

# La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants

Sylvie Cèbe

FPSE – Université de Genève

Laboratoire PAEDI – Université Blaise Pascal

De quel conte est tiré le petit lapin que le loup appelle *Belles Oreilles* ? Inutile de chercher, il n'y a pas de conte avec *Belles Oreilles*. Et c'est un scandale ! Pourquoi le petit lapin n'a-t-il pas droit lui aussi à son conte ? Comment devient-on un personnage de conte ? Est-ce seulement le hasard ? Ou y aurait-il du favoritisme ? Des complaisances ? J'ose à peine l'imaginer.

Mario Ramos

## 1. Un travail pour les élèves et pour leurs maîtres

Les travaux récents de la psychologie insistent sur la nécessité (et la possibilité) de développer des compétences à comprendre les textes écrits dès le plus jeune âge, sans attendre que les processus d'identification des mots soient installés. Pour les enseignants de maternelle, cela n'est pas un scoop. Ils racontent quotidiennement des histoires inscrites dans notre patrimoine et lisent beaucoup d'albums de la littérature de jeunesse. Toutefois, les observations que nous avons faites dans les classes nous ont amenée à constater que si les compétences qui sous-tendent la compréhension sont effectivement requises dans de nombreuses activités scolaires, elles font rarement l'objet d'un enseignement explicite et systématique en tant que telles. Ce constat permet d'expliquer pourquoi la liste des élèves qui ont du mal à comprendre les textes à l'entrée en sixième est presque toujours similaire à celle dressée trois ans plus tôt à l'entrée en CE2.

On sait aussi que certains élèves ayant développé de bonnes capacités dans le domaine du langage oral peinent parfois à comprendre les textes<sup>1</sup>. La comparaison des habiletés requises par la compréhension du langage écrit et du langage oral permet d'expliquer ce résultat : d'une part, un texte n'est jamais la transcription littérale d'un discours oral et présente une organisation textuelle particulière ; d'autre part son lexique et sa syntaxe

---

<sup>1</sup> Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Sthal (Eds), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 131-160). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ransby, M. & Swanson, H. (2003). Reading Comprehension Skills of Young Adults with Childhood Diagnoses of Dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 36, n°6, 538-555.

diffèrent de ceux dont on use dans les interactions langagières orales, y compris à l'école<sup>2</sup>. Un texte ne peut pas être interrogé puisque son auteur est absent tandis que, dans un échange oral, l'auditeur peut manifester son incompréhension et interrompre le locuteur pour lui poser des questions de clarification ou solliciter un complément d'information<sup>3</sup>.

Alors non, la compréhension de textes n'est pas un « jeu d'enfants » et elle n'est pas automatique. C'est une activité complexe qui repose sur la mise en œuvre simultanée de nombreuses habiletés. Certains enfants sont très tôt plongés dans l'univers de l'écrit et des livres. Ils bénéficient de centaines d'heures d'interactions avec leurs parents au cours desquelles ils développent une familiarité avec la langue écrite et améliorent la qualité de leur compréhension. D'autres, en revanche, ne peuvent compter que sur l'École et si celle-ci ne peut pas consacrer le même nombre d'heures elle peut, en revanche, proposer un enseignement spécifique et explicite et compenser ainsi les inégalités sociales précoces.

Il est donc intéressant de voir comment les enseignants s'y prennent habituellement pour atteindre cet objectif. C'est l'objet de la partie suivante.

## 2. Pratiques habituelles de quelques enseignants

Nous avons récemment mené une étude qui visait à mieux connaître les pratiques habituelles mises en œuvre par les enseignants de Moyenne et Grande Sections quand ils travaillent un album de la littérature de jeunesse. Vingt-deux enseignants ont participé à cette recherche (les uns experts, les autres débutants) auxquels nous avons proposé un album couramment utilisé en maternelle : *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos. Celui-ci résume son ouvrage de la manière suivante : « Un loup, qui a très bien mangé et n'a plus faim du tout, décide de faire une petite promenade dans les bois pour vérifier s'il est toujours le plus fort. Il rencontre un lapin, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains, et tout se passe très bien. Jusqu'à ce qu'il rencontre une espèce de petit crapaud<sup>4</sup>... ». Si l'auteur écrit « et tout se passe très bien », c'est que les quatre premières rencontres rassurent et réjouissent le loup. Sommés par celui-ci de répondre à la question « qui est le plus fort ? », tous les personnages s'empressent de répondre : « c'est toi ». Mais, quand le loup, poursuivant inlassablement sa quête, tombe sur ce qu'il prend pour « une espèce de petit crapaud », les choses se compliquent. Pour ce dernier, en effet, ce n'est pas le loup qui est le plus fort mais sa maman.

---

<sup>2</sup> Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. *Repères*, n°18, 147-162.

