

## **AIDER LES ÉLÈVES DE GS<sup>1</sup> OU DE CP<sup>2</sup> À COMPRENDRE DES HISTOIRES, OUI MAIS COMMENT ?**

Marie-France Bishop  
Université de Cergy-Pontoise, Éspé de Versailles  
ÉMA (ÉA 4507)

Véronique Boiron  
Université de Bordeaux, Éspé d'Aquitaine  
E3D (ÉA 4140)

Les enseignants des classes de l'élémentaire sont confrontés à un problème récurrent : les difficultés que rencontrent leurs élèves dans la compréhension des textes, qu'ils soient informatifs, de fiction, qu'ils soient lus en autonomie ou entendus. Comme le souligne un récent rapport de l'inspection générale pour la maternelle, publié en 2011<sup>3</sup>, la compréhension des textes est une activité face à laquelle les enseignants semblent encore démunis. Peu présente dans les classes de maternelle, elle se résume fréquemment en une lecture d'histoire dont la saisie du sens demeure trop souvent à la charge des élèves. Cependant, certains dispositifs peuvent accompagner les élèves dans la compréhension des textes et cet article,

- 
1. La grande section est la dernière année de l'école maternelle en France.
  2. Le cours préparatoire est la première année de l'école élémentaire, au cours de laquelle les élèves qui arrivent de la grande section de maternelle commencent l'apprentissage de la lecture.
  3. IGEN, *L'école maternelle*, octobre 2011.

après avoir posé le problème de la difficulté en compréhension, proposera quelques pistes didactiques qui semblent susceptibles d'aider les élèves à comprendre.

## UNE ÉTUDE RÉCENTE

Pour aborder les questions soulevées par l'enseignement de la compréhension en France, nous prendrons comme point de départ une recherche nationale sur le « Lire-écrire au CP », financée par l'Institut français de l'éducation (IFÉ) et la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)<sup>4</sup>. Au cours de cette étude, 131 classes ont été observées et 2507 élèves ont été évalués au début et à la fin du CP puis, de nouveau, à la fin du CE1<sup>5</sup>. Pour évaluer leurs compétences en compréhension, différents types d'épreuves leur ont été proposés : tests portant sur des phrases et tests portant sur des textes<sup>6</sup>. Pour déterminer ce que les élèves avaient pu extraire ou déduire comme informations, plusieurs questions leur ont été posées, mettant en œuvre des niveaux différents de traitement des données textuelles. Les résultats obtenus au début et à la fin du CP méritent une attention toute particulière. Il apparaît que les élèves ont de bons résultats aux tests portant sur des phrases qui leur sont lues au début du CP, et il en est de même pour les phrases qu'ils lisent seuls à la fin de l'année. En début de CP, le taux de réussite à l'épreuve de compréhension de phrases est de 88%. À la fin du CP, alors qu'ils doivent lire seuls six de ces phrases, 80% des élèves présentent un taux de réussite supérieur à la moyenne. Cette épreuve de compréhension de phrases simples, mais nécessitant des calculs syntaxiques parfois complexes, est globalement réussie puisqu'une large majorité des élèves dépassent la moyenne et seulement 20% d'entre eux se situent en-deçà.

Mais les résultats sont différents en ce qui concerne la compréhension des textes lus ou entendus. En début de CP, les élèves devaient écouter trois textes qui étaient préenregistrés et que l'examinateur leur demandait d'écouter attentivement avant de leur poser quatre questions pour chaque texte, plusieurs nécessitant un calcul inférentiel. Pour cette première série d'épreuves, le taux de réussite a été de 48,6%. Ce qui signifie qu'un peu moins de la moitié des élèves a obtenu la moyenne et 10% d'entre eux, les plus faibles, ne sont pas parvenus à répondre correctement à deux questions. À la fin du CP, la même épreuve a été proposée à partir de deux de ces textes, présentés dans des conditions similaires. Les résultats ont un peu progressé puisque le taux de réussite est de 56,3%. Une épreuve de lecture autonome a été proposée en fin de CP. Il s'agissait pour les élèves de lire seuls un texte court et de répondre à des questions posées oralement. Ce test de réponse aux questions d'un

---

4. Cette recherche est présentée dans un texte de cadrage : Goigoux R., Jarlégan A., Piquée C. (2015), « Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques ». *Recherches en didactique*, n° 19, p. 33-55.

5. Le cours élémentaire 1<sup>re</sup> année fait suite au cours préparatoire.

6. Les tests de phrases sont issus de ÉCOSSE : Épreuve de compréhension syntaxico-sémantique – Pierre Lecoq. Les petits textes proposés aux élèves sont inédits, ils ont été rassemblés pour cette recherche.

texte lu en autonomie n'est réussi qu'à 48,77%. Si l'on tente d'interpréter ces chiffres, plusieurs éléments apparaissent.

