

**« POUR COMPRENDRE UN TEXTE,
DÉJÀ IL NE FAUT PAS EN AVOIR PEUR ! »
Paroles d'élèves sur la compréhension**

Marie-Michèle Cauterman
en collaboration avec Catherine Mercier,
Stéphanie Michieletto, Séverine Piot

Tout ça, c'est à cause de Justine. Élève de 5^e, elle a un jour déclaré, ou plutôt murmuré, à propos d'un texte qui lui avait posé problème : « J'ai pas compris. Je comprends jamais ce que je lis. » Aucune colère, aucune révolte ; juste de la tristesse. Ce qu'elle dit n'est pas vrai : Justine, sans être une élève brillante, poursuit une scolarité tout à fait convenable et ses travaux oraux et écrits démentent ses propos. Mais son entêtement à affirmer une telle incompétence nous a questionnées. D'où l'idée d'interroger des élèves de différents niveaux sur leurs perceptions de leurs propres performances en matière de compréhension des textes. Y a-t-il des textes qui leur ont posé de gros problèmes ? Qu'est-ce qu'ils trouvent facile, ou difficile à comprendre ? Qu'est-ce qui fait obstacle à la compréhension ? Comment s'y prennent-ils face à ces obstacles, pour les surmonter ou pour les contourner ? *Recherches* a tendu ses micros à des élèves de CE2, CM1, 5^e, 3^e, 2^{nde}, terminale¹, au cours d'entretiens tantôt individuels, tantôt (le plus souvent) en petits groupes. Notre

1. Nous avons interrogé 9 élèves du premier degré, 16 élèves de collège et 7 élèves de lycée.

échantillon n'est représentatif de rien, et nous ne prétendons à aucune généralisation. Nous voulons juste faire résonner dans ce numéro quelques paroles singulières².

LA PEAU DU PERSONNAGE

Nous choisissons d'ouvrir sur la question de l'identification parce qu'elle nous a paru transversale et qu'elle revient dans les propos des élèves, surtout des collégiens, qu'ils parlent de la langue, des thèmes, ou de la narration. La plupart des paroles de nos interviewés portent sur des textes narratifs. La possibilité de s'identifier à un personnage est déterminante pour eux. Alix, Aurélie, Capucine, Marion et Orlane (3^e) le disent dans un enchaînement de propos qui rebondissent l'un sur l'autre³ :

- *Qu'est-ce que vous faites pour être sûres de comprendre un texte ?*
- On le lit plusieurs fois.
- On se l'imagine.
- On s'imagine dedans.
- On est le personnage principal.
- Ouais voilà.

Du personnage principal, on adopte les perceptions, les pensées, les émotions, les découvertes.

Je me mets à la place du personnage principal. On voit ce qu'il voit, on imagine. [...] Moi je relis plusieurs fois, pour bien me mettre dans la peau du personnage, et essayer un peu de penser comme lui, pour mieux comprendre l'histoire, ce que ça raconte. (Mayla, 3^e)

Le personnage quand il dit s'il fait les choses on se croit lui. J'ai lu tous les *Twilight*⁴. J'étais Bella. (Charlotte, 3^e)

Dans *Lettres anonymes*⁵, le garçon, en fait, son père lui avait fait croire pendant toute l'histoire que sa mère elle était morte. Et il reçoit des lettres et à la fin il découvre que c'est sa mère qui lui envoie des lettres. Donc en fait on se met dans sa peau et on essaie de suivre ses aventures. Avec les lettres il lui fait découvrir l'Afrique, donc ses origines. Et le personnage il est adolescent. (Marion, 3^e)

En 5^e, le début de « L'Œuf », nouvelle de Dino Buzzati⁶, est considéré comme facile à comprendre.