<sup>3</sup> Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development, In K. Cain et J. Oakhill (Eds), *Comprehension problems in oral et written language* (pp. 3-40). New York & London : The Guilford Press.

<sup>4</sup> <http://www.marioramos.be>

Cette réponse inattendue exaspère le loup qui ne manque pas de le lui faire savoir dans une langue fleurie avant de lui reposer la question. Le lecteur tourne la page et voit apparaître deux gigantesques pattes vertes et griffues surmontées d'un énorme ventre, que le loup aperçoit au même moment que le lecteur. L'un et l'autre comprennent très vite pourquoi l'« espèce de petit crapaud » ne se démonte pas, compréhension que le texte vient compléter :

« Mais je te l'ai dit. C'est ma maman qui est la plus forte, et c'est aussi la plus gentille...  
sauf avec ceux qui sont méchants avec moi ! répond le **petit dragon**, et toi, qui es-tu ?  
– Moi ? Moi... moi, je suis le petit gentil loup », répond le loup en reculant prudemment. »

La grande majorité des enseignants qui participaient à l'étude connaissaient cet album et l'avaient déjà lu à leurs élèves. Les autres ont eu une semaine pour en prendre connaissance. Lors de notre seconde réunion, ils ont dû répondre, par écrit, à la consigne suivante : « décrivez précisément la séquence c'est-à-dire l'ensemble des activités et des tâches que vous proposeriez si vous deviez utiliser cet album en indiquant l'ordre dans lequel vous les feriez ; précisez aussi le mode d'organisation retenue pour chacune de ces activités ou ces tâches (individuel, duo, petit groupe, collectif). Veuillez donner suffisamment de détails pour qu'un remplaçant puisse réaliser la séquence à votre place exactement comme vous la feriez vous-même ».

L'analyse des réponses montre que les enseignants adoptent sensiblement le même mode de faire, qu'ils exercent en MS ou en GS. Après avoir lu le titre, le nom de l'auteur et de l'éditeur, ils demandent aux élèves de faire des hypothèses sur la première de couverture. Cela fait, ils lisent l'album à haute voix (découverte du texte). La majorité d'entre eux montre les illustrations après qu'ils ont lu chaque page quand les autres attendent la seconde lecture. Cette relecture (commune à tous les enseignants) donne lieu à une explication du vocabulaire jugé difficile (digérer, compliments, claironne...) puis à une discussion sur les points que les maîtres estiment essentiels. Les uns font porter l'étude sur la morale de l'histoire (même quand on se croit le plus fort, on finit toujours par tomber sur plus fort que soi) et font un lien avec les enfants qui cherchent continuellement la bagarre<sup>5</sup> ; les autres relisent le livre, page à page, pour faire prendre conscience aux élèves que le loup est de plus en plus fier et qu'il dénigre de plus en plus les personnages qu'il trouve au bord de son chemin. Puis, les maîtres font travailler leurs élèves sur le retournement de situation en leur demandant d'expliquer le quiproquo (le loup a cru que... mais le petit crapaud...). Une minorité d'entre eux invite les élèves à discuter du rôle joué par le petit oiseau rouge qui accompagne discrètement le loup

---

<sup>5</sup> Ramos confie que l'idée de ce livre lui est venue en observant des enfants dans une cour de récréation.

dans son périple. Cette activité est l'occasion d'une recherche collective : « mais où est caché l'oiseau<sup>6</sup> ? ».

Tous poursuivent la séance en demandant aux élèves s'ils ont aimé l'histoire, s'ils l'ont trouvée drôle, si elle leur a fait peur et les incitent à justifier leurs points de vue (toujours en collectif). Puis, ils leur demandent de la raconter ensemble et posent quelques questions visant à vérifier la compréhension : de qui parle cette histoire ? Que fait-il ? Qu'est-ce qui lui arrive ? Pourquoi à la fin dit-il qu'il est « le petit gentil loup » ?... Enfin, ils font ranger les illustrations dans l'ordre de l'histoire (tâche d'évaluation individuelle).

La plupart des enseignants terminent là l'étude de l'album. Lors des séances suivantes, ils changent de texte : les premiers travaillent sur *C'est moi le plus beau* (Ramos), les seconds sur certains contes évoqués dans *C'est moi le plus fort* (Le chaperon rouge, les trois petits cochons ou Blanche Neige). Ceux qui poursuivent le travail proposent deux activités de nature différente : les uns, une résolution de problème langagier par la création individuelle d'une nouvelle page qui pourrait être insérée dans l'album (idée développée par Brigaudiot<sup>7</sup>), les autres un approfondissement linguistique dans une étude plus systématique de la langue (les synonymes, le plus souvent).

