# Un dispositif pour comprendre un récit

Anne-Lise Doyen, M. Noyer-Martin

▶ **To cite this version:**

Anne-Lise Doyen, M. Noyer-Martin. Un dispositif pour comprendre un récit : Comment apprendre à comprendre : un dispositif intégratif d'apprentissage de la compréhension de récit en moyenne section de maternelle ?. Ressources, 2018, 19, pp.68-82. halshs-03534618

**HAL Id: halshs-03534618**
**https://shs.hal.science/halshs-03534618**

Submitted on 19 Jan 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Un dispositif pour comprendre un récit

**Comment apprendre à comprendre : un dispositif intégratif d'apprentissage de la compréhension de récit en moyenne section de maternelle ?**


## RÉSUMÉ

La compréhension du récit est un phénomène complexe multidimensionnel qui nécessite de débuter son apprentissage précocement. Or peu de recherches s'intéressent à cette question chez les enfants de quatre ans. Cet article présente les caractéristiques d'un dispositif d'apprentissage intégratif de la compréhension de récit créé pour des élèves de moyenne section de maternelle (quatre ans). Ancré sur des connaissances solides du développement de l'enfant, ce dispositif s'appuie sur l'ensemble des habiletés (en interaction) sollicitées dans une situation de compréhension de récit (connaissances linguistiques, sur la structure narrative, sur le monde, mémoire, attention, métacognition, pensée logique, émotions, inférences). L'originalité du dispositif réside dans la prise en compte de l'ensemble des connaissances et capacités participant à la compréhension d'une histoire. Ainsi, l'identification des émotions, l'appui sur l'univers de référence, le travail de déduction et de restitution a structuré le travail organisé autour de la complémentarité (temporelle et didactique) d'activités rituelles et d'une programmation de séquences sur cinq albums de littérature de jeunesse. Cet article présente le dispositif, son intérêt et propose des pistes méthodologiques permettant son évaluation.



Anne-Lise **DOYEN** et
Magali **NOYER-MARTIN**
Laboratoire CHArt et GREF
ESPE Centre Val de Loire,
Université d'Orléans



## MOTS CLÉS :

apprentissage intégratif, compréhension de récit, école maternelle, émotions, déductions

L'objectif de cet article est de présenter les conditions de mise en œuvre et d'évaluation d'un dispositif d'apprentissage intégratif pour la compréhension de récit. Cet article prend le parti de se focaliser exclusivement sur la description de la première année d'apprentissage avec des élèves de moyenne section de maternelle.

## COMPRÉHENSION ET DISPOSITIF

Cette section présentera l'état des connaissances en termes d'entrainement de la compréhension à l'école maternelle, puis présentera les caractéristiques des dispositifs intégratifs pour pallier les faiblesses des entrainements et enfin décrira les caractéristiques que devrait avoir un dispositif intégratif pour travailler la compréhension de récit chez de jeunes enfants, en faisant un focus sur le rôle des connaissances émotionnelles.

### Les entrainements de la compréhension

Les effets de l'entrainement sur les habiletés en compréhension de texte ont été principalement étudiés dans des tâches de lecture chez des enfants d'au moins huit ans et ont ciblé des habiletés précises telles que la production d'inférences, le résumé, le repérage d'anomalies (Chang, Sun, & Chen, 2002 ; Hansen, 1981 ; Legros, Mervant, Denhière, & Salvan, 1998 ; Megynsky, 1983).

Alors même qu'un lien a été mis en évidence entre les capacités en compréhension orale à l'école maternelle et celle de compréhension en lecture chez les enfants plus âgés, rares encore sont les études qui analysent l'efficacité d'entrainements ou de pratiques qui visent à développer la compréhension orale chez les enfants de maternelle. Les travaux de Bianco et al. (2010) sont, à notre connaissance, les seuls à s'être intéressés à des enfants de quatre ans en analysant rigoureusement l'effet de l'entrainement proposé dans une cohorte de 1273 participants. Ils comparent les résultats en matière de compréhension de sept groupes d'élèves : en particulier un groupe d'élèves ayant bénéficié pendant deux années (moyenne et grande sections) d'un entraînement aux habiletés de compréhension, avec un groupe d'élèves n'ayant bénéficié de ce dispositif qu'un an (l'année de grande section) et un groupe contrôle. Par année scolaire, l'entrainement est organisé sur 14 semaines, à raison d'un atelier de 30 minutes par semaine ; les séances portent sur la détection d'incohérences et d'anomalies (contrôle), la réalisation de déductions (inférences), des associations texte-image (modèle de situation). Les résultats de cette étude longitudinale montrent que les élèves ayant bénéficié du dispositif sur deux ans ont des performances en compréhension de texte significativement supérieures aux deux autres groupes, en fin de deuxième année. Cette étude a été fondatrice sur la possibilité non seulement d'améliorer les habiletés de compréhension de si jeunes enfants, mais également d'intégrer ce type de dispositif dans la programmation des enseignements de l'école maternelle, en considérant qu'un travail dans la durée est plus bénéfique que sur une seule année scolaire (Bianco et al., 2012).

Le programme d'entrainement de ces auteurs est composé de tâches progressives et isolées, basées sur trois compétences cibles travaillées isolément. Ces dernières, bien que fondamentales, ne sont jamais associées entre elles ou à d'autres dans la réalisation de tâches plus complexes, comme la compréhension d'albums de littérature de jeunesse.

> Un travail dans la durée est plus bénéfique que sur une seule année scolaire.