Tout d'abord, il semble que les compétences mises en jeu dans la compréhension n'ont pas beaucoup progressé entre le début et la fin du CP. Plusieurs raisons peuvent être évoquées. La première est qu'il est apparu au cours des trois semaines d'enquête que les classes de cette enquête consacraient en moyenne assez peu de temps aux activités consacrées à l'explicitation du sens des textes lus (Bishop, Cèbe & Piquée 2015). Le chronométrage de 9 tâches représentatives de l'activité d'élucidation du sens telles que expliquer le sens d'une phrase ou d'un texte, débattre, faire un rappel de récit, etc. a fait apparaître qu'un peu moins de 18% du temps global du lire-écrire a été accordé à ces activités visant la compréhension. De plus, les disparités sont importantes et, selon les classes, les élèves peuvent bénéficier de moins d'une dizaine de minutes de travail sur la compréhension par semaine, tandis que d'autres s'y consacreront pendant 3 heures. La seconde raison est que sur ce peu de temps, plus de la moitié a été dédiée à des tâches écrites et individuelles (toujours en moyenne) alors que certaines activités favorisant l'élaboration du sens (explicitation du texte, résumé, débat, etc.) n'ont pas été proposées aux élèves dans près de la moitié des classes au cours des trois semaines d'observation. Nous voyons là une forte disparité des pratiques qui pourrait déjà apporter quelques éléments d'explication sur le peu de progrès des élèves.

Une autre hypothèse est que la difficulté pour ces élèves de CP semble se situer dans le passage de la phrase au texte et dans l'effectuation des calculs inférentiels. La compréhension des phrases pose moins de difficulté, comme le soulignent les résultats à ces épreuves qui sont très positifs, dans les deux configurations, lues ou entendues. Les compétences mises en jeu dans la compréhension des textes sont identiques quelle que soit la situation, mais elles sont plus complexes et elles dépendent d'un ensemble de processus cognitifs qui doivent permettre au lecteur d'identifier les relations significatives entre les éléments du texte et de mobiliser ses connaissances. Cette remarque rejoint les travaux de nombreux chercheurs (Bianco 2015, Duke *et al.* 2011, Van den Broek & Kendeou 2005) qui défendent l'idée que les processus de compréhension sont les mêmes quelle que soit la modalité de traitement du texte, oral ou écrit, et que ces capacités commencent à se développer très tôt, bien avant l'apprentissage de la lecture. Il est même possible d'aller plus loin, au vu des résultats cités, en supposant que c'est la capacité à élaborer une représentation mentale cohérente, à établir des liens et à inférer les informations absentes qui est la plus difficile à développer chez tous les élèves et que c'est sur ces compétences que pourront porter nos aides à la compréhension, au niveau des textes.

Un autre facteur explicatif est sans doute la conséquence du peu de temps accordé à l'enseignement de la compréhension au CP. Pour en connaître les effets, il est possible d'aller chercher quelques informations du côté des enquêtes internationales. Ainsi, l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) évalue, tous les cinq ans, la compréhension des élèves ayant quatre années

d'apprentissage de la lecture dans 45 pays dont 23 appartenant à l'union européenne. Les résultats<sup>7</sup> montrent que le niveau moyen des élèves français est stable et au-dessus de la moyenne mondiale, mais qu'il se situe en-dessous de la moyenne des pays européens. De plus, cette enquête souligne une aggravation des difficultés des élèves les plus faibles. On y constate une surreprésentation et une augmentation du pourcentage des élèves français dans le groupe le plus faible et, d'une manière générale, nos élèves obtiennent des scores relativement médiocres pour les compétences de plus haut niveau (Interpréter et Apprécier). Les résultats de ces enquêtes soulignent les conséquences inégalitaires de l'enseignement de la compréhension – ou plutôt de son faible enseignement – les élèves de ZEP étant surreprésentés dans le groupe des élèves obtenant les plus faibles résultats. Certains chercheurs ont déjà insisté sur les effets négatifs d'un enseignement tardif de la compréhension (Van den Broek & Kendeou 2004), supposant qu'en retardant cet enseignement, on faisait perdre un temps précieux aux élèves et que ce sont les plus faibles d'entre eux qui subissent le préjudice le plus important. Le principal apport de ces travaux est de montrer que les compétences mises en jeu dans la compréhension des textes se construisent très tôt, en lien avec le développement lexical et que le rôle de l'école est primordial.