À l'exception de la première (les hypothèses sur la première de couverture que nous avons déjà souvent contestées), les activités nous paraissent tout à fait pertinentes en ce sens qu'elles permettent de familiariser les élèves avec un texte nouveau, ses illustrations et sa morale, de les aider à mémoriser le déroulement des événements (la succession des rencontres) et de comprendre la chute de l'histoire. Mais elles nous paraissent s'arrêter beaucoup trop tôt parce qu'elles n'incitent pas les élèves à s'engager dans un traitement en profondeur des informations délivrées, traitement qui leur aurait permis d'aller plus loin dans la compréhension de ce texte. Sur ce point, on pourrait arguer qu'ils sont encore petits et qu'ils ont bien le temps d'entrer dans une interprétation fine des textes. On pourrait aussi soutenir que les enseignants doivent se garder de les leur expliquer pour ne pas imposer leur interprétation et pour laisser aux élèves le soin de construire leur compréhension par eux-mêmes.

Nous ne partageons pas ces derniers points de vue qui nous paraissent erronés et dangereux à long terme. Selon nous, en effet, faute d'une intervention pédagogique

---

<sup>6</sup> « En fait, dans mes premiers projets, le loup rencontrait le petit oiseau rouge. Finalement, j'ai abandonné l'idée, mais le petit oiseau est resté. Il apporte une petite note de couleur dans la forêt et on peut s'amuser à le chercher puisqu'il bouge à chaque fois. » (Ramos).

<sup>7</sup> Brigaudiot et al. (2000). « *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* ». Paris : Hachette.

spécifique, de nombreux élèves quittent l'école maternelle sans avoir tous les atouts pour comprendre les textes que l'école élémentaire va leur proposer. Autrement dit, si leurs enseignants ne leur montrent pas très tôt qu'on saisit rarement tout du premier coup, que la compréhension suppose un effort de raisonnement, que la relecture ne suffit pas toujours et que le maître peut faire comprendre des choses que seuls ils n'avaient pas comprises, on ne doit pas s'étonner que certains d'entre eux, à la fin de l'école primaire, considèrent toujours la compréhension comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, sans effort et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte.

Dans le paragraphe qui suit, nous allons montrer que, quand on laisse les élèves à leur première interprétation, celle-ci est souvent erronée ou trop partielle. Puis nous verrons comment les élèves pourraient améliorer la qualité de leur compréhension si les enseignants les y aidaient un peu.

### 3. Comment les jeunes enfants comprennent *C'est moi le plus fort* ?

Nous avons mené une étude exploratoire auprès de quelques enfants de 4 à 5 ans auxquels leurs parents devaient lire *C'est moi le plus fort*. Nous voulions savoir comment ils comprenaient ce texte sans une intervention pédagogique spécifique. Après que leurs parents leur ont lu l'histoire à deux reprises, nous leur avons demandé s'ils l'avaient comprise et tous ont répondu par l'affirmative.

#### 3.1. La mère du crapaud, c'est une grenouille

En poursuivant notre questionnement, nous découvrons que certains (peu nombreux) n'ont pas compris pas que la grosse chose verte avec des griffes aux pattes n'est autre que la maman du petit dragon. Ils ont mémorisé que le petit animal vert est une « espèce de petit crapaud » et n'ont pas profité de l'information textuelle « répond le petit dragon » pour modifier cette première représentation. L'un d'entre eux justifie cela en disant que « la mère d'un crapaud c'est pas gros comme ça parce que c'est une grenouille » (ce en quoi il a tort, mais c'est une autre histoire). On peut supposer que cette image, assez impressionnante, attire trop l'attention de l'enfant pour qu'il puisse traiter les informations données par le texte. On peut aussi faire l'hypothèse que leur incompréhension tient au fait qu'on ne voit pas la bête en entier,

autrement dit que ce dessin, peut poser un problème de traitement au jeune enfant parce qu'il est incomplet.

D'où l'intérêt, de ne pas montrer systématiquement les illustrations d'un livre dès sa première lecture<sup>8</sup> ou de dissocier les deux en ne montrant l'image qu'après avoir lu le texte.

