

Les difficultés de compréhension en maternelle

L'exemple de *Roule-galette*

Mireille Brigaudiot

Les premières rencontres avec les mondes fictifs nés du langage sont décisives pour l'avenir de lecteur du jeune enfant. Ne pas minorer les difficultés auxquelles ce dernier est confronté doit être une exigence prioritaire chez l'enseignant de maternelle. Quelques pistes sont données pour « préparer » ces moments de lecture.

Si la littérature de jeunesse a une belle place à l'école maternelle, c'est parce que les adultes lecteurs font de nombreuses choses décisives pour les petits lorsqu'ils sont avec ces objets-livres en côte à côte avec eux. Ils vont, entre autres, faire exister des mondes fictifs dans les représentations des enfants, et ce, uniquement grâce à du langage et à des images. C'est pourquoi ici je ne m'intéresserai qu'aux albums contenant des narrations de fiction. Qui dit narration dit fil temporel qui porte une aventure. Et ce n'est pas simple pour un jeune enfant, ni de mentaliser des scènes sans lien avec l'actualité qu'il a sous les yeux, ni de tenir ces scènes « dans sa tête » grâce à la trame narrative. Pour résumer, plus les jeunes enfants viennent de milieu populaire - là où les familles n'ont pas le loisir de faire place à ces moments importants dans la vie et pour la vie - plus l'école doit leur offrir ces activités langagières très particulières en réception d'histoires. Dans la même optique, je dirais que les activités langagières développées par l'enfant en situation de réception d'histoire illustrée relèvent de ce qu'on appelle « compréhension » à condition de définir un peu ce terme. Comprendre une histoire ne consiste pas pour un jeune enfant à montrer qu'il en sait la même chose que l'adulte qui la lit - raconte-montre. Ce malentendu perdure : on lui doit l'expression « vérifier la compréhension » en milieu scolaire. Nous, on ne va rien vérifier du tout. On va aider l'enfant à faire son miel (intellectuel) de ce qu'on va lui apporter. Pour lui, comprendre sera « prendre quelque chose » de ce qu'il entend-voit, se faire des images mentales, ressentir comme

les personnages, se souvenir de suites de scènes dans leur dynamique, ré-entendre dans sa tête des chaînes verbales entendues... ou rien de tout ça ! Poursuivant cette logique centrée sur l'enfant, nous souhaitons, en tant que bons pédagogues, qu'il prenne beaucoup, le plus possible. C'est ce qui fera sa « culture littéraire », ce qui lui permettra bientôt de comprendre du texte qu'il lira plus tard tout seul, qui lui permettra d'écrire des histoires et de rêver. Pour que les enfants puissent prendre beaucoup, il faut que l'adulte prépare sa lecture en anticipant ce qui est loin des vies des enfants. Il a alors à être vigilant sur de nombreux plans (l'histoire, le thème, le texte, la longueur.) et j'en choisirai ici deux trop souvent oubliés : le domaine de référence du monde de

Comprendre une histoire ne consiste pas pour un jeune enfant à montrer qu'il en sait la même chose que l'adulte qui la lit - raconte-montre. Ce malentendu perdure : on lui doit l'expression « vérifier la compréhension » en milieu scolaire.

l'histoire et le domaine des ressentis des personnages.

Les références du monde : dans quel pays, quel paysage se situe l'histoire ? Quelles entités du monde doivent-elles être « connues » pour appréhender les enjeux de l'histoire ?

Les ressentis des personnages : quels sont les « vrais » personnages de cette histoire, c'est-à-dire ceux qui pensent, veulent, ressentent, parlent, vivent ? Car de leurs sentiments et sensations dépendent les obstacles et leurs résolutions qui vont faire que c'est une histoire.

L'exemple de *Roule-galette*

Il s'agit de l'histoire d'une coquine qui s'enfuit de chez ses parents et à qui il va finalement arriver un malheur. Ce résumé est le haut niveau de l'histoire qui est un conte : c'est une moralité. Pour que des élèves de quatre ou cinq ans puissent « prendre » une part de ce feuilleton à suspens, mieux vaut ne pas viser cet « hyper-sens » du récit, pour préférer une compréhension « simple » des faits dans leur enchaînement. Voici l'essentiel.

Deux personnes décident de faire une galette. La grand-mère, après l'avoir sortie du four, la met à refroidir sur le bord de la fenêtre. À partir de là, on n'entendra plus parler de ces vieux. On a affaire à une introduction et c'est maintenant que la véritable aventure¹ va commencer.

