



www.editions-cigale.com

VERSION D'ÉVALUATION

Compréhension

Auteurs :

Maryse Bianco, Chercheur, Maître de conférence
Maryse Coda, Conseillère pédagogique
Dominique Gourgue-Giolitto, Professeur des écoles
Emmanuelle Robert, Illustratrice

Avec le concours de :

Catherine Pellenq, Chercheur, Maître de conférence



MS GS CP CE

Collection Michèle Pétris

www.editions-cigale.com

Compréhension

Vous trouverez dans cette version d'évaluation une sélection d'extraits qui vous permettra d'apprécier la démarche proposée par cet outil, d'essayer une séance en classe ou d'en discuter avec vos collègues.

Pour toute information complémentaire, consultez le site ou contactez-nous !

La Cigale

contact@editions-cigale.com

04 76 12 95 00 (9H/18H)

CE

Compréhension

Maryse Bianco

Maryse Coda

Dominique Gourgue-Giolitto

Emanuelle Robert

A4, 161 pages

Parution: 2005

Contenu de l'outil

✓ inclus dans ce document

- Préface
- Mode d'emploi
- Préparation supports élèves
- Objectifs séances
- Programmation ✓
- Séance ✓
- Fondements ✓
- Test d'évaluation ✓

MODE D'EMPLOI

Une bonne compréhension est un des éléments majeurs de la maîtrise de la langue. **Ces exercices vous permettent d'augmenter les capacités de compréhension de vos élèves.**

Ils sont destinés à des élèves de **CE1** ; ils peuvent convenir aussi à des **élèves en difficulté de Cycle 3**.

TEST DE NIVEAU

Avant de commencer les activités, évaluez le niveau de compréhension de vos élèves en utilisant le test d'évaluation proposé dans cet ouvrage.

Cette évaluation vous sera utile pour:

- Composer les groupes de travail ou en modifier la composition en cours d'année si des écarts importants de niveau apparaissent entre leurs membres.
- Déterminer le niveau de difficulté des activités adapté à chaque groupe.

Niveau 1 : inférieur à 19

Niveau 2 : 19 et plus

DISPOSITIF PEDAGOGIQUE

DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Toutes les séances proposent des activités différenciées (deux niveaux de difficulté). Les modalités de la différenciation sont indiquées en début d'activité.

PROGRAMMATION DES ACTIVITÉS

La structure de l'ouvrage assure la meilleure **progression en termes de compréhension**. Elle est donc adaptée à des classes où le niveau de lecture est correct.

Lorsque ce n'est pas le cas, nous vous proposons une **progression alternative** (page 18) qui tout en respectant une bonne progressivité en compréhension intègre une progressivité dans la difficulté des textes à exploiter en lecture autonome.

ORGANISATION

Ces séances doivent se dérouler sous le contrôle permanent de l'enseignant de la classe, de l'enseignant spécialisé ou de l'orthophoniste. Plusieurs organisations sont possibles:

- Idéal : en atelier de 6 à 8 élèves de niveau de compréhension homogène

Plus les élèves sont en difficulté et moins le groupe doit comporter d'élèves. Il est donc conseillé de faire des groupes de 8 élèves maximum pour pouvoir individualiser les échanges et solliciter les réponses de chacun. Cet atelier peut être dirigé par l'enseignant de la classe ou un enseignant spécialisé (RASED ou maître supplémentaire).

- En deux groupes

Dans le cas où il n'est pas possible d'organiser le travail en atelier, on peut constituer deux groupes de travail (un des deux groupes étant occupé à une autre activité) :

- Un groupe 1 constitué des élèves faibles compreneurs.
- Un groupe 2 constitué des moyens et bons compreneurs.

Cette organisation permet d'**alléger le nombre d'élèves du groupe 1** pour lui assurer un travail plus efficace.

- En classe entière

Dans ce cas, choisir l'activité qui correspond au niveau de compréhension moyen de la classe.

- En travail individuel

Si l'on opte pour l'entraînement d'un élève à la fois, choisir les activités qui correspondent à son niveau de compréhension déterminé par le test d'évaluation. Le débat s'organise à partir des questions de l'adulte.

Chaque activité, au rythme de **une par semaine et par groupe**, dure entre **30 et 40 minutes**.

UN CAHIER DE COMPREHENSION

Nous vous conseillons fortement de consacrer un cahier (idéalement de format A4) spécifiquement à ce travail de compréhension. Il présente **plusieurs intérêts**. Il permet à l'élève de se reporter facilement à des travaux antérieurs pour établir les liens souvent nécessaires à la compréhension. Il permet à l'élève, à l'enseignant et aux parents de suivre le travail sur l'année et les progrès réalisés.

LES SUPPORTS PHOTOCOPIABLES

Les supports-élèves sont **proposés en format A4** ou, lorsque cela nous a paru possible, en A5.

Si vous souhaitez faire **un moins grand nombre de photocopies**, vous avez deux possibilités:

1/ **Réduire les supports A4 en format A5** avant de les dupliquer pour les élèves (deux fois moins de photocopies).

2/ Photocopier **seulement les visuels ou les textes référents** et faire recopier les consignes et les questions.

Sur certaines planches, il y a deux types de traits de découpe: — — — — — traits de découpe enseignant

..... traits de découpe élèves

Pour faciliter la lecture, la **taille des caractères** est différente selon les niveaux: Niveau 1 Times 16 et Niveau 2 Times 15.

TRACES ECRITES

Toutes les activités proposent une trace écrite, avec ou sans évaluation, à coller dans le cahier de compréhension.

- Elle peut être **collée en fin d'activité** dans le cahier: l'enseignant contrôlera ce cahier à intervalles réguliers.
- Elle peut être ramassée et corrigée par l'enseignant puis être **collée ultérieurement** dans le cahier.

CORRECTION TRACES ECRITES SANS EVALUATION

La correction est faite par les élèves eux-mêmes lors de l'activité. **On peut évaluer ce travail** si le codage et les corrections se sont déroulés **selon les règles suivantes**: 1/ poser le crayon avant le débat, 2/ pas d'utilisation de la gomme, 3/ utilisation d'une autre couleur pour la correction.

CORRECTION TRACES ECRITES AVEC EVALUATION

En cas d'erreurs, la correction est faite soit à la fin de l'activité soit lors d'une séance ultérieure.

Organiser un débat pour les items majoritairement échoués.

POUR UNE EFFICACITE MAXIMALE

- Donner aux élèves un temps suffisant de **découverte et d'observation des supports** avant de commencer le travail.
- Prendre le temps de **laisser s'exprimer le plus grand nombre d'élèves** lors de chaque étape de l'activité. Solliciter ceux qui parlent peu ou pas.
- Privilégier les **échanges entre élèves**. Eviter que tout échange passe automatiquement par vous.
- Laisser le groupe **discuter toute proposition**, qu'elle soit prévue ou non dans le guide comme réponse possible.

Par exemple, lors de l'expérimentation, un élève a dit, dans l'activité 1, que l'ampoule dans l'arbre n'était pas une anomalie. Il a justifié son point de vue en disant qu'il en avait déjà vu dans des fêtes ou dans des jardins. L'enseignant a laissé le groupe discuter: un élève a même évoqué la présence d'un groupe électrogène, d'autres ont alors parlé de la nécessité de fil électrique et de raccordement qu'on ne voyait pas. Un élève a rappelé que la scène se passait dans un champ puisqu'il y avait une vache, qu'on ne voyait pas de fil électrique ... A partir de ces différentes argumentations, tout le groupe -le premier élève compris - a conclu que c'était bien une anomalie dans cette situation.

LES ACTIVITES

PAR TYPE DE COMPETENCE

ANOMALIES OU INCOHERENCES

Rechercher individuellement des anomalies ou des incohérences sur un support graphique.

ACTIVITÉ 1 : A la campagne - Au fond de la mer - Chez les Esquimaux

Détecter puis corriger des anomalies de situation en comparant un texte et un support graphique.

ACTIVITÉ 2 : En famille

Représenter matériellement une situation décrite par un texte (modèle de situation) puis y repérer des anomalies de situation.

ACTIVITÉ 3 : Le pique-nique - Dans l'espace

Trouver des anomalies ou des incohérences dans des textes décrivant des situations familiales.

ACTIVITÉ 12 : Petites histoires

Trouver dans des textes des incohérences phonologiques et lexicales.

ACTIVITÉ 13 : Mots tordus

MODELES DE SITUATION

Choisir parmi deux supports graphiques proches celui qui correspond exactement à un texte.

ACTIVITÉ 4 : La bonne image

CONNECTEURS

Faire correspondre un support graphique à un texte en interprétant correctement des connecteurs spatiaux.

ACTIVITÉ 5 : Le bonhomme de neige

Faire correspondre un support graphique à un texte en interprétant correctement des connecteurs temporels.

ACTIVITÉ 6 : Le bain

Faire correspondre une bande dessinée à un texte en interprétant correctement des connecteurs temporels et énumératifs.

ACTIVITÉ 16 : Le Jus de fruit - Le toboggan

DEDUCTIONS

Choisir parmi plusieurs bandes dessinées proches celle qui correspond exactement au texte lu, en éliminant progressivement les éléments non pertinents.

ACTIVITÉ 7 : La luge

Trouver la réponse à des devinettes avec ou sans l'aide de supports graphiques.

ACTIVITÉ 8 : Les devinettes

A partir de supports graphiques, trouver la réponse à des devinettes en éliminant progressivement des éléments non pertinents.

ACTIVITÉS 9 et 10 : Le jeu du portrait (1 et 2)

Retrouver parmi quatre images très proches celle qui correspond à un texte en éliminant celles qui ne possèdent pas les propriétés requises.

ACTIVITÉ 11 : Au pôle Nord

CAUSALITE

Comprendre et exprimer les causes et conséquences plus ou moins implicites d'actions décrites dans des textes.

ACTIVITÉ 14 : Dis ... Pourquoi?

ANAPHORES - REFERENCES

A partir d'un questionnaire imagé ou non, retrouver les personnages d'une histoire et leurs différentes reprises anaphoriques.

ACTIVITÉ 15 : Le carreau cassé

COMPREHENSION D'UN RECIT

A partir d'un questionnaire imagé ou non, retrouver des éléments de la structure narrative d'un récit (personnages, temps, lieu ...).

ACTIVITÉ 17 : Au zoo

A partir de supports écrits, retrouver des éléments de la structure narrative d'un récit (personnages, temps, lieu ...), en comprendre les références et la causalité, en retrouver la chronologie.

ACTIVITÉ 18 : Les deux petits castors

A partir de supports imagés et écrits, retrouver les personnages d'un récit, comparer l'état initial et l'état final de ce récit et en retrouver la chronologie.

ACTIVITÉS 19 et 20 : Lola et Victor (1 et 2)

SOMMAIRE DES ACTIVITES

Si la majorité de vos élèves n'éprouvent pas de difficultés en lecture, il convient de suivre cette progression qui s'appuie sur une progressivité des acquisitions en compréhension.

ACTIVITE 1	A la campagne. Le fond de la mer. Chez les Esquimaux	p.19
ACTIVITE 2	En famille	p.27
ACTIVITE 3	Le pique-nique. Dans l'espace	p.37
ACTIVITE 4	La bonne image	p.47
ACTIVITE 5	Le bonhomme de neige	p.65
ACTIVITE 6	Le bain	p.69
ACTIVITE 7	La luge	p.73
ACTIVITE 8	Les devinettes	p.79
ACTIVITE 9	Le jeu du portrait 1	p.83
ACTIVITE 10	Le jeu du portrait 2	p.95
ACTIVITE 11	Au pôle Nord	p.103
ACTIVITE 12	Petites histoires	p.111
ACTIVITE 13	Les mots tordus	p.115
ACTIVITE 14	Dis ... Pourquoi ?	p.123
ACTIVITE 15	Le carreau cassé	p.125
ACTIVITE 16	Le jus de fruit. Le toboggan	p.129
ACTIVITE 17	Au zoo	p.135
ACTIVITE 18	Les deux petits castors	p.137
ACTIVITE 19	Lola et Victor 1	p.141
ACTIVITE 20	Lola et Victor 2	p.141

AUTRE PROGRESSION

Si la majorité de vos élèves ont des difficultés en lecture, nous vous proposons cette progression qui tient compte à la fois d'une progressivité des acquisitions en compréhension et de la longueur et de la difficulté des textes à exploiter en lecture autonome.

1	Anomalies - Incohérences	ACTIVITÉ 1p.19
2	Anomalies - Incohérences	ACTIVITÉ 2p.27
3	Connecteurs	ACTIVITÉ 6p.69
4	Connecteurs	ACTIVITÉ 5p.65
5	Déductions	ACTIVITÉ 8p.79
6	Déductions	ACTIVITÉ 9p.83
7	Déductions	ACTIVITÉ 10p.95
8	Modèle de situation	ACTIVITÉ 4p.47
9	Anomalies - Incohérences	ACTIVITÉ 3p.37
10	Anomalies - Incohérences	ACTIVITÉ 12p.111
11	Déductions	ACTIVITÉ 7p.73
12	Déductions	ACTIVITÉ 11p.103
13	Causalité	ACTIVITÉ 14p.123
14	Anomalies - Incohérences	ACTIVITÉ 3p.37
15	Connecteurs	ACTIVITÉ 16p.129
16	Anomalies - Incohérences	ACTIVITÉ 13p.115
17	Anaphores - Références	ACTIVITÉ 15p.125
18	Compréhension d'un récit	ACTIVITÉ 17p.135
19	Compréhension d'un récit	ACTIVITÉ 18p.137
20	Compréhension d'un récit	ACTIVITÉ 19p.141
21	Compréhension d'un récit	ACTIVITÉ 20p.143



Test d'évaluation

Mode d'emploi

p. 149

Test

p.151

Grille récapitulative des scores

p.161

MODE D'EMPLOI

PASSATION COLLECTIVE

Pour vous éviter une passation lourde, nous avons sélectionné parmi les items d'une évaluation globale ceux qui étaient discriminants et susceptibles d'une mise en œuvre collective. **Il importe que chaque élève travaille seul.**

CONSIGNES

Proposer aux élèves les exercices **tels qu'ils sont**, même si certains vous paraissent trop difficiles. Aucune aide particulière ne doit être donnée au-delà de ce qui est préconisé. Si un élève demande des informations complémentaires, ne lui donner **aucun élément qui puisse orienter sa réponse** : se limiter à répéter la consigne en insistant sur ce qui fait problème et à donner des précisions d'ordre matériel.

PREPARATION

- Dupliquer les pages du test (après la page 150) en autant d'exemplaires qu'il y a d'élèves dans votre classe.
- Massicoter ces photocopies selon les tirets, les ranger dans l'ordre des pages et les agraffer (sur le côté gauche) pour façonner un livret d'évaluation individuel de format A5 qui pourra être consulté par les parents après le test.

DEROULEMENT

1. COMPREHENSION DE PHRASES (TEST E.CO.S.SE)

Extrait du test E.CO.S.SE. (Epreuve de compréhension syntaxico-sémantique). Pierre Lecocq. Ed. Presses universitaires du Septentrion.