### Pourquoi aller des entraînements vers des dispositifs intégratifs ?

Quelle que soit l'habileté entrainée [développement de la conscience phonologique (Schneider, Küspert, Roth, Visé, & Marx, 1997), identification de figures géométriques (Pinet & Gentaz, 2008), compréhension du langage oral (Bianco et al., 2010),

écriture inventée (Morin & Montésinot-Gelet, 2007), ...], le cadre donné aux entrainements au sens large reste sensiblement le même :
- une série de séances de nombre variable (de moins de dix jusqu'à une trentaine) dont l'ordre est défini a priori et dont la progressivité s'appuie sur des connaissances relatives au développement de l'enfant ;
- la programmation envisage nécessairement des séances courtes et rapprochées dans le temps pour optimiser l'évolution d'une compétence précise.

Ces entrainements ont initialement ciblé une modalité unique d'entrainement d'une habileté précise. Aujourd'hui, les études portant sur les dispositifs d'entrainement évoluent vers des entrainements plus larges, multimodaux ou multisensoriels (Bara & Gentaz, 2011), la pluralité des entrées ayant démontré son efficacité en termes d'apprentissages.

De manière générale, les dispositifs intégratifs s'avèrent être une évolution naturelle des dispositifs d'entraînement. Ils conservent les éléments de progressivité appuyés sur les connaissances relatives à la psychologie du développement, la rigueur d'évaluation, le contexte écologique mais s'appuient sur une méthode multidimensionnelle d'apprentissage. L'approche intégrative place l'ensemble des habiletés de l'enfant et des processus qu'il met en œuvre au centre du dispositif et considère que cet ensemble est en interaction permanente (Doyen & Noyer-Martin, 2016). Ce dernier aspect constitue certainement la différence essentielle entre les dispositifs d'entraînement et les dispositifs intégratifs : les premiers étant organisés en tâches simples permettant d'entraîner isolément des habiletés nécessaires à la réalisation d'une tâche complexe ; les seconds considérant que plusieurs, voire que l'ensemble des habiletés mobilisables à l'âge-cible peuvent l'être si la nécessaire interaction entre ces habiletés est étayée.

**Les dispositifs intégratifs s'avèrent être une évolution naturelle des dispositifs d'entraînement.**

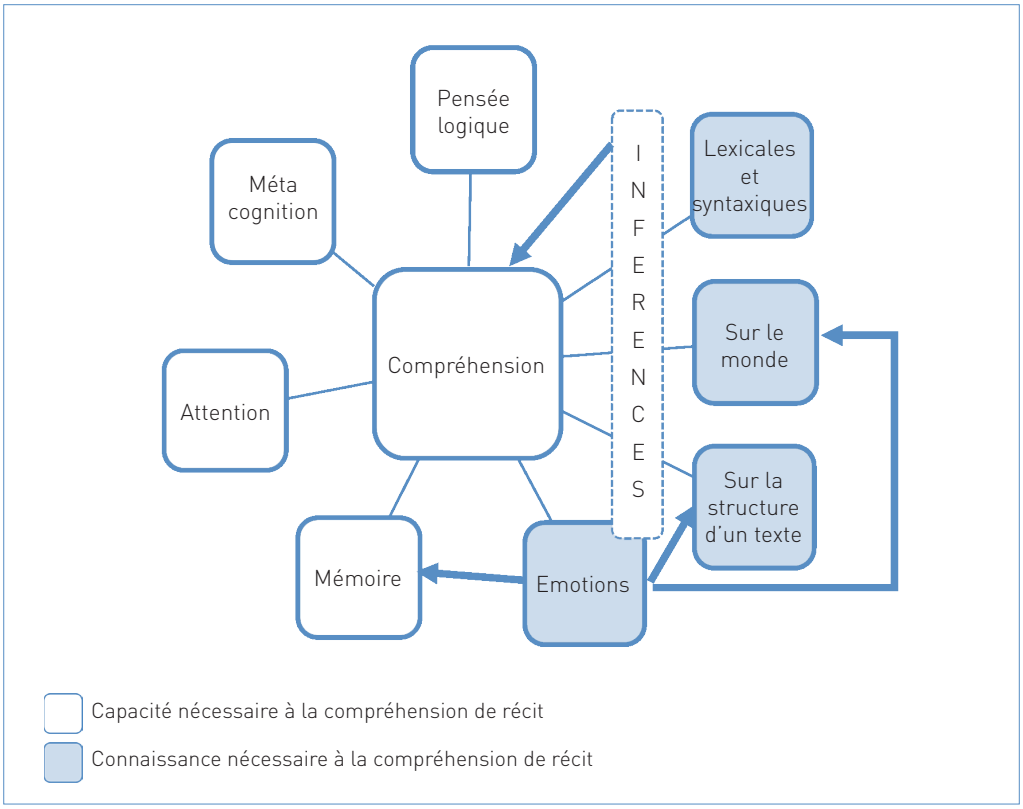
### Les caractéristiques nécessaires d'un dispositif intégratif en compréhension

Les approches intégratives mobilisent plusieurs habiletés travaillées conjointement. Le dispositif présenté dans cet article s'appuie ainsi sur des connaissances développementales solides et se propose donc de solliciter l'ensemble des habiletés mobilisables chez l'enfant (dans la limite des connaissances scientifiques actuelles). Ces éléments théoriques développementaux permettent aux praticiens, enseignants et chercheurs :
- d'identifier les habiletés sollicitées dans les tâches de compréhension ;
- de les hiérarchiser afin de déterminer le niveau de difficulté des tâches, et par conséquent ;
- de déterminer la temporalité adaptée d'apprentissage et les moments-clés pour favoriser l'interaction entre ces habiletés (permettant une progression à la fois sur une année mais aussi sur plusieurs).

Ces trois étapes sont indispensables pour proposer une progression et des séances dont le format et le contenu sont adaptés au développement des élèves.

La formalisation des connaissances et capacités nécessaires à la compréhension de récit permet d'arriver à la modélisation présentée en figure 1.