Le dernier élément est que, si les processus mis en jeu dans la compréhension sont connus et étudiés, si la nécessité d'un enseignement précoce, sans rupture au CP est démontrée, il n'est pas toujours simple de traduire cela en activités pédagogiques. Il s'agit d'un enseignement complexe à mettre en œuvre, couteux en temps dont les résultats ne sont pas immédiatement visibles. La didactique de la compréhension commence à produire des méthodes et des outils utilisables dans les classes selon deux modalités : soit un enseignement stratégique visant l'acquisition d'habiletés précises, soit un enseignement intégré consistant à développer de manière simultanée l'ensemble des compétences nécessaires à la compréhension. Dans tous les cas et malgré leurs divergences, ces deux approches reposent sur un principe commun qui est le guidage par l'enseignant d'activités collectives permettant les échanges et l'explicitation des procédures mobilisées par les élèves. Enfin, ces méthodes partagent une conception commune de la compréhension comme processus complexe et autonome.

## COMMENT COMPRENONS-NOUS LES HISTOIRES ?

Les nombreux travaux anglophones ou francophones traitant de la compréhension s'accordent sur une schématisation représentative du processus<sup>8</sup>. Même si des nuances y sont apportées, le principe partagé par tous est que le lecteur élabore une représentation mentale de la situation évoquée, en traitant de manière

---

7. Publiés par le ministère de l'Éducation nationale : PIRLS 2011 – Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1. *Note d'information de la DEP*, 12-21. Décembre 2012.

8. Les travaux de Van Dijk et Kintsch en 1983 puis de Kintsch en 1998 servent de base à de nombreuses analyses.

cyclique les données linguistiques et en mettant en relation les éléments du texte et ses propres connaissances. Pour que cette représentation soit cohérente, le lecteur effectue des calculs inférentiels qui lui permettent d'établir des relations causales, de combler les vides du texte et d'anticiper les données qui vont suivre, c'est-à-dire qu'il évalue de manière constante la qualité de sa compréhension. Ainsi définie, la compréhension apparaît comme une activité cognitive complexe mettant en jeu tout un ensemble de processus, automatisés pour certains, volontaires et stratégiques pour d'autres, et nécessite un autocontrôle permanent.

De plus, il s'agit, nous l'avons vu, d'une activité précoce. Mais si les jeunes comprennent manifestement très tôt les mêmes compétences et effectuent les mêmes opérations que les lecteurs adultes (Van den Broek & Kendeou 2004), la différence réside dans l'étendue de leur lexique et de leur domaine de connaissances. Les jeunes enfants établissent moins de relations entre les différents éléments évoqués que les lecteurs adultes, de même, leur capacité à conserver et incorporer de nouvelles informations est plus limitée. Ces compétences en cours de construction peuvent devenir des freins à la compréhension si les élèves ne sont pas accompagnés, comme le montre l'exemple suivant. Il s'agit de l'étude des réponses fournies par les élèves lors de l'évaluation évoquée précédemment, à la suite de l'écoute de l'histoire *Anatole*<sup>9</sup>. Cette histoire, qui leur a été lue à haute voix à partir d'un enregistrement, est relativement courte (99 mots) et comporte un nombre restreint de personnages (un chien, un voisin parti, un nouveau voisin) et d'événements (le voisin déménage, un nouveau voisin arrive, le chien attend ses friandises, le nouveau voisin a peur et s'enfuit).

Les difficultés rencontrées par les élèves sont de différentes natures. Dans un premier temps, nous relevons que certaines des réponses proposées par les élèves indiquent qu'ils confondent ou perçoivent de manière erronée le signifiant [abwa] ce qui les amène à mésinterpréter le comportement du chien Anatole. En effet, pour ces élèves, le chien n'aboie pas mais demande à boire (par exemple, à la question « pourquoi à la fin de l'histoire le chien se met-il à aboyer ? », des élèves répondent « parce qu'il a soif » ou « il veut à boire » ou encore « le voisin il lui donne pas à boire »).

D'autres réponses signalent qu'une partie des élèves ne parvient pas encore à saisir les intentions du chien ni à les mettre en lien avec son comportement. Ainsi, certains élèves convoquent la doxa sur les chiens et prennent alors davantage appui sur des expériences du monde que sur le texte pour répondre à l'une des questions posées oralement ; par exemple, à la question « le nouveau voisin a-t-il raison d'avoir peur ? », la réponse attendue est « non, Anatole ne va pas le mordre » ou « Anatole veut ses bonbons ». Un certain nombre d'élèves proposent des réponses telles que « oui parce qu'il ne connaît pas ce chien » ou « oui car un chien ça peut toujours mordre » ou bien « oui parce que les chiens des fois ils peuvent devenir méchants » ou encore « oui parce qu'il peut le mordre, c'est un chien ! ». D'autres réponses semblent comporter l'avis personnel de l'élève sur les chiens en général :

---

9. Le texte est donné en annexe.

par exemple, « non parce que les chiens ça ne fait pas trop peur ».