Principe de l'exercice : après lecture d'une phrase, les élèves doivent désigner parmi quatre dessins celui qui lui correspond.

- Donner la consigne : « **Vous allez lire des petites histoires très courtes et, après chacune d'elle, vous choisirez parmi les quatre dessins celui qui lui correspond exactement. Il faut lire très attentivement pour trouver le bon dessin. Quand vous l'aurez trouvé, vous l'entourerez** ».
- Pour que les élèves comprennent bien, faire un exemple avec l'item "Le couteau est sur la chaussure".
- Quand tous les élèves ont entouré un dessin, corriger collectivement. S'il y a des erreurs, réexpliquer l'exercice à l'aide de cet exemple (éventuellement à l'aide de la planche - agrandie en A3 - affichée au tableau).
- Puis, pour chacun des dix items, laisser les élèves travailler seuls (**sans aide, ni commentaire ni mimique ni correction collective**).

Cotation : un point par bonne réponse, soit un score total maximum de 15.

2. COMPREHENSION DE TEXTES

Les élèves doivent répondre aux questions après la lecture du texte (page 17 du livret).

Consigne : « **Vous allez lire silencieusement cette petite histoire puis vous répondrez aux questions** ».

Cotation : 1 point par bonne réponse. Score maximum 5.



3. DEDUCTION

- Faire prendre la page 18 du livret.
- Donner la consigne : « **Vous allez lire silencieusement ces petites histoires dans lesquelles il y a une énigme à résoudre. Vous devez entourer sa solution. On va faire un exemple pour que tout le monde comprenne bien** ».
- Faire un exemple avec le premier item : Maman a préparé un dessert. Ce n'est ni une glace ni une tarte. Qu'est-ce que c'est ?
- Les élèves cherchent puis donnent la solution et entourent la bonne réponse.
- Faire une correction collective.
- Dire : « **Maintenant, vous continuez seuls** ».
- Les élèves font les autres items de la page 18 et ceux de la page 19.

Cotation : 1 point par bonne réponse. Score maximum 6

SCORES

ETABLISSEMENT DES SCORES

- Totaliser les points de la partie Compréhension de phrases et reporter le total sur la couverture du livret.
- Totaliser les points de la partie Compréhension de textes et reporter le total sur la couverture du livret.
- Additionner ces deux chiffres pour établir le score total.
- Récapituler les scores de tous les élèves dans la grille fournie en fin d'ouvrage.

A titre indicatif :

Sont faibles comprennent ceux qui ont un score total inférieur ou égal à 18.

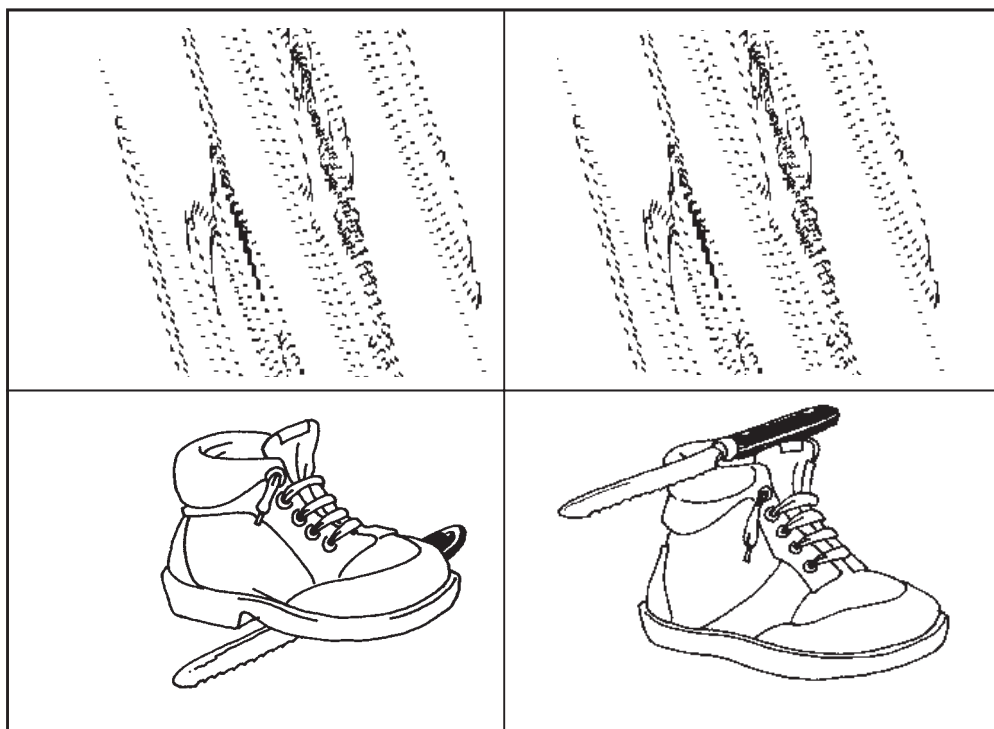
Sont moyens comprennent ceux qui ont de 19 à 22.

Sont bons comprennent ceux qui ont 23 et plus.

CONSTITUTION DES GROUPES : cf. page 13 de cet ouvrage

1. COMPREHENSION DE PHRASES

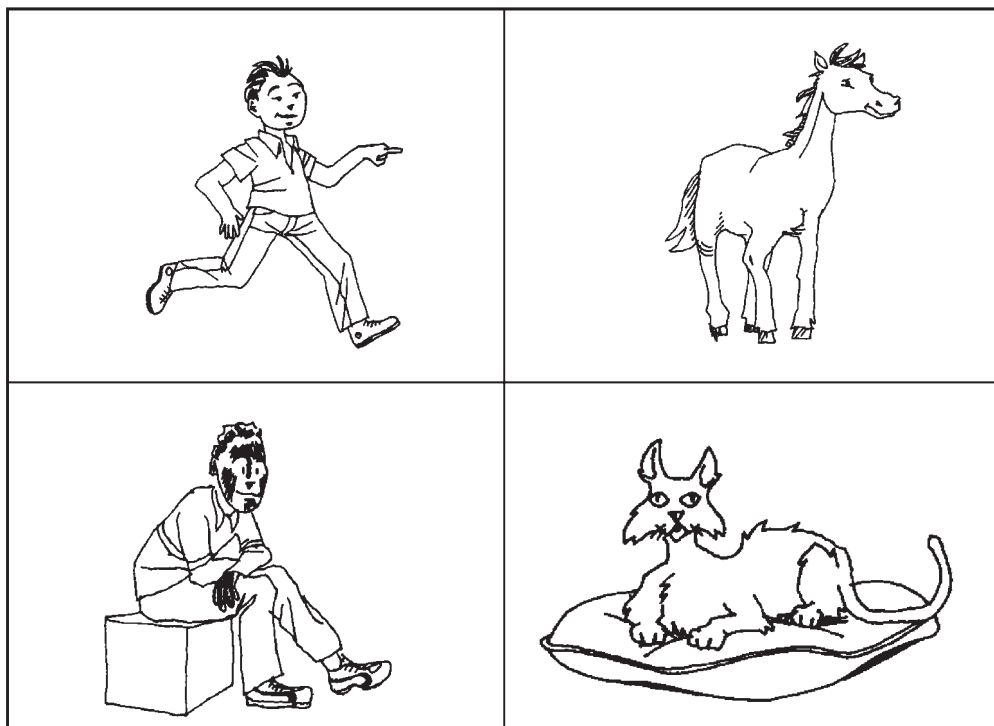
EXTRAIT DU TEST E.CO.S.SE. (Epreuve de compréhension syntactico-sémantique). Pierre Lecocq. Ed. Presses universitaires du Septentrion.



Exemple. Le couteau est sur la chaussure.