### 3.2. Mangera, mangera pas ?

Nous avons également observé que certains enfants sont persuadés qu'une fois la « bonne » réponse entendue, le loup s'empresse de dévorer chacun des petits qu'il a interrogés. Les adultes eux, parce qu'ils ont correctement traité et mémorisé la phrase d'introduction (« Un jour, un loup qui avait très bien mangé et n'avait plus faim du tout... »), n'imaginent même pas cette éventualité tant ils font confiance à l'écrit donc à son auteur. Aussi, quand les enfants s'exclament une fois la première double page tournée « ah, ça y est ! il l'a mangé ! », les parents ont-ils tendance à revenir sur cette fameuse première phrase pour essayer de les convaincre du contraire. Mais la relecture de la phrase ne fait rien à l'affaire et sitôt la deuxième page tournée, les enfants lancent : « ah, ça y est, elle aussi, elle est mangée ! ». À ce moment-là, les parents ne se contentent plus de relire la phrase mais s'engagent dans une explication serrée, le plus souvent en faisant référence à l'expérience de l'enfant : « mais non, enfin ! Il l'a pas mangé puisqu'il a très bien mangé et n'a plus faim du tout ! Toi, quand tu as très bien mangé et que tu n'as plus faim du tout, est-ce que tu manges encore ? Est-ce que tu peux encore manger ? ». Ce à quoi les enfants répondent invariablement : « non, moi non, mais le loup oui, je le sais parce que quand il a mangé la grand-mère il avait plus faim du tout et il a quand même mangé le petit chaperon rouge ! ». On note d'ailleurs que la plupart d'entre eux traitent bien la phrase introductive, mais à leur manière : pour eux, c'est bien connu, le loup est rusé et menteur ; s'il « dit » ne plus avoir faim, c'est pour mieux berner son monde. On notera qu'ici les enfants confondent ce qui est dit par le narrateur avec ce que dit le personnage, phénomène qui s'explique, d'après nous, par le fait que les données textuelles ne pèsent pas lourd comparées aux solides connaissances du monde. Pour bousculer la hiérarchie de départ entre ces deux sources informations concurrentes, la plupart des enfants ont besoin d'une tutelle externe. On note qu'ici, la seule relecture de la phrase s'avère

---

<sup>8</sup> Brigauidot (2000) y voit un autre intérêt (complémentaire à celui-ci). Pour elle, si on veut apprendre aux élèves à faire un usage analogue des mots et de l'image et à s'intéresser à l'écrit, il faut les empêcher d'utiliser uniquement le moyen de représentation le plus à leur portée c'est-à-dire l'image. Faute d'être clair sur cette question, on croit mettre les élèves au travail sur l'écrit alors que l'image le rend inutile.

insuffisante pour modifier les conceptions des jeunes enfants parce qu'elle n'est pas mise en regard avec le véritable objet de la quête du loup (point sur lequel nous reviendrons plus bas).

Tout ce qui précède permet de soutenir qu'une fois que les jeunes enfants ont trouvé une solide cohérence, ils la défendent jusqu'au bout. En outre, on note que les règles générales ou les stéréotypes qu'ils tirent de leurs premières expériences littéraires peuvent parfois les empêcher de tourner leur attention vers une autre interprétation, différente ou complémentaire de la première. On pourrait s'étonner de ce qu'ils se montrent si peu flexibles mais on aurait tort. Cette relative « rigidité » n'est pas surprenante : leurs connaissances sont encore peu nombreuses, il est donc légitime qu'ils y tiennent et qu'ils s'y tiennent.

### 3.3. Mangera, mangera pas ? Quelle importance ?

À ce point du raisonnement, on pourrait objecter que le fait que le loup « boulotte » ou ne « boulotte » pas les personnages rencontrés n'empêche pas les élèves de comprendre la chute et n'a donc aucune importance. Mais comprendre un texte ça n'est pas seulement en comprendre la chute, c'est aussi saisir le(s) message(s) qu'il(s) renferme(nt). Ce texte en délivre deux : l'un, presque évident, est perçu par la plupart des élèves dès la première lecture (même quand on est très fort, on finit toujours par tomber sur plus fort que soi). Quant au second, plus difficile à découvrir, l'auteur lui-même le donne quand il écrit à propos de son livre<sup>9</sup> : « Dans ce monde axé sur la compétition, on est nombreux à penser qu'un peu de modestie ne ferait pas de mal à certains. De toute façon, tout est relatif : ça dépend à qui on se compare. »

Tout est là ! Oui, ça dépend à qui on se compare et c'est justement ce second aspect qui reste totalement opaque aux yeux des jeunes élèves. Pour pouvoir lever cette opacité, il aurait fallu qu'ils centrent leur attention non plus sur les petits (qui vont ou ne vont pas se faire dévorer) mais sur les états mentaux de CE loup : s'ils l'avaient fait, ils auraient appris que tous les loups ne sont pas très sûrs d'eux, que certains ne s'adressent qu'aux petits pour être sûrs d'entendre ce qu'ils veulent entendre et ne pas mettre leur *ego* inutilement en danger. Pourquoi les jeunes enfants ne le font-ils pas spontanément ? Parce qu'ils attribuent trop hâtivement à CE loup les caractéristiques de tous les loups qu'ils connaissent déjà.

Si les jeunes enfants semblent incapables de faire seuls ce déplacement, on admettra que les pratiques d'enseignement que nous avons décrites plus haut ne les y aident pas

---

<sup>9</sup> <http://www.marioramos.be>

beaucoup parce qu'elles ne les amènent pas à s'interroger ni sur le réel objet de la quête du loup ni sur les motifs qui le poussent à multiplier les rencontres.