-
2. Tous les prénoms ont été modifiés. La plupart des pseudonymes ont été choisis par les élèves eux-mêmes, d'où parfois des prénoms devenus désuets dans leur génération mais courants dans celle de leurs ascendants.
 3. Les transcriptions ont été « lissées » : effacement des marques d'hésitation et autres marques courantes de prononciation, ajout d'une ponctuation. En italique, les relances de l'intervieweuse.
 4. *Twilight*, Stephenie Meyer, 5 tomes, Hachette, 2005-2012. Voir Élisabeth Vlieghe, « Des nouvelles du livre pour la jeunesse » dans le n° 50 de *Recherches*, 2009, p. 197-199.
 5. *Lettres anonymes*, Josette Chicheportiche, Oskar éditions, 2010.
 6. « L'Œuf », Dino Buzzati, dans *Le K*, Robert Laffont, 1966.

Michèle : Il y avait des scènes dedans, c'était un peu dégoûtant pour la petite fille, c'était un peu triste. Après la petite elle pleure.

Qu'est-ce qui t'aide à comprendre ?

Véronique : les émotions.

Les émotions on les éprouve quand ? Qu'est-ce qui procure les émotions ?

Michèle : Quand elle lui prend l'œuf des mains, la petite après elle est un peu triste, on va savoir qu'elle est triste.

Donc on comprend bien un texte quand on peut...

Véronique : être à la place. Dans la peau des personnages.

Jacqueline s'identifie plutôt à la mère, Justine et Véronique tantôt à l'une, tantôt à l'autre. Il arrive aussi que le lecteur ne s'identifie pas au héros, mais le voit comme un familier.

*L'Amour en chaussettes*⁷ : je me mettais pas trop à la place du personnage.

C'était quelqu'un que je connaissais, que j'imaginai à la place. (Mayla, 3^e)

L'identification est grandement facilitée si le personnage est dans la même tranche d'âge que le lecteur.

Comme les personnages c'est des jeunes, je pense qu'on s'identifie plus. On peut se mettre plus vite dans la peau du personnage. (Marion, 3^e)

Véronique, Jacqueline et Justine (5^e) se retrouvent dans des personnages jeunes et vivants, et expliquent leurs difficultés face aux textes d'histoire qui parlent de guerre.

Jacqueline : C'est hard la guerre.

Véronique : C'est pas émouvant, c'est pas gai. Parce qu'on n'a pas envie de... parce que dans l'histoire des fois ils disent : « Elle se prend une flèche dans le cœur », des trucs comme ça. Donc n'a pas envie d'être à sa place pour mourir.

Jacqueline : C'est plutôt déprimant que joyeux.

Justine : On est jeunes on a envie de profiter de la vie au maximum.

À contrario, l'adhésion à un personnage est un puissant moteur pour lever les obstacles que le texte oppose à la découverte de son destin.

C'était l'histoire d'une fille dans une école et elle était comme nous, elle était adolescente et elle avait des petits problèmes avec ses parents et elle arrivait pas à décider avec qui elle allait partir, son père ou sa mère. Et après elle a décidé d'aller vivre avec sa grand-mère. Et c'est là que j'avais pas compris l'histoire avec les mots. [...]

Je voulais comprendre l'histoire⁸, je voulais réussir à lire le livre pour voir comment c'était avec ses parents. (Véronique, 5^e)

7. *L'amour en chaussettes*, Gudule, éditions Thierry Magnier, 1999 (1ère éd.). Voir Élisabeth Vlieghe, « Des nouvelles du livre pour la jeunesse » dans le n° 32 de *Recherches*, 2000, p. 226.

8. On verra plus loin comment Véronique s'y prend pour pouvoir continuer à lire.

LA LANGUE

Plein de mots

Les mots, c'est ce qui est désigné en premier lieu par Sophie (CE2) :

Parfois il y a des choses, je ne sais pas ce que ça veut dire. Par exemple, une histoire inventée sur les reptiles et les amphibiens⁹. Il y avait des mots que je ne comprenais pas.

Pour elle, les textes les plus difficiles à comprendre sont « les documentaires, à cause du vocabulaire ». Une page pleine de mots qu'elle ne comprenait pas a bloqué Véronique (5^e) au cours de la lecture d'un roman qu'elle aimait bien (voir ci-dessus).

