

Analysez ces textes en accordant une attention particulière aux difficultés rencontrées par les élèves dans la compréhension d'œuvres de littérature jeunesse et au rôle joué par les enseignants (ou adultes) dans la gestion de ces difficultés.

Document 1 : Daniel PENNAC *Comme un roman*, Gallimard 1992

Document 2 : Jocelyne GIASSON, *Les textes littéraires à l'école*, Gaëtan Morin éditeur 2000

Document 3 : Catherine TAUVERON, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Hatier Pédagogie 2002

Document 4 : Mireille Brigaudiot, « Les difficultés de compréhension en maternelle - L'exemple de *Roule-galette* », *Les Cahiers pédagogiques*, n°462, avril 2008.

Document 1

Si, comme on le dit, mon fils, ma fille, les jeunes n'aiment pas lire - et le verbe est juste, c'est bien d'une blessure d'amour qu'il s'agit - il n'en faut incriminer ni la télévision, ni la modernité, ni l'école. Ou tout cela si l'on veut, mais seulement après nous être posé cette question première : qu'avons-nous fait du lecteur *idéal* qu'il était en ces temps où nous-mêmes jouions tout à la fois le rôle du conteur et du livre ?

L'ampleur de cette trahison !

Nous formions, lui, le récit et nous, une Trinité chaque soir réconciliée ; il se retrouve seul à présent, devant un livre hostile.

La légèreté de nos phrases le libérait de la pesanteur ; l'indéchiffrable grouillement des lettres étouffe jusqu'à ses tentations de rêve.

Nous l'avions initié au voyage vertical ; il est écrasé par la stupeur de l'effort.

Nous l'avions doté de l'ubiquité ; le voilà pris dans sa chambre, dans sa classe, dans son livre, dans une ligne, dans un mot.

Où donc se cachent tous ces personnages magiques, ces frères, ces sœurs, ces rois, ces reines, ces héros, tant pourchassés par tant de méchants, et qui le soulageaient du souci d'être en l'appelant à leur aide ? Se peut-il qu'ils aient à voir avec ces traces d'encre brutalement écrasées qu'on appelle des lettres ? Se peut-il que ces demi-dieux aient été émiettés à ce point, réduits à ça : des signes d'imprimerie ? Et le livre devenu cet *objet* ? Drôle de métamorphose ! L'envers de la magie. Ses héros et lui étouffés ensemble dans la muette épaisseur du livre !

Et ce n'est pas la moindre des métamorphoses que cet acharnement de papa et de maman à vouloir, comme la maîtresse, lui faire libérer ce rêve embastillé.

- Alors, qu'est-ce qui lui est arrivé au prince, hein ? J'attends !

Ces parents qui jamais, jamais, quand ils lui lisaient un livre ne se souciaient de savoir s'il avait bien *compris* que la Belle dormait au bois parce qu'elle s'était piquée à la quenouille, et Blanche-Neige parce qu'elle avait croqué la pomme. (Les premières fois, d'ailleurs, il n'avait pas *compris*, pas vraiment. Il y avait tant de merveilles, dans ces histoires, tant de jolis mots, et tellement d'émotion !

Il mettait toute son application à attendre son passage préféré, qu'il récitait en lui-même le moment venu ; puis venaient les autres, plus obscurs, où se nouaient tous les mystères, mais peu à peu il *comprendait* tout, absolument tout, et savait parfaitement que si la Belle dormait, c'était pour cause de quenouille, et Blanche-Neige pour raison de pomme...)

- Je répète ma question : *qu'est-ce qui est arrivé à ce prince quand son père l'a chassé du château ?*

Nous insistons, nous insistons. Bon Dieu, il n'est pas pensable que ce gosse n'ait pas compris le contenu de ces quinze lignes ! Ce n'est tout de même pas la mer à boire, quinze lignes !

Nous étions son conteur, nous sommes devenus son comptable.

Daniel PENNAC, *Comme un roman*, Gallimard 1992

Document 2

Un enseignant qui fait la lecture à ses élèves leur laisse souvent des souvenirs impérissables. Plusieurs romanciers ont rapporté dans leurs pages des expériences de lecture par le maître à l'école. [...]

