences vécues. Or, parfois, les réponses issues d'expériences personnelles ne correspondaient pas aux connaissances généralement admises ou aux réponses attendues dans notre questionnaire. Ainsi, lorsque l'on demandait à CM : « Si la maman ne vient pas manger bientôt, qu'est ce qui va se passer avec son repas », elle répondait : « Il va jeter par terre, un jour j'ai fait ça quand j'étais bébé ».

De manière générale, les inférences, notamment les inférences pragmatiques, reposent sur un savoir sociétal commun. Lorsqu'il y a un décalage avec le savoir commun ou que cette dimension n'est pas prise en compte, les inférences élaborées peuvent alors prendre une tournure surprenante. Ainsi, lorsque l'on a demandé à CM : « Pourquoi les enfants portent-t-ils un casque ? », elle nous a répondu : « Parce qu'ils ont une tête ».

Lors des épreuves de pré et post test, nous avons parfois été confrontées à l'incompréhension des enfants face à certaines questions. Par exemple, LV n'a pas pu répondre à la question : «Christian a un peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre. Qui est Christian ? ». Nous avons su par sa maman qu'il n'était jamais allé chez le coiffeur et que ce n'était pas une habitude familiale.

Si la compréhension d'un texte est influencée par les connaissances du monde stockées en mémoire, l'inverse peut être également suggéré. L'activité de compréhension de récit consiste en la création d'un modèle mental cohérent à partir des informations apportées par le texte. Ce mouvement de l'interprétation de texte va donc de l'extraction des informations données à une interprétation personnelle et sensible (Bianco, 2014). Ainsi, l'activité de construction de sens permettrait à l'enfant de s'approprier des connaissances et de les organiser. L'un de nos livres narre l'histoire d'une poule qui attend l'arrivée d'un poussin. Au fil du récit, il est fait mention de couver un œuf, d'attendre, d'éclore. Pour nos 4 patients, la lecture répétée et les échanges autour de ce texte ont contribué à construire ou consolider ces différents éléments de connaissances générales. La lecture est un véritable outil pour interpréter le monde, structurer les expériences et construire des connaissances (Gaussel, 2015). Les interactions autour du livre, caractéristiques de la lecture partagée, ancrent d'autant plus ces connaissances (Bianco, 2014).

4.3. L'enrichissement lexical

Nous n'avons pas choisi de centrer notre intervention en lecture partagée sur l'apprentissage de vocabulaire comme d'autres études le proposent (Godin, Godar, Chapleau, 2015). Néanmoins, le lexique est indissociable de l'activité de compréhension de récits.

Lors de la lecture de l'album intitulé *L'œuf de Madame Poule*, nous nous sommes aperçues tardivement qu'OE ne possédait pas le mot « œuf » dans son bagage lexical. De toute évidence, cela constituait un obstacle important dans la compréhension du récit. Il n'a pas déduit ce terme des images ou du récit et nous aurions sans doute gagné à expliciter ce terme dès le début de la lecture de l'album.

Au terme de l'intervention, nous restons réservées sur l'impact d'un apprentissage implicite du vocabulaire au travers d'activités de lecture partagée pour des enfants présentant des troubles du langage.

Par ailleurs, nos mesures répétées comportent quasiment systématiquement les questions : « Quel jour/mois la scène cela se passe ? » et : « En quelle saison cela se passe ? ». Nous n'avons jamais obtenu de réponses assurées à ces questions. Au-delà de la compétence inférentielle, il semble que les termes des saisons ou des mois de l'année n'aient pas fait pleinement sens pour les sujets de notre étude, et ce, malgré de multiples répétitions et l'intégration de ces concepts dans les histoires lues. Ici encore, un travail plus explicite de ces concepts serait peut-être nécessaire. Il s'agit également de prendre en compte un aspect développemental, dans la mesure où les notions de cadre spatio-temporel se construisent progressivement chez l'enfant. Il est important de noter que les enfants apprennent ces notions à partir de la moyenne section de maternelle. Or, du fait de la situation sanitaire et du confinement de 2020, nos patients n'ont pas pu bénéficier de tous leurs enseignements scolaires. Cela pourrait expliquer en partie les difficultés retrouvées dans ce domaine.

4.4. Le développement du pointage

Nous avons été interpellées par les résultats obtenus à l'EDA aux épreuves de dénomination et de désignation. Cette épreuve évaluait les lexiques actif et passif des enfants suivis, avant et après l'intervention. Pour les 4 patients, les scores en dénomination ont augmenté et les scores en désignation ont chuté. En confrontant ces deux résultats, il est difficile de conclure à un enrichissement lexical. En effet, comment expliquer que le lexique passif n'augmente pas alors que c'est le cas pour le lexique actif ? La progression observable en dénomination serait donc à analyser sous un autre angle.

Cette progression pourrait être liée à une évolution dans la capacité à dénommer verbalement un objet. Guarino (2018) rappelle que le pointage donne à l'enfant la capacité d'attirer l'attention d'un adulte sur un objet de son choix mais aussi d'échanger avec lui, même si l'enfant n'est pas encore capable d'en parler par sa dénomination. Dans une perspective développementale, le pointage est accompagné d'un déictique adverbial (« là »), puis du nom de l'objet coordonné avec son geste. Enfin, l'enfant abandonne le geste du pointage et peut utiliser la dénomination seule.

Lors de notre intervention, nous avons choisi de travailler à partir d'albums jeunesse et nous avons fréquemment fait référence, en les pointant, aux illustrations pour appuyer la compréhension du récit. Par imitation, les enfants ont également eu l'occasion de pointer les éléments qu'ils voulaient mettre en avant.

Par ailleurs, nous avons choisi d'utiliser le matériel *Observe et Infère*, également imagé, comme outil pour nos mesures répétées. Les enfants ont pu exprimer par pointage seul ou pointage accompagné de productions verbales leurs réponses aux questions posées ; le pointage leur a aussi permis de soutenir leur description libre des images.

Ainsi, nous pourrions suggérer qu'au fil des séances, les enfants ont pu développer ce lien entre pointage et production verbale, pour ensuite s'en détacher relativement. Par conséquent, même s'ils n'ont pas appris de nouveaux mots, ils se seraient montrés plus compétents dans leur capacité à faire du lien entre objet et mot associé.

L'épreuve de compréhension narrative de la batterie Kikou 3-8 questionne également les relations entre pointage et compréhension. Les résultats retiennent notre attention car ils vont dans le même sens pour nos 4 sujets. Les scores en compréhension de récit par évocation chutent pour tous les enfants alors qu'ils augmentent lorsqu'on les interroge par le biais de QCM visuels.

Malgré l'hétérogénéité des profils de nos patients, leur évolution similaire nous fait faire un lien avec l'intervention proposée. Les enfants pourraient s'être approprié le cadre des modelages et de l'interaction avec l'adulte. Par ailleurs, l'utilisation des albums imagés a fait de l'image un support de discussion et un levier pour la compréhension. On peut suggérer que l'intervention a eu un effet bénéfique sur la compréhension de récit via un support imagé plus que sur une capacité à évoquer verbalement un récit.