Mais les enfants sont-ils vraiment aptes à comprendre ce qui se passe dans la tête de ce loup et à interpréter ses états mentaux : ses pensées, ses intentions, ses émotions... Peuvent-ils s'intéresser à la fois aux petits gentils et au grand méchant ? Peuvent-ils déplacer leur attention des uns vers l'autre ? Un rapide détour par la psychologie de développement et les travaux menés sur la théorie de l'esprit va nous aider à répondre à ces questions.

#### 4. Quelques mots sur la « théorie de l'esprit »

Le courant dit de la « théorie de l'esprit » étudie comment les jeunes enfants se représentent les états mentaux d'autrui et comprennent la relation que ces états mentaux entretiennent avec le comportement. Par « états mentaux », on entend les états perceptifs (avoir froid), émotionnels (être triste, en colère...), intentionnels (avoir envie de...), attentionnels (écouter, regarder) ou les états de croyances (savoir que..., croire que..., penser que...). L'expérience la plus connue pour étudier leur développement – expérience dite de la « fausse croyance<sup>10</sup> » – a été imaginée par Wimmer et Perner (1983) et a été proposée à des enfants d'âge préscolaire. Deux poupées (l'une représente un enfant dénommé Maxi, l'autre sa maman) et trois boîtes d'allumettes de couleurs différentes qui figurent trois placards constituent le matériel. Une fois celui-ci présenté, il est utilisé par l'expérimentateur pour raconter l'histoire suivante à l'enfant :

La maman de Maxi rentre à la maison après avoir fait les courses. Dans son panier, il y a du chocolat. Maxi l'aide à ranger le chocolat dans le placard bleu puis sort de la pièce et va jouer. À ce moment-là, la maman veut faire un gâteau, prend le chocolat puis, quand elle a fini, le range dans le placard vert. Elle s'aperçoit alors qu'elle a oublié d'acheter des œufs et va chez le voisin pour lui en demander. Maxi entre dans la cuisine, il a faim et veut du chocolat. Il se souvient bien où il l'a rangé.

Quand il a terminé, il lui pose cette question : « dans quel placard Maxi va-t-il aller pour prendre le chocolat<sup>11</sup> ? ». L'enfant doit prédire ce que fera Maxi, prédiction qui est l'indicateur critique de la capacité à attribuer une « fausse croyance » à autrui (Deleau, 2007, p. 91). Ici, l'enfant doit anticiper que Maxi croit que le chocolat est toujours à la même place parce qu'il était absent au moment où le chocolat a changé de place. Il doit donc se décentrer de son propre point de vue pour se mettre à la place de Maxi et conclure qu'il sait quelque

---

<sup>10</sup> On parle de « fausse croyance » parce qu'il s'agit de prêter à un acteur une croyance fausse telle que l'on s'attende à ce que l'acteur agisse de façon inappropriée dans la situation (Deleau, 2007).

<sup>11</sup> Avant de poser la question « croyance », l'expérimentateur demande à l'enfant où est le chocolat (question de réalité) et où il se trouvait avant (question de mémoire).



chose – parce qu’il l’a vue – que Maxi ne sait pas parce qu’il n’était pas dans la pièce et qu’il n’a rien pu voir. Autrement dit, ceux qui réussissent se mettent à la place de Maxi et savent qu’il ne peut pas connaître l’emplacement actuel du chocolat. Les autres, qui ne se décentrent pas, pensent que s’ils savent où est le chocolat Maxi le sait aussi. Bref, ils ne font pas la différence entre ce qu’ils savent et ce que sait Maxi.

Cette compétence peut prendre naissance dans le répertoire cognitif du jeune enfant relativement tôt mais fait l’objet de différences interindividuelles très importantes. Wellman et ses collaborateurs (2001) ont recensé les résultats d’environ cent cinquante expériences différentes. Toutes montrent un effet important de l’âge : à deux ans et demi, 20 % des enfants donnent la bonne réponse ; à trois ans et demi ils sont 50 % et près de 100 % à quatre ans et demi. Certains élèves sont donc très tôt capables de se mettre à la place de l’autre et prennent une avance considérable dans le domaine : ils comprennent des histoires qui restent opaques à leurs camarades.

L’expérience de la « mauvaise surprise » imaginée par Harris<sup>12</sup> complète ces données en ce sens qu’elle ne porte plus sur la perception mais sur les émotions. Elle vise à étudier comment se développe la capacité à anticiper l’état émotionnel d’une autre personne à travers la résolution de la tâche suivante :

Loxa l’éléphante aime le coca mais elle déteste le lait. Loxa va se promener. Le singe Mimo lui fait une blague. Il verse tout le coca dans l’évier. Il remplit la canette avec du lait. Il repose la canette à sa place sur la table. Loxa revient. Elle a soif après sa promenade. ». Comment Loxa se sent-elle quand elle voit la canette de coca **avant** d’y goûter ? Est-ce qu’elle est contente ou est-ce qu’elle est triste ?