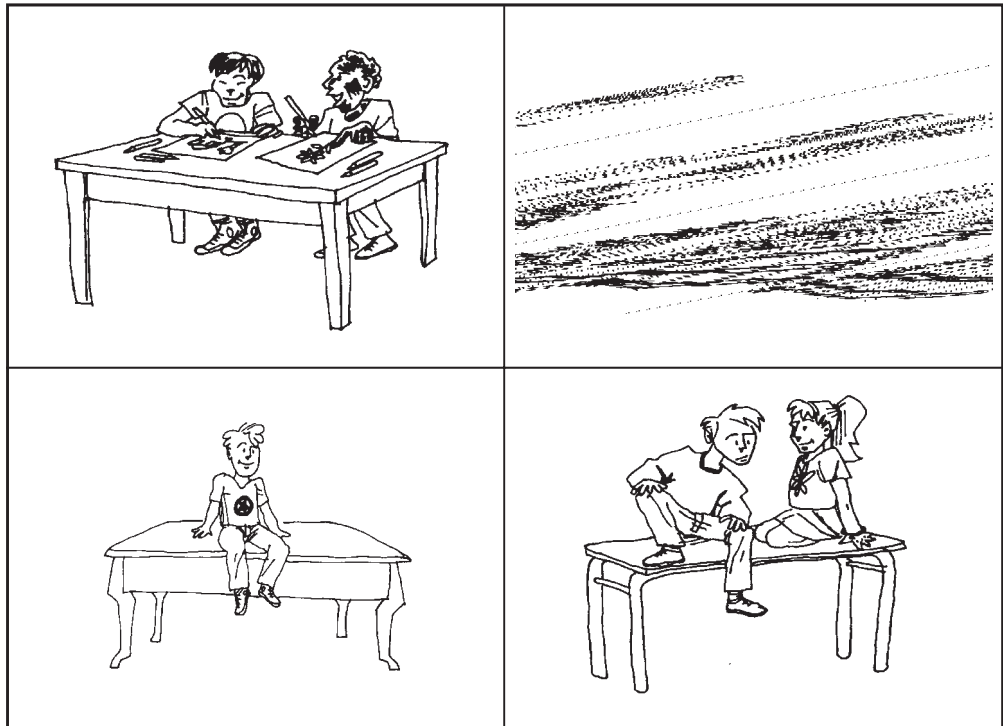
1

1. Le garçon ne court pas.



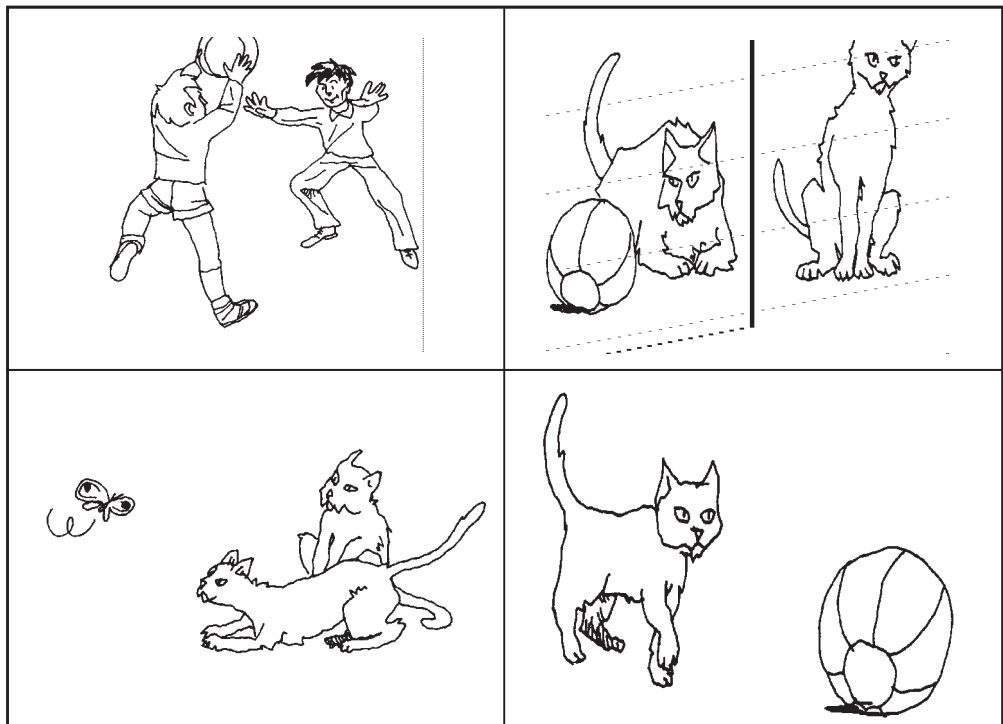
2

2. Ils sont assis sur la table.



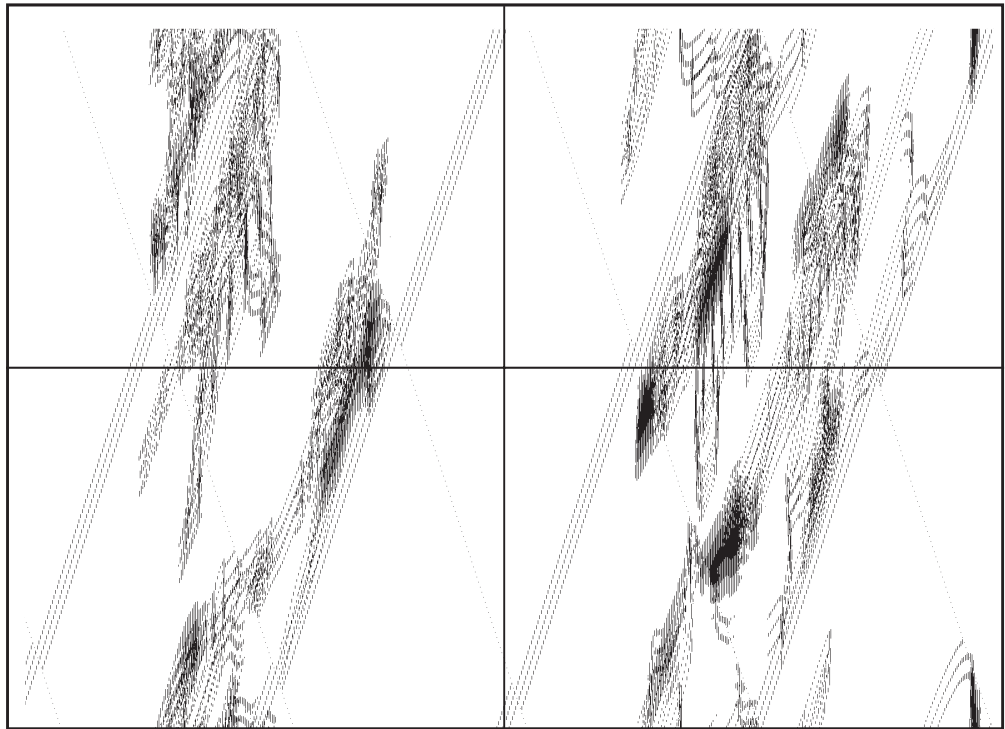
3

3. Les chats regardent la balle.



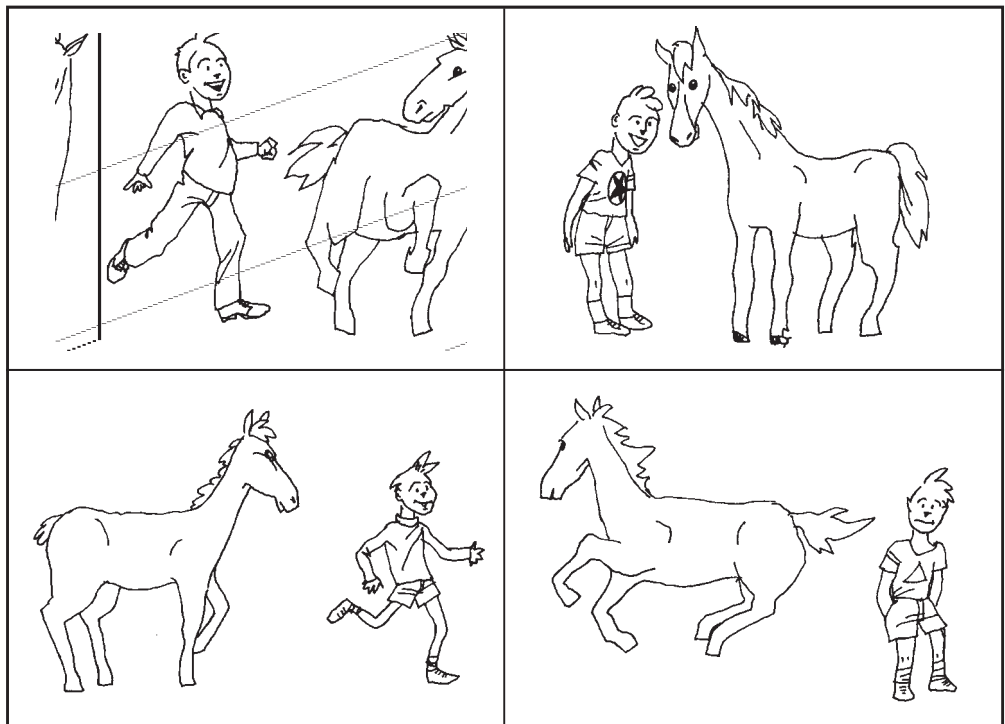
4

4. La dame le porte.



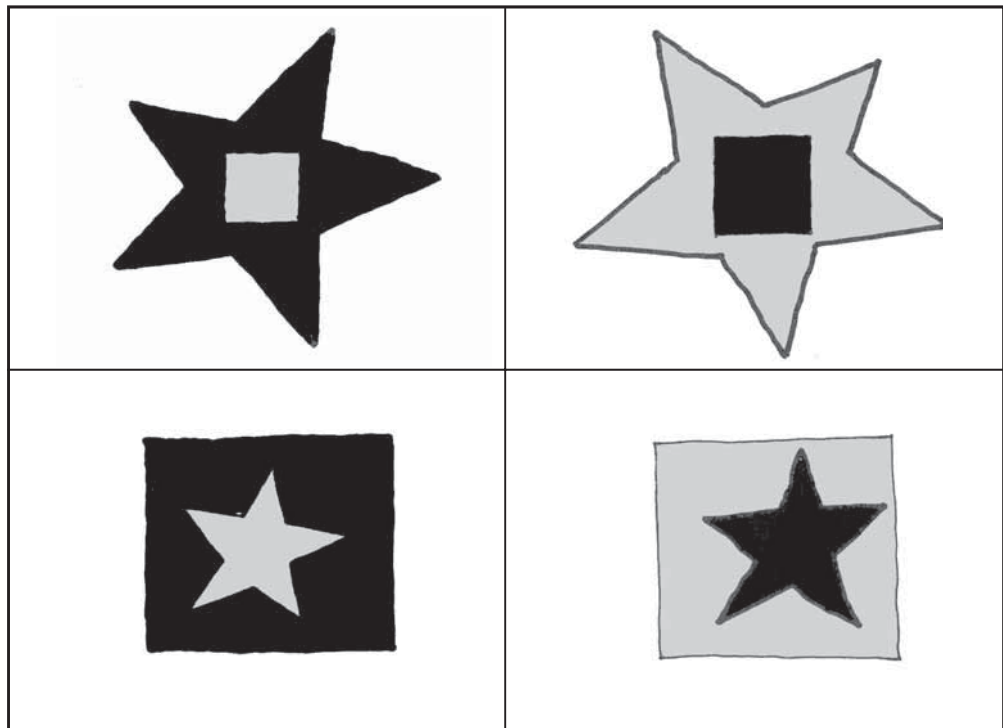
5

5. Ni le garçon ni le cheval ne courent.



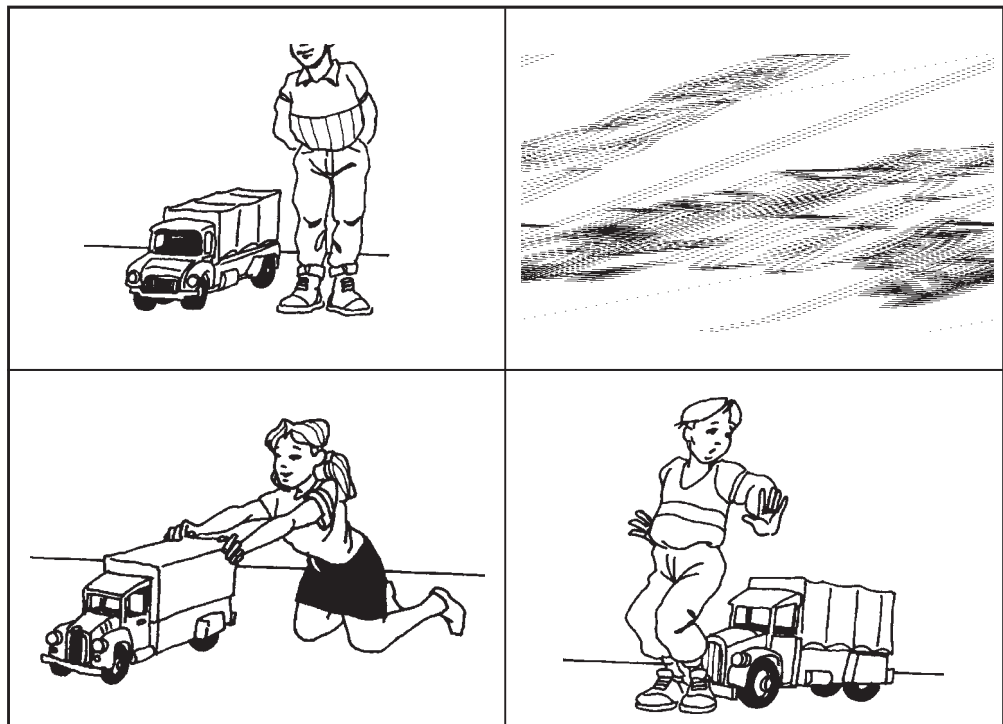
6

6. Le carré qui est dans l'étoile est noir.



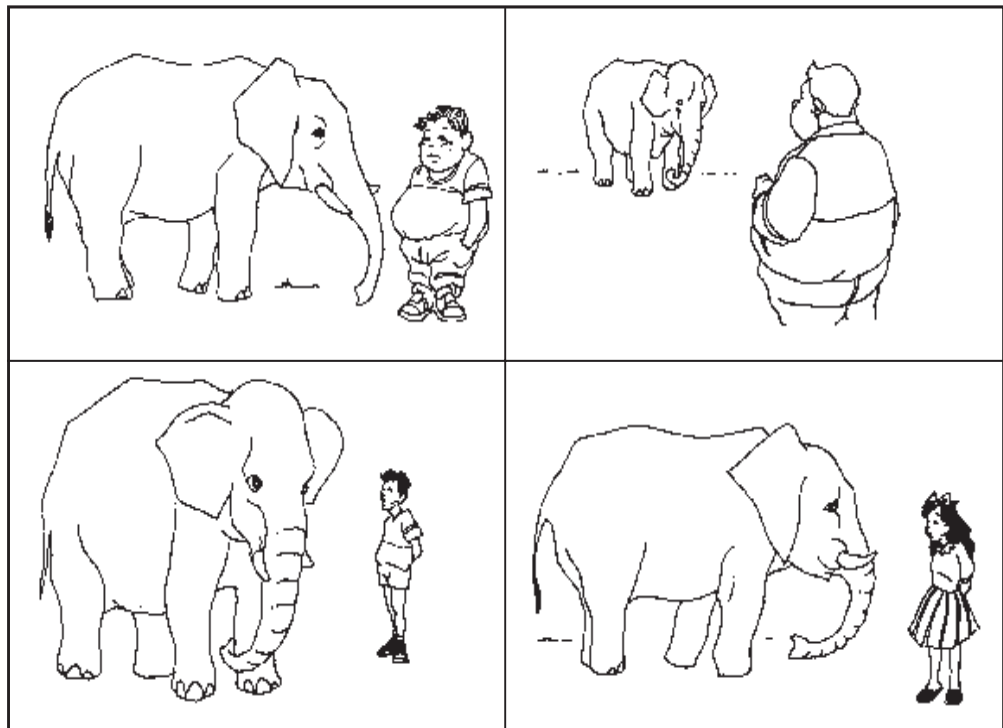
7

7. Le camion est poussé par le garçon.



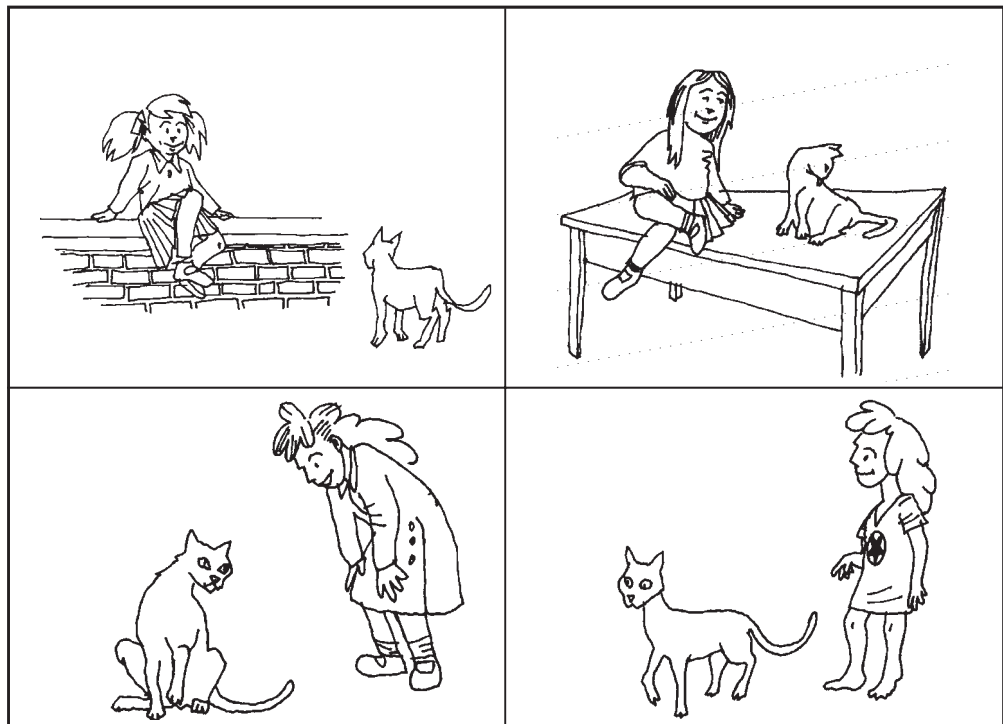
8

8. Le garçon regarde l'éléphant, parce qu'il est gros.



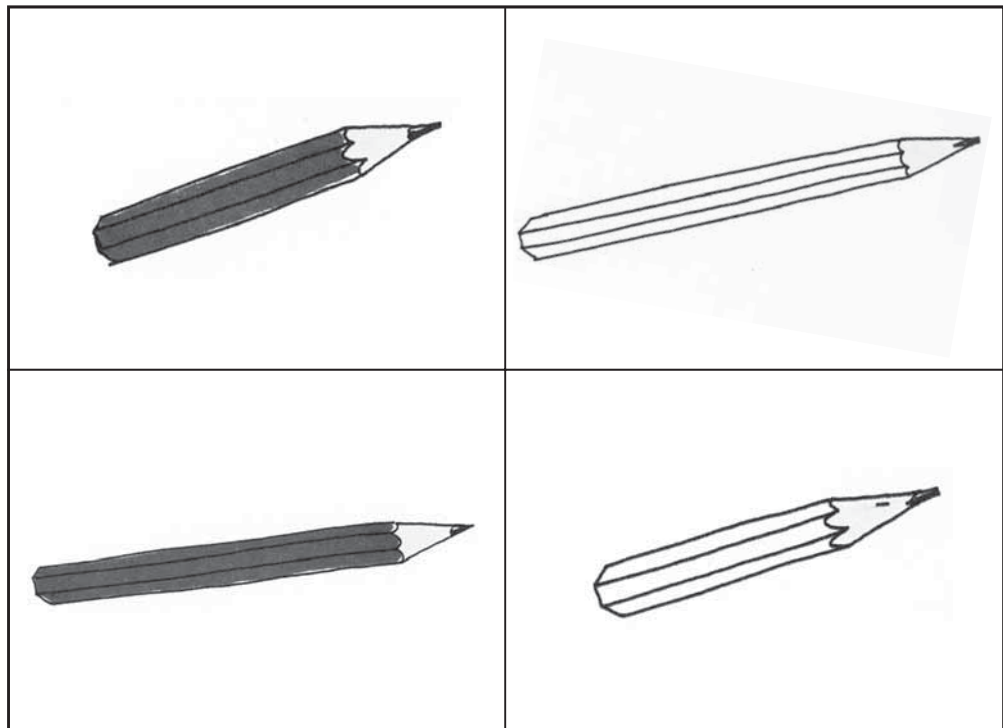
9

9. Non seulement la fille est assise mais le chat aussi.



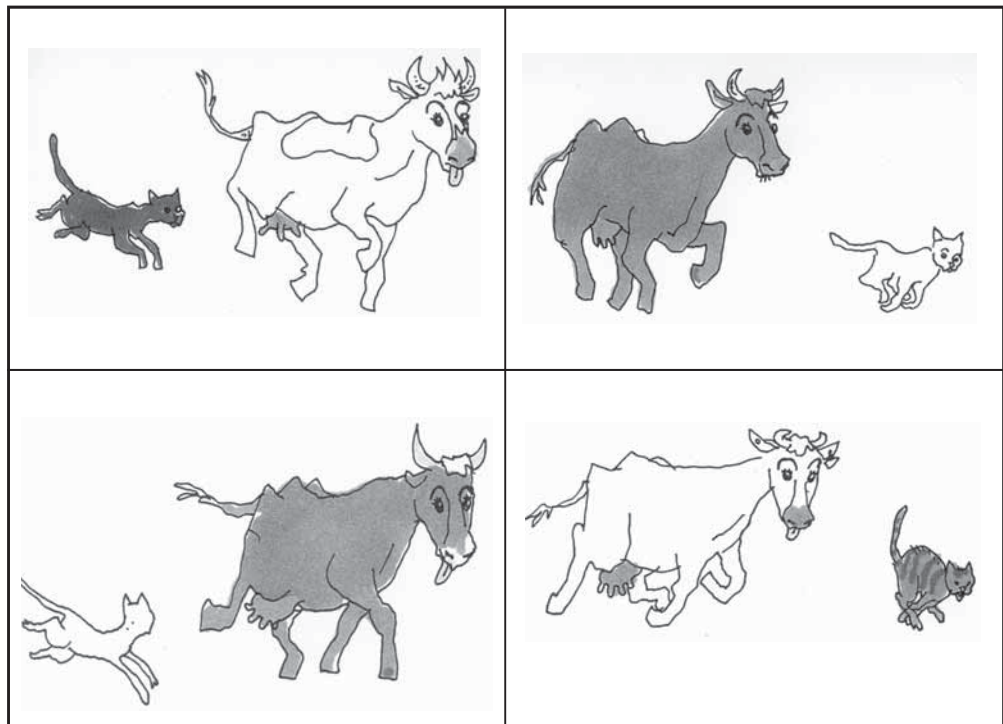
10

10. Le crayon n'est ni long ni noir.



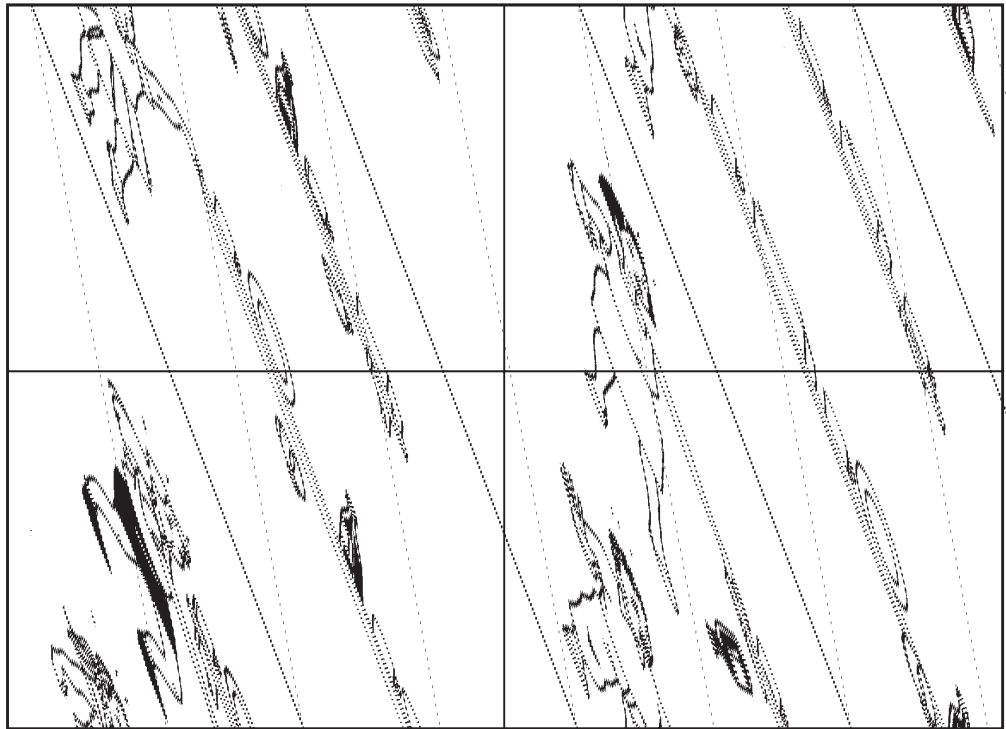
11

11. La vache poursuivant le chat est grise.



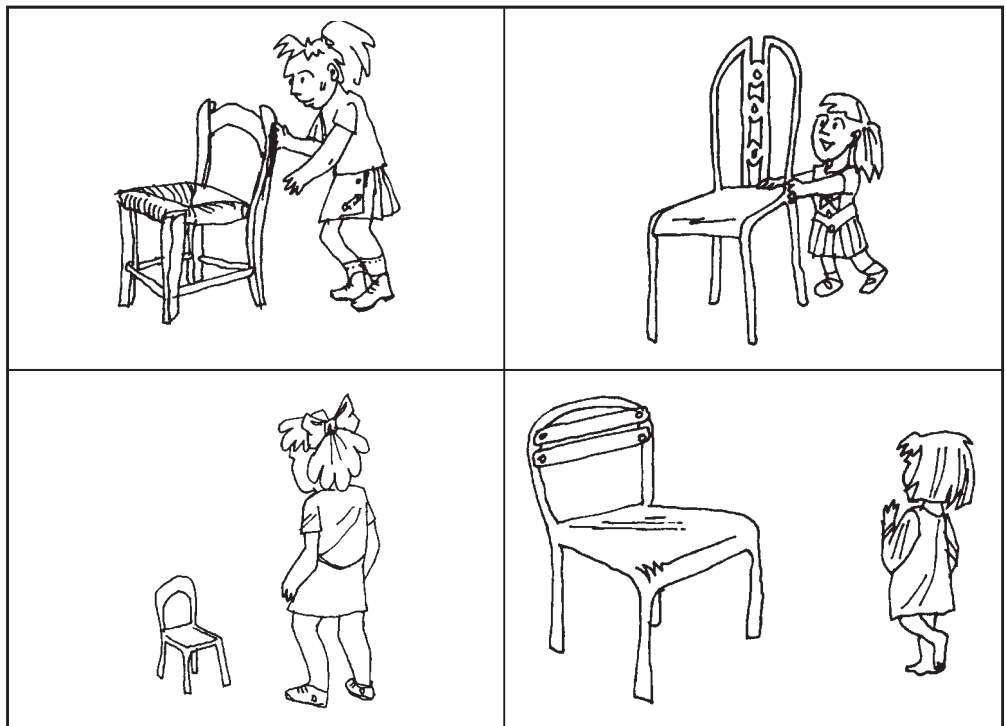
12

12. La fille a fait tomber la troisième tasse.



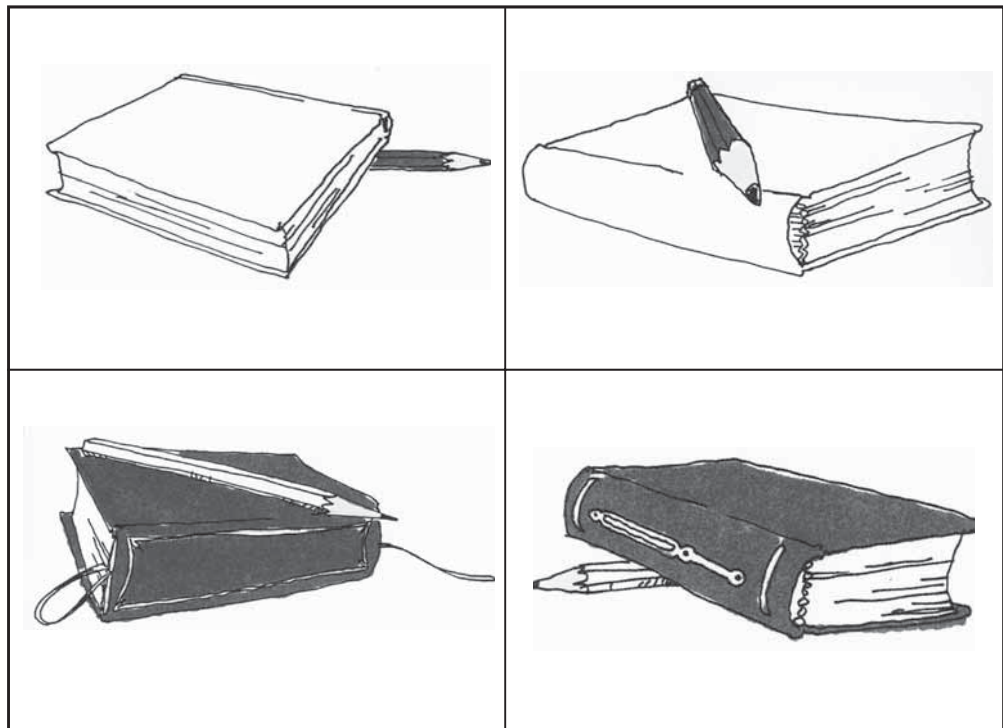
13

13. La fille pousse la chaise, pourtant elle est petite.



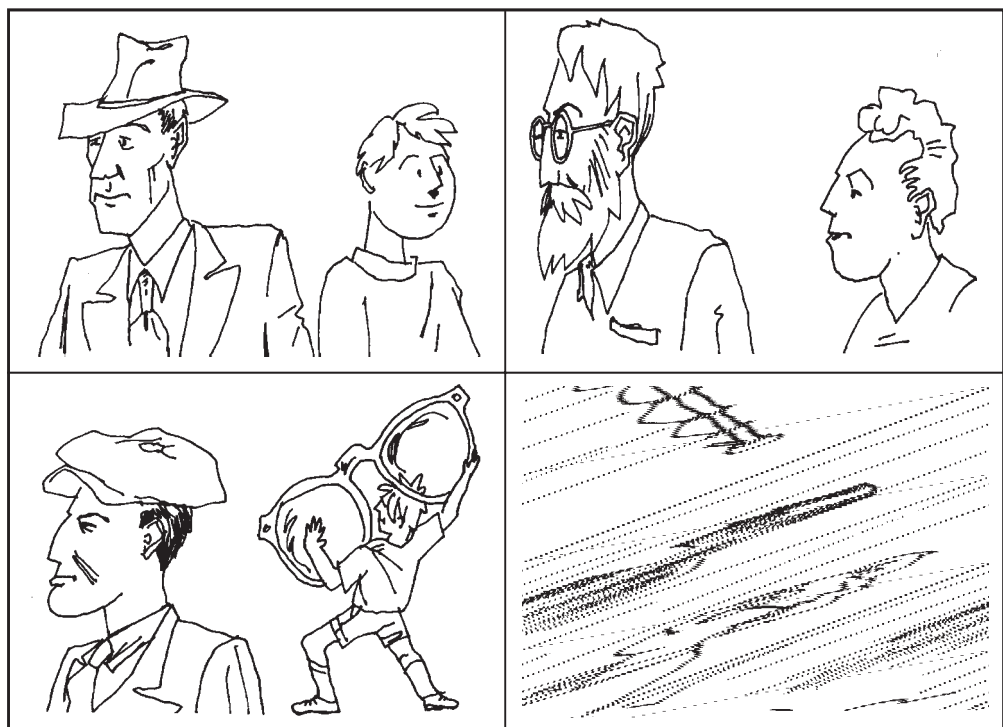
14

14. Le livre sur lequel est posé le crayon est noir.



15

15. Le garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes.



16

2. COMPREHENSION DE TEXTES

Manon rentre de l'école. Sa maman lui donne un morceau de gâteau. Le chat la suit dans le jardin et miaule pour avoir un peu de gâteau. Mais Manon a tout mangé.

1. D'où vient Manon ?

2. Qui donne du gâteau à Manon ?

3. Qui va avec Manon dans le jardin ?

4. Pourquoi le chat miaule-t-il ?

5. A-t-il mangé du gâteau ?

17

3. DEDUCTION

Maman a préparé un dessert. Ce n'est ni une glace ni une tarte. **Qu'est-ce que c'est ?**



1. Mon chien ne veut dormir ni dans sa niche ni sur le canapé. **Où va-t-il dormir ?**



2. Mon chat ne veut manger ni souris ni poisson. **Que va-t-il manger ?**



3. Le canari ne se trouve ni sur l'arbre ni dans la cage. **Où est-il ?**



18

4. Aujourd'hui, Laura mange au restaurant. Pour le dessert, elle voudrait une glace ou un gâteau au chocolat. Il n'y a plus de glace. **Que va-t-elle manger ?**

une glace - un fruit - un gâteau au chocolat

5. Pierre cherche la maîtresse. Elle ne peut être que dans la classe ou dans la cour de récréation. Théo lui dit qu'elle n'est pas dans la classe. **Où est-elle ?**

dans la classe - chez elle - dans la cour

6. Aujourd'hui, Léa fait les courses toute seule. Elle doit rapporter du pain, du lait et du chocolat. Elle regarde dans son panier et elle voit qu'elle a déjà du lait et du chocolat.

Que va-t-elle acheter maintenant ?

du lait - du pain - du chocolat

19

CE1

DATE _____

NOM _____



TEST-EVALUATION

NIVEAU DE COMPREHENSION

SCORES

- Compréhension de phrases : /15
- Compréhension de textes : /5