5. Réserves et limites de notre étude

Notre étude aurait pu être améliorée. Nous avons relevé différents points perfectibles. Concernant l'intervention, nous avons proposé une intervention en lecture partagée intégrant des remarques et questionnements exclusivement on-line, c'est-à-dire réalisés au cours de la lecture, afin d'alléger la charge mnésique. Nous aurions pu ajouter des activités off-line, telles que des rappels de récit, qui auraient été complémentaires.

Pour pallier certains obstacles lexicaux, nous aurions pu vérifier et travailler explicitement la compréhension de certains termes de vocabulaire clés pour la compréhension du récit en amont de la lecture.

Nous aurions pu diminuer le nombre de questions inférentielles au cours du récit pour fluidifier la lecture et conserver son aspect plaisir. Néanmoins, cela aurait réduit la significativité de nos résultats car nous aurions eu des scores basés sur peu de questions.

Nous aurions gagné à intensifier l'intervention en proposant trois lectures du même album par semaine. Cela aurait néanmoins pu affecter la fatigabilité des enfants et la disponibilité de leurs parents.

Concernant notre mesure répétée, il aurait été intéressant d'avoir plus de points de mesure en ligne de base ainsi que lors de l'intervention spécifique. Le nombre trop faible de points de

mesure ne nous a pas permis de détecter un changement important dans l'élaboration d'inférences. Nous avons fait le choix d'un support déjà existant de manière à s'inscrire le plus possible dans une perspective de clinique orthophonique. Le fait d'avoir proposé chaque fois des images différentes a eu un impact sur les scores, essentiellement lié à l'influence des connaissances du monde de l'enfant sur les thèmes proposés. Nous ne pouvions néanmoins pas présenter chaque fois la même image au risque d'avoir un effet re-test.

6. Forces de l'étude

Au terme de notre étude, nous relevons plusieurs points positifs.

Concernant l'organisation de notre protocole, il s'est avéré utile de s'appuyer sur des scripts prédéfinis avec précision. Ils nous ont permis de suivre une même ligne directrice, et ont constitué une base solide pour analyser nos résultats. En ce sens, le fait d'avoir filmé chaque session a participé à cette rigueur d'analyse.

En ce qui concerne le cadre de l'intervention, sa fréquence, bi-hebdomadaire et organisée de manière régulière, a facilité l'adhésion des parents et des enfants et a contribué à inscrire une routine de lecture. Ce cadre a donné lieu à de fréquents et riches échanges avec les familles.

Par ailleurs, nous avons constaté que l'intervention a eu des répercussions sur les habitudes de lecture et le plaisir de lire des autres membres de la famille, sans intervention explicite de notre part. Cette piste peut être exploitée dans le cadre d'une guidance parentale ainsi que dans la prévention des troubles de la lecture ultérieurs.

Cette étude nous a donné l'occasion d'approfondir et de mieux appréhender le concept multifactoriel et multidimensionnel de la compréhension.

7. Perspectives orthophoniques

Notre étude nous amène à différentes conclusions que nous pourrions réinvestir dans notre pratique orthophonique.

La compréhension s'avère être un domaine complexe et multifactoriel. L'évaluer est donc ardu. Néanmoins, au terme de notre étude, il nous semble pertinent d'évaluer ce domaine minutieusement par :

- l'évaluation des différents pré-requis à la compréhension (lexique, attention, connaissances du monde, capacité à adopter une posture métacognitive sur sa compréhension);
- l'évaluation de la capacité à élaborer différents types d'inférences et déterminer où se situe l'enfant, entre un trouble spécifique de la réalisation inférentielle ou un trouble lié à des fragilités langagières plus larges.

Il nous semble également utile de prendre en compte et d'analyser les productions langagières libres de nos patients. Ces productions donnent des clés de compréhension du profil et de la progression du patient, complémentaires aux activités et tests plus cadrés que nous pouvons proposer.

L'utilisation du livre en séance d'orthophonie apparaît pertinent dans le cadre de la prise en charge d'enfants d'âge préscolaire ayant des fragilités de compréhension. Par ailleurs, les effets sur les familles d'une intervention auprès des enfants élargit notre perception et perspective de guidance parentale. Traditionnellement, elle s'imagine au travers d'entretiens avec les parents et de conseils explicites. Notre étude suggère une autre forme de guidance, plus implicite, au travers de modèles proposés directement auprès des enfants.

CONCLUSION

L'objectif principal de notre étude était de déterminer quels étaient les effets d'une activité de lecture partagée dans l'élaboration d'inférences chez des enfants d'âge préscolaire présentant un déficit en compréhension orale.

A l'issue du protocole proposé, nous relevons pour certains patients les éléments suivants :

- une faible amélioration de la capacité à élaborer des inférences de différents types (causales, pragmatiques, de divers types de contenus);
- une progression dans la compréhension narrative via la désignation d'images en lien avec le récit lu par l'adulte ;
- une amélioration de la capacité à élaborer des inférences non travaillées au cours de l'intervention spécifique (inférences anaphoriques et inférences logiques) ;
- une progression dans l'élaboration d'inférences spontanément produites au cours des lectures ;
- une amélioration de la structure du discours de l'enfant (présence de connecteurs, descriptions plus structurées) et un enrichissement de l'interprétation d'une situation (augmentation du nombre d'inférences réalisées) ;
- une amélioration du lexique en dénomination ;
- un changement dans la posture des enfants face au livre (plus actifs dans la démarche de compréhension, plus enclins à exprimer un point de vue en désaccord avec l'adulte);
- un changement dans les habitudes de lecture (enfant plus en demande de lectures, augmentation du temps dédié à la lecture dans le cadre familial).

Toutefois, l'un de nos critères de jugement (*Observe et Infère*) apparaît insuffisant pour rendre compte d'un réel progrès des capacités inférentielles des patients. Le nombre de mesures effectuées est trop faible pour conclure à un progrès significatif des enfants dans ce domaine. De plus, les planches présentées lors des différentes mesures répétées faisaient appel à des connaissances du monde spécifiques, maîtrisées de façon variable par les enfants. Notre protocole reste à améliorer mais peut déjà servir de support à la rééducation orthophonique des troubles de la compréhension.

Cette étude nous a permis d'appréhender de manière plus complète le domaine complexe de la compréhension. Nous avons cherché à mettre en évidence des facteurs explicatifs d'une compréhension plus ou moins efficiente, en tentant de faire des ponts entre compréhensions orale et écrite, qui ne s'opposent pas mais se placent sur un continuum. La richesse et l'aspect multifactoriel de la compréhension font que celle-ci nécessite une évaluation ainsi que des prises en charge rigoureuses et individualisées.

BIBLIOGRAPHIE

Allen, N. (2017). Compréhension orale et compréhension écrite: comment solidifier leurs liens et conserver leurs spécificités?. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39, pp 611-628.

Adams, C., Clarke, E., Haynes, R. (2009). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol 44(3).

Archambault, M-C., Maxès-Fournier, C., Desmarais, C. (2013). Comment utiliser les livres pour stimuler la compréhension du langage chez les enfants de 3 à 6 ans. *Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRDPQ)*, 41p.

Archibald, LM., Levee, T., Olino, T. (2015). Attention allocation: Relationships to general working memory or specific language processing. *J Exp Child Psychol*, vol 139, pp. 83-98.