FIGURE N°1
Les déterminants de la compréhension
(d'après la synthèse de Blanc, 2010)




Ainsi, la compréhension de récit est une activité complexe qui sollicite de manière simultanée un ensemble de connaissances et de capacités chez le compreneur expert. Pour comprendre un texte lu, l'enfant doit avoir des connaissances lexicales et syntaxiques lui permettant de comprendre les phrases lues par l'adulte. Cependant, de bonnes connaissances langagières, si elles sont nécessaires, ne sont pas suffisantes pour comprendre un texte (Paris, Carpenter, Paris, & Hamilton, 2005). L'enfant doit également se créer une représentation mentale de l'histoire (Swan & Radvansky, 1998). Pour ce faire, il doit sélectionner les éléments du texte (Legros, Mervant, Denhière, & Salvan, 1998 ; Rossi & Bert-Erboul, 1991) puis les organiser les uns par rapport aux autres en s'appuyant sur ses connaissances de la structure textuelle et ses connaissances sur le monde (Bellissens & Denhière, 2004 ; Denhière & Baudet, 1992). Cette mise en lien des éléments s'effectue par les capacités du compreneur à faire des inférences (Denhière, Lemaire, Bellissens, & Jhean-Larose, 2004 ; Kintsch, 1993 ; McKoon & Ratcliff, 1992).

Or, chez l'enfant de quatre ans, ces habiletés sont en cours de développement, l'ensemble des capacités (mnésiques, attentionnelles, métacognitives, logiques) sont limitées, les connaissances langagières se construisent. Avant cinq ans, les enfants ne mobilisent pas encore leurs connaissances sur le monde pour comprendre un récit (Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux, & Tarte, 2012) parce que leurs connaissances sur la structuration du texte et sur le processus inférentiel émergent à cet âge. Ainsi, à quatre ans, les enfants sont capables d'identifier le personnage principal d'un récit et son but (Boisclair, Makdissi, Sanchez, Fortin, & Sirois, 2004 ; Wenner, 2004) ; ils repèrent également certains des éléments de l'histoire mais l'organisation des étapes d'un récit ou les liens de causalité ne sont pas iden-

tifiables (Boisclair et al., 2004 ; Makdissi & Boisclair, 2004) sans étayage (Blanc, 2010), le récit étant conçu comme un épisode complet intégrant d'emblée l'obtention du but (Boisclair et al., 2004). L'ensemble de ces capacités et connaissances ont été confirmées par de nombreux travaux scientifiques quant à leur contribution au processus de compréhension (Blanc, 2010 pour une synthèse) et se doivent donc d'être pris en compte dans tout dispositif intégratif (figure 1). Les émotions constituent une entrée plus récente et feront donc ci-après l'objet d'une description plus détaillée.

### Les émotions : un levier pour comprendre le récit ?

La reconnaissance des émotions des personnages par le lecteur joue un rôle capital dans la compréhension de récit et plus précisément dans la structuration du récit. Les relations causales dans les récits reposent principalement sur les émotions vécues par le personnage principal de l'histoire, car ces émotions sont liées avec le(s) but(s) qui pousse(nt) le protagoniste vers une série d'actions guidées par ces émotions. Par ailleurs, le changement d'émotions entre la situation de départ et l'évènement déclenchant (puis entre l'événement déclenchant et la résolution) pourrait constituer un élément clé pour comprendre l'histoire. Les premières formes de relations causales qui s'appuient sur l'identification de l'émotion vécue par le protagoniste (Trabasso & Stein, 1997) sont élaborées par les jeunes enfants dès quatre ans (DeConti & Dickerson, 1994 ; Desmarais et al., 2012, par exemple). Ainsi, nous pouvons considérer, comme le suggèrent Makdissi et Boisclair (2006) que l'identification de l'émotion du personnage soutiendrait l'enfant dans la construction de la problématique et la conceptualisation des solutions du récit. Cette position est en accord avec les travaux sur la théorie de l'esprit (Flavell, 2000). Ces travaux supposent qu'à quatre ans émerge la capacité à imputer des états mentaux au personnage principal dans des situations familières. Ce lien entre l'habileté à repérer les émotions d'un personnage et les dimensions causales de l'histoire reste toutefois dépendant d'autres facteurs tels que la connaissance des émotions par les enfants. A trois ans, les enfants commencent à différencier les émotions en fonction de leur valence émotionnelle : émotion positive vs négative (Widen & Russell, 2003). Puis à quatre ans, en début de moyenne section de maternelle, les enfants sont capables de nommer deux émotions de base (la joie et la tristesse) et commencent à identifier la colère et la peur (Brun, 2001).

Ces déterminants de la compréhension, les liens qu'ils entretiennent, ainsi que leur développement à quatre ans donnent des indications précises et presque techniques sur ce qui est nécessaire pour que la compréhension fasse réellement l'objet d'un apprentissage en classe de moyenne section.

> La reconnaissance des émotions des personnages joue un rôle capital dans la compréhension de récit.