- Déduction : /6

SCORE TOTAL

/26

NIVEAU

MODELES DE SITUATION

DEDUCTION

LA LUGE

TRAVAIL EN ATELIER, GROUPE, CLASSE ENTIERE OU INDIVIDUEL (cf. Présentation page 13)

OBJECTIF

Apprendre à l'élève à...

- Se représenter une situation décrite par un texte (modèle de situation).
- Suivre une succession d'événements, c'est-à-dire l'évolution d'une situation.
- Dédire par élimination des éléments non pertinents.

DIFFERENCIATION

La différenciation est basée sur le nombre et la complexité des textes et des bandes dessinées à étudier.

On pourra différencier de deux manières :

- 1/ par la tâche : proposer uniquement le support qui correspond au niveau de compréhension du groupe.
- 2/ par le temps d'apprentissage : proposer lors d'une séance supplémentaire (immédiatement ou plus tard dans l'année) le travail du niveau 2 aux élèves du groupe de niveau 1, lorsque cela vous semble possible.

MATERIEL

INDIVIDUEL

- Niveau 1 : une planche N1 (page 76) par élève.
- Niveau 2 : une planche N2 (page 77) par élève.
- Matériel complémentaire pour occuper les plus rapides : une planche (page 78 : une photocopie = 2 planches).

COLLECTIF

- 1 agrandissement collectif de chaque bande dessinée avec son numéro.

DEROULEMENT

NIVEAU 1

- Distribuer une planche N1 par élève.
- Proposer un temps de découverte et d'observation des bandes dessinées et de la consigne **sans lecture approfondie des textes**.
- Proposer un temps d'échange pour faire comparer rapidement les bandes dessinées, préciser le nom des personnages, constater qu'il y a plus de textes que de bandes dessinées (deux textes intrus).

- Faire reformuler la consigne, définir le travail.
- Donner la consigne : « **Vous allez lire le texte A et vous chercherez s'il y a une bande dessinée qui lui correspond exactement. Réfléchissez bien, prenez votre temps pour trouver la réponse et écrivez dans la case à gauche du texte le numéro de la bande dessinée correspondante ou 0 s'il n'y en a pas** ».
- Laisser à tous les élèves le temps nécessaire pour réaliser ce travail (les plus rapides poursuivent le travail avec les textes suivants). Pendant ce temps, afficher les supports collectifs.
- Quand tous les enfants ont inscrit une réponse dans la case du texte A, faire lire ce texte par un élève, le relire vous-même si nécessaire.
- Recenser les réponses en notant au tableau en marge de chaque bande dessinée le nombre d'élèves l'ayant choisie.
- Pour chaque bande choisie, organiser un débat avec confrontation et justification des choix et des procédures de résolution pour déterminer la bonne bande dessinée.
- Faire corriger les éventuelles erreurs.
- Suivre la même démarche pour les autres textes.
- Distribuer la planche de travail complémentaire aux élèves qui ont terminé tous les textes pour laisser aux moins rapides le temps de terminer dans de bonnes conditions.