Aussedat, E., Pierre, E. (2018): Déficits de la compréhension de l'implicite à l'écrit. *Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Strasbourg*.

Baddeley, A.D., Hitch, G. (1974). Working memory. *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, vol 8, pp. 47–89.

Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. *Metacognition, Cognition, and Human Performance Academic Press, New York*, pp. 155–206.

Barnes, M.A., Dennis, M., Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol 61, pp. 216–241.

Bastide, I., Joigneaux, C. (2014). Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. *Revue de recherches en éducation*, n°53, pp. 9-19.

Bianco, M., Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? *L'efficacité dans l'enseignement*, pp. 35-54.

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., Zorman, M. (2010). Early training of oral comprehension and phonological skills at preschool: the results of a 3 years longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, vol 14(3), pp. 211-246.

Bianco, M., Coda, & D. Gourgue. (2002). La compréhension. Grenoble : Éditions de la Cigale, 220p.

Bianco, M. (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. Essai. Broché, 304p.

Bianco, M., Lima, L. (2017). Comment enseigner la compréhension en lecture? Hatier, 155p.

Bishop, D.V. (1997). Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children. *Hove, UK: Psychology Press*, 277p.

Borgers, E., Zmyslowski, C. (2019). Effets d'un entraînement intensif visant à la réalisation d'inférences à l'oral sur la compréhension écrite. *Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité en orthophonie, Strasbourg*.

Botting, N., Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *Int J Lang Commun Disord*, vol 40(1), pp. 49-66.

Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, vol 75(2), pp. 189-201.

Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol 49, pp. 422–432.

Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, (2011). Dictionnaire d'orthophonie. Ortho-édition, 468p.

Brock, S.E., Knapp, P.K. (1996). Reading comprehension abilities of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Attention Disorders*, vol 1, pp. 173-185.

Bruce, B., Kornfalt, R., Radeborg, K., Hansson, K., Nettelbladt, U. (2003). Identifying children at risk for language impairment: Screening of communication at 18 months. *Acta Paediatrica*, vol 92(9), pp. 1090-1095.

Cain, K., Oakhill, J. (1998). Comprehension skill and inference-making ability: Issues of causality. *Reading and spelling: Development and disorders*, pp. 329–342.

Cain, K., Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, vol 11, pp. 489-503.

Canut, E., Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ?. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 51-66.

Carpenter, A., Just, M-A. (1986). Psychology of Reading and Language Comprehension, Hardcover.

Casteel, M. A., Simpson, G.B. (1991). Textual coherence and the development of inferential generation skills. *Journal of Research in Reading*, vol 14(2), pp. 116–129.

Chafe, W.L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. *Literacy, language and learning, The nature and consequences of literacy*. Cambridge :Cambridge University Press, pp. 105-123.

Charmeux, E. (2014). Enseigner le vocabulaire autrement. Chroniques sociales, 190p.

Christophe, J. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, vol 185, pp. 117-161.

Colmant, M., Le Cam, M. (2017). PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Evolution des performances sur quinze ans. Note d'information n°17. 24, DEPP.

Colnot, A. (2014). Les illustrations dans les albums de jeunesse aident-elles ou entravent-elles la lecture ? Education.

Coquet, F. (2006). Prise en compte du versant compréhension dans l'évaluation et la prise en charge du langage oral chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, n°227, pp. 7- 20.

Crinon, J. (2011). Lexique et compréhension des textes. *Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail.*

Currie, N.K., Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol 137, pp. 57–75.

Deconti, K.A., Dickerson, D.J. (1994). Preschool children's understanding of the situational determinants of others' emotions. *Cognition & Emotion*, vol 8(5), pp. 453-472.

Denhière, G., Baudet, S. (1992). *Lecture, Compréhension de Texte et Science Cognitive*. Presses Universitaires de France, Paris, 320p.

Desmarais, C., Archambault, M-C., Filiatrault-Veilleux, P., Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des Sciences de l'Education*, vol 38(3), pp. 201.

Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., Maxes-Fournier, C. (2013). Effet d'une intervention visant à améliorer la compréhension inférentielle des enfants de 4 à 6 ans ayant une dysphasie : Une collaboration orthophonistes-chercheurs. *Glossa 113 Spécial XIIIèmes Rencontres d'orthophonie*, pp. 45-62.

De Weck, G. (1991). La cohésion dans les textes d'enfants, étude du développement des processus anaphoriques. Delachaux et Niestlé, 326p.

Dickinson, D. K., Smith, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, vol 29(2), pp. 104–122.

Dickinson, D., Griffith, J., Michnick Golinkoff, R., Hirsh Pasek, K. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child development research*, vol 2012, pp. 1-15.

Drogue, L. (2010). La lecture partagée à l'école primaire : étude comparative des pratiques du cycle 1 au cycle 3. Linguistique. Mémoire de master 1 recherche spécialité didactique du français, langage et littérature, Université Stendhal, Grenoble.

Dutemple, M., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., Croteau, C. (2019). Effets positifs de la lecture interactive chez des élèves du préscolaire éprouvant des difficultés langagières. *L'orthopédagogie sous toutes ses facettes*. *Revue de L'ADOQ*, vol 8, pp. 51-59.

Elster, C., Walker, C.A. (1992). Flexible scaffolds: Shared reading and rereading of story books in Head Start classrooms. *Literacy research and practice: Views from many perspectives. Forty-first yearbook of the National Reading Conference*. Chicago: National Reading Conference Inc., p. 445-452.

Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluation, difficultés et interventions. Paris, Conférence de consensus.

Fayol, M., Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, pp. 13–60.

Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., Desmarais, C. (2016). Comprehension of inferences in a narrative in 3- to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol 59(5), pp. 1099–1110.

Flax, J.F., Realpe-Bonilla, T., Roesler, C., Choudhury, N., Benasich, A. (2009). Using early standardized language measures to predict later language and early reading outcomes in children at high risk for language-learning impairments. *Journal of Learning Disabilities*, vol 42(1), pp. 61-75.

Ford, J.A., Milosky, L.M. (2003). Inferring emotional reactions in social situations: Differences in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol 46(1), pp. 21-30.

Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°101. Lyon: ENS de Lyon.

Giasson, J. (2000). La compréhension en lecture. Pratiques Pédagogiques, De Boeck, 226p.

Giasson, J. (2003). La lecture : de la théorie à la pratique (2° éd.). Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 404p.

Giasson, J. (2008). La compréhension en lecture. De Boeck Supérieur, 255p.

Giasson, J. (2013). La lecture, de la théorie à la pratique. De Boeck Education, 416 p.

Gineste, M.D., Le Ny, J-F. (2002). Psychologie cognitive du langage. Paris, Dunod, 176p.

Godin, M-P., Godard, L., Chapleau, N., Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, vol 17(3), pp. 34–59.

Goff, D.A., Pratt, C., Ong, B. (2005). The Relations between Children's Reading Comprehension, Working Memory, Language Skills and Components of Reading Decoding in a Normal Sample. *Reading and Writing*, vol 18, pp. 583-616.

Gorzegno, A., Legrand, C., Virely, P., Gallet, C. (2010). Stratégies pour lire au quotidien - Apprendre à inférer de la GS au CM2. Canopé, 224p.