Ces exemples de réponse montrent sur quels éléments la compréhension d'une histoire entendue prend appui chez un certain nombre d'élèves de cours préparatoire. La compréhension de cette histoire s'élabore à partir du traitement d'un matériau ici entendu qui relève d'une opération complexe car les jeunes élèves doivent traiter différentes dimensions, langagière, linguistique, narrative et textuelle tout en convoquant des connaissances (déménagement/emménagement ; comportements du voisin et de l'animal...) et doivent être capables d'effectuer ces opérations concomitamment. L'analyse d'une partie des réponses erronées des élèves aux questions qui leur ont été posées montre qu'ils effectuent des liens entre des éléments de différentes natures tels qu'ils les entendent : ils expliquent ainsi le fait que le chien aboie par le fait qu'il a soif, qu'il est naturel que le voisin ait peur par le fait qu'il se retrouve face à un chien. Les réponses de ces élèves indiquent que leur compréhension ne relève pas d'un « simple » traitement du matériau linguistique, textuel et narratif entendu. Ces réponses signalent que les personnages, le chien comme le voisin, ont de bonnes raisons d'agir comme ils le font : le chien a soif et le manifeste, le voisin a raison d'avoir peur d'un chien qu'il ne connaît pas. La compréhension telle qu'elle est mise en mots dans les réponses de ces élèves relève bien d'une activité singulière élaborée en écoutant le texte : ils convoquent des savoirs, des expériences qui permettent d'expliquer les comportements et les actions des personnages sans tenir compte du texte et, dans le même temps, ils interprètent des éléments linguistiques méconnus ou perçus de manière erronée [abwa].

Face à ce type de réponses, la question de savoir si on peut aider des élèves à mieux comprendre les histoires se pose, ainsi que la question de savoir comment le faire. Si nous reprenons la description des modalités de compréhension des jeunes enfants présentées plus haut, nous voyons que la situation d'évaluation ne permet pas aux plus faibles compreneurs d'effectuer les différentes opérations décrites. Certains ne mobilisent pas le lexique nécessaire ou peinent à traiter linguistiquement les informations ; les connaissances qu'ils mobilisent appartiennent au monde quotidien, sans que des liens plus larges soient établis ; leur capacité inférentielle ne peut encore inclure ce qui relève des théories de l'esprit, c'est-à-dire la compréhension des intentions et la mise en relation de ces intentions avec les actions des personnages. Concevoir une aide nécessite la prise en compte de l'état de développement des capacités de ces jeunes compreneurs et la mise en place de situations leur permettant d'aller plus loin, c'est-à-dire des situations qui les accompagnent et leur rendent accessible l'activité de compréhension. Les deux situations d'aide à la compréhension que nous allons présenter ont comme point commun la volonté d'accompagner le cheminement cognitif de l'élève au plus près, soit en contant des histoires aux élèves de grande section de maternelle, soit en découvrant avec les élèves de CP un texte en dévoilement progressif.

## PEUT-ON AIDER À COMPRENDRE ?

### Le contage

Dans les classes maternelles, les enseignants lisent fréquemment des albums de littérature de jeunesse qui, le plus souvent, proposent des récits de fiction. Face aux difficultés que comportent les textes (lexique, dialogues, ellipses, implicites...), la grande majorité des enseignants proposent des adaptations du texte qu'ils lisent en procédant, par exemple, à des substitutions, à des reformulations, à des ajouts (Grossmann, 1996/2000) et ce, dans le but de faciliter la compréhension des histoires. Comme le montrent des travaux qui s'appuient sur des observations de classe, d'autres enseignants – ils sont beaucoup moins nombreux – choisissent de raconter les histoires avant de les lire. Leur objectif est, d'une part, de tenir compte des difficultés des textes écrits et des récits de fiction, de prendre en charge une partie de ces difficultés et de rendre plus aisée la compréhension des histoires de fiction ; d'autre part, ces enseignants font le choix, lorsque cela leur semble justifié, de différer la lecture en la proposant après avoir raconté une ou plusieurs fois l'histoire, ce qui leur permet de lire ensuite le texte à la lettre.

Des études (Boiron, 2014) montrent que l'activité de contage constitue une aide à la compréhension auprès d'élèves de petite, moyenne et grande sections. Les contages effectués par différents enseignants de maternelle proposent aux élèves des outils de compréhension en prenant en charge des éléments de natures différentes :

- certains éléments narratifs sont rendus saillants (cadre initial, relations entre les personnages...);
- des éléments dramatiques sont accentués (danger, risque...);
- certains des sentiments des personnages sont explicités (joie, soulagement, tristesse, peur, inquiétude, colère...);
- les dialogues entre personnages portent des indications permettant de repérer les locuteurs et les interlocuteurs ;
- la dimension spatiotemporelle est en partie prise en charge (durée, répétition...).