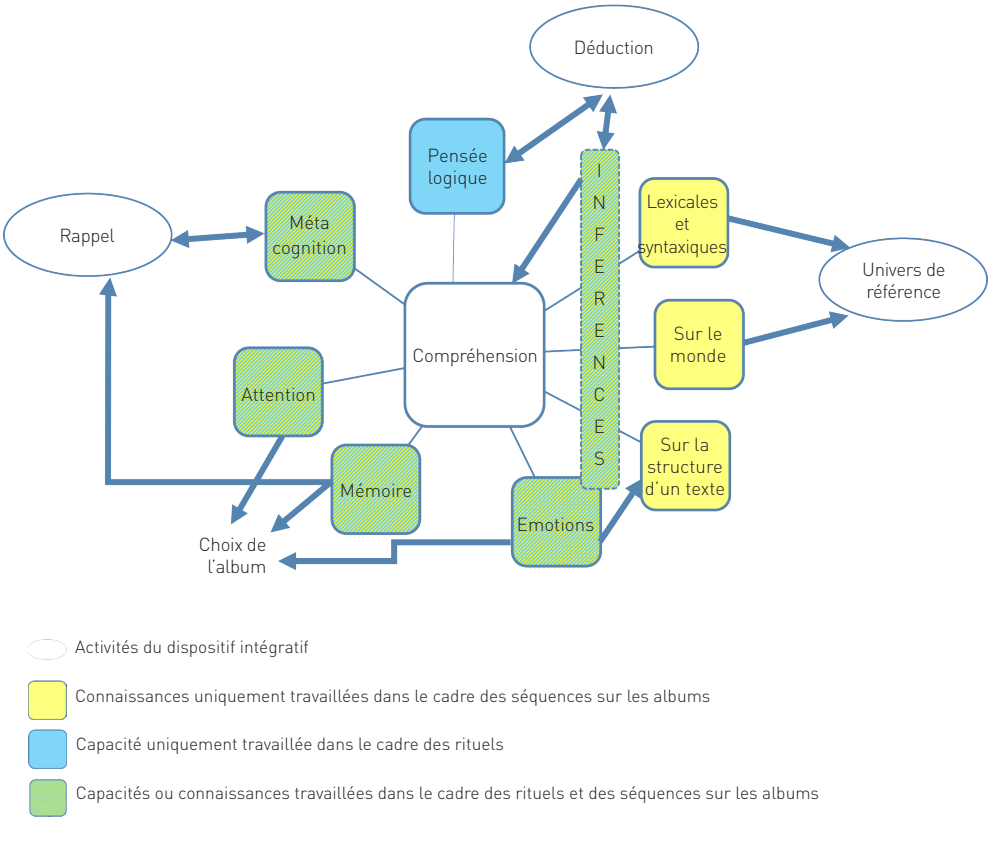
## NOTRE DISPOSITIF INTÉGRATIF

Une fois ces éléments recensés, l'apprentissage de la compréhension de récit proposé à l'école se doit donc de prendre en compte l'ensemble des paramètres cognitifs, développementaux, didactiques et contextuels (figure 2). Les modalités d'apprentissage peuvent être déterminées pour permettre à la fois de s'appuyer sur les capacités et connaissances existantes, mais aussi de pallier celles qui ne le sont pas encore. Eu égard aux spécificités développementales des enfants de quatre ans, notre dispositif intégratif s'est appuyé sur l'ensemble des compétences référencées dans la littérature dont on sait qu'elles contribuent au processus de compréhension, mais a fait le choix de s'appuyer tout particulièrement sur les émotions, l'univers de référence, le travail de déductions et de restitution.

Deux manières complémentaires

de travailler les composantes de la compréhension ont ici été mises en œuvre conjointement et constituent la spécificité « intégrative » de notre dispositif : d'une part des activités filées, courtes et progressives permettant de construire les habiletés nécessaires à la compréhension de l'ensemble des albums (il s'agit des rituels, référencés en bleu dans la Figure 2) et d'autre part une programmation de cinq séquences de structure routinière sur cinq albums de littérature de jeunesse (référencée en jaune dans la figure 2).

## FIGURE N°2
## Articulation entre les déterminants de la compréhension (d'après la synthèse de Blanc, 2010) et les choix faits dans notre dispositif intégratif

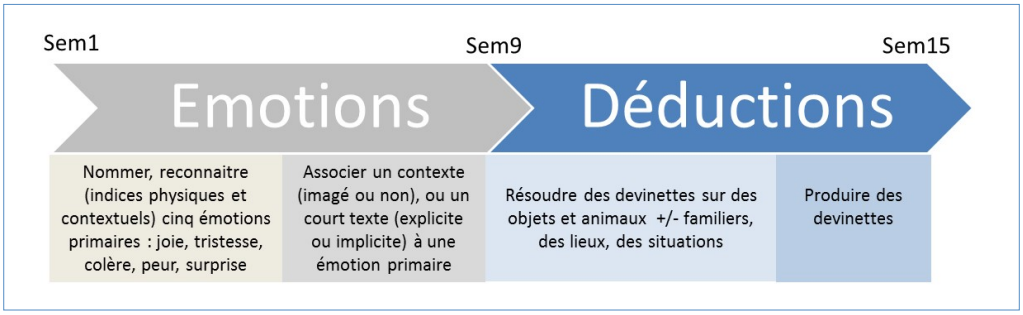



Les enseignants dans les classes ont reçu une formation et ont été accompagnés au cours de l'année par les chercheuses et les équipes de circonscription. Ils ont mis en place notre dispositif dans les classes, à partir d'une trame détaillée (correspondant aux tâches, à leur temporalité, aux consignes et au matériel). Le matériel se voulait écologique, en laissant aux enseignants la possibilité de faire des adaptations si nécessaire.

Premièrement, les activités filées ont été pensées pour être menées de manière quotidienne ou quasi-quotidienne au moment des rituels. Elles ont démarré mi-novembre, un peu avant le travail sur les albums, et ont été travaillées en continu au cours de l'année scolaire. Deux volets de l'apprentissage de la compréhension (Figure 3) ont été choisis pour l'année de moyenne section, eu égard aux

spécificités développementales des enfants de quatre ans : l'identification des émotions et les déductions (qui préparent aux inférences).

FIGURE N°3
Organisation temporelle et contenu des activités rituelles du dispositif intégratif




Le travail sur les émotions avait pour objectif de développer les habiletés émotionnelles qui sous-tendent la capacité à attribuer des états mentaux à un personnage dans un récit et permettent ainsi à la fois de construire la structure narrative du récit et de faire des inférences émotionnelles. Il s'est déroulé entre les semaines 1 à 8.

La progressivité a permis de partir de l'identification des émotions (nommer, reconnaître, mimer) jusqu'à associer un extrait de texte simple à une ou plusieurs émotions possibles. Elle a été la suivante :

La progressivité a permis de partir de l'identification des émotions.