Graesser, A.C., Singer, M., Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, vol 101, pp. 371–395.

Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, vol 19, pp. 139-166.

Guarino, C. (2018). Le pointage : geste d'apprentissage ? Synthèse, SCLF14, Acquisition et dysfonctionnement, licence 3 Sciences du Langage, Aix-Marseille Université, Faculté ALLSH.

Guidoni, D. (2003). La compréhension en lecture. Atelier pédagogique : enseigner la compréhension en lecture, Académie de Bordeaux.

Hall, Colby. (2015). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Research. *Educational Psychology Review*, vol 28.

Irwin, J. (1986). Teaching reading comprehension processes. Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall, 218p.

Irwin, J.W. (2007). Teaching reading comprehension processes. Needham, MA: Allyn and Bacon

Johnson, D.D., Pearson, P.D. (1978). Teaching reading vocabulary. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kail, N., Fayol, M. (2000). L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à 3 ans. Paris, PUF, 320p.

Kendeou, P. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol 29(1), pp. 10-16.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). L'Implicite. Paris. Armand Colin, coll. Linguistique.

Khomsi, A. (1982). Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. Langue française, n°54.

Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, vol 16, pp 193–202.

Krasny-Pacini, A., Chevignard, M. (2017). Considérations pratiques sur les difficultés méthodologiques inhérentes aux protocoles de rééducation chez l'enfant. *A.N.A.E.*, vol 146, pp. 1-7.

Krasny-Pacini, A., Evans, J. (2018). Single-case experimental designs to access intervention effectiveness in rehabilitation: A practical guide. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, vol 61, pp. 164-179.

Laval, V. (2016) Pragmatique, compréhension et inférences : la question de l'évaluation, *Revue de neuropsychologie*, vol 8, pp 49-53.

Lefebvre, P., Bruneau, J., Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 38(3), pp. 533–553.

Le Ny, J-F. (2005). Comment l'esprit produit du sens. Odile Jacob, 416p.

Lewis, D. (2001). Reading contemporary picturebooks: Picturing Text. Londres: Routledge, 206p.

Lima, L., Sylvestre, E., Bianco, M. (2006) Améliorer la compréhension de l'écrit à l'école primaire, *Apprentissage* et enseignement, Dunod, pp. 25-38.

Lynch, J.S., Van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development*, vol 22(3), pp. 323-340.

Makdissi, H., Boisclair, A., Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire. *Québec français*, vol 140, pp. 64–66.

Martinot, C. (2013). L'acquisition de la causalité est-elle comparable chez tous les enfants ?, *Travaux de linguistique*, vol 1(1), pp. 15-52.

Martins, D., Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature, *l'Année psychologique*, 98, pp. 511-543.

Martinussen, R., Mackenzie, G. (2015). Reading comprehension in adolescents with ADHD: Exploring the poor comprehender profile and individual differences in vocabulary and executive functions. *Research in Developmental Disabilities*, vol 38, pp. 329-337.

Mason, J., Allen, J.B. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. *Review of Research in Education*, vol 13, pp. 3-47.

McGinnis, D., Goss, J.R., Tessmer, C., Zelinski, E.M. (2008). Inference generation in young, young-old, and old-old adults: evidence for semantic architecture stability. *Applied cognitive psychology*, vol 22(2), pp. 171-192.

McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder irrespective of language impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol 31, pp. 427-443.

McKoon, G., Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological review*, vol 99(3), pp. 440-466.

Michael, E.B., Keller, T.A., Carpenter, P.A., Just, M.A. (2001). fMRI investigation of sentence comprehension by eye and by ear: Modality fingerprints on cognitive processes. *Human Brain Mapping*, vol 13, pp. 239–252.

Moeschler, J. (2009). Théorie linguistique, enseignement de la langue et pragmatique de la causalité. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, vol 29. Université de Genève, 421p.

Nikolajeva, M., Scott, C. (2001). How picturebooks work. New York: Garland, 308p.

Oakhill, J., Cain, K., Yuill, N. (1998). Individual differences in comprehension skill: toward an integrated model. *Reading and spelling: development and disorders*, pp. 343-367.

Oakhill, J.V., Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a fouryear longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, vol 16(2), pp. 91–121.

Oakhill, J., Cain, K., Elbro, C. (2014). Understanding and Teaching Reading Comprehension: A handbook. *Routeledge*, 138p.

OCEBM Levels of Evidence Working Group (2011). The Oxford 2011 Levels of Evidence, Oxford Centre for Evidence-Based Medicine https://www.cebm.net/wp-content/uploads/2014/06/CEBM-Levels-of-Evidence-French-2. 1. pdf

Perfetti, C.A. (1985). Reading ability. Oxford University Press.

Perfetti, C., Yang, C-L., Schmalhofer, F. (2008). Comprehension skill and word-to-text integration processes. *Applied Cognitive Psychology*, vol 22, pp. 303-318.

Potocki, A., Bouchafa, H., Magnan, H., Ecalle, J. (2014). Évaluation de la compréhension écrite de récits chez l'enfant de 7 à 10 ans : vers des profils de compreneurs. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, Elsevier, vol 64(5), pp. 229-239.

Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, vol 4, pp. 515-526.

Pustejovsky, J.E., Swan, D.M. (2018). Single-case effect size calculator (Version 0.5.1) Web application. Retrieved from https://jepusto.shinyapps.io/SCD-effect-sizes/ [consulté le 11/02/2021]

Redmond, S.M., Ash, A.C., Hogan, T.P. (2015). Consequences of co-occurring attention deficit/hyperactivity disorder on children's language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol 46, pp. 68-80.

Rickheit, G., Schnotz, W., Strohner, H. (1985). The concept of inference in discourse comprehension. *Inferences in text processing*. Amsterdam, Netherlands: North-Holland Publishing Co, vol 29, pp. 3-49.

Rossi, J-P., Campion, N. (2008). Inférences et compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, vol 46(234), pp. 47-62.

Sénéchal, M. (2018). Comment les élèves appréhendent-ils l'écriture, avant même tout enseignement ? *Conférence de consensus, Ecrire et Rédiger, Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire*, 8p.

Sesma, H.W., Mahone, E.M., Levine, T., Eason, S.H., Cutting, L.E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, vol 15(3), pp. 232–246.

Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 387p. Smith, J.D., (2012). Single-Case Experimental Designs: A Systematic Review of Published Research and Current Standards, *Psychol methods*, vol 17, pp. 510-550.

Stanké, B. (2006). La compréhension de textes. Rééducation Orthophonique, n°227, pp. 46-54.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, vol 20(4), pp. 458–481.

Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, pp. 203-215.

Touchette, I., Carrier, E., St-Pierre, M-C. (2020). Boîte à outils CLIP : le jeu de cartes pratiques- les inférences. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/Touchette_Carrier_StPierre_2020.pdf

Trabasso, T., Van der Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of memory and language*, vol 24, pp. 612 – 630

Trabasso, T., Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, vol 15(3), pp. 249-275.

University of Stavanger (2015). Home reading environment is crucial for children's reading skills. ScienceDaily.

Van den Broek, P.W. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (eds), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego, California: Academic Press.

Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J.S., Butler, J., White, M.J., Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *New directions in assessment of reading comprehension*, pp. 107–130.