L'analyse d'activités de contage et de lecture proposées par des enseignants des différentes sections de maternelle (Boiron, 2014) montre qu'une partie des maîtres racontent les histoires complètes à deux ou trois reprises en proposant des accentuations de mots ou de phrases, des reformulations, des commentaires et des répétitions et ce, avant d'effectuer une lecture complète de l'histoire sans en modifier la version écrite. D'autres enseignants proposent des lectures intégrales d'histoires qui mettent en œuvre différentes formes d'accentuation d'éléments du texte, des variations intonatives, des pauses de durées variables. Dans tous les cas, pour ces enseignants, leurs manières de raconter et/ou de lire ont pour objectif principal d'aider les élèves à comprendre les histoires.

Voici l'exemple d'un extrait de contage et d'un extrait de lecture de l'album de littérature de jeunesse *Je vais te manger* !<sup>10</sup> proposés par deux enseignantes de GS<sup>11</sup> :

**Contage** : (en faisant des mouvements avec les bras et en gonflant les joues) « elle est grosse **mais grosse mais GROSSE cette poule / ÉNORME !** (en faisant les mouvements inverses et en creusant les joues) et le renard lui il devient **tout maigre tout maigre / elle devient ÉNORME et lui il devient tout maigre** »

**Lecture** : « alors le renard guettait ! / patientait ! // attendait ! /// et pendant ce temps ! / la poule (en accentuant et en ralentissant le débit) GONFLAIT ! s'empâtait ! GROSSISSAIT ! »

L'activité de contage réalisée par cette enseignante propose une accentuation du lien de causalité entre les deux événements de l'histoire : pendant que la poule grossit, le renard, lui maigrit. La compréhension de cette relation est fondamentale pour comprendre la chute de l'histoire : c'est la poule qui mangera le renard.

Voici un autre exemple de contage et de lecture de l'album *Aboie, Georges* !<sup>12</sup> proposés par deux enseignantes de GS :

**Contage** : « sa maman lui dit d'aboyer **mais Georges il fait coïn-coïn ou miaou alors sa maman elle essaie encore et encore mais ça ne marche pas !/// il ne fait jamais wouf ! /// alors** elle l'emmène chez le vétérinaire »

**Lecture** : « non Georges ! / les canards font coïn coïn mais les chiens font wouf ! // allez ! aboie Georges ! »

Lors de son activité de contage, cette enseignante insiste sur la répétition des événements (« coïn-coïn ou miaou »), sur le fait que la maman du personnage tente à plusieurs reprises de faire aboyer son fils (« encore et encore » ; « jamais ») et, ce faisant, rend explicite le lien de causalité (« alors elle l'emmène chez le vétérinaire »).

L'étude des réponses fournies par 48 élèves de GS<sup>13</sup>, scolarisés dans quatre classes différentes, aux questions qui leur ont été posées dans le cadre d'entretiens individuels montre que la compréhension des deux histoires *Je vais te manger* ! et

10. De Richard Waring & Caroline Jayne Church, Milan jeunesse, 2007. Le texte raconte l'histoire d'une poule très gourmande qui grossit de jour en jour et d'un renard affamé qui attend que la poule soit plus grosse encore pour la manger. Finalement, c'est elle qui le mangera !

11. Dans les transcriptions, les signes /, //, /// indiquent la longueur des pauses, les majuscules d'imprimerie indiquent une accentuation et les points d'exclamation indiquent des intonations montantes.

12. De Jules Feiffer, Pastel, 2000. C'est l'histoire d'un chien qui n'aboie pas et qui miaule, meugle... Sa mère l'emmène chez le vétérinaire qui retire du ventre de Georges un chat, un cochon, un canard, une vache. Sur le chemin du retour, la maman de Georges lui demande d'aboyer pour que tout le monde l'entende et Georges fait alors « bonjour ».

13. Il s'agit de classes de grande section d'écoles maternelles, qui accueillent des enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, âgés de 5 ans.

*Aboie, Georges !* est bien meilleure après le contage qu'après la lecture, et ce, pour quatre composantes essentielles de la compréhension :

### **Repérer les personnages principaux**

- après le contage, tous les élèves y parviennent pour les deux histoires ;
- après la lecture, 9 élèves sur 24 n'y parviennent pas pour les deux histoires.

### **Repérer et mettre en récit les événements essentiels**

- après le contage de *Je vais te manger !*, 21 élèves sur 24 racontent ou résument et 3 formulent des faits juxtaposés ; après le contage d'*Aboie, Georges !*, 20 racontent ou résument et 4 énoncent des faits juxtaposés ;
- après la lecture d'*Aboie, Georges !*, 16 élèves sur 24 racontent ou résument et 8 sur 24 formulent des faits juxtaposés ; après la lecture de *Je vais te manger !*, 17 élèves racontent ou résument et 7 sur 24 formulent des faits.