Les résultats obtenus montrent que cette habileté s’acquiert, en moyenne, plus tard que la première puisqu’à quatre ans, seuls 25% des enfants répondent correctement à la question posée ; ils sont 55 % à cinq ans et 80 % à six ans. Ceux qui réussissent ont pris conscience que Loxa ne sait pas ce qu’ils savent parce qu’elle n’a pas assisté, comme eux, à la substitution. Ils prévoient donc qu’elle sera toute contente à la vue du coca. Ce n’est pas le cas des autres.

Revenons à présent aux questions que nous posions plus haut. Les élèves de MS et GS sont-ils capables d’interpréter les états mentaux de ce loup ? Si l’on s’en tient aux résultats recueillis par Harris on pourrait arguer que 75 % des enfants de quatre ans et 50 % des enfants cinq ans, lecteurs de *C’est moi le plus fort*, en seraient incapables. Mais, il faut préciser que ces données obtenues en laboratoire n’évaluent que les capacités qu’a ou n’a pas un enfant à

---

<sup>12</sup> Harris, P. (2007). *Le travail de l’imagination chez l’enfant*. Paris : Retz.

résoudre une tâche quand il est laissé à ses seules ressources c'est-à-dire sans aide. Nous devons donc nous empresser d'ajouter que de plusieurs études ont fait la preuve que le développement de ces compétences est très dépendant de la nature des pratiques éducatives dont bénéficient les jeunes enfants. Plusieurs études montrent, en effet, la relation qui unit le contenu des conversations familiales et les différences interindividuelles dans la maîtrise de la représentation des états mentaux. Elles prouvent que les interactions centrées sur le monde social, les états internes et la causalité entre les états internes et les comportements constituent un médiateur extrêmement puissant du développement de la représentation des états mentaux (Deleau, 2007). Celle menée par Le Sourn-Bissaoui et Deleau<sup>13</sup> (2001) permet d'ajouter que « la diversité du vocabulaire des mères relatifs aux états mentaux lorsque les enfants ont 36 mois est un prédicteur de leurs performances six mois plus tard dans des tâches d'attribution d'émotions d'une part, de croyances d'autre part » (p. 344). Ces interactions permettent donc le développement de la théorie de l'esprit mais aussi de tout le vocabulaire qui a trait à l'expression des émotions et des sentiments, vocabulaire requis dans de nombreuses tâches et activités scolaires dans le domaine de la lecture.

On déduira de ce qui précède que tous les enfants n'arrivent pas à l'école maternelle dotés des mêmes compétences dans le domaine. Les moins bien armés sont ceux chez lesquels le langage s'immerge dans l'expérience et se confond avec les actions, les événements et les situations<sup>14</sup>. Mais il n'y a pas là de fatalité. On peut déduire de ce qui précède que si le développement de ces habiletés est sensible à la nature des pratiques éducatives familiales, il l'est aussi à celle des pratiques d'enseignement. Aussi l'école maternelle a-t-elle un rôle décisif à jouer pour que les différences sociales en matière de langage ne se transforment pas inéluctablement en inégalités scolaires.

## 5. Faire des états mentaux un objet d'enseignement

Si l'école maternelle s'engage dans la lutte contre ces différences d'effcience précoce, elle doit selon nous introduire, dans ses séquences d'enseignement visant la compréhension de textes, des temps explicitement dédiés à l'étude des états mentaux des personnages. Cela suppose que les enseignants prennent en charge :

---

<sup>13</sup> Le Sourn-Bissaoui, S. & Deleau, M. (2001). Discours maternel et compréhension des états mentaux émotionnels et cognitifs chez l'enfant de la quatrième année. *Enfance*, 4, 329-348.

<sup>14</sup> Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation en France* (pp. 105-122). Courtry : La dispute.

1. l'explicitation guidée de la (ou des) signification(s) que renferment les textes en attirant l'attention des élèves sur les différents personnages,
2. la transmission du vocabulaire requis pour parler des buts des protagonistes, de leurs raisons d'agir, de leurs pensées, de leurs émotions, de leurs connaissances et de leurs raisonnements<sup>15</sup>,
3. la construction des procédures intellectuelles à mobiliser pour mieux comprendre.

Reste à savoir comment ils peuvent s'y prendre dans le contexte ordinaire de la classe. Nous allons esquisser quelques pistes dans la partie qui suit.