Les mots qu'on comprend pas, on n'arrive pas à se plonger dans l'histoire.

Jacqueline (5^e) dit la même chose à propos des textes du manuel d'histoire :

Il y a des mots qu'on connaît pas alors on va pas forcément vouloir se plonger dans l'histoire vu qu'il va y avoir des mots qu'on comprendra pas forcément.

Le vocabulaire, c'est aussi ce qui rebute Célia (2^{nde}) :

Le truc qui me dérange en français dans les textes, c'est le vocabulaire. Tout ça ça sert aux gens qui veulent faire un bac L ou être journalistes, mais pour moi...

« Quand il y a plein de mots c'est plus impressionnant » dit une élève de terminale. Manon nuance :

Des fois on se dit : « Waouh, il est écrit en tout petit, il y a plein de mots, je ne vais rien comprendre ! » Mais en fait c'est justement ces textes là qui sont les plus faciles à comprendre. Quand il y a plein de mots, on peut sélectionner plein de choses, du coup, ça donne une idée plus globale qu'un petit texte ou une petite phrase comme en philo, par exemple : « L'homme est-il violent par nature ? » Et là il faut bien cerner la définition, on donnerait une définition alors que le prof ne donne pas la même.

Pour d'autres, les mots ne posent pas vraiment problème dans la mesure où les « petits numéros », les « étoiles », apportent une aide suffisante.

Avec les mots difficiles y a des définitions à la fin. Ils mettent des étoiles donc...

Marion, Orlane et Capucine commencent même par lire « les étoiles » ; elles y trouvent un double avantage : d'une part elles peuvent lire le texte sans en perdre le fil puisqu'elles ont mémorisé le sens du mot à étoile ; d'autre part, la lecture des notes leur permet de « deviner de quoi parle le texte ».

9. *MégaScope* n° 3, décembre 2002, Nathan. Revue mensuelle sur un thème, ici les reptiles et les amphibiens ; la première partie est une histoire, écrite pour ce numéro par C. Lambert, et l'autre partie est un dossier documentaire sur le thème.

Mais ce qui ne passe pas du tout, ce sont les « anciens mots », qu'Alice (CE2) comme Miléna (T^{alc}) repèrent en particulier dans la poésie.

Le vieux langage

Lorsqu'on demande à Alex, Florian et Lionel (3^e) ce qui fait qu'on comprend un texte, ils répondent sans hésiter :

- Notre langage.
- Des mots qu'on emploie un peu tous les jours.
- Oui voilà, des mots de tous les jours.
- Les anciens textes c'est plus difficile. C'est plus le même langage.

Alix, Aurélie, Capucine, Marion et Orlane (3^e) coordonnent une nouvelle fois leurs réponses, à propos de *Murder Party*¹⁰, roman jugé facile à comprendre :

- Facile parce que ?
- Parce que c'est des phrases basiques.
- Qu'on utilise tous les jours.
- C'est pas des trucs complexes.
- Oui voilà.
- C'est un langage courant, quoi !

La poésie à l'écrit du bac était, selon Manon (T^{alc}), parfaitement abordable :

La poésie à l'écrit du bac, j'ai bien aimé, c'était pas dur à comprendre parce que ça parlait d'adolescents, du coup c'était plus facile à comprendre surtout que les textes dataient pas de... je ne sais pas combien d'années en arrière !

Les textes ainsi considérés comme pas trop datés étaient d'Arthur Rimbaud, de Blaise Cendrars et de René Char. Mais les textes du XVIII^e siècle, c'est autre chose ! Lola et Mathilde (2nde) n'ont rien compris au texte de Laclos¹¹ ; Lola sait qu'il parle aux femmes mais que leur dit-il ? Mathilde incrimine la « vieille » des textes ; ce n'était pas un problème au collège (même si on voyait « les anciens siècles », c'étaient des textes simples à comprendre), mais c'est insurmontable dans un texte comme celui de Laclos, entre autres :

C'est super soutenu. On ne parle pas comme ça ! On ne va pas commencer un texte par « ô femmes » ! Et puis il y a des mots incompréhensibles. On fait des textes du XVIII^e, tout le monde était pas là au XVIII^e, donc on peut pas comprendre.