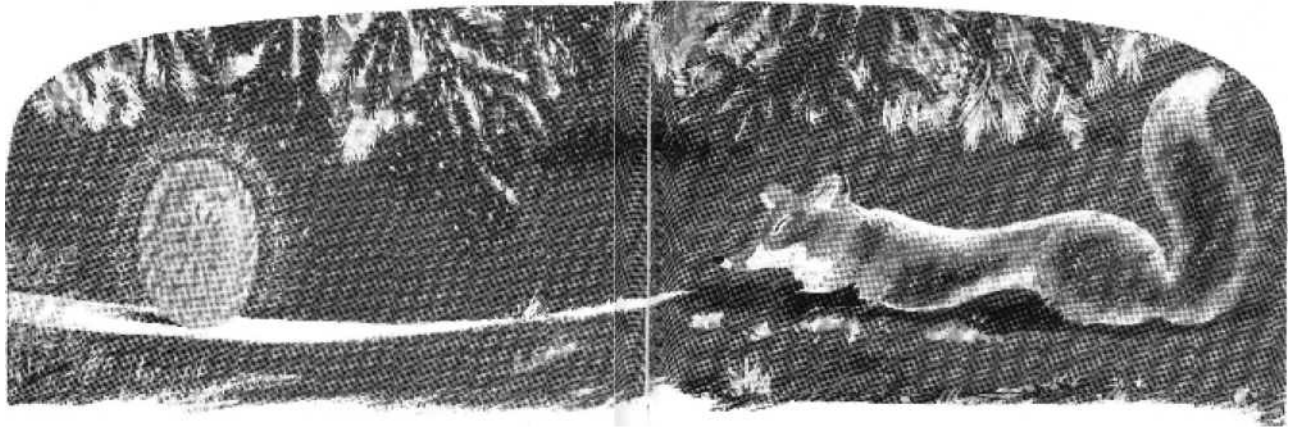
La galette roule dans la forêt et nargue différents animaux voulant la manger en réussissant, chaque fois, à s'échapper de justesse. Mais elle tombe sur plus filou qu'elle et elle est avalée par le

renard. On voit que le noyau de la trame est contenu dans le sentiment de feinte : faire semblant de se faire attraper (la galette) et faire semblant d'être sourd (le renard). La volonté de feindre, celle de tromper, sont des états mentaux.

Les états mentaux

On appelle « états mentaux » les croyances, les pensées, les désirs et les émotions de quelqu'un. Dans *Roule-galette*, il y a du faire-semblant chez les deux personnages principaux : la galette et le renard.

Le faire-semblant est connu des enfants très jeunes dans les activités symbo-



i.

Roule-galette de Natha Caputo (auteur), Pierre Belvès (illustrations), 1950, avec l'aimable autorisation des éditions Flammarion.

liques qu'ils déploient à partir d'un an lorsqu'ils attribuent une fonction détournée à un objet (par exemple, se coiffer avec une fourchette). Mais il y a deux différences décisives avec ce qu'ils doivent comprendre ici :

- le jeu symbolique de la toute petite enfance est une activité totalement non-consciente, alors qu'ici, il faut réfléchir au sens de la chanson de la galette pour en saisir la finesse ;
- le faire-semblant de la galette est une feinte et non pas un jeu sans conséquence. Il est donc nécessaire de prendre en compte son point de vue, se mettre à sa place dans ce jeu qui peut avoir des conséquences. Il est l'équivalent des jeux à règles que se donnent les enfants, dans la cour de récréation, à partir de sept ans : ils savent alors qu'ils gagnent ou qu'ils perdent. Les petits ne le savent pas. Une seule solution pour le maître : le leur expliquer clairement.

On remarquera également que l'énoncé de la galette, bien que linguistiquement attesté dans les jeux de grands, est loin d'être transparent pour les petits. En effet, dans la formule « *Attrape-moi si tu peux !* », les petits saisissent « *attrape-moi* » c'est-à-dire une injonction et pensent que la galette veut se faire attraper. Ils comprennent rarement que ce que dit la galette est « *tu ne pourras pas m'attraper* ». Il y a aussi le faire-semblant du renard. Celui-là est bien plus subtil parce que le rusé simule la vieillesse et la surdité. D'une part, les enfants mettent très longtemps à prendre en compte les intentions de type « mensonge »², et d'autre part, à quatre ou cinq ans, sauf cas très particulier, ils ne savent pas ce

que veut dire « être sourd ». On arrive alors à un autre niveau de zone cognitive obscure.

Les connaissances du monde

La question intéressante est : qu'est-ce qui est le plus important pour comprendre *Roule-galette*, savoir qu'on fait une galette avec de la farine faite elle-même avec du blé, ou, savoir que lorsqu'on est sourd, on s'approche en tendant l'oreille ? C'est évidemment la surdité (feinte) qui légitime la fin. Il faut la comprendre. La connaissance des grains de blé n'est pas du tout nécessaire, ni même le nom des différents

Les connaissances du monde sont complètement dépendantes des expériences qu'ont eues les enfants : leurs lieux de vie, leurs sorties, leurs jeux... et le langage que leurs adultes ont mis sur tous ces moments. C'est dire qu'il n'y a pas de « niveau moyen » de connaissances pour un enfant de trois, quatre ou cinq ans, et que la classe est le seul lieu où tous peuvent entendre-prendre les mots qui « vont » sur les choses.