## 5.1. Quelques principes généraux

Notre étude a mis en évidence que les maîtres savent aider leurs élèves à faire des liens entre les faits exposés dans le récit (les événements et les actions des personnages). Mais, nous l'avons dit, si cette aide est capitale elle reste insuffisante parce qu'elle néglige des aspects cruciaux pour la compréhension d'un texte narratif. En effet, celle-ci suppose que le lecteur cherche à décoder l'implicite du récit, implicite qui repose très souvent sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages (leurs mobiles, leurs systèmes de valeur, leurs affects, leurs connaissances, leurs croyances, etc.) et donc sur la prise en compte de leurs états mentaux bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte. Aussi est-il important dès l'école maternelle d'amener régulièrement les élèves à s'interroger sur ce qui peut se passer dans la tête de **tous** les personnages, pas seulement dans la tête du héros ou celle des personnages auxquels ils ont plutôt tendance à s'identifier.

Pour atteindre ces objectifs, nous proposons d'amener progressivement les élèves à analyser les pensées des personnages en trois sous-ensembles :

1. les buts des personnages (pour le futur) et leurs raisons d'agir (en référence au passé) ;
2. leurs sentiments, leurs émotions, leurs perceptions (sur le versant de ce qu'ils ressentent)
3. leurs connaissances, leurs pensées, leurs croyances et leurs raisonnements.

L'objectif est de les aider à trouver les bonnes raisons que **tous** les protagonistes ont de faire ce qu'ils font, de dire ce qu'ils disent, de penser ce qu'ils pensent, de croire ce qu'ils croient, de ressentir ce qu'ils ressentent. Il est également important de leur faire régulièrement

---

<sup>15</sup> Cet apprentissage est fondamental en ce sens qu'il permet aussi aux élèves d'apprendre les mots qui permettent de parler de leur raisonnement, de leurs pensées, de ce qu'ils savent, pensent, éprouvent, ressentent...

prendre conscience qu'ils savent des choses (en tant qu'enfant et lecteur) que les personnages, eux, ne savent pas.

## 5.2. Du grand méchant loup au gentil petit loup

Pour décrire plus concrètement comment l'enseignant peut opérationnaliser ces différents aspects au sein de l'intervention pédagogique, nous nous appuyerons sur le même exemple. Toutefois, nous tenons à préciser que celui-ci n'est qu'indicatif et peut être transposé à tous les textes narratifs qui mettent en scène différents personnages.

### 5.2.1. Pourquoi font-ils ce qu'ils font ? : comprendre dans quel but et pour quelles raisons

Une fois le texte lu à plusieurs reprises et la chute comprise par les élèves, l'enseignant demande aux élèves de trouver les raisons qui permettent d'expliquer pourquoi le loup fait ce qu'il fait autrement dit pourquoi il multiplie les rencontres de la sorte (il aime qu'on lui dise qu'il est le plus fort et même le plus méchant : ça le rassure et le réjouit). L'enseignant les invite à comparer les personnages en les centrant sur leur point commun (ils sont tous petits donc plus faibles que lui et ne risquent donc pas de faire échouer son projet sauf à être kamikazes ou fils de dragon...). L'enseignant fait enfin constater que, pour le loup, la chute n'en est que plus cruelle qui l'oblige à se présenter lui-même comme « LE petit gentil loup » après avoir claironné qu'il était le plus féroce, le plus cruel, le Grand Méchant Loup, le plus grand des méchants, la terreur de ces bois, le roi, devant lequel tous sont morts de peur.

### 5.2.2. Faire des hypothèses sur ses raisons d'agir

Plusieurs hypothèses complémentaires sont à la portée des élèves à condition que l'enseignant guide une comparaison entre leurs propres expériences et celle du loup<sup>16</sup> et qu'il leur fasse observer qu'eux aussi, parfois, comme le loup, éprouvent le besoin d'être rassurés sur eux-mêmes, d'entendre les autres (leurs parents, leurs frères et sœurs) leur dire que c'est bien, qu'ils sont grands, que leur dessin est beau, etc.. À condition aussi qu'il les amène à s'interroger sur la raison qui les pousse, contrairement au loup, à s'adresser plutôt aux adultes (leur enseignante ou leurs parents) quand ils ont besoin d'être rassurés plutôt qu'aux élèves de leur classe ou à leurs frères et sœurs (ces derniers sont souvent sans pitié peut-être parce que, contrairement aux adultes, ils ne se mettent pas à la place des plus petits). La maîtresse dit

---

<sup>16</sup> On ne doit pas attendre qu'un élève avoue en public rêver d'être le plus méchant, mais le plus fort, en revanche...

toujours que le dessin est beau, qu'on va l'afficher et qu'on le montrera à la nounou le soir, même si parfois... Les parents s'extasient de ce bon mot et s'empressent de le raconter à la grand-mère ou accordent à ce plongeon le statut de double salto arrière carpé (même s'il était un peu raté au demeurant).