Correction : Texte A : **bande 2**. Texte B : **0**. Texte C : **bande 3**. Texte D : **0**. Texte E : **bande 1**.

TRACE ECRITE SANS EVALUATION

- Faire coller la planche N1 et éventuellement le travail complémentaire dans le cahier de compréhension.

NDA. *On peut évaluer ce travail (cf. Traces écrites page 14).*

NIVEAU 2

- Distribuer une planche N2 par élève.
- Proposer un temps de découverte et d'observation des bandes dessinées et de la consigne **sans lecture approfondie des textes**.
- Proposer un temps d'échange pour faire reformuler la consigne, définir le travail, faire comparer rapidement les bandes dessinées et préciser le nom des personnages.
- Donner la consigne : « **Vous allez lire le texte A et vous chercherez s'il y a une, deux ou bien aucune bande dessinée qui lui correspond exactement. Car il y a des pièges : une des histoires n'a pas sa bande dessinée, une autre en a deux. Réfléchissez bien, prenez votre temps pour trouver la réponse et écrivez le ou les numéros des bandes dessinées dans les cases à gauche du texte. Ecrivez 0 si vous n'en avez pas trouvé** ».
- Laisser un temps suffisant pour que tous réalisent ce travail (ceux qui ont fini avant les autres peuvent poursuivre avec le texte suivant). Afficher les supports collectifs.
- Quand tous les élèves ont inscrit une réponse, faire lire le texte par un élève, le relire vous-même si nécessaire.
- Recenser les réponses en notant au tableau en marge de chaque bande dessinée le nombre d'élèves l'ayant choisie.
- Pour chaque bande choisie, organiser un débat avec confrontation et justification des choix et des procédures de résolution pour déterminer la bonne bande dessinée. Faire corriger les éventuelles erreurs.
- Procéder de la même manière pour les textes B et C.

TRACE ECRITE AVEC EVALUATION

- Donner la consigne : « **Et maintenant, vous allez faire la même chose pour les trois autres textes. Puis vous rédigez le texte G qui doit correspondre à la bande dessinée 1** ».

NDA. Ils ne doivent pas recopier un des textes proposés mais en composer un, soit en le créant totalement, soit en juxtaposant des morceaux de textes proposés dans la planche.

- Laisser à tous les élèves le temps nécessaire pour réaliser ce travail. Distribuer le travail complémentaire à ceux qui ont fini avant les autres pour laisser aux moins rapides le temps de terminer dans de bonnes conditions.
- Faire coller la planche N2 et éventuellement le travail complémentaire dans le cahier de compréhension.

NDA. *Correction (cf. Traces écrites page 14).*

CORRECTION :

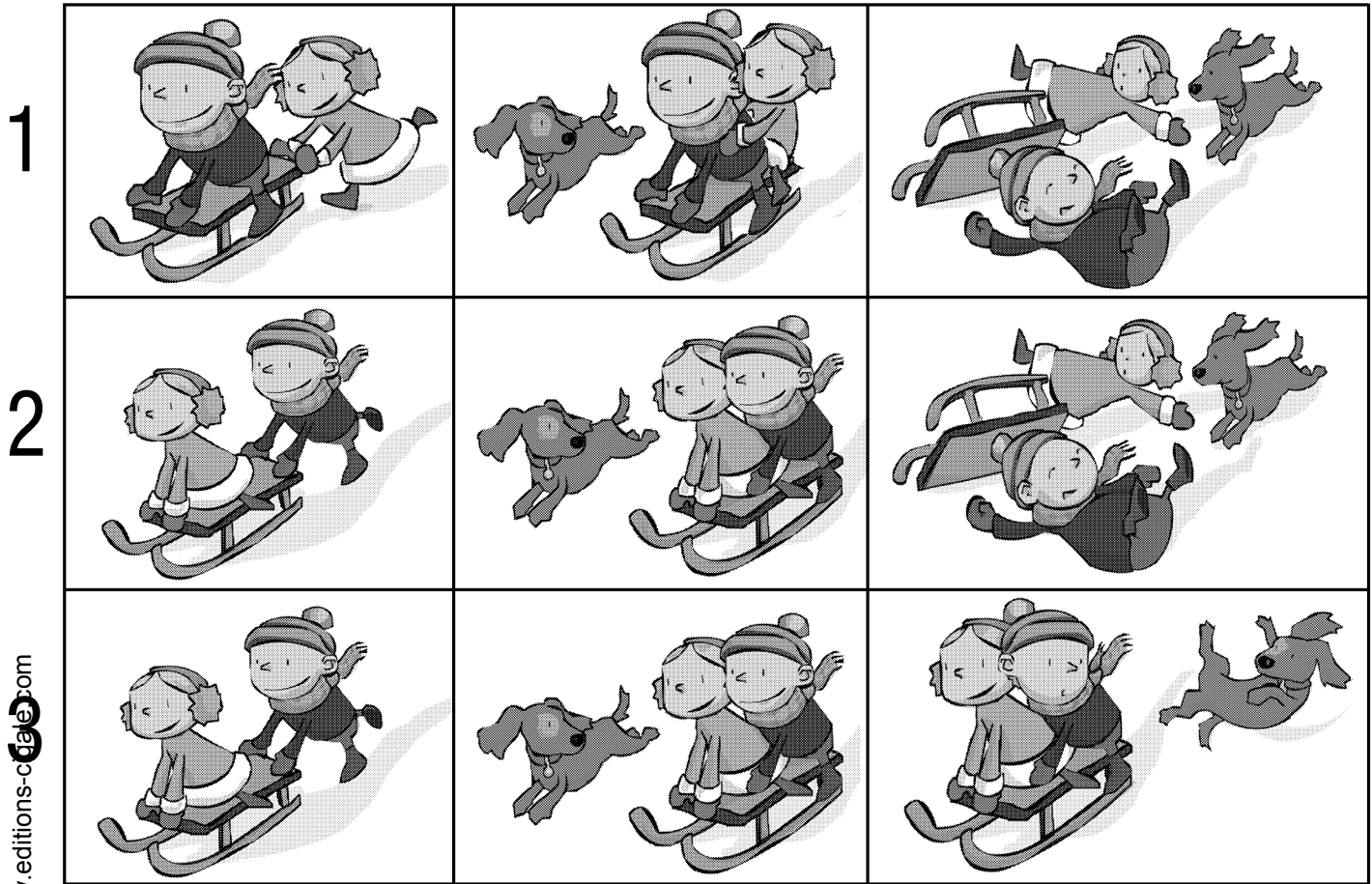
Texte A : **bande 2.** Texte B : **0.** Texte C : **bandes 2 et 4.**

Texte D : **bande 1.** Texte E : **bande 4.** Texte F : **bande 3.**

CORRECTION TRAVAIL COMPLEMENTAIRE :

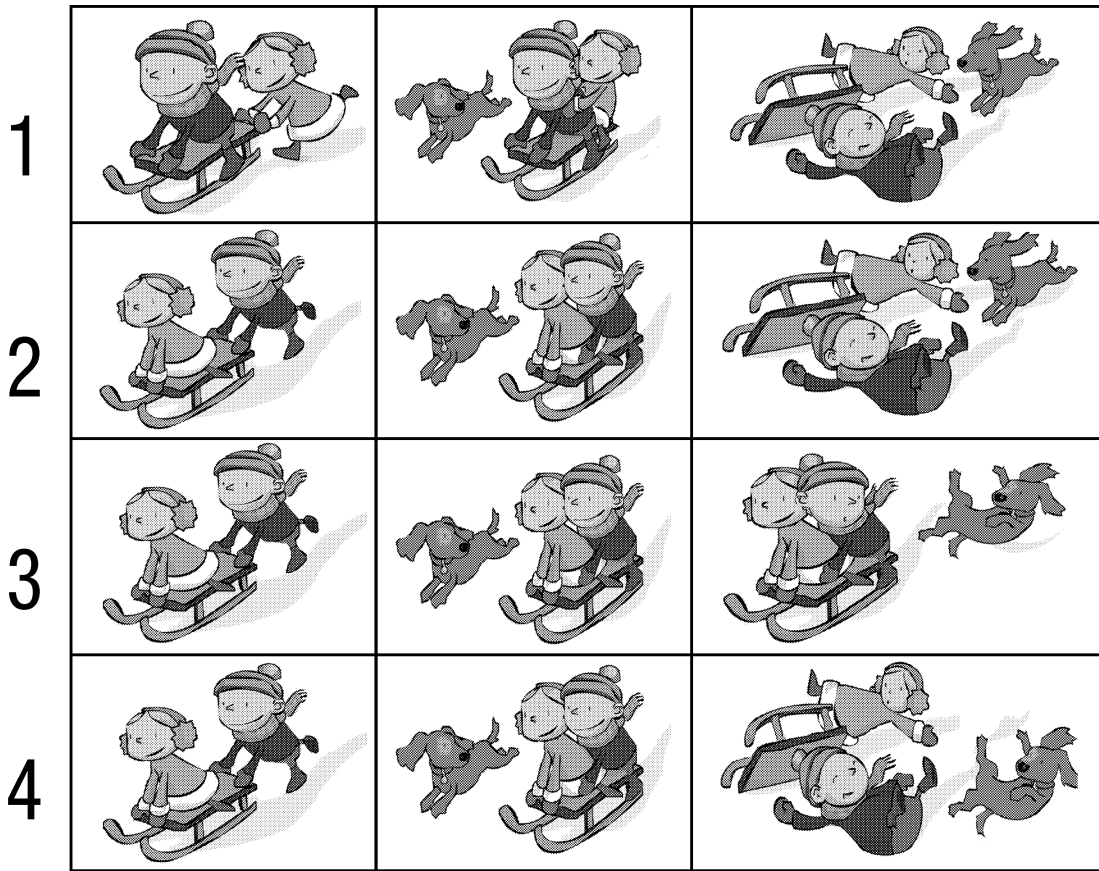
1. Margot devant, Tom derrière. 2. Barrer le chien qui court derrière.
1. Tom devant, Margot derrière. 2. Barrer le chien qui tombe.

CONSIGNE Ecris dans les cases le numéro de la bande dessinée qui correspond au texte (écris 0 s'il n'y en a pas).



- A** Margot est assise sur la luge. Tom la pousse et s'installe derrière elle. Tip, le petit chien, court avec eux. Dans le virage, la luge se renverse.
- B** Tom est assis sur la luge. Margot le pousse et s'installe derrière lui. Tip, le petit chien, court avec eux, mais il perd l'équilibre et tombe dans la neige.
- C** Margot est assise sur la luge. Tom la pousse et s'installe derrière elle. Tip, le petit chien, court avec eux. Mais, dans le virage, il perd l'équilibre et tombe dans la neige.
- D** Margot est assise sur la luge. Tom la pousse et s'installe derrière elle. Tip, le petit chien, court avec eux. Mais, dans le virage, ils perdent tous l'équilibre et tombent dans la neige.
- E** Tom est assis sur la luge. Margot le pousse et s'installe derrière lui. Tip, le petit chien, court avec eux. Dans le virage, la luge se renverse.

CONSIGNE Ecris dans les cases le ou les numéros de bandes dessinées qui correspondent au texte (écris 0 s'il n'y en a pas). Puis rédige le texte G.



A Margot est assise sur la luge. Tom la pousse et s'installe derrière elle. Tip, le petit chien, les accompagne. Il court toujours quand la luge se renverse.

B Margot pousse Tom qui est assis sur la luge et s'installe derrière lui. Tip, le petit chien, court avec eux, mais il perd l'équilibre et tombe dans la neige.

C Tom pousse Margot qui est assise sur la luge puis s'installe derrière elle. Tip, le petit chien, court avec eux. Mais dans le virage, ils perdent l'équilibre et tombent dans la neige.

D Tom est assis sur la luge. Margot le pousse et s'installe derrière lui. Tip, le petit chien, court avec eux. Dans le virage, la luge se renverse.

E Tom pousse Margot qui est assise sur la luge puis s'installe derrière elle. Tip, le petit chien, court avec eux. Mais dans le virage, ils perdent l'équilibre et tombent tous dans la neige.

F Après avoir poussé Margot Tom s'est assis derrière elle. Tip, le petit chien, court avec eux. Mais, dans le virage, il perd l'équilibre et tombe dans la neige.

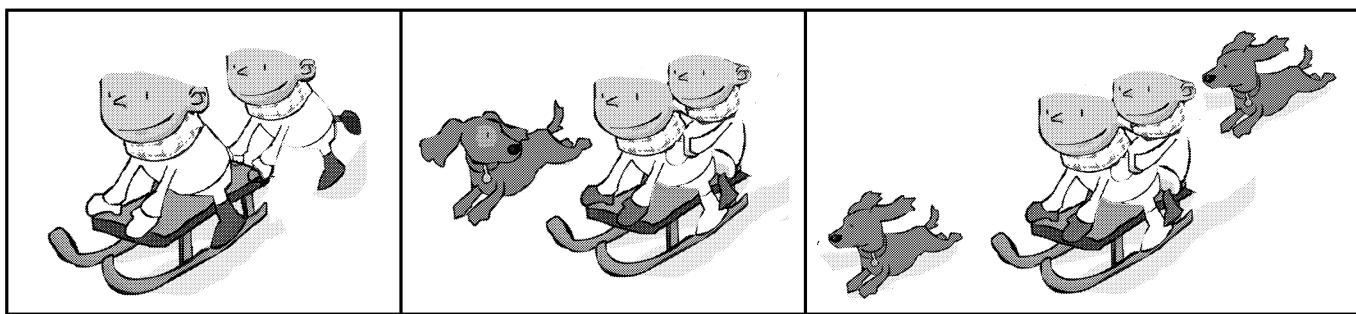
G _____

Prénom :

Date :

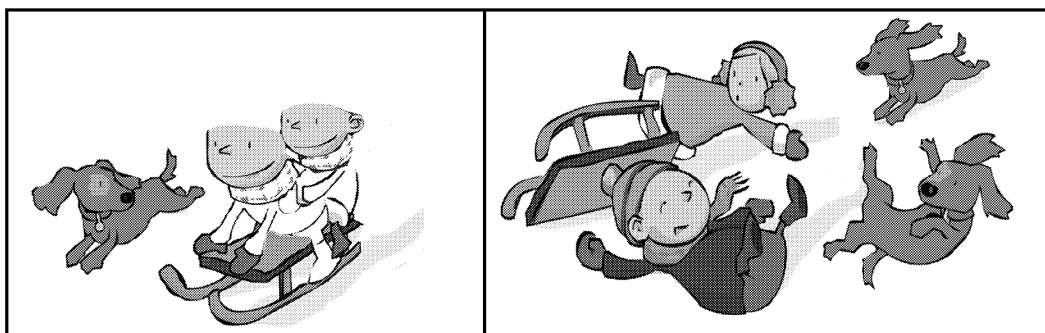
CONSIGNE Pour chaque bande dessinée, retrouve Margot et Tom et habille-les. Dans la dernière image, il y a un chien de trop. Barre-le.