- identifier et nommer cinq émotions de base (joie, tristesse, colère, peur, surprise) ;
- identifier les indices physiques des cinq émotions de base, puis produire sur son visage l'une de ces cinq émotions ;
- associer une phrase explicite à une émotion de base (ex. Ylman regarde un dessin animé avec un fantôme effrayant. Il a très peur) ;
- imaginer un (des) contexte(s) de ressenti d'une émotion ;
- associer une ou deux phrases implicites (un contexte) à une émotion de base (ex. Razyhé avait préparé un joli dessin pour la maîtresse. Mais sa petite sœur a fait exprès de le déchirer) ;
- à partir d'un contexte visuel, imaginer quelle émotion peut être ressentie et justifier (ex. à partir de la photographie d'une fête foraine, où les émotions évoquées peuvent être par exemple la joie ou la peur).

Associer une phrase ou un petit texte à une émotion a constitué une première approche des inférences émotionnelles (pour lesquelles il peut y avoir interprétation) et une passerelle vers la séquence suivante.

Le travail sur les déductions s'est déroulé entre les semaines 9 à 15. Il s'est appuyé sur une longue première phase de devinettes au cours desquelles les élèves devaient émettre des hypothèses à chaque étape et repérer le moment où l'ambiguïté était levée. Cette entrée vers les inférences, via la devinette, permet de construire l'idée qu'il n'y a pas réellement d'interprétation, mais une seule information recherchée ou manquante. La progressivité a à la fois porté sur la familiarité de l'enfant avec ces objets (encadré 1) ou situations (encadré 2) (les enseignants déterminaient eux-mêmes s'il s'agissait bien de référents culturels connus), mais également la longueur des devinettes, qui sollicitaient de plus en plus les capacités attentionnelles et mnésiques à court-terme.

*Encadré 1*
Exemple de devinette portant sur un objet familier
« Je suis un objet » → PAUSE → les enfants émettent des hypothèses.
« Je sers à manger » → PAUSE → les enfants émettent des hypothèses.
« Je suis en métal » → PAUSE → les enfants émettent des hypothèses.
« J'ai un manche et quatre dents ».
Qui suis-je ?

*Encadré 2*
Exemple de devinette portant sur une situation
Romy et sa maman sont assises et attendent. Ce ne sont pas les seules à attendre ! La salle est pleine de personnes qui chuchotent, toussent et reniflent. L'heure est enfin arrivée, on les appelle. Le monsieur se tourne vers Romy et lui dit : « Bonjour Romy ! Qu'est-ce qui t'amène ? », Romy lui répond « je suis malade ».
Où est Romy ? Comment le savez-vous ?

Enfin et dans un second temps, ce sont les élèves qui ont produit de petites devinettes à proposer aux autres élèves.

Deuxièmement, la programmation des cinq séquences sur les albums s'est déroulée sur une période de six mois (entre novembre et avril). Les séances pouvaient se dérouler en atelier, comme en groupe-classe selon l'objectif visé. Deux séances par semaine étaient programmées. Le travail sur un album s'est donc étalé sur des périodes d'environ trois semaines.

**Les séances pouvaient se dérouler en atelier, comme en groupe-classe selon l'objectif visé.**

Les albums ont été sélectionnés pour être en accord avec les capacités (mnésiques et attentionnelles) et les connaissances (langagières, émotionnelles et sur le monde) d'enfants de quatre ans. Les critères ont donc été les suivants :
- longueur de l'album (ici les albums comprenaient entre 232 et 477 mots, et étaient de 26 à 40 pages au total) ;
- univers de référence peu éloigné du domaine de connaissances (Noël, angoisse de séparation, amitié à l'école, colère dans la vie quotidienne, promenade) ;
- lexique proche des connaissances de l'enfant de quatre ans (au maximum quatre à cinq mots inconnus des élèves) ;
- nombre de personnages principaux (un ou deux) ;
- émotions de base connues (joie, peur, tristesse, colère), présentes de manière explicite dans le texte et dans les illustrations du personnage principal ;
- passage d'une émotion positive à une émotion négative, clairement associé à l'élément déclencheur ou à l'élément de résolution ;
- structure narrative canonique avec des actions (même s'il y en avait plusieurs) toujours orientées vers le même but.

Les cinq albums sélectionnés ont donc été les suivants (dans l'ordre d'utilisation) :
- Noyeux Joël (Stéphanie Blake) ;
- Bébés chouettes (Martin Wadell / Patrick Benson) ;
- Mon meilleur ami du monde (Carl Norac / Claude K. Dubois) ;
- Grosse colère (Mireille d'Allancé) ;
- La chasse à l'ours (Michael Rosen / Helen Oxenbury).

Les cinq séquences autour des albums ont chacune eu un format d'environ six à sept séances, dont l'organisation temporelle a respecté la structure routinière suivante :
- Une à deux séances préalables à la première lecture de l'album permettant la découverte de l'univers de référence et des connaissances linguistiques nécessaires à la compréhension de l'album. Découvrir, avant toute lecture de l'album, son univers de référence ainsi que le vocabulaire associé, facilite la compréhension littérale du texte et permet aux jeunes

élèves de pouvoir se construire un modèle mental de la situation dès cette première lecture (voir l'encadré 3 pour un exemple).

***Encadré 3***
Découverte de l'univers de référence dans l'album « Bébés chouettes »
Vocabulaire nécessaire à la compréhension de l'album : feuille, nid, tronc, branche, brindille, tige de lierre.
Concepts indispensables à la construction de l'univers de référence : la forêt, les animaux de la forêt, le nid et l'accès à la nourriture chez les chouettes.
- un travail sur le vocabulaire spécifique de l'arbre a été mené. Une affiche (illustration 1) a été construite permettant de faire ressortir les termes attendus (tronc, branches, feuilles) et de placer les élèves dans des situations de reconnaissance (on demande par exemple de poser un oiseau sur la branche), mais également de production (une image représentant une partie de l'arbre est piochée puis nommée par un élève ; ce dernier demande alors à un second élève de positionner sur l'affiche cette partie de l'arbre).
- une ou plusieurs séances de découverte du monde ont été conduites en parallèle pour aborder le concept du nid et l'accès à la nourriture.