Van Dijk, T.A., Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press, 302p.

van Kleeck, A., Vander Woude, J., Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech Language Pathology*, vol 15(1), pp. 85-95.

Warren, W.H., Nicholas, D.W., Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2). Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Wenner, J.A. (2004). Preschoolers' comprehension of goal structure in narratives. *Memory*, vol 12(2), pp. 193-202.

Yuill, N., Oakhill, J., Parkin, A. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, vol 80, pp. 351-361.

Zorman, M (1999). Le langage oral à la maternelle. Intervention journées ZEP Académie de Grenoble.

ANNEXES

Annexe 1

Classement des inférences et exemples (Touchette et al., 2020)

Type d'inférence				Ce qu'on y retrouve	
	Inferences anaphoriques « Oui désigne le pronom « il » ? »	ques			
	Inferences lexicales D'après toi, que sign	Inférences lexicales D'après toi, que signifie le mot « verger » ?			
Inférences nécessaires		En lien ave Benoit curu un examen de mathématiques demain. En ou Benoit s'operyott qu'il la oublié à l'école. Il set découngaé D'après ce que nous avons lu jusqu'à présent	En lien avec le schéma narratif stiques deman. En ouvrant son soc d'école po cole il est découvagé pu'à présent:	e son manuel de mathématiques.	Problème du parotagnuiste paro
	Inférences causales	Pourquoi Benoît veut- Pourquoi Benoît est-il	f prendre son manuel de mathématiques? Qu'est-ce qu'il veut? découragé? Qu'est-ce qui ne va pas?	ues? Qu'est-ce qu'il veut?	Objectitis du protagoniste pare sumen de mathématiques, parce qu'il veut étudier son examen de mathématiques, parce qu'il veut étudier la mattére.
		En lien avec les autres types de texte Des militants protestent contre l'utilisation de pestit - Pourquoi craindrai-en que l'utilisation de pestit Les pestitoides confierment des agents chimiques elles, les insectes se nourrissent des paintes, etc.	es types de texte contro l'utilisation de pesticides dans le jandin dernière l'hôtel de vi que l'utilisation de pesticides mette en jeu la vie de la faune? ret des agents chimiques potentiellement dangereux pour la v	Eta lien avec les autres types de texte Des militants protestent contre l'utilisation de peticiose dons le jardin derrière l'hôtel de ville, craignant pour la vie de la faune. Des militants protestent contre l'utilisation de pesticiolées metite en jeu la vie de la faune? Le speticioles contrement des agents chimiques potentiellement dangereux pour la vie des animaux, les animaux peuv elles les risectes se nourriseand des plantes, etc.	
Inférences optionnelles			Inference thématique Des milliers de petits diamants tombent d • D'après toi, sur quoi portera le texte?	Inférence thématique Dar miliers de petits diamonts tombent du clei et forment un épois tapis blanc qui Jero la joie des enfants. • O saprés tot, sur quoi porters le lessie?	्रांगंट तेवर वर्गावाच्य
d'approfondir sa compréhension d'un texte en complétent avec des		Inference pragmatique tribusible ou probable			Prédiction de la suite de l'histoire Machios et Alexandre jouaient au hocker à la patholhe du quartier. Ils s'amusaient comme des petits fous quant soudiant, Mother envoya accidentellement son bâton en direction de son copain. • Daprès loi, qu'est-ce qui va server?
lirees de ses connaissances antérieures. Effes permettent d'élaborer sur le texte sans toutefois être absolument nécessaires à sa		Elle est élaborée à partir des connaissances que l'individu a du sujet traité.	Inférence prédictive	en Hen avec le schema narrant	Tentatives pour résoudre un problème Benai oure un examen de mathématiques demain. En ouvrant son sac d'école pour prendre son manuel de mathématiques, Benait s'aperçoit qu'il 10 autilié à l'école. Il est découragé. • Qu'est-ce que Benaît pourrait faire pour régles son tracas?
bonne compréhension.				En lien avec un autre type de texte Un enfant prend un fivre dont le titre est « À la conquête du l disposition.	Eu lien avec un autre type de taxte Un enfant prend un fivre dont le titre ast « À la conquête du monde sous-marin ». Il pourrait émettre une hypothèse sur le comtenu du fivre en se servant des indices à sa disposition.
	Inférences logiques L'inférence logique est 1	Inférences logiques L'inférences logiques	ultst certain. Elle est	Inférence logiques nécessaires inférence logique nécessaire : Estre que Simb pourra veroir son père? Réponse: Non cer les décédé au début de l'histoire. References l'ordinas contronnelles.	
Inférences nécessaires		genérée à parir des informations fournes antérieurement dans le texte	ins le texte	Autertates a regulace optionateuro. Lors d'une expérience de science, le lecteur ou la lecritice doit lire le protocole et le comprendre afin d'en réaliser les étapes correctemen fong de l'expérience ou encore que la glace va fondre puis que l'eau réaliser l'expérience.	intertures argiques upunamentes. Lors d'une expérience de souver la lectrice doit lire le protocole peur par experience de souver la lectrice doit lire le protocole et le comprendre afin d'en réaliser les étapes connectement. Un élève qui it ce protocole peur par exemple inférer que la température du mélange va augmenter tout au long de l'expérience ou encorre que la glace va fondre puis que l'eau va bouillir et s'évaporer. Ces inférences ne sont toutefois pas obligatoires pour comprendre le texte ni pour réaliser l'expérience.
ou optionnelles selon le contexte			Justin survait le sentier, he deux branches. • D'après toi où se trouv	ustria suvoit le sentier, heureux de se retrouver enfin dans un endroit culms. Le bruit du v éeux bronches. D'annes inc oit se prouve le personnane? Qu'est-ce qui le permet de penser pale?	Lieu Justin savoit le senten heureux de se retrouver enfin dans un endroit colme. Le bruit du vent dans les feulles l'apaisait. Alors qu'il admirait le paysage, il vit deux écureuits se faire la cour, puis disparaître entre Deures toi, ois se trouve le personnane? Out est-ce ouit te permet de pensen cels?
Il nexiste pas de « regle » permettant de déterminer si une inférence est optionnelle ou nécessaire, outre le fait que	Inférences de divers traes de contemus	tynes de contenus	Florence était émerveillée devant donnaient un air festif au village. • D'après toi, à quel moment de	Temp Florence était émerveillée devant la beauté du paysage. Les couleurs des feuilles passaient du doné au rouge v donnaient un air festif au village. • D'apriès toi, à quel moment de l'année se déroule Thistoire? Qu'est-oe aui le permet de penser cela?	Temps Forence était êmenveillée dévant la beauzé du paysage. Les couleurs des feuilles passaient du doré ou rouge vijf, en passant par l'arange brûlé Les citrouilles et les épouvantaits ornant les galentes des maisons obsanées puis et de servier les épouvantaits ornant les galentes des maisons. - Daprès toi, à quel monnent de l'année se dévoule Phistoire? Qu'est-ce qui le permet de penser celle?
son absence génère ou non une incompréhension d'éléments significatifs dans le texte.		permet de déduire diverses informations perfinentes à fhistoire tel que l'environnement physique où se déroule Thistoire. l'époque, le personnage décht. l'dentifié d'un objet, le sentiment d'un personnage, etc.	L'homme vêtu de rouge s' cadeoux au pied de l'arbn • D'après toi, de qui est- Réponse : Il s'agit du Pè	L'homme vietu de rouge s'approcha, entra par la cheminée et déposa les codeoux au pied de l'arbite, en tentant de ne pos révellier les enfants. D'apries toi, de qui est-4 quession dens copsessage. Reponse. Il s'apit du Père Noël, qui distribue les cadeaux durant lapuit de Noël.	Agent
			L'énomie engin, gracieux comme : • D'apres toi, quel est cet objet?	L'énorme engin, gracéeux comme un oiseau, jendit l'air pour attendre les nuages. • D'après toi, quel est cet objet?	Objet
			Julie avait les yeux rouges • D'après toi, comment s	Julie avait les yeux rouges. Des larmes couldient sur ses joues et ses lèrres tremblaient • D'après toi, comment se sent Julie? Qu'est-ce qui le permet de penser cele?	Sentiment ou état