### **Saisir un implicite**

- après le contage, 19 élèves sur 24 saisissent l'implicite dans *Je vais te manger !* et 12 sur 24 pour *Aboie, Georges !*
- après la lecture, 12 sur 24 saisissent l'implicite contenu dans *Je vais te manger !* et 7 sur 24 pour *Aboie, Georges !*

### **Prêter une pensée à un personnage**

- après le contage d'*Aboie, Georges !*, 15 élèves sur 24 attribuent une pensée au personnage de la mère ; 17 sur 24 attribuent une pensée au renard après le contage de *Je vais te manger !*
- après la lecture d'*Aboie, Georges !*, 11 élèves sur 24 attribuent une pensée à la maman et 12 sur 24 le font pour le personnage du renard de *Je vais te manger !*

Les réponses de ces élèves de GS montrent que le contage des histoires les aide mieux à comprendre les histoires que lorsqu'elles leur sont lues. Ils sont alors plus nombreux à repérer les personnages et les événements principaux, à saisir les implicites, les motivations et les relations de causalité en étant capables d'attribuer une pensée aux personnages.

Pour autant, les enseignants lorsqu'ils racontent ne dévoilent pas tous les implicites, ne traitent pas l'ensemble des ellipses, ni ne prennent en charge l'ensemble des inférences. L'activité de contage relève d'une activité interprétative (Boiron, 2010) et de choix opérés en fonction de l'objectif de compréhension visé, des lectures déjà effectuées, de l'âge et des savoirs des élèves. Ainsi l'activité de contage tient-elle compte de l'âge des élèves (une même histoire n'est pas racontée de la même façon par un même enseignant à des élèves âgés de 3 ans ou de 5 ans), des difficultés du texte et des connaissances des élèves (par exemple, l'implicite de la ruse du renard n'est pas pris en charge lorsque les élèves connaissent ce stéréotype littéraire). De plus, lorsqu'ils racontent une même histoire plusieurs fois, les maîtres inscrivent leurs différents contages dans une progression. Les deux premières versions racontées se caractérisent par le recours à de nombreux traits

d'oralité, d'éléments de dramatisation mais, au fur et à mesure, les versions racontées se rapprochent de la version écrite de l'histoire (par exemple, davantage de reprises lexicales, moins de reprises pronominales et ajouts d'informations...). En tant que modalités d'aide à la compréhension des histoires, les enseignants mobilisent lors de leurs contages des traits d'oralité que les jeunes enfants traitent de manière courante, des répétitions, des reformulations, des commentaires, des ajouts de connaissances, afin de proposer ultérieurement une lecture dramatisée de la version écrite de l'histoire.

### **La lecture « pas à pas »**

La seconde situation d'aide à la compréhension est la découverte d'un album par dévoilement progressif. Cette démarche déjà préconisée en 1982 par Annette Beguin pour le collège et présentée dans le numéro 8 de *Recherches*, est adaptée pour l'école élémentaire dans les travaux de Catherine Tauveron (2002) qui la définit ainsi (p. 103) :

Le texte, découpé stratégiquement par le maître en des fragments de longueur variable, et ne correspondant pas nécessairement à une pose notée comme telle (alinéa, fin de phrase), est présenté aux élèves en livraisons successives mais sur un temps relativement court.

En utilisant cette démarche auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, faibles lecteurs et faibles compreneurs, il est apparu qu'elle pouvait constituer une aide efficace pour les conduire à améliorer leur compréhension des textes. Il s'agit d'une démarche d'accompagnement de la lecture qui s'effectue « pas à pas ». Les arrêts bien organisés contribuent à vérifier l'élaboration de la représentation mentale, à s'assurer de l'intégration des nouvelles informations et leur mise en lien avec les informations précédentes ; ils favorisent la mobilisation des connaissances appropriées pour résoudre les inférences, aident à anticiper, à conserver en mémoire les éléments nécessaires, à contrôler la cohérence de ce qui s'élabore. Bref, cette démarche concourt à rendre visible le processus de compréhension pour des lecteurs qui n'ont pas conscience de ce qu'ils doivent mettre en œuvre pour comprendre. Le questionnement doit être précis, fondé sur très peu de questions mais permettant d'accéder à l'implicite. Dans l'exemple qui suit, la démarche est utilisée auprès de jeunes élèves de CP, dans une zone d'éducation prioritaire de la région parisienne, au cours du second trimestre, c'est-à-dire lorsque certains sont déjà lecteurs<sup>14</sup>. Le maître présente en lecture « pas à pas » l'album de Geoffroy de Pennart, *Le loup sentimental*<sup>15</sup>. Les élèves n'ont pas l'ouvrage sous les yeux, c'est le maître qui lit sans montrer les images<sup>16</sup>. Ils connaissent déjà tous les contes qui sont évoqués. La

---

14. Ces séances filmées dans le cadre de l'enquête IFÉ sur le Lire-écrire au CP sont analysées par Lucie Breugghe dans sa recherche pour thèse. Elle nous a en a confié les retranscriptions pour cet article.