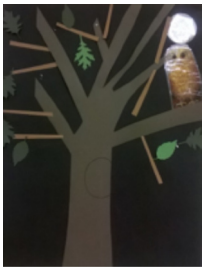


Illustration 1 : Affiche sur les différents éléments d'un arbre

- Identification des émotions et des changements d'émotions du personnage principal (voir l'encadré 4 pour un exemple) : après la première lecture, il était demandé aux enfants d'identifier l'émotion du personnage principal, puis son changement d'émotion (en s'appuyant sur des éléments textuels comme visuels). Ce changement d'émotion permettait de déterminer quel avait été l'élément déclencheur. On procédait de la même manière pour l'élément de résolution, ce qui permettait ensuite de construire la structure du récit (très souvent facilitée par des organisateurs visuels (illustration 2), comme des frises ou des affiches créées avec les élèves et mettant en lien le changement d'émotion avec la raison de ce changement).

***Encadré 4***
Changement d'émotions dans l'album « Noyeux Joël ! »
- Simon est joyeux. Il prépare Noël en famille.
- Simon a peur. Il pense que le Père Noël ne viendra pas en raison d'une tempête de neige.
- Simon est joyeux. Il a trouvé une solution pour que le Père Noël voie sa maison malgré la neige (il construit une piste d'atterrissage avec la guirlande électrique du sapin). Les cadeaux sont bien au pied du sapin le matin de Noël.

Illustration 2 : Affiche sur les deux changements d'émotion du personnage principal et association avec l'élément déclencheur puis l'élément de résolution

- Plusieurs lectures complètes de l'album (pour favoriser la construction du modèle mental de situation) associées à des lectures fractionnées pour mettre en évidence les éléments saillants du récit.
- Phase finale de restitution du récit par les élèves, présente dès la première séquence mais dont l'étayage et le format ont varié tout au long des cinq séquences pour permettre de la progressivité (restitution à partir de l'album, à partir de l'organisateur visuel, étayé par l'enseignant ou non, individuellement ou en petit groupe).

## VERS L'ÉVALUATION DU DISPOSITIF

Depuis plusieurs décennies, une partie des travaux de recherche en psychologie pour l'éducation teste l'implémentation et l'évaluation d'entraînements visant le développement d'habiletés précises. Ces dispositifs d'entraînement, repérés dans la littérature comme étant efficaces (voir par exemple, Bus & Van Ijzendoorn, 1999 ; Pulido & Morin, 2016) s'appuient sur une méthodologie de type expérimental : les différences de performance entre le groupe expérimental et le groupe contrôle aux post-tests constituent donc un indicateur de l'impact de l'entraînement. C'est dans ce cadre expérimental que nous avons choisi de nous situer pour valider notre dispositif intégratif. Le cadre écologique de l'évaluation de notre dispositif (classes volontaires, inclusion de l'ensemble des élèves dont les parents ont donné leur accord, dispositif mis en place par les enseignants eux-mêmes dans leur classe) est un atout pédagogique, mais demeure, par nature, un point de fragilité au strict sens expérimental (non-appareillement des groupes, variabilité dans la mise en œuvre du dispositif).
Pour faire la preuve de son efficacité, notre apprentissage intégratif de la compréhension de récit devrait permettre de développer davantage les habiletés de compréhension du récit chez les enfants en ayant bénéficié, comparés à des enfants ayant travaillé sur la compréhension de récit de manière plus traditionnelle (c'est-à-dire sans travail spécifique sur les habiletés de compréhension, mais basée uniquement sur des lectures d'album non-réitérées et aboutissant à l'identification directe des personnages et de la succession d'évènements).
Une des particularités de notre dispositif intégratif étant de s'appuyer sur le développement de deux aspects primordiaux à quatre ans (la capacité à mobiliser ses connaissances émotionnelles et à déduire), les enfants du groupe ayant bénéficié de notre dispositif intégratif devraient obtenir des scores en connaissances émotionnelles et en déductions plus élevés que le groupe n'en ayant pas bénéficié.
Par ailleurs, si ces deux habiletés participent à la compréhension de récit chez les jeunes enfants, alors, les connaissances émotionnelles comme les capacités déductives (inférences) devraient être corrélées aux habiletés de compréhension.

### Comment allons-nous mesurer l'efficacité de notre méthode en MS ?

Un groupe de 163 enfants (81 filles et 82 garçons), scolarisés en moyenne section (âge moyen : 4 ans) participera à l'expérience. Ils seront issus de six écoles maternelles françaises situées en zone d'éducation prioritaire (REP+). Quatre-vingt-dix enfants de l'échantillon formeront le groupe expérimental qui travaillera la compréhension de récit avec la méthode intégrative décrite préalablement. Soixante-treize enfants seront scolarisés dans les classes du groupe contrôle, n'adoptant pas une approche intégrative et proposant leurs propres progressions sur la compréhension du récit.
Ces deux groupes (expérimental et contrôle) seront testés à deux reprises : tout d'abord au mois de novembre avant le début de la phase d'apprentissage (T1) et au mois de juin de cette même année (T2). La

comparaison T1-T2 permettra d'estimer les effets de l'apprentissage ou les bénéfices de notre méthode sur une année scolaire. Les effets seront également étudiés à la fin de chaque année pendant quatre ans (de la MS au CE1).