Trames des entretiens semi-directifs pré et post-test.

Entretien semi-directif à destination des parents

But : appréhender l'environnement dans lequel évolue l'enfant pour pouvoir mettre en perspective nos résultats et éventuellement mesurer une évolution pré-post

Profil familial

- Quel est votre niveau d'études ?
- Combien y a-t-il de personnes dans votre foyer ?
- > Quelle est la place de x dans la fratrie?

Environnement (global)

- > Combien avez-vous de livres chez vous ?
- Avez-vous un système de garde pour votre enfant ?
- Proposez-vous des jeux informels à votre enfant ?
- À quels types de jeu joue l'enfant ? (construction, société...)
- Comment votre enfant joue-t-il ? (seul ? langage associé ? même jeu ?)
- Quels cadeaux demandent l'enfant ? (jeux et de quels types, vidéos, livres...)

Ecrans

- > Combien de temps votre enfant regarde les écrans dans la semaine ?
- > Est-ce qu'il y a des discussions/échanges autour de ce qui est regardé ?
- Pouvez-vous nous donner des exemples d'émissions que vous et votre enfant regardez ?
- Quel(s) équipement(s) numérique(s) possédez-vous ?

Livres

- Combien de livres lisez-vous par an? Lisez-vous d'autres supports (magazines, tablettes...)?
- A quelle fréquence lisez -vous avec votre enfant ? Quotidiennement (rituel du soir ou autre) ?
- Quel(s) type(s) de livres choisissez- vous ?
- Qui choisit les livres ?
- Quel est le livre préféré de votre enfant ?
- Votre enfant manipule-t-il des livres seul?
- Etes-vous inscrits dans une bibliothèque ? A quelle fréquence y allez-vous ? Quel type de livres sont privilégiés ?
- Utilisez-vous des livres numériques ?
- Pouvez-vous nous décrire un moment de lecture (quand/interactions/choix du livre/durée/plaisir) ?

Croyances sur la lecture

- > Est- ce important pour vous de lire ? pourquoi ?
- Est-ce important que votre enfant lise ? Pourquoi ?

Annexe 3

Mesure répétée : exemple de mesure à partir de l'image « La cour de récréation » (Observe et Infère, éditions Passe-Temps)

(Les nombres correspondent aux numéros des questions)

Type d'inférence	Ce qu'on y retrouve					
Inférences nécessaires	Inférences anaphoriques					
			Inférenc	ees lexicales		
	En lien avec le		e schéma narratif	 (5) Quel est so (8) Qu'est-ce q (12) Pourquoi 		
		En lien avec les	autres types de texte		ectifs du protagoniste le garçon tire la manche de la maîtresse ?	
		En nen avec les	1			
			Inférence thématique		Prédiction de la suite de l'histoire	
Inférences optionnelles	Inférence pragr	Inférence pragmatique		En lien avec le schéma narratif	 (17) Que va faire la maîtresse quand elle va voir que les deux garçons se bagarrent? (20) Quand la cloche sonnera, que vont faire les enfants? Tentatives pour résoudre un problème (7) Qu'est-ce qu'elle pourrait faire pour aller mieux? (9) Qu'est-ce qu'elle pourrait faire pour aller mieux? (14) Que devrait faire le garçon la prochaine fois pour avoir le droit d'aller en récréation? (19) Que pourraient faire les deux garçons la prochaine fois au lieu de se bagarrer? 	
					pe de texte oi ne peut-il pas aller en récréation? vront faire les garçons quand la bagarre sera	
	Inférences logiques					
Inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte	Lieu				u	
	Inférences de divers types de contenus		• (1) ça se passe où ? Temps • (2) C'est quelle saison à ton avis ?			
			 (2) C'est quelle saison à ton avis ? (3) Quel jour de la semaine ça pourrait être ? 			
			Agent ◆ (4) Qui est cette dame ? (qui parle à la petite fille)			
			Objet • (10) Qu'est-ce que la maîtresse peut mettre sur la blessure de la fille ?			
			Sentiment ou état (6) Comment se sent-elle ? (11) Comment se sent-il ?			

Brochure de présentation de l'intervention à destination des parents

La lecture partagée avant le CP: un moment propice pour soutenir la compréhension des enfants!

La lecture partagée, c'est quoi?

C'est un moment de partage autour d'un livre entre les adultes et les enfants. La personne qui lit le livre accompagne l'enfant par des questions ou des commentaires. Cela aide l'enfant à mieux comprendre l'histoire.





tel:

En quoi la lecture partagée peut aider mon enfant?

Accompagner le plus tôt possible l'enfant à comprendre les textes est un outil puissant pour l'aider à entrer plus facilement dans la lecture plus tard ; il comprendra plus facilement ce qu'il lira, car il saura quelles questions se poser!

En quoi consiste notre projet pour accompagner votre enfant dans la découverte de la lecture partagée ?

Nous viendrions chez vous deux fois par semaine pendant deux mois et demi environ pour proposer un travail progressif à votre enfant. Les premières semaines, il s'agira d'un travail orthophonique sans utiliser de livre. Nous commencerons ensuite la lecture partagée à l'aide de quatre livres différents que nous apporterons. Chaque livre sera lu trois fois, de trois manières différentes : l'objectif est d'aider votre enfant à aller vers des mécanismes de compréhension efficaces qu'il pourra réutiliser dans toute autre situation de lecture.

Vous êtes invités, si vous le souhaitez, à participer à ces séances pour mieux voir ce que nous faisons et pour plus tard reproduire vous-mêmes ces moments de partage en famille.