Des pistes pour ne pas perdre d'enfants

Les quelques conseils qui suivent visent à aider les maîtres qui souhaitent enseigner pour tous les enfants, même et

Dans la formule « Attrape-moi si tu peux ! », les petits comprennent rarement que ce que dit la galette est « tu ne pourras pas m'attraper ».

animaux rencontrés, encore moins l'ordre dans lequel la galette les rencontre. Et pourtant, c'est le plus souvent ce qu'on demande aux enfants. En revanche, le personnage du renard est central puisqu'il incarne la ruse et que les enfants vont souvent le retrouver ainsi dans les histoires. Or, sans travail spécifique sur ce personnage, seuls quelques enfants se construisent cette « culture du renard comme personnage ». En voici la trace.

À la question posée à trente enfants d'une moyenne section : « *qui mange la galette ?* », douze enfants répondent « *le loup* ». Et d'ailleurs, dans le récit en rappel³, la moitié d'entre eux n'évoquent que le loup et pas le renard. L'image culturelle du loup dévoreur l'emporte sur celle du renard rusé.

surtout pour ceux qui ont des raisons d'entendre les histoires comme des objets exotiques.

1- Se garder de choisir des textes « résistants », comme c'est la mode ces temps-ci. Dans la mesure où des récits nous paraissant simples sont si difficiles à comprendre par les enfants de maternelle, il vaut mieux s'arrêter aux références culturelles de partage possible.

2- User sans hésiter d'explications verbales, sans poser de questions, sans vouloir « LA » bonne réponse. Plus c'est le maître qui apporte, plus le savoir sera partagé dans la classe. Les explications magistrales sont absolument nécessaires pour les références du monde de la fiction, pour éclaircir les états mentaux des personnages et pour donner le sens des formules du texte. Ici, les paraphra-

ses sont précieuses (« Quand la galette dit « *attrape-moi si tu peux* », elle veut dire « *tu peux toujours essayer, je suis plus rapide et tu ne pourras pas m'attraper* »).

3- Aller plus loin que les relectures, en faisant soi-même des rappels de récit, en langage oral et sans rien sous les yeux. C'est le seul moyen d'échapper au poids du texte écrit. Et c'est l'alternance d'un « même contenu » en discours oral et en lecture d'écrit qui joue le rôle de traduction pour ces jeunes enfants qui ont à se « familiariser avec le français écrit », comme le disent les programmes.

4- Avec un regard d'adulte, étudier les illustrations avant de commencer un cycle d'activités de compréhension d'un album. Il se trouve en effet que nombreuses sont les illustrations jouant *stricto sensu* leur fonction de redondance de l'écrit. Mais pour s'emparer de cette aide, il faut mobiliser une culture du dessin⁴. Ainsi en est-il des éclats symboliques de lumière autour de la galette dans la version du Père Castor⁵. Plus la galette fait la fière, plus elle brille de sa superbe (voir illustration, page précédente).

Et ces quelques propos ne doivent pas faire oublier que l'album lui-même donne des pistes de travail au maître. Il ne s'agit pas d'une grille qu'on mobiliserait à chaque choix d'album. Nous n'avons évoqué ici que les points qui nous semblent les plus décisifs et qui méritent plus d'attention de la part des maîtres.

Mireille Brigaudiot
IUFM de Versailles

Exemplaire réservé : BAZILE SANDRINE

1 Pour qu'il y ait récit intéressant, il faut, comme le dit Labov, qu'on soit devant un déroulement de faits non-ordinaires. Or, faire une galette peut être ici considéré comme « ordinaire ». On est dans du factuel appartenant au quotidien. En revanche, lorsque la galette va se mettre à avoir une envie irrésistible de se sauver, on bascule dans le « non-ordinaire ». Préparer sa lecture adulte suppose cette clarté.

2 Voir ce qu'en dit Janet Wilde Astington, citant Piaget, dans *Comment les enfants découvrent la pensée*, Retz, 1999, p. 120.

3 On appelle « rappel de récit » le discours produit par un enfant lorsqu'on lui demande de raconter, comme il peut, ce qu'il a compris d'une histoire, celle-ci ayant été lue et/ou racontée, et/ou montrée en illustrations, et/ou travaillée en compréhension. Voir Prog INRP, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, coord. M. Brigaudiot, Hachette 2000.

4 Je n'évoque ici que les illustrations « analogiques », c'est-à-dire représentant au premier niveau le contenu des scènes. Ce choix vient du constat suivant : à l'école maternelle, plus les illustrations sont l'objet d'un travail de plasticien, plus elles ajoutent aux difficultés de compréhension des enfants.

5 Natha Caputo et Pierre Belvès, Flammarion, Père Castor.