Quatre types de tâches seront utilisés auprès des enfants des deux groupes : des tâches dites « contrôle », des tâches mesurant la compréhension de textes, des tâches évaluant les connaissances émotionnelles et des tâches mesurant les processus inférentiels impliqués à cet âge dans la compréhension de récit.

Les tâches « contrôles » permettront de s'assurer que les différences interindividuelles ne sont pas relatives aux capacités mnésiques et langagières des enfants mais sont bien le résultat du type d'apprentissage proposé. Ainsi, au T1, nous testerons les capacités de mémoire verbale à court terme des enfants par une épreuve d'empan mnésique de répétition de chiffres, ainsi que les capacités de compréhension lexicale et syntaxique (ECOSSE, Lecocq, 1996) des enfants par des tâches d'association mot-image ou phrase-image.

Les tâches de compréhension de texte : l'analyse de ces tâches entre le T1 et le T2 devrait permettre de mettre en évidence une amélioration plus importante des performances en compréhension de textes pour les enfants du groupe expérimental que pour ceux du groupe contrôle. Trois des quatre tâches seront les mêmes que celles utilisées par Bianco et al. (2010). Une tâche de rappel sans indice sera adjointe. Quatre textes seront ainsi lus aux enfants en T1 et T2. Ils ne seront pas accompagnés de support visuels ou d'illustrations afin de ne s'intéresser qu'à la compréhension orale. Ces textes présentent des niveaux de complexité variés : ils ont été choisis en fonction de leur longueur (de 60 à 177 mots – une seule lecture étant réalisée, ils sont plus courts que ceux travaillés dans le dispositif), du nombre de personnages (de 2 à 5), des inférences à faire, de la complexité du texte du point de vue des informations à sélectionner. Le score de compréhension de textes correspondra à la somme des réponses correctes à des questions (portant sur le repérage des personnages principaux, d'éléments situationnels, de causalité explicite et implicite et pouvant nécessiter une inférence) et au nombre d'éléments correctement rappelés dans la tâche de rappel de texte réalisé sans indice.

Les tâches évaluant les connaissances émotionnelles et les processus inférentiels : ces tâches permettront de mesurer l'évolution d'éléments plus transversaux sollicités par la compréhension de récit et centraux dans notre démarche intégrative : les connaissances émotionnelles et les inférences. L'analyse de ces éléments devra dans un premier temps porter sur l'évolution des connaissances émotionnelles et du processus inférentiel en fonction des groupes (contrôle vs expérimental) en émettant l'hypothèse que la méthode intégrative favorise le développement de ces performances par rapport à une méthode non intégrative. Dans un second temps, l'évolution des connaissances émotionnelles et des capacités déductives devra s'accompagner d'une analyse de leur lien avec les habiletés de compréhension en T2. Cette analyse corrélative permettra de valider l'hypothèse selon laquelle des enfants ayant développé de solides connaissances émotionnelles et des capacités à produire des inférences (probablement ceux du groupe expérimental) présenteront un niveau de compréhension de textes supérieur à des enfants présentant de moins bonnes performances en connaissances émotionnelles et inférences.

- L'analyse des connaissances émotionnelles portera sur le niveau de connaissances relatif à cinq émotions fondamentales : joie, colère, tristesse, peur et surprise. Six images seront utilisées, cinq d'entre elles représenteront chacune des émotions sélectionnées et une image représentant un visage neutre sera intégrée. Les connaissances émotionnelles des

enfants seront évaluées à partir de leur capacité : 1) à repérer ou à reconnaitre visuellement une émotion à partir d'expressions faciales, 2) à la nommer et 3) à lui associer un texte court (texte implicite ou explicite).
- Les processus inférentiels seront évalués à partir de quatre textes extraits de Bianco et al. (2010). Ces textes courts (de 40 à 50 mots) sont construits sous forme de devinettes, à partir d'une structure commune : ils proposent la description d'une situation, l'émission de plusieurs possibilités et pour répondre à la question l'enfant doit effectuer une déduction.

## CONCLUSION

Les études scientifiques tout comme les observations de terrain montrent que la compréhension de récit peut et doit être enseignée. Nous avons vu que certaines conditions semblent favoriser l'efficacité des pratiques de classe :

La compréhension de récit peut et doit être enseignée.

- la précocité de l'apprentissage (van den Broek et al., 2005) : commencer dès quatre ans à travailler la compréhension de récit ;
- la continuité et la durée de l'apprentissage (Bianco et al., 2012 ; Kjeldsen, Niemi, & Olofsson, 2003) : proposer un apprentissage régulier sur l'année, puis d'une année à l'autre ;
- un enseignement explicite (Bissonnette, Richard, Clermont, & Bouchard, 2010 ; Swanson & Deshler, 2003) : décomposer une tâche complexe en sous-tâches accessibles aux enfants d'un âge donné et verbaliser les objectifs. Dans notre dispositif, certaines habiletés sont contrôlées (le choix des albums permet de contrôler le vocabulaire, la syntaxe, la mémoire de travail, de par l'univers de référence déterminé et la longueur du récit), alors que d'autres habiletés sont objets d'apprentissage (inférences, par repérage des émotions et des changements d'émotions, éléments de la structure du texte...) ;
- une centration sur des habiletés visées, proposées dans un cadre structuré (Bianco et al., 2010) : par exemple, les activités rituelles proposées dans l'apprentissage intégratif développent des habiletés déductives et émotionnelles nécessaires à la compréhension de récit.

« L'ensemble des recherches cherchant à attester de l'efficacité des dispositifs pédagogiques convergent vers le même constat, quel que soit le domaine d'enseignement considéré : les dispositifs efficaces visent la prise de conscience progressive des mécanismes impliqués dans les apprentissages et leur intégration à l'activité cognitive des élèves. » (Bianco, 2015, p. 29)

Inscrit dans cette lignée, notre dispositif d'apprentissage propose une progression adaptée au développement des enfants de quatre ans et à son évolution jusqu'à huit ans. Il y rajoute cependant une approche intégrative (prise en compte de l'ensemble des habiletés de compréhension) et intégrée (dans un contexte écologique) de l'apprentissage. Pour répondre à une démarche scientifique, il devra être analysé en termes d'efficacité.