Poursuivant l'exploration du rapport entre le récit de fiction et l'expérience personnelle des enfants, l'enseignant interroge les élèves sur les moments où ils ont besoin le plus besoin d'être rassurés sur leurs performances ou leurs qualités : quand ils ont peur d'échouer, quand ils ne sont pas très sûrs d'eux-mêmes, quand ils ont vécu, juste avant, une expérience malheureuse qui les fait douter, quand ils se sont fait gronder... Puis, il leur fait remarquer que le plus souvent ils n'ont pas besoin d'entendre plusieurs personnes pour être rassuré sur leur qualité.

Mais alors, pourquoi le loup, lui, repose-t-il inlassablement la même question à des personnes différentes ?

### 5.2.3. Comprendre ses émotions, ses sentiments, ses perceptions (sur le versant de ce qu'il ressent)

Une bonne manière d'aider les élèves à répondre à cette question consiste à leur faire comparer les quatre doubles pages sur lesquelles le loup est tout seul (et de masquer les autres). Les illustrations et les quatre textes permettent, en effet, de leur faire observer que chaque nouvelle rencontre le rend de plus en plus heureux. Les premières montrent un loup dont les bras s'élèvent de plus en plus haut et les seconds utilisent des mots de plus en plus forts. La dernière double page traduit une véritable jubilation : le loup lève les bras comme s'il avait remporté la médaille d'or d'une compétition sportive, il sourit largement et « proclame » : « C'est clair, c'est net ! Ça ne se discute pas. **Tout le monde le sait !** Je suis la terreur de ces bois. C'est moi le plus grand des méchants ! ». Autant de preuves tangibles (visuelles et textuelles) attestant que ses émotions sont de plus en plus intenses, qu'il est de plus en plus heureux.

Cette observation permet aussi d'inférer que le loup a un réel besoin de réassurance, ce qui explique pourquoi il n'interrompt pas sa quête au terme de la première rencontre. S'il a un tel plaisir à entendre dire qu'il est le plus fort, c'est sûrement parce qu'il en doute un peu.

Ici, l'enseignant amène les élèves à déduire que ce loup n'a pas besoin de chair fraîche mais de mots pour être apaisé. En d'autres termes, la seule chose qui compte dans ces rencontres avec les personnages, c'est de les entendre dire ce qu'il attend, pas de les manger.

Et peu importe que ces mots viennent de plus petits que lui, ils fonctionnent, les illustrations et le texte en attestent, le loup est de plus en plus content de lui.

On voit ici comment les jeunes élèves peuvent, à ce moment-là, commencer à s'identifier à ce loup. Non pas parce qu'ils martyrisent les petits pour obtenir une réassurance comme le « grand méchant loup » (quoique, parfois...), mais parce que comme le « petit gentil loup », ils ont besoin d'entendre, souvent, qu'ils sont forts.

#### 5.2.4. Ses connaissances, ses croyances, ses pensées et son raisonnement

Ici, l'enseignant invite les élèves à comparer les deux dernières doubles pages pour comprendre ce qui pousse le loup à changer soudainement d'avis et à cesser d'invectiver le petit crapaud. Pourquoi, ne lui dit-il pas qu'il se trompe, que ce n'est pas sa maman « la plus forte » mais lui.

Le maître explique aux élèves que pour répondre à cette question, il existe une excellente stratégie : se mettre à la place du loup et se demander ce qu'il voit (un énorme animal vert), ce qu'il ressent (il a peur), ce qu'il sait (il sait que les mères défendent leur enfant griffes et pattes), ce qu'il pense (s'il continue à injurier le bébé dragon, il va finir par se faire écrabouiller par une des pattes). Il lui faut donc trouver rapidement une échappatoire s'il veut sauver sa peau : devenir soudainement LE petit gentil loup tout en reculant prudemment pour s'éloigner de la grosse patte).

L'enseignant conclut cette activité en attirant l'attention des élèves sur le fait que s'ils peuvent connaître relativement bien les pensées, les émotions et le raisonnement du loup alors que l'auteur ne les écrit pas explicitement et que s'ils sont capables d'expliquer sa décision finale, c'est parce qu'ils disposent de nombreuses connaissances et qu'ils ont déjà fait de nombreuses expériences. Il leur laissera aussi entendre que « le lecteur doit coopérer avec le texte et mobiliser toutes ses connaissances et son intelligence pour le comprendre, mais il doit respecter "les droits du texte"<sup>17</sup> ».

## 6. *Post-scriptum*

Ce texte complète celui que nous avons écrit, avec Roland Goigoux, pour les actes du congrès AGEEM de Lyon (2005) mais ne s'y substitue pas. Nous tenons, en effet, à souligner que la compréhension des états mentaux, pour importante qu'elle soit, n'est qu'une habileté parmi de

---

<sup>17</sup> Tauveron, C., & Sève, P. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2 ?* Paris : Hatier.

nombreuses autres qui toutes méritent d'être enseignées en tant que telles dès l'école maternelle.