Si notre projet vous intéresse et que vous souhaitez obtenir de plus amples informations, n'hésitez pas à nous contacter!
Chloé Belliard et Anaïs Masson, étudiantes en orthophonie à Strasbourg
mail : belliard.masson@gmail.com



Formulaire de consentement à destination des parents



Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Strasbourg

Jean Sibilia Doyen

Gilbert Vicente Chef des Services Administratifs

Carole Roos Chef du service de scolarité

Pr Philippe Schultz Directeur de l'école

Eléna Chabran Tania Regin Directrices des études Tél.: (33) 03 68 85 35 04

Secrétariat Lydia Ménager Tél. (33) 03 68 85 35 03 / 10 Lydia.menager@unistra.fr

Horaires d'ouverture : De 8h30 à 11h30 et de 13h à 16h

Localisation :

Bâtiment II (administration) Rez-de chaussée Couloir Scolarité – porte 2

Faculté de médecine Etudes d'orthophonie

4 rue Kirschleger F-67085 Strasbourg Cedex Fax: (33) 03 68 85 35 18 (33) 03 68 85 34 67 www-ulpmed.u-strasbg.fr medecine@unistra.fr

Formulaire de consentement de participation

J'ai été informé(e) des modalités et du déroulement de l'étude. Il m'a en particulier été précisé que :

- ✓ Cette étude a lieu sur le temps de la séance orthophonique et/ou au domicile de l'enfant
- ✓ Les différentes activités proposées auront pour objectif l'amélioration de la compréhension des inférences
- Chaque séance pourra être filmée. Aucune vidéo ne sera rendue publique.
- ✓ La participation de mon enfant ne fera l'objet d'aucune rétribution
- Je suis libre d'accepter ou de refuser ainsi que d'interrompre à tout moment la participation de mon enfant
- ✓ Je peux être tenu au courant des résultats globaux de l'étude en m'adressant à <u>belliard.masson@gmail.com</u>

J'ai également la possibilité de poser toutes les questions qui me paraissent utiles, en adressant un mail aux étudiantes <u>belliard.masson@gmail.com</u>

Fait	t leà.	
Sign	nature du participant ou de son représe	entant légal :

Formulaire de consentement de participation à faire en deux exemplaires dont l'un est destiné au patient.

Annexe 6

Un exemple de modelage proposé : exemple de l'album Gros Ours Grincheux

1

Modelage 1

Modelage 2

Modelage 3

Gros ours grincheux

Dans une forêt sombre et touffue, un jour de froid et de pluie, quatre bons amis se trouvent un abri.

Ah bah il pleut beaucoup, ils ne veulent pas être mouillés ! Il faut qu'ils cherchent un endroit pour se protéger ils ont raison !

Oh bah il doivent chercher un abri parce qu'ils ont faim!

C'est qui lui ? (montrer le mouton)

Montre-moi le zèbre.

Il fait quoi le lion sur l'image ?

Pourquoi les 4 amis se sont trouvé un abri ?

Lion porte une crinière dorée.

Montre-moi la crinière du lion.

Zèbre a de fantastiques rayures.

Orignal a un beau panache

Et Mouton...Mouton est comme il est.

Aucun d'eux n'a remarqué que l'abri est occupé.

Que font les 4 amis dans la grotte ?

A l'intérieur de la grotte dort un gros...

Qu'est-ce qui peut dormir dans une grotte...ça doit être un gros animal...Un dragon peut-être ? Un loup ? ou même peut-être plus gros qu'un loup ? Un tigre ?

Oh ça doit être un gros escargot ou un gros ver de terre ?

Un gros quoi, tu penses?

OURS GRINCHEUX...GRRRR, fait l'ours grincheux.

GRRR, GRRR, GRRRR !

L'ours grince des dents, piétine le sol et chasse les intrus. *Qui sont les intrus* ?

Ouh, bah il a pas l'air content cet ours ! Il grogne, il montre les dents, il tape des pieds ... Il doit être très en colère !

Eh bah, il a l'air d'être de bonne humeur cet ours! Il fait la fête!

Comment se sent l'ours tu nenses ?

Mais c'est qu'il fait peur aux quatre amis ! Si un ours commence à me courir après, je m'enfuis comme eux ! Ils ne veulent pas se faire manger !

Les animaux se sauvent sûrement pour jouer avec l'ours!

Pourquoi les animaux se sauvent-ils ?

Qui est le dernier de la file pour sortir de la grotte ?

Alors, en ce jour de froid et de pluie, en pleine forêt sombre et touffue, les quatre amis se retrouvent sans abri.

2

-Une minute, s'écrie Zèbre en se grattant le menton. Si on lui rend sa bonne humeur, il va peut-être nous laisser revenir.

Si je n'avais pas de rayures, je serais grincheux moi aussi. Donnons des rayures à cet ours. Voilà ce qu'il faut faire !

De quelles couleurs sont les rayures du zèbre ?

Orignal réplique :

-Des rayures c'est moche, surtout sur un ours. Moi, mon panache me réjouit. C'est ça qu'il faut faire à Ours.

Montre-moi le panache de l'orignal.

Le zèbre il a des rayures et il trouve ça beau, l'orignal il a un panache et il trouve ça beau, et le lion....Qu'est-ce qu'il a lui ? Bah...Il doit être fier de sa crinière de lion ! Elle est vraiment belle !

Le lion lui, qu'est-ce qu'il pourrait donner à l'ours...Ah bah une trompe !

Qu'est-ce que Lion pourrait donner à l'ours tu penses ?

-Non, non, non, non, insiste Lion. Un panache c'est encombrant.

Une belle crinière comme la mienne lui rendra sa bonne humeur.

Zèbre cherche une tasse de boue et Lion ramasse des herbes sèches et dorées.

3

De quelle couleur sont les herbes du lion ?

Que va faire le lion avec les herbes ?

Orignal déniche deux grosses branches.

Orignal il arrive avec des branches qui ressemblent à son panache à lui ! Il va peut-être fabriquer un panache pour l'ours en colère !

L'orignal il va sûrement construire une cabane avec ses branches !

Que va faire l'orignal avec les branches ?

Et Mouton...Mouton grelotte dans le froid.

Mouton regarde où ?

Mouton s'inquiète.

Je me demande pourquoi...Il doit avoir peur pour ses amis !

Mouton est inquiet parce qu'il ne fait toujours pas soleil dehors.

Pourquoi le mouton s'inquiète tu penses ?

L'ours a dû manger ses amis.

Soudain, du fond de la grotte, on entend un énorme...

GRRRRRRRRR !

Zèbre, Lion et Orignal sortent en courant poursuivis par Gros Ours Grincheux.

Ils se cachent dans les buissons en espérant que l'ours ne les verra pas.

Montre-moi les buissons.

Montre-moi la queue du lion.

4

-Pourquoi est-il encore grincheux ? demande Lion. Il a un panache, des rayures et une crinière. Il était bien ordinaire avant qu'on lui vienne en aide.

Bah dis donc, il est beau cet ours...ll a un panache comme l'orignal, une crinière comme le lion, et des rayures...Bah, qui est-ce qui lui a peint des rayures sur le corps ? C'est celui qui a aussi des rayures, c'est le zèbre !

L'ours s'est amusé à peindre des rayures sur son ventre!

Qui a peint des rayures sur les poils de l'ours ?

Il est beau maintenant, mais pourtant il fait toujours une drôle de tête, il n'est toujours pas content...ça n'a pas l'air de lui plaire ce nouveau déguisement!

Ah bah l'ours a l'air très fier et content de son nouveau costume!

Est-ce que l'ours aime son nouveau costume, tu penses ?

Gros Ours Grincheux se dirige vers sa grotte. Avant d'y entrer, il grogne et dit à Mouton :

-Tout ce que je veux, c'est un endroit tranquille pour DORMIR!