On sait que plusieurs élèves en difficulté ou non motivés ont découvert le plaisir de la lecture en entendant leur enseignant lire à haute voix de façon régulière en classe. Nous verrons dans les prochains paragraphes quelques considérations sur ce type de lecture.

[...]

Pourquoi ?

Plusieurs raisons militent en faveur de la lecture aux élèves. Nous insisterons ici sur deux d'entre elles. Premièrement, partager le même livre avec toute la classe permet de créer des liens entre les élèves ; cette pratique amène les élèves à échanger leurs réactions et à réaliser qu'ils ne répondent pas tous de façon identique au même livre. Deuxièmement, faire la lecture aux élèves permet à ces derniers d'écouter et de comprendre des textes qu'ils ne pourraient lire de façon autonome. Par exemple, les tout jeunes lecteurs ne peuvent aborder seuls la lecture de textes trop longs, car leur énergie cognitive est encore sollicitée par le décodage des mots : la lecture à haute voix par l'enseignant leur procure un accès irremplaçable aux textes littéraires. Quant aux lecteurs autonomes, ils pourraient être réticents à lire un roman classique dont le vocabulaire est plus complexe, mais ils l'écouteront avec plaisir si le livre est commenté par l'enseignant qui en fait la lecture. Comme l'objectif ici est de faire découvrir aux élèves des livres qu'ils ne liraient pas d'eux-mêmes, on peut choisir un livre qui se situe légèrement au-dessus de leur niveau de lecture. Cependant, il n'est pas indiqué de présenter un livre dont ils ne peuvent saisir les subtilités.

Jocelyne GIASSON,
Les textes littéraires à l'école,
Gaëtan Morin éditeur 2000

Document 3

1. Apprendre à comprendre et donner le goût de lire : des intentions aux actes.

[...]

Dans ce contexte général, si la littérature fait l'objet d'une entreprise de séduction évidente, elle ne fait cependant pas l'objet d'un apprentissage spécifique. On lit la littérature mais on la lit comme on lirait un documentaire ou, pire parfois, comme on lirait une liste de commissions. On vérifie sa "compréhension" par le même type de questionnaire dont on use pour tous les autres écrits, un questionnaire centré d'abord sur la littéralité du texte. On ne met en place, la concernant, aucune posture de lecture particulière. L'attention se porte quasi exclusivement sur "ce que ça raconte" (*la fable* ou l'intrigue) dans une lecture référentielle qui laisse peu de place à la dimension symbolique et esthétique. On appréhende le récit littéraire comme un fait divers et non comme un produit artistique. On tolère, en maternelle, qu'il puisse déclencher des réactions affectivo-identitaires, mais on les écarte par la suite.

2. Le récit littéraire comme aire de jeu

Le sens d'un texte quel qu'il soit, sauf précisément la liste de commissions, excède toujours la somme du/des sens des mots qui le composent. Tout texte exige des inférences pour être compris. Parce qu'ils n'ont que tardivement appris que lire implique de faire des inférences et qu'ils ont été peu entraînés à s'exercer, les élèves ayant suivi un cursus normal se montrent peu capables, au sortir de l'école primaire, de faire seuls des inférences simples. Les élèves en difficulté de lecture, que l'on retrouve dans les SEGPA¹, croient que pour comprendre un texte il suffit d'identifier et de retenir chacun de ses mots et que de la somme de ces mots va naturellement jaillir du sens sans autre procédure, c'est-à-dire sans autre activité de leur part. Ces comportements inadaptés, appuyés sur des représentations de l'acte de lire également inadaptées, trouvent leur origine dans les pratiques scolaires mêmes (qui, dans le cas des SEGPA, les renforcent au lieu de les infléchir). Ils constituent des obstacles particulièrement redoutables lorsqu'il s'agit de lire la littérature.

Catherine TAUVERON,
Lire la littérature à l'école Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?
De la GS au CM,
Hatier Pédagogie 2002

Document 4

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

¹ SEGPA : Section d'Enseignement Général Par Alternance

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, réentendre 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 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.

Mireille Brigaudiot,

« Les difficultés de compréhension en maternelle - L'exemple de *Roule-galette* »,
Les Cahiers pédagogiques, n°462, avril 2008.