A



Après avoir poussé Margot, Tom s'est assis derrière elle. Tip, le petit chien, court avec eux. Mais la luge n'avance pas assez vite et Tip les dépasse.

B



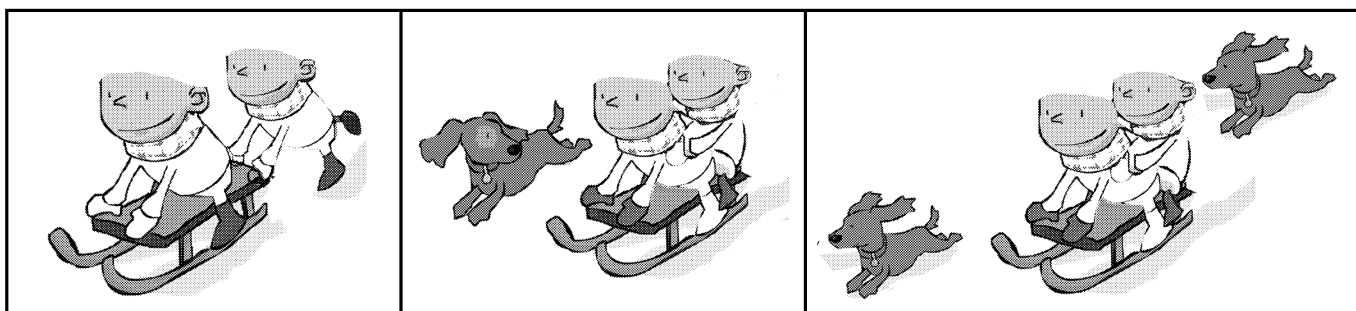
Margot et Tom sont installés sur la luge. C'est Tom qui est à l'avant. Tip, le petit chien, est tout content. Mais la luge va trop vite et, dans le virage, ils tombent tous les deux.

Prénom :

Date :

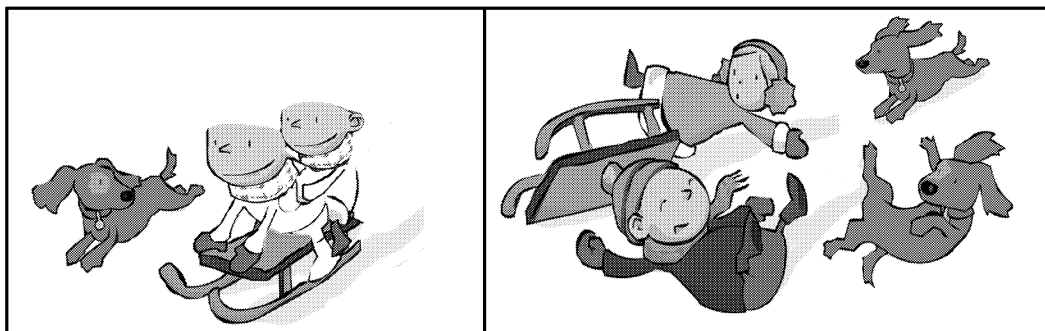
CONSIGNE Pour chaque bande dessinée, retrouve Margot et Tom et habille-les. Dans la dernière image, il y a un chien de trop. Barre-le.

A



Après avoir poussé Margot, Tom s'est assis derrière elle. Tip, le petit chien, court avec eux. Mais la luge n'avance pas assez vite et Tip les dépasse.

B



Margot et Tom sont installés sur la luge. C'est Tom qui est à l'avant. Tip, le petit chien, est tout content. Mais la luge va trop vite et, dans le virage, ils tombent tous les deux.

Préface

Michel Fayol

Professeur des Universités

Directeur du Laboratoire de Psychologie Sociale de la Cognition/CNR. Université Blaise Pascal. Clermont-Ferrand

Membre de l'Observatoire National de la Lecture

Président du Conseil scientifique du programme "École et sciences cognitives". Ministère de la recherche

La lecture est une activité complexe qui peut s'analyser selon au moins deux dimensions complémentaires.

La première dimension concerne le décodage et l'identification des mots, c'est-à-dire : pour ceux qui sont déjà connus, l'accès à leurs formes phonologique (comment ils se prononcent) et orthographique (comment ils s'écrivent) ainsi qu'à leur sens. Il s'agit d'une dimension hautement complexe dont l'apprentissage pose problème à tous les enfants à une certaine période et à quelques-uns pendant plusieurs années (pour une synthèse, voir "Apprendre à lire", ONL, 1998).

La seconde dimension a trait à la compréhension, qui constitue l'objectif de l'activité de lecture. Cette dimension n'est toutefois pas spécifique à la lecture dans la mesure où elle s'exerce aussi bien lorsque nous regardons un film, lorsque nous lisons une bande dessinée ou encore lorsque nous suivons une conversation. En conséquence, elle préexiste à l'apprentissage de la lecture et peut donc être exercée avant lui. Dans la pratique, ces deux dimensions doivent être coordonnées pour assurer une lecture courante dans laquelle les mots et leurs significations sont intégrés au fur et à mesure de leur rencontre en une interprétation cohérente du texte en cours de traitement.

Les recherches conduites au cours des deux dernières décennies relativement aux difficultés de la lecture ont mis en évidence que ceux-ci pouvaient se ramener à trois grandes catégories.

Premièrement, certains enfants éprouvent des difficultés d'intensité variable pour apprendre à traiter le code écrit.

Deuxièmement, chez d'autres, l'apprentissage réalisé n'empêche pas que le coût du traitement des mots et de leur signification reste très élevé. Il s'ensuit que la conduite simultanée des activités relatives au code et de celles ayant trait à la compréhension leur pose problème, au point d'hypothéquer les possibilités d'élaboration d'une interprétation cohérente des textes.

Pour une troisième catégorie d'enfants, les difficultés concernent directement la compréhension elle-même, en l'absence de tout déficit en reconnaissance de mots. Cette dernière catégorie pourrait représenter de 10 à 15 % de la population scolaire (voir Maîtriser la lecture, ONL, 2000). Il est ainsi possible de distinguer entre ceux pour qui le décodage ou l'identification des mots pose problème, ceux qui éprouvent des difficultés de compréhension et ceux, enfin, qui cumulent ces deux handicaps.

Le repérage des troubles et de leurs origines a conduit à mettre en place des dispositifs à visées diagnostique et interventionniste. Toutefois, dans une première phase encore en cours de développement, ces dispositifs ont essentiellement porté sur la préparation au traitement du code écrit : on a cherché à repérer les enfants à risque de manière à leur proposer des activités destinées à prévenir l'émergence et l'installation de troubles



dyslexiques. Par contraste, peut-être parce que l'urgence était considérée comme moindre ou parce que les instruments étaient trop rares, les questions relatives à la compréhension sont restées pendantes, notamment pour ce qui concerne les enfants des cycles un et deux. De fait, les rares actions envisagées et mises en place ont essentiellement porté sur le cycle 3 (ONL, 2000).

Le travail réalisé par Maryse Bianco et ses collaborateurs constitue donc une innovation.

Il s'agit de concevoir et mettre en place une série d'activités cherchant à enseigner de manière systématique aux enfants de moyenne section maternelle des procédures destinées à prévenir les difficultés de compréhension des textes : réalisation d'inférences ; compréhension de relations causales ; exercice du contrôle de la compréhension.

La mise en place de telles activités est parfaitement justifiée. Certes, les enfants acquièrent au cours des interactions quotidiennes avec leurs parents, avec les adultes et avec leurs pairs, à la fois des formes langagières (mots, énoncés, suites d'énoncés) et les significations qui leur sont associées. De nombreux travaux décrivent comment et à quel rythme s'effectue cette acquisition du langage oral. Ils font apparaître de très grandes différences interindividuelles associées aux milieux socioculturels mais aussi à des variations dans les vitesses de développement (Kail & Fayol, 2000). Ces constats ont amené les responsables du système éducatif à impulser des actions visant à faire travailler l'oral en vue d'en améliorer la maîtrise. Toutefois, même lorsque l'acquisition se déroule dans de bonnes conditions et que les enfants peuvent acquérir un lexique étendu et des organisations syntaxiques nombreuses et variées, la distance par rapport aux compétences attendues lors de l'apprentissage de la lecture reste très importante.

L'apprentissage de la lecture s'effectue au contact de textes le plus souvent longs et comportant un lexique plus rare et plus diversifié que les discours et conversations rencontrés à l'oral. Par ailleurs, et au contraire de l'oral, les textes sont traités en dehors de toute situation interactive qui pourrait fournir des indices complémentaires en facilitant l'interprétation. De plus, les thèmes évoqués sont souvent relativement éloignés de ce que les enfants connaissent (sur tout ceci, voir Fayol, 1997, chapitre 1).

Ce cumul de difficultés s'ajoute à celui qui provient de l'apprentissage du code écrit lui-même, augmentant d'autant les risques de faire échouer les enfants, notamment ceux qui possèdent à la fois le plus faible bagage culturel et qui ont le contact le plus restreint avec l'écrit. De là l'idée de faire travailler de manière spécifique certaines des difficultés inhérentes à l'exercice de la compréhension, difficultés qui ont été identifiées et étudiées au cours des deux dernières décennies et dont les recherches nous ont appris qu'il était possible de les circonvenir par un enseignement systématique (Gaonach & Fayol, 2003 ; ONL, 2000).

Les activités proposées dans le cadre de cet outil de compréhension ne se substituent évidemment pas à celles qui ont pour objectif de préparer l'apprentissage du code écrit (travail portant sur le repérage des sons, sur l'apprentissage des lettres, etc.). Elles les complètent plutôt, apportant une contribution à l'exercice de la seconde dimension de la lecture : la compréhension. Comme le montre l'évaluation réalisée par les auteurs, on peut donc envisager, dès la moyenne section, de travailler de manière indépendante et efficace les deux dimensions impliquées dans la lecture, de sorte que leur apprentissage et leur mise en œuvre coordonnée soient plus facilement réalisés lors du cours préparatoire et dans la suite des cycles 2 et 3.

Références

- Fayol, M. (1997). Des idées au texte. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gaonach, D. et Fayol, M. (2003). Aider les élèves à comprendre. Paris : Hachette.
- Kail, M. et Fayol, M. (2000). L'acquisition du langage, vol. 1 et vol. 2. Paris : Presses Universitaires de France.
- Observatoire National de la Lecture (1998). Apprendre à lire. Paris : Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (2000). Maîtriser la lecture. Paris : Odile Jacob.
- Nation, K. & Snowling, M. (1998). Individual differences in contextual facilitation : Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69, 996-1011.
- Yuill, C.M. et Oakhill, J. (1991). Children's problems in text comprehension. Cambridge, U.K. : Cambridge university press.



La compréhension en quelques points...

Maryse Bianco. *Maître de conférence. Université Pierre Mendès-France. Grenoble*

Maryse Coda. *Conseillère pédagogique*

Former des lecteurs compétents représente un enjeu majeur de l'école. Au-delà de l'éducation, l'enjeu est économique et social ; la plupart des emplois actuels et futurs, même peu qualifiés, requièrent et requerront une bonne maîtrise de la langue écrite. Le développement des communications télématiques en témoigne. Il ne s'agit plus, pour l'école, de former des lecteurs "décodeurs", encore faut-il que les élèves qui sortent du système éducatif soient capables de comprendre de manière efficace ce qu'ils lisent.

La compréhension des informations verbales est un phénomène complexe qui survient chaque fois que nous lisons et qui pour l'essentiel se déroule à notre insu. Si nous réfléchissons à la manière dont nous nous y prenons pour comprendre, tout ce que nous pouvons verbaliser est relatif au résultat du processus (contenu du texte lu, objectif atteint ou non) ; tout au plus, pouvons-nous exprimer les tentatives que nous avons faites pour remédier à une difficulté éventuelle. Cet exercice, difficile pour les adultes, l'est plus encore pour les enfants.

Ceci explique en partie pourquoi les mécanismes de la compréhension, de l'écrit comme de l'oral, échappent en grande partie à l'enseignement. On évalue largement, au sein du système éducatif, ce que les élèves retiennent et comprennent des textes mais on n'enseigne pas à comprendre (Pressley 1997, Robillard 1994). Tout semble se passer comme si l'on considérait – implicitement au moins – que la compréhension relevait d'une capacité cognitive générale qui se développe spontanément au contact du langage oral et des textes.

Un modèle de la compréhension des textes

On retiendra tout d'abord que la compréhension qui résulte de la lecture et/ou de l'audition

d'un texte, est toujours le fruit de l'interaction entre deux composantes essentielles :

- Un texte doté de caractéristiques spécifiques (une structure, une syntaxe et un lexique notamment).
- Un lecteur qui a lui aussi des caractéristiques propres (une expertise, des buts et des intentions, par exemple).

Il est devenu classique, depuis le modèle proposé par Van Dijk et Kintsch (1983), de considérer que la compréhension d'un énoncé passe par trois étapes principales qui concourent à l'intégration de l'ensemble des informations dans un "modèle de la situation".

Ce "modèle de la situation" intègre, dans une représentation schématisée, les données explicites du texte, l'ensemble des relations existant entre ces données, ainsi que les connaissances antérieures que l'individu a utilisées pour interpréter le texte.

Les trois étapes de la compréhension peuvent être illustrées à travers un exemple. Prenons la phrase : "le bon géant rencontre une vieille dame".

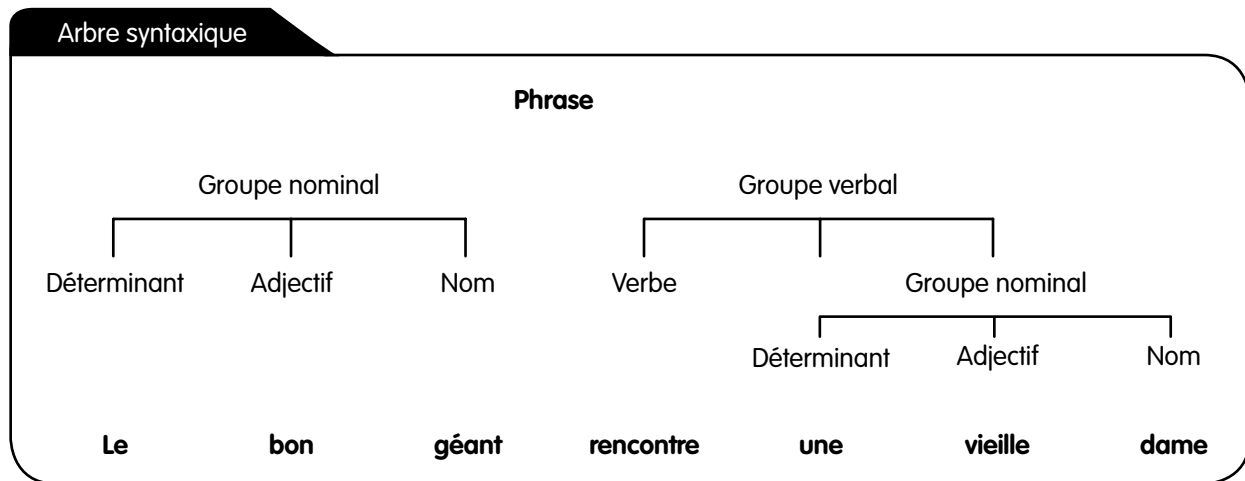
Lors d'une première étape, les traitements lexicaux et syntaxiques aboutissent à la mémorisation de la "forme de surface" de cette phrase, forme qui peut être schématisée par un "arbre syntaxique" (cf. illustration en page suivante).