15. 1998, Paris, Kaléidoscope.

16. Voici un résumé de cette histoire : un jeune loup, Lucas, décide de partir vivre sa vie. Au moment de son départ chaque membre de sa famille lui adresse un message d'adieu qui le touche. Son père lui donne une liste de tous les personnages de conte qu'il pourra dévorer s'il les rencontre et sa mère lui

séance commence par la lecture des premières pages. Celles-ci étant importantes pour comprendre toute la suite de l'histoire et mettre en opposition la faim du loup et ses émotions, le maître dresse au tableau la liste des membres de la famille et des propos d'adieu que chacun adresse au jeune loup. Ensuite commence la lecture par épisode. À chaque rencontre l'enseignant s'arrête et demande ce que va faire le loup, puis, à la fin de la rencontre, il demande pourquoi le loup n'a pas mangé le personnage.

Les élèves au début entrent dans la logique du loup dévoreur, qui a très faim, et, se remémorant le conte d'origine, ils supposent que le loup va manger les personnages qu'il rencontre. Mais, ce scénario les entraîne sur une fausse piste et à la fin de la première rencontre, lorsque le loup laisse partir la chèvre et les sept chevreaux, ils peinent à comprendre les raisons du personnage, et n'abandonnent pas facilement le schéma qu'ils ont adopté et qui repose sur quatre motifs récurrents dans leur propos : le loup a faim, les loups mangent de la viande, les chèvres sont sur la liste donnée par le père et il ne faut pas désobéir à ses parents. On voit dans leurs réponses qu'ils ne prennent pas en compte la nouvelle information, alors que le maître la leur a lue : le loup n'a pas mangé la chèvre et les chevreaux, il les a laissés partir, mais pour les élèves il ne peut y avoir un tel décalage entre ce qui devait se produire et ce qui s'est passé. Plusieurs d'entre eux ne semblent pas percevoir l'histoire telle qu'elle se déroule.

Maitre : Il a changé d'idée. Pourquoi pense-t-il... pourquoi a-t-il changé d'idée ?

E : Parce que c'était marqué sur sa liste et que, c'était marqué sur sa liste et en plus, il avait faim.

M : Alors pourquoi a-t-il changé d'avis ?

E : Parce qu'il avait faim et en plus c'est son père qui lui a dit de manger.

Le débat s'enlise et le maître n'insiste pas. La représentation initiale risque de bloquer définitivement la compréhension d'une partie des élèves qui ne parviennent pas à saisir les causes du changement de comportement du loup, ni à faire les inférences nécessaires pour résoudre le problème qu'ils rencontrent. Le mode de présentation pas à pas et les questions récurrentes du maître vont leur permettre peu à peu de retrouver une cohérence dans le déroulement de l'histoire. À la suite de la lecture de la seconde rencontre, celle du petit chaperon rouge, le maître pose la même question : « Que va faire le loup ? ». Certains élèves émettent l'hypothèse que le loup ne va pas manger la petite fille, mais le cheminement pour en comprendre les raisons est assez long. Tout d'abord, il est fait référence au mécanisme de répétition interne à l'histoire :

E : moi je dis il les mange pas.

M : pourquoi ?

---

recommande de ne pas se laisser attendrir. Mais à chaque rencontre le personnage qu'il souhaite dévorer lui remémore la scène d'adieu familiale et le loup ne peut se résoudre à le manger. À la fin, il entre chez un ogre, le dévore et délivre les enfants qui étaient prisonniers.

E : parce qu'avec les sept chevreux et il les a pas mangés et, et, et, le petit chaperon rouge, heu...

Ensuite, certains élèves tentent de résoudre un problème moral, celui de la désobéissance :

E : il va pas la manger parce qu'il va désobéir, désobéir à...

M : toi tu penses qu'il va pas la manger parce qu'il a envie de désobéir ?

E : oui.

Enfin, le problème commence à trouver une solution lorsqu'une petite fille remarque que la grand-mère du loup a dit exactement la même chose que ce que dit le petit chaperon rouge :

E : parce que c'est trop triste. Sa grand-mère elle a dit la même chose.

À partir de ce moment un nouveau schéma de représentation se met en place, il sera vite partagé par toute la classe : le loup ne mange pas ses proies car chacune, grâce à une phrase ou une chanson, évoque la scène des adieux ce qui bouleverse le loup et lui fait abandonner son projet de repas. La lecture pas à pas a permis d'établir un lien entre la scène initiale et les rencontres. La sentimentalité du loup qui avait été confondue avec de la gentillesse au début de la lecture trouve enfin son sens et le retour au scénario du loup dévoreur face à l'ogre s'effectue sans problème.