« Administrer la preuve de l'efficacité (...) d'un dispositif pédagogique est essentiel pour améliorer les conditions d'enseignement et constitue le premier pas pour promouvoir « l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs » (Bianco, 2015, p. 21).

L'efficacité de notre dispositif intégratif devrait mettre en évidence :
- des progrès plus nets en compréhension pour le groupe bénéficiant de l'apprentissage intégratif par rapport au groupe contrôle ;
- une réduction des écarts de performances entre les élèves « bons compreneurs » et « faibles compreneurs » dans le groupe expérimental.

En effet, des méthodes d'apprentissage peuvent être considérées comme efficaces si elles permettent à la moyenne des enfants du groupe expérimental de progresser davantage que les groupes contrôle, mais également si elles permettent de réduire de manière significative les écarts de performances entre les élèves. En d'autres termes, un ap-

prentissage efficace est efficace pour tous et devrait profiter davantage aux élèves qui en ont le plus besoin.

## REMERCIEMENTS

Les auteures remercient les Inspecteurs de l'Education Nationale des circonscriptions d'Orléans Est et de Saint-Jean de la Ruelle, ainsi que Yann Mercier-Brunel, qui ont permis que cette recherche existe. Elles remercient vivement les conseillers pédagogiques, les coordonnateurs REP+ et les enseignants des écoles maternelles Claude Lévy, Nécotin, Paul Bert et Paul Doumer pour leur engagement dans ce projet, ainsi que les élèves et les parents qui ont donné leur accord. Elles remercient les enseignantes de l'école maternelle Claude de Loynes (Saint-Cyr en Val) pour les illustrations.
Cette recherche a bénéficié du soutien du GREF et de l'ESPE Centre Val de Loire – Université d'Orléans, de la CARDIE Orléans-Tours et du Lions Club Orléans Sologne ■

## BIBLIOGRAPHIE

Bellissens, C., & Denhière, G. (2004). Retrieval from long-term working memory: A skilled use of semantic memory. *Issues in Psycholinguistics*, 1, 185-210.

Bianco, M. (2015). *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite* (rapport Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?). Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire, Paris.

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A. L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246.

Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E, Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A. L. (2012). Impact of early code-skills and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 427-455.

Bissonnette, S., Richard, M., Clermont, G., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse, *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.

Blanc, N. (2010). La compréhension des contes entre 5 et 7 ans : quelle représentation des informations émotionnelles ? *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 64, 256–265.

Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez, C., Fortier, C., & Sirois, P. (2004, août). La structuration causale du récit chez le jeune enfant. 9e colloque de l'AIRDF, Québec (Canada). Repéré à http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Boisclair-makdissi-sanchez-fortier.pdf

Brun, P. (2001). Psychopathologie de l'émotion chez l'enfant : l'importance des données développementales typiques. *Enfance*, 53, 281-291.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403–414.

Chang, K., Sung, Y., & Chen, I. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *Journal of Experimental Education*, 71, 5-23.

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

Denhière G., & Baudet S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.

Denhière, G., Lemaire, B., Bellissens, C. & Jhean-Larose, S. (2004). Psychologie cognitive et compréhension de texte : une démarche théorique et expérimentale. Dans S. Porhiel et D. Klinger (dir.), *Regards croisés sur le texte* (pp. 74-95). Pleyben : Perspectives.

Desmarais, C., Archambault, M. C., Filiatrault-Veilleux, P., & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578.

Doyen, A. L., & Noyer-Martin, M. (2016). Effets d'un entraînement perceptivo-moteur et aux orthographes approchées sur les compétences scripturales à 5 ans. In M. F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture /Contributions about learning to read and write* (pp. 80-102). Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world International. *Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23.

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

Kjeldsen, A. C., Niemi, P., & Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13, 349-361.

Legros D., Mervant H., Denhière G., & Salvan C. (1998). Comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence globale de la signification d'un texte ? *Repères*, 18, 81-96.

Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading - A context for expanding the expression of casual relations in preschoolers. *Written language and literacy*, 9(2), 177-211.

Makdissi, H., & Boisclair, A. (2004). L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire : *Une grille de développement du récit. Document III* (Rapport de recherche déposé au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines : Université de Sherbrooke et Université Laval).

McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.

Morin, M. F., & Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en ma-ternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.

Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. Dans S.G. Paris et S.A. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 131-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pinet, L., & Gentaz, E. (2008). Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la reconnaissance de figures géométriques planes chez les enfants de cinq ans : étude de la contribution du système haptique manuel. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 29-44.

Pulido, L., & Morin, M. F. (2016). L'accompagnement des premières écritures : effets et pratiques – une synthèse. Dans M. F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture /Contributions about learning to read and write* (pp. 58-79). Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Rossi, J. P., & Bert-Erboul, A. (1991). Information selection strategies in the reading of scientific texts, *Tübingen, Second European Conference for Research on Learning and Instruction*.

Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M., & Marx, H. (1997). Short-and long-term effects of training phonological awareness in kindergarden: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.

Swan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

Swanson, H. L., & Deshler, D. (2003). Instructing adolescents with learning disabilities converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 124-135.

Trabasso, T., & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. Dans P. W. Van den Broek, P. J. Bauer et T. E. Bourg (dir.), *Development Span in Event Comprehension and Representation. Bridging Fictional and Actual Events* (pp 237-270). Mahwa, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

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 et S. Paris (dir.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

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

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A Closer Look at Preschoolers' Freely Produced Labels for Facial Expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114-128.