Cette forme de surface est transitoire. Dans des conditions normales de lecture, elle est très vite oubliée : il suffit d'une ou deux phrases interférentes pour nous faire oublier le mot à mot des phrases précédentes.

Lors d'une seconde étape, les traitements sémantiques conduisent à la construction d'une base de texte, ou microstructure, dans laquelle sont représentées les idées énoncées dans le texte et leurs inter-relations. Cette représentation est formalisée sous forme de propositions logiques, autrement dit dans une structure "prédicat-argument".



Arbre syntaxique



Notre énoncé devient alors :

- 1 - rencontrer (géant, dame)
- 2 - bon (géant)
- 3 - vieille (dame).

La base de texte est une représentation plus robuste, au sens où les informations qui y sont représentées sont conservées plus longtemps en mémoire. A partir de cette base de texte, est dérivée une **macrostructure** qui peut être considérée comme un résumé thématique du texte.

Enfin, la troisième et dernière étape permet de représenter les informations dans un **modèle de la situation**. Dans notre exemple, en effet, nous ne comprenons pas seulement que deux individus se sont rencontrés, mais nous comprenons aussi que le premier individu nous est déjà connu (il en a déjà été question auparavant puisqu'il est associé à un article défini), qu'il est d'une taille peu commune et qu'il est en outre gentil. Ce personnage-là pourra donc être considéré comme un être impressionnant, eu égard à sa taille, mais aimable et non dangereux. Nous comprenons encore que la rencontre se fait entre ce premier personnage et un second, non encore connu, de sexe féminin et âgé. De ce fait, un certain nombre de caractéristiques physiques vont pouvoir être attachées à ce second personnage (rides, cheveux blancs, dos voûté...).

L'interprétation définitive intègre donc une quantité d'éléments implicites qui, dans le cas présent, peuvent s'organiser dans une image mentale où l'aspect des personnages, leur position respective seront représentés.

Ces trois étapes, et les trois formes de représentation qui en découlent, se construisent en parallèle pendant la compréhension et peuvent être plus ou moins élaborées au terme du processus. Les principaux auteurs (Gernsbacher 1994, Kintsch 1988, 1998) s'accordent cependant pour penser que la compréhension "fine" ou "achevée" suppose que le lecteur/auditeur parvienne à élaborer un "modèle de la situation".

Faire des inférences, comprendre l'implicite

Il est dès lors évident que la compréhension fine des messages nécessite d'aller au-delà de ce qui est dit. Le lecteur doit interpréter les relations sous-jacentes à l'information explicite. Il doit donc pouvoir effectuer les opérations cognitives nécessaires à la compréhension des relations (de référence, de causalité, de situation spatio-temporelle...) existant entre les éléments énoncés dans un texte. Ces opérations sont appelées inférences et elles sous-tendent cette capacité à interpréter "l'implicite" qui garantit une compréhension approfondie ou "fine" des textes. Plusieurs dimensions, non mutuellement exclusives, permettent de catégoriser les inférences.

Dimension 1 : inférences nécessaires et optionnelles

Certaines inférences doivent être réalisées pour parvenir à une compréhension achevée de l'énoncé ; c'est le cas des inférences mises en œuvre pour comprendre une relation de référence (ou anaphore) ou une relation de causalité. A l'inverse, certaines inférences viennent enrichir le modèle de situation, sans pour autant être strictement nécessaires à l'interprétation. En voici quelques exemples...

Les inférences nécessaires

Comprendre une référence est nécessaire à la compréhension.

Dans l'exemple "le bon géant rencontre une vieille dame", comprendre que l'article défini "le" induit une référence à un personnage déjà connu, garantit que le compreneur rattachera les informations à un personnage déjà établi dans le modèle de la situation et qu'il n'en introduira pas de nouveau. L'interprétation des références peut être plus ou



moins complexe selon la nature des unités lexicales utilisées et l'accessibilité des référents.

Si l'on considère, par exemple, les deux énoncés suivants (C. Boujon, 1989) : "*Ote-moi ce linge, il me cache le paysage*" et "*Tiens ! Deux casse-croûte qui se battent*", dit le renard. On peut faire deux remarques : 1) Il est nécessaire de comprendre à quoi renvoie le "il" de la première phrase et les deux "casse-croûte" de la seconde pour interpréter correctement ces deux phrases. 2) L'interprétation du "il" de la première phrase ne pose pas de difficulté particulière, le référent "linge" étant énoncé juste avant et représentant la seule entité plausible à laquelle le rattacher dans ce contexte.

Les choses sont évidemment beaucoup plus complexes dans le cas de l'unité métaphorique "casse-croûte". Son interprétation réussie suppose de connaître l'histoire dont cet énoncé est extrait et de rechercher, en faisant appel à ses propres connaissances, quels sont les éléments ou personnages de l'histoire qui peuvent être considérés comme des repas potentiels pour un renard.

L'interprétation des références met donc en jeu des mécanismes d'inférences qui peuvent être très complexes. Cette complexité est, la plupart du temps, masquée par l'aisance avec laquelle tout lecteur entraîné effectue ces opérations.

Comprendre une relation causale est nécessaire à la compréhension.

Les relations de cause-conséquence garantissent pour une grande part la cohérence des textes, et leur interprétation est aussi une condition importante d'une compréhension réussie. Là encore, l'analyse de ces relations peut être plus ou moins complexe, selon la structure de surface des textes. Le cas le plus simple est celui dans lequel un connecteur (parce que, donc, pour...) marque en surface la relation. Sa fonction est précisément d'indiquer qu'un traitement doit être réalisé. Encore faut-il savoir repérer et interpréter ces connecteurs. Cela peut se révéler difficile, en partie parce que les connecteurs n'ont pas de sens univoque. Par exemple, on n'interprète pas "pour" de la même manière :
- dans "*Allez savoir pourquoi ils avaient eu envie de s'arrêter là ; peut-être pour la drôle de falaise qui dressait ses roches vers le ciel...*"
- et dans "*Jean-Paul a pris en charge notre petit groupe pour nous guider vers le refuge Wallon*".

Mais la causalité n'est pas toujours signalée de cette manière. Elle peut découler de l'énoncé de deux événements dont l'un est la cause de l'autre dans des propositions indépendantes, adjacentes ou non. La compréhension de la relation est alors plus ou moins aisée, en fonction de la distance qui sépare les informations et de la complexité des inférences à faire pour déterminer la relation. Ceci peut être

illustré par l'exemple suivant : "Mon père s'appelle Aigle Royal et c'est le chef de la tribu. Depuis que ma mère est morte, lui et moi, on ne se quitte plus. Il m'emmène toujours chasser avec lui et affirme que je me débrouille mieux que les garçons de mon âge... Aussi hier, j'ai dit à mon père : "...J'ai l'âge qu'il faut pour subir l'épreuve de la solitude. Demande au sorcier de faire brûler les plantes sacrées et laisse-moi partir trois jours et trois nuit dans la prairie..." A ma grande fureur, mon père a éclaté de rire... Rouge de colère, j'ai crié..." (Malika la petite Indienne, Abracadalire, CE1). Comprendre avec exactitude pourquoi le père a éclaté de rire et pourquoi Malika est en colère, suppose d'avoir mis en relation les événements décrits dans cet extrait avec des connaissances encyclopédiques relatives aux coutumes indiennes.

Les inférences optionnelles

Elaborer de nouvelles informations enrichit la représentation mais n'est pas strictement nécessaire.

On nomme "élaborations" toutes les inférences qui contribuent à enrichir la compréhension, sans être strictement nécessaires à la compréhension. Si l'on reprend l'exemple du géant et de la vieille dame, l'introduction de détails relatifs à la tenue vestimentaire du géant, par exemple, peut venir enrichir la représentation que l'on construit mais ne représente pas une condition nécessaire pour parvenir à une compréhension satisfaisante de l'énoncé.

Dimension 2 : inférences logiques et pragmatiques

Ces deux catégories d'inférences se distinguent par leur résultat :

Les inférences logiques

Elles prennent appui sur des procédures de raisonnement logique. Si le raisonnement est adéquat, le résultat n'est plus probable mais certain. Les déductions que l'on réalise lors de la compréhension de certains énoncés en sont un exemple. Ainsi, le texte "A la cantine, deux desserts sont proposés : une glace ou un fruit. Laura n'aime pas les glaces" implique que Laura choisira nécessairement un fruit.

Les inférences pragmatiques

Elles sont la plupart du temps des élaborations, telles qu'elles viennent d'être définies. On s'appuie, pour les effectuer, sur nos connaissances du monde. Leur résultat est de ce fait seulement probable. Ainsi, la lecture de la phrase "Sophie pédale jusqu'à la maison" conduit à l'inférence probable mais non

certaine que "Sophie se déplace à vélo" (elle pourrait aussi mais de manière moins probable être en pédalo, en voiture à pédales, etc.).

Dimension 3 : inférences retrogrades et antérogrades

Les inférences rétrogrades

Les inférences sont dites rétrogrades quand elle permettent de mettre en relation deux éléments d'un texte lors de l'interprétation du second élément. Les inférences nécessaires décrites ci-dessus (traitement des références et de la causalité) en sont une illustration.

Les inférences antérogrades

Les inférences sont dites antérogrades quand elles permettent d'anticiper la suite probable de l'énoncé, mais elles sont des anticipations, plus ou moins élaborées.

A titre d'illustration, on considérera l'extrait suivant : *"Ah ! C'était terrible ! Jamais je n'avais vu un animal aussi rapide avec des yeux aussi luisants et qui ronronnait aussi fort"*.

La lecture de cet extrait est susceptible de provoquer des anticipations plus ou moins précises ; on peut, par exemple, penser que le héros de l'histoire se trouve en présence d'un animal sauvage, une sorte de chat sauvage. Cette anticipation est tout à fait plausible mais rien ne garantit qu'elle sera confirmée dans la suite du texte (en l'occurrence dans le texte, il s'agissait d'un camion vu par un petit chat qui découvrait la rue).

Il convient ici de signaler que les mécanismes d'anticipation, pour importants qu'ils soient dans la compréhension, conduisent rarement à la réalisation de prédictions précises. Ces inférences sont optionnelles et rarement effectuées par les lecteurs experts dans des conditions normales de lecture. En effet, la prédiction peut se révéler fautive par la suite. Le lecteur devra alors s'engager dans un processus de réinterprétation qui peut s'avérer long et difficile. La compréhension en sera donc gênée. Contrairement à une idée très répandue, les inférences antérogrades représentent une catégorie d'inférences très complexes qui ne sont pas toujours une aide à la compréhension.

Contrôler sa compréhension

Comprendre c'est aussi se rendre compte qu'on n'a pas compris et être capable de recourir, le cas échéant, à des procédures de correction ou de réinterprétation. Il est alors souvent nécessaire de s'interrompre, de revenir éventuellement en

arrière, et d'analyser de manière détaillée une portion plus ou moins importante du texte. Cela est notamment le cas lorsque l'on est confronté à des énoncés localement ambigus, tels que : *"Ce matin, le facteur a apporté un paquet pour moi, un cadeau de mémé. Il est chouette, le facteur !"* (Sempé. Le petit Nicolas et ses copains), ou encore *"La petite brise la glace"*.

Dans le premier exemple, on a tendance à interpréter, de manière immédiate, le pronom "il" en référence au cadeau de mémé. Cette interprétation erronée devra être reconsidérée si on veut pouvoir répondre à la question "qui est chouette ?". Le second énoncé, lui, peut être interprété de deux façons, selon que l'on considère que le mot "brise" appartient au groupe nominal sujet ou au groupe verbal de la phrase. La structure syntaxique à retenir dépend ici du contexte dans lequel la phrase s'insère puisque rien dans la phrase elle-même ne permet de trancher.

Il faut donc contrôler périodiquement le cours de sa compréhension et cela suppose l'adoption d'une attitude active pendant la lecture d'un texte. Cette attitude se développe progressivement mais n'est pas toujours utilisée systématiquement, même chez les adultes (Baker 1989).

Apprendre à comprendre

On l'a vu, de nombreux paramètres entrent en jeu dans la compréhension et peuvent constituer des sources de difficulté. On sait depuis longtemps que l'étendue des connaissances et du vocabulaire détermine dans une large mesure ce qu'un individu peut ou ne peut pas comprendre d'un texte. En effet, un bon compreneur confronté à un texte dont il ne connaît rien du contenu aura des difficultés à comprendre. A l'inverse, un moins bon compreneur confronté à un texte traitant d'un thème qu'il connaît bien en tirera bénéfice. Ce paramètre ne permet donc pas pour autant de caractériser les meilleurs compreneurs et les moins bons.

On sait également maintenant que les moins bons compreneurs sont aussi habiles que les meilleurs quand il s'agit de retrouver, dans un questionnement, une information explicite du texte.

En revanche, deux paramètres distinguent de manière constante - et cela dès la deuxième année d'école primaire - les meilleurs compreneurs des moins bons : la capacité à contrôler sa propre compréhension et la capacité à interpréter l'implicite au moyen d'inférences (Cain & Oakhill 1988, Cornoldi & Oakhill 1996, Oakhill & Yuill 1996).

Comprendre peut s'apprendre. De nombreuses recherches anglo-saxonnes ont montré que les enfants déjà lecteurs tirent un bénéfice substantiel d'un enseignement insistant sur ces aspects (National



Reading Panel 2000). Un tel enseignement repose sur l'idée que la compréhension d'un texte ressemble à une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le lecteur construit une représentation d'ensemble de la situation décrite par le texte.

Les difficultés qui peuvent être rencontrées pendant cette construction doivent être résolues par la mise en œuvre de stratégies cognitives que le lecteur doit s'approprier pour devenir un lecteur indépendant et autonome.

Les stratégies enseignées consistent toujours à expliciter à l'élève (ou à l'aider à expliciter) la procédure à mettre en œuvre pour résoudre tel ou tel problème de compréhension et à l'inciter à adopter une attitude active et critique face à sa propre compréhension. Il s'agit d'amener les enfants à réfléchir aux phénomènes linguistiques qui président au traitement des textes afin qu'ils prennent progressivement conscience des stratégies qu'ils utilisent pour comprendre.