Le guidage de la compréhension a été efficace puisqu'il a permis aux élèves de se construire une représentation cohérente de cette histoire. Le maître a dirigé la lecture et le questionnement de manière à rendre visible le problème central. Il a centré l'attention des élèves sur les liens qui pouvaient être établis entre la scène initiale et les différentes rencontres. Ces moments sont aussi le lieu de négociations entre les élèves, car une réponse donnée par le maître ne permettrait pas d'abandonner les premières représentations et certains élèves risqueraient de rester figés sur les schémas activés au début de la lecture, qui deviendraient rapidement des obstacles. La confrontation entre pairs permet de changer plus aisément de représentation.

## **CONCLUSION : QUELLE AIDE ?**

Pour conclure, il est possible de s'interroger sur les caractéristiques de l'aide apportée par les enseignants dans les deux situations décrites. Celle-ci est tout d'abord conçue au niveau de l'objet enseigné, c'est-à-dire de la compréhension des textes. Depuis quelques années, des recherches anglophones et francophones s'efforcent d'appréhender les éléments nécessaires à l'apprentissage de la compréhension. Ainsi, en 2011, N. K. Duke, P. D. Pearson *et al.*, s'appuyant sur des travaux antérieurs, démontrent que les enseignants peuvent améliorer sensiblement la capacité à comprendre des textes s'ils sollicitent huit opérations qui sont : la définition des intentions de lecture, les prédictions, l'activation des connaissances, le contrôle et la clarification de la cohérence, les représentations visuelles, les inférences, l'autoquestionnement et la réflexion à haute voix, le résumé et le rappel de récit. Les deux activités qui viennent d'être décrites ont permis, en empruntant des voies différentes, de répondre à la majorité de ces conditions. Mais l'aide est

également liée à la relation qui s'établit entre les enseignants et leurs élèves. Dans les deux cas la situation mise en place est proche des interactions de tutelle décrites par Bruner (1983). Plutôt que de laisser les élèves se débrouiller seuls avec le texte à comprendre, les enseignants ont proposé des processus d'échafaudage permettant aux élèves, grâce à l'accompagnement, de mener à bien ce qu'ils n'auraient pu, pour la plupart d'entre eux, faire seuls. Ces enseignants ont accompagné leurs élèves pour leur apprendre à traiter la tâche spécifique de compréhension des textes dans sa complexité en leur apportant un échafaudage soit par le contage soit par le dévoilement progressif.

## BIBLIOGRAPHIE

- Béguin A. (1982), *Lire-écrire*, Paris, éd. l'École.
- Bianco M. (2015), *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Bishop M.-F., Cèbe S. & Piquée C. (2015), « L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques », *Repères* n° 52, p. 15-39.
- Boiron V. (2014), « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères* n° 50, p. 83-104.
- Boiron V. (2010), « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Repères* n° 42, p. 105-126.
- Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Duke N., Pearson D., Strachan S. & Billman A. (2011), « Essential elements of fostering and teaching reading comprehension », dans S. Jay Samuels and Alan E. Farstrup (dir.), *What research has to say about reading instruction*, p. 51-93.
- Grossmann F. (1996/2000), *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne, Peter Lang.
- Tauveron C. (2002), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.
- 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 », dans S. Stahl & S. Paris (dir.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, Mahwah NJ, Erlbaum, p. 107-130.
- Van Dijk T. A. & Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, San Diego, CA, Academic Press.

## ANNEXE

### Anatole<sup>17</sup>

Le chien Anatole habite chez ses maitres, dans une grande maison, fermée par une grille.

Chaque matin, il attend le voisin qui sort de chez lui et lui donne des friandises : un morceau de sucre, ou un os, ou quelques délicieuses croquettes.

Mais le voisin a déménagé hier, et aujourd'hui c'est un nouveau voisin qui sort de la maison.

Anatole avance vers lui pour réclamer sa friandise... mais le nouveau voisin ne comprend pas ! Alors Anatole aboie très fort.

Le nouveau voisin a peur et s'enfuit sur son vélo.

Anatole est étonné, il ne comprend pas lui non plus !

**Question 1 :** Qui est Anatole ? (au choix : un chien – un enfant – un chat – le voisin)

**Question 2 :** Pourquoi à la fin de l'histoire Anatole se met-il à aboyer ?

**Question 3 :** Pourquoi le nouveau voisin a-t-il peur ?

**Question 4 :** Le nouveau voisin a-t-il raison d'avoir peur ?

---

17. À partir d'une idée originale de J. Mesnager :

[http://www5.ac-lille.fr/~ienhesdin/file/evaluations\\_roll\\_c2/evaluations\\_roll\\_ce1/ce1\\_comprehension\\_textes\\_phrases\\_trim2.pdf](http://www5.ac-lille.fr/~ienhesdin/file/evaluations_roll_c2/evaluations_roll_ce1/ce1_comprehension_textes_phrases_trim2.pdf).