C'est quoi ça ? (pointer le rocher)

Mouton prend une paire de ciseaux et coupe la moitié de sa laine.

Le gros ours veut dormir, alors Mouton a une idée...Avec sa laine, il va pouvoir faire quelque chose pour gros ours ! La laine c'est tout doux, il va pouvoir lui fabriquer un coussin !

Oh bah oui, pauvre mouton, il a trop chaud!

5

Montre-moi la laine du mouton.

Il en remplit un sac entier!

Pourquoi mouton coupe sa laine et la met dans un sac?

Puis il entre dans la grotte sur la pointe de ses sabots.

Il marche sur la pointe des sabots, c'est comme quand nous on marche sur la pointe des pieds pour ne pas faire de bruit ! Là il marche sur la pointe des sabots pour ne pas réveiller l'ours !

Ah, le mouton est en train de danser! Peut-être qu'il fait des claquettes?

Pourquoi le mouton marche sur la pointe des sabots ?

Qu'est-ce que le mouton a sur sa tête ?

Il dit

-Pardon, Gros Ours, voudrais-tu un oreiller pour reposer ta tête?

Merci beaucoup, répond Gros Ours. Et il s'endort aussitôt. Il doit rêver à un mouton bien ordinaire, mais extrêmement gentil.

Ça y est, l'ours dort! Est-ce que c'est grâce au panache de l'orignal? Non...Ni la crinière ni les rayures, parce qu'il était toujours énervé avec tout ça! Par contre, le coussin, ça l'a vraiment aidé à s'endormir! C'est le mouton qui l'a vraiment aidé finalement!

Heureusement que l'orignal a amené les branches ! ça a bien aidé l'ours à s'endormir !

Qui a le plus aidé l'ours ?

6

L'ours dort la tête sur quoi maintenant ?

L'ours, il voulait dormir et grâce au mouton il s'est endormi...On voit même qu'il sourit un peu ! Il est content de pouvoir dormir enfin !

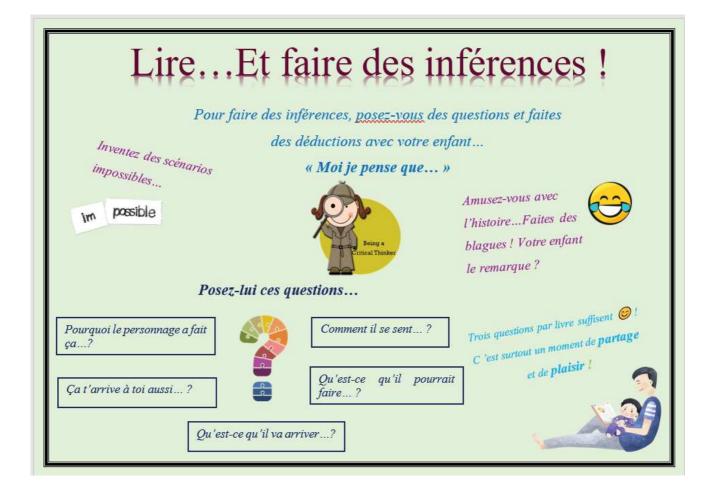
Oh il a l'air un peu triste, c'est pour ça qu'il s'endort

Comment se sent l'ours maintenant ?

Combien de cartes le mouton a dans les mains ?

Annexe 7

<u>Plaquette de présentation de la lecture partagée et du travail d'élaboration des inférences à destination des parents</u>



Mémoire présenté par Chloé Belliard et Anaïs Masson en vue de l'obtention de Certificat de Capacité en Orthophonie

Effets d'une intervention en lecture partagée sur l'élaboration d'inférences auprès d'enfants d'âge préscolaire présentant des difficultés de compréhension orale.

Etude expérimentale en cas unique (SCED) chez quatre enfants étant suivis en orthophonie pour des difficultés en compréhension orale.

RÉSUMÉ

Contexte: Les élèves présentant un déficit en compréhension écrite ont souvent des difficultés à élaborer des inférences. Cette capacité se construit dès la maternelle en compréhension orale. Un entraînement en lecture partagée serait efficace pour soutenir le développement des compétences inférentielles. Les études à ce sujet ont essentiellement ciblé des enfants tout-venants en milieu scolaire.

La présente étude vise à déterminer les effets d'une intervention en lecture partagée sur l'élaboration d'inférences auprès d'enfants d'âge préscolaire présentant des difficultés de compréhension orale.

Méthodologie : Cette étude expérimentale en cas unique (SCED) cible quatre enfants d'âge préscolaire ayant un déficit en compréhension orale, suivis en orthophonie. Une intervention en lecture partagée leur a été proposée deux fois par semaine pendant deux mois et demi. L'évaluation des sujets s'est basée pour la mesure répétée sur le matériel orthophonique « Observe et Infère ». Les mesures pré post intervention comportent des épreuves des batteries d'évaluation Kikou 3-8 et EDA, des épreuves non standardisées de l'« Outil d'évaluation des élèves du préscolaire à faire des inférences » et un entretien semi-directif avec les parents.

Résultats: Les résultats obtenus suggèrent une amélioration modérée de l'élaboration d'inférences après l'intervention. Les inférences non entraînées ont progressé. L'intervention aurait eu des effets positifs dans d'autres domaines (attention, dénomination, posture de l'enfant face au livre).

Conclusion : Ces résultats encourageants vont dans le sens de notre hypothèse. Certains biais de notre protocole nous amènent à nuancer les conclusions. Répliquer cette étude en modifiant certains paramètres semble pertinent.

Mots-clés : compréhension orale – inférences – lecture partagée – préscolaire – étude expérimentale en cas uniques (SCED)

ABSTRACT

Background : Students demonstrating reading comprehension difficulties often struggle to devise inferences. This ability is developed from nursery school through listening comprehension. It seems that coaching by shared reading is an effective tool to support the development of the ability to make inferences. The studies available on this topic are essentially focused on children randomly selected within a school context.

The objective of this study is to ascertain the impacts of shared-reading intervention on the ability to make inferences amongst preschool aged children demonstrating listening comprehension issues.

Method: Our Single-Case Experimental Design (SCED) targets four preschoolers demonstrating difficulties in listening comprehension and being followed up by a speech-therapist. A shared-reading intervention was offered to them twice a week for two and half month. The children's performances were measured repeatedly using the speech-therapy material "Observe et Infère". The pre post intervention measurements include tasks from Kikou 3-8 and EDA battery of evaluation tests, non-standardised tests from "Outil d'évaluation des élèves du préscolaire à faire des inferences" and a semi-guided interview carried out with their parents.

Results: The results obtained suggest a moderate improvement in the ability of making inferences after the intervention. Inferences not prompted have increased. The intervention seems to have had positive effects in other fields (focus, denomination, child's reaction to a book).

Conclusion: These encouraging results point towards our hypothesis. Some bias in our protocol cause us to nuance our conclusions. It seems relevant to replicate this study while modifying some of its parameters.

Key-words: listening comprehension – inferences – shared reading – preschool – single case experimental design (SCED)

83 pages

Présidente du jury : Mme Yolaine LATOUR Directeur de mémoire : M. Aurélien BRESSON Rapportrice : Mme Hélène VASSILIADOU Assesseure : Mme Colombine FRISTCH