Cet apprentissage passe par la discussion entre les élèves et avec l'enseignant de sorte que chacun puisse rendre explicites les éléments qui étayent toute interprétation et, le cas échéant, conduisent à sa révision.

Il n'existe, dans la littérature, aucune recherche concernant l'apprentissage précoce de la compréhension chez les enfants prélecteurs. C'est précisément pour combler cette lacune qu'a été réalisée la recherche dont est issu cet ouvrage.

Les séquences pédagogiques de cet ouvrage ont été élaborées et évaluées dans ce but. Les résultats (voir plus loin "les résultats d'une évaluation") ont montré que l'enseignement de stratégies de compréhension est non seulement possible mais aussi qu'il permet aux élèves d'améliorer nettement leur capacité de compréhension des textes.

La démarche pédagogique

Les situations proposées sont destinées à permettre aux élèves de construire cette capacité à effectuer des inférences au travers d'activités portant sur des points précis : la déduction, l'interprétation de la causalité, des références et des connecteurs, la construction des modèles de situation. Le contrôle a été travaillé à partir de séances qui portent sur la détection d'incohérences ou d'anomalies dans des images puis des textes. Le choix des activités découle donc directement des connaissances théoriques actuelles qui viennent d'être exposées.

L'objectif est de faire reconnaître aux enfants que comprendre le langage peut parfois être source de difficultés, difficultés que l'on peut résoudre en adoptant une attitude active de résolution de problèmes. Il s'agit donc d'amener les élèves à se

poser des problèmes de compréhension et à en débattre. Pour cela, les élèves de maternelle doivent être mis en contact et apprendre à réfléchir sur du matériel linguistique complexe.

Toutes les séances sont organisées de façon à créer un débat à l'intérieur d'un petit groupe d'élèves (5 à 8 enfants maximum) ayant un niveau de compréhension homogène. Chacun doit pouvoir dire son point de vue et l'argumenter. Chacun doit donc pouvoir donner le pourquoi de ses interprétations et confronter son raisonnement à celui des autres élèves du groupe. La langue orale devient alors un objet d'étude, un ensemble de situations-problèmes : les élèves apprennent progressivement les stratégies qui permettent de les résoudre. Pour cela, l'enseignant doit absolument instaurer un climat de confiance, donner la parole aux enfants, les aider à écouter plusieurs fois et à s'écouter les uns les autres. Il doit aussi les aider à observer attentivement, sans compétition entre eux.

Cette démarche pédagogique est essentielle si l'on veut que les élèves profitent réellement de cet enseignement.

Bibliographie

- Bianco, M. (à paraître). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques, in M. Fayol & D. Gaonac'h (eds), *La compréhension*, Hachette.
- Cain, K., Oakhill, J. (1998) *Comprehension skill and Inference - Making Ability : Issues of Causality*, in Ch. Hulme & R. Malatesha Joshi (eds). *Reading ans Spelling : development and disorders*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*, Armand Colin, Paris.
- Fayol, M. (2000) *Maîtriser la lecture*, publication de l'Observatoire national de la lecture, O. Jacob, Paris.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre*, Psychologie de la lecture, Hachette éducation, Paris.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a paradigm for cognition*, Cambridge University Press.
- Oakhill, J., Yuill, N. (1996) *Higher Order factors in Comprehension Disability : Precesses and Remediation*, in C. Cornoldi, Oakhill, J. (eds), *Reading Comprehension difficulties : processes and intervention*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- National Reading Panel (2000). "Teaching Children to read". www.nichd.nih.gov/publication/nrp/report.htm
- Pressley, M., Wharton-Mc Donald R. (1997). *Skilled comprehension and its developpement through instruction school*.



Résultats de l'évaluation

Maryse Bianco. *Maître de conférence. Université Pierre Mendès-France. Grenoble*

Catherine Pellenq. *Maître de conférence. IUFM de Grenoble. Laboratoire des sciences de l'éducation. Grenoble*

L'efficacité des séances présentées dans cet ouvrage a été évaluée au cours d'une étude longitudinale dans laquelle 666 élèves ont été suivis de la moyenne section jusqu'au cours préparatoire. Les élèves des groupes expérimentaux étaient entraînés par petits groupes de 5 à 7 élèves de niveau homogène en compréhension. Les enseignants ont eux-mêmes mis en œuvre les séances d'entraînement dans leurs classes.

Caractéristiques de l'échantillon

Les élèves ont été répartis en trois groupes :

- Groupe Témoin

Au total : 11 écoles (dont 5 en REP) et 354 élèves (dont 80 % venant de CSP défavorisées).

Ce groupe n'a bénéficié d'aucun entraînement à la compréhension en maternelle.

- Groupe Entraîné MS+GS

Au total : 8 écoles (dont 5 en REP) et 162 élèves (dont 80 % de CSP défavorisées).

Ce groupe a bénéficié de 2 ans d'entraînement (en moyenne section + en grande section) avec les séances de cet ouvrage pour la moyenne section, et celles de notre ouvrage Compréhension GS pour la grande section.

- Groupe Entraîné GS

Au total : 5 écoles (dont 2 en REP) et 150 élèves (dont 59 % de CSP défavorisées).

Ce groupe a bénéficié de 1 an d'entraînement (grande section) avec les séances de notre ouvrage Compréhension GS.

Tous les élèves sont, par ailleurs, issus dans leur grande majorité de milieux modestes (familles à faible capital culturel et économique).

Calendrier des évaluations

Le niveau de langage des 666 élèves a été évalué à quatre reprises.

- En début de moyenne section : le pré-test.

Cette évaluation a eu lieu avant le démarrage de l'entraînement MS.

- En fin de moyenne section : le post-test 1.

Au moment de cette évaluation, seul le groupe Entraîné MS+GS avait bénéficié d'un entraînement à la compréhension.

- En fin de grande section : le post-test 2.

Au moment de cette évaluation, le groupe Entraîné MS+GS avait bénéficié de deux ans d'entraînement à la compréhension, le groupe Entraîné GS avait bénéficié d'un an d'entraînement à la compréhension, le groupe Témoin n'avait bénéficié d'aucun entraînement à la compréhension.

- Au début du 3e trimestre de CP : le post-test 3.

Au moment de cette évaluation, tous les entraînements étaient terminés depuis 10 mois. Aucun des groupes n'a bénéficié d'un entraînement en CP.

Outils d'évaluation utilisés

Les outils utilisés sont des épreuves composites destinées à estimer le plus précisément possible le développement de la maîtrise du langage des jeunes élèves.

En maternelle, pour les trois tests, les épreuves portaient sur la conscience phonologique, le niveau de vocabulaire et, bien entendu, les capacités de compréhension.

Au CP, les capacités de compréhension, à l'oral comme à l'écrit, ont été à nouveau évaluées ainsi que les capacités de lecture et d'écriture.

L'évaluation du niveau de compréhension en moyenne section comportait les 3 rubriques essentielles suivantes :

- une épreuve de compréhension de phrases composée d'items issus de l'E. CO. S. SE (1) : l'enfant doit désigner parmi quatre images celle qui correspond à un énoncé.
- une épreuve de compréhension de textes dans laquelle l'enfant doit répondre à des questions (qui, quoi, pourquoi, comment, où) posées par l'adulte après l'audition d'un petit texte narratif. Ces questions étaient posées oralement avec ou sans l'aide de supports imagés.
- une épreuve de déduction sur des énoncés verbaux, destinée à évaluer les capacités de déduction qui doivent être mises en œuvre pour formuler une conclusion à partir d'énoncés tels que : "La sorcière Momo a perdu son balai magique. Qui peut bien l'avoir pris ? Ca peut être l'un de ses deux amis : le chat ou la grenouille. Furieuse, elle s'écrie en les regardant : « Sapristi, qui a pris mon balai magique ? ». « Sorcière, ce n'est pas moi », dit le chat. Alors, qui a pris le balai magique ?"

Au total, les épreuves de compréhension comportaient entre 34 et 38 items selon le niveau de classe où ils étaient réalisés. La validité interne de ces épreuves a été estimée à l'aide du test statistique de Cronbach. Les coefficients alpha (notés sur 1) s'élèvent à 0,78 au pré-test, 0,82 au post-test 1 et 0,85 aux post-tests 2 et 3, ce qui signifie que la validité interne des épreuves est bonne.

A partir de cette analyse, les items de moyenne section présentant les meilleures qualités psychotechniques (celles qui permettent de discriminer le mieux les élèves) ont été sélectionnés pour composer l'outil d'évaluation proposé dans cet ouvrage.

(1) L'E. CO. S. SE est une épreuve destinée à évaluer la compréhension d'énoncés oraux et écrits chez des enfants de fin de maternelle et du primaire. Elle est publiée aux Presses Universitaires « Septentrion », BP 199, 59654 Villeneuve d'Ascq.

Résultats des évaluations

Comparaison des groupes au Pré-test

- Groupe Entraîné MS+GS : 50 % de réponses correctes.
- Groupe Entraîné GS : 53 % de réponses correctes.
- Groupe Témoin : 52 % de réponses correctes.

Ceci montre qu'au début de l'expérimentation (en début de moyenne section), les performances en compréhension des trois groupes sont équivalentes (confirmation statistique : aucune comparaison par paire n'est significative au test de Bonferroni).

Progrès des 3 groupes lors des évaluations successives

Le tableau suivant montre le nombre de points gagnés en moyenne par les élèves des différents groupes entre le pré-test et les différents post-tests. Les analyses statistiques effectuées mettent en évidence trois résultats saillants :

Progrès constatés			
	Pré-test (début MS)	Pré-test (début MS)	Pré-test (début MS)
	↕	↕	↕
	Post-test 1 (fin MS)	Post-test 2 (fin MS)	Post-test 3 (milieu CP)
Groupe Entraîné MS + GS	+ 2,95	+ 4,5	+ 6,44
Groupe Entraîné GS	+ 0,41	+ 3,5	+ 1,21
Groupe Témoin	+ 1,80	+ 2,2	+ 0,82

- En fin de moyenne section, le groupe Entraîné MS+GS a de meilleures performances en compréhension que les deux autres groupes.

- En fin de grande section, le groupe Entraîné MS+GS et le groupe Entraîné GS ont des résultats supérieurs à ceux du groupe Témoin mais comparables entre eux. Cette quasi-équivalence des résultats des groupes Entraîné MS+GS et Entraîné GS nous a amenés à penser que si l'entraînement améliorerait les capacités de compréhension des jeunes élèves, la durée d'entraînement sur un ou deux ans n'était pas un paramètre déterminant pour l'amélioration des capacités de compréhension. C'est pour cette raison que nous avons décidé, à cette époque, de n'éditer que l'entraînement à la Compréhension GS.

- En CP, la durée d'entraînement devient un paramètre pertinent. Les élèves entraînés pendant deux ans ont un meilleur niveau de compréhension - non seulement à l'oral mais aussi à l'écrit - que les élèves entraînés pendant une seule année ou non entraînés. Autrement dit, les bénéfices d'un entraînement à la compréhension ne se maintiennent à long terme (après 10 mois) que si cet entraînement a été suffisamment long. C'est l'évidence de ce paramètre temps qui nous fait éditer cet ouvrage pour les moyennes sections.

Autres effets de cet entraînement

Par-delà les aspects quantitatifs des effets sur les élèves, ce travail a également une incidence qualitative, tant sur le plan du comportement des élèves que sur celui des enseignants.

Voici, pour exemple, quelques observations rapportées par les enseignants qui ont participé à l'élaboration du matériel et à son utilisation dans les classes :

- Développement de la capacité de chacun à prendre la parole, à écouter les autres, à justifier et à argumenter.
- Développement de la "flexibilité cognitive" en ouvrant la possibilité de changer d'avis sur la base de justifications claires.
- Développement du plaisir d'apprendre et de se mettre en "activité intellectuelle" par la production d'hypothèses, la recherche du "pourquoi" et du "comment" des interprétations.
- Développement du sens critique et de la logique mis au service de la compréhension des textes : à l'issue du travail, les enfants se posent plus de questions sur la signification des mots et utilisent plus facilement ce qu'ils savent déjà.

Ce comportement est observable dans toutes les autres activités scolaires et pas seulement pendant les séances de compréhension.

- Développement de l'attention et de l'utilisation de la mémoire immédiate : les élèves apprennent à conserver des informations en mémoire afin de pouvoir les intégrer dans un modèle d'ensemble de la situation.

Conclusion

Cet entraînement est un outil pratique, progressif, lisible, motivant pour les élèves. Il permet d'identifier clairement les différentes opérations mentales qui président au traitement des textes et de travailler, dans des séances progressives, sur une opération mentale particulière. Ceci permet à l'enseignant d'apprendre à repérer ces opérations, de prendre conscience des difficultés qu'elles suscitent chez les enfants et d'avoir une grille d'analyse des problèmes de compréhension qui peut être réinvestie dans les activités courantes de la classe.

Cet ensemble de points positifs ne doit pas cependant conduire à considérer cet outil comme un outil "miracle" et figé. Le bénéfice que chaque enseignant pourra en escompter sera réel si l'esprit de discussion et de dialogue qui fonde l'approche pédagogique est respecté.

Enfin, cet outil apporte une aide réelle au développement du langage et de sa compréhension en moyenne et grande section de maternelle. Il doit être envisagé non pas comme un programme qui viendrait se substituer à l'ensemble des autres activités langagières mais comme un complément indispensable à l'enseignement du langage.

Bibliographie

- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques, in D. Gaonac'h & M. Fayol (eds), Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia. Paris, Hachette.
- Bianco, M., Coda, M., Gourgue, D. (2002). Compréhension, grande section, CP, CE1, Grenoble, Editions de la Cigale.
- Bianco, M., Pellenq, C., Coda, M. (2004). Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle, le langage et l'homme, 39(2), 69-86.
- Bianco, M., Lima, L., Sylvestre, E. (2004). Comment enseigner la compréhension et sa régulation, in E. Gentaz et P. Dessus (eds), Comprendre les apprentissages et enseigner : Apports des sciences cognitives, Paris, Dunod.
- Cain, K., Oakhill, J. (1998) Comprehension skill and Inference - Making Ability : Issues of Causality, in Ch. Hulme & R. Malatesha Joshi (eds). Reading and Spelling : development and disorders, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Collins Block, C., Pressley, M. (2001), Comprehension Instruction: Research-Based Best Practises. New York : Guilford Press.
- Fayol, M. (2000) Maîtriser la lecture, publication de l'observatoire national de la lecture, O. Jacob, Paris.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998). Lire et comprendre, Psychologie de la lecture, Hachette éducation, Paris.
- Kintsch, W. (1998). Comprehension, a paradigm for cognition, Cambridge University Press.
- Leslie, L. Allen, L. (1999). Factors that predict success in an early intervention program. Reading Research Quarterly, 34, 404-424.
- Trabasso, T., Bouchard, E. (2001). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. Collins Block, M. Pressley (Eds), Comprehension Instruction : Research-Based Best Practises (pp.176-20). New York : Guilford Press.