Jeanne acquiesce. Elle rejette les textes mais pas le thème :

- Les hommes étaient supérieurs aux femmes et ça ne doit pas être comme ça. C'est vrai qu'il y a eu une évolution grâce à la femme là, comment elle s'appelle ?
- *Olympe de Gouges* ?

10. *Murder Party*, Agnès Laroche, Rageot éditeur, 2010.

11. Choderlos de Laclos, *Des femmes et de leur éducation*, 1783 : « Ô ! Femmes, approchez et venez m'entendre. Que votre curiosité, dirigée une fois sur des objets utiles, contemple les avantages que vous avait donnés la nature et que la société vous a ravis. »

– Oui c’est ça, elle a mis la femme en avant quoi. Moi, j’aime bien parler de ça, mais pas avec ces textes-là, plus simplement.

Elle s’en prend surtout à la tournure des phrases :

Les mots ça va, je les connais, mais comment les phrases sont tournées, c’est chaud. Après il y a des mots aussi qu’on ne comprend pas, on n’a que 16 ans ! Mais c’est surtout les phrases.

En histoire, par contre, Jeanne comprend tout :

Le texte est écrit à notre époque. Celui qui écrit le texte parle un peu comme nous donc on comprend.

Les 3^e ont eu maille à partir avec le début des *Confessions* de Rousseau¹² ; ils butent sur le « vieux langage » et en particulier sur le sens du mot « entreprise ».

- Il emploie des mots bizarres.
- C’est compliqué, les phrases ils sont pas...
- Il faisait une entreprise à lui seul, je comprenais pas.
- C’est des mots qui ne vont pas avec le contexte.
- Ça veut dire quoi ?
- *Nous, quand on entend « entreprise » on pense à quoi ?*
- Une usine.
- *Et dans le texte c’était quoi ?*
- Euh... une idée ?

S’ils ne comprennent pas ces textes, les élèves font montre d’indéniables compétences métalinguistiques, et parfois même dès l’école primaire ; ainsi Justine (CM1) explique pourquoi elle n’a pas compris *Le Petit Poucet* : « C’était de l’ancien français ! » Les 3^e tirent la leçon de leur lecture de Rousseau :

- En fait c’est les mots qui ont changé de signification.
- Qui n’ont pas le même sens dans le texte.

Et Marina (T^{ale} hôtelière) a appris qu’il faut se méfier des mots qu’on croit connaître :

L’Ingénu de Voltaire : il y avait des mots anciens qui pouvaient dire beaucoup de choses. C’est comme dans les poésies qu’on a dû chercher dans les manuels pour faire l’anthologie de la classe. Pour la poésie du XIII^e, XIV^e, XV^e, dans les poésies que j’ai trouvées, c’était des mots qu’on connaissait pas forcément. Et j’avais l’impression d’avoir quand même compris, mais quand vous êtes passée dans le groupe, vous avez expliqué que ça voulait dire autre chose, parce que certains mots voulaient dire autre chose.

Cette conscience ne donne pas immédiatement la clé des textes, mais permet au moins aux élèves de nommer une difficulté au lieu de se considérer comme incompetents.

12. « Je forme une entreprise qui n’eut jamais d’exemple et dont l’exécution n’aura point d’imitateur. Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de la nature ; et cet homme ce sera moi. »

Cas particuliers

Je me souviens d'un texte en troisième super compliqué avec des mots en latin, c'était hypermêlé, j'avais essayé de faire un micmac mais alors là, ça n'avait pas marché, je me suis retrouvée à côté de la plaque. (Manon, T^{ale})

Florian (3^e) a lu *Des fleurs pour Algernon*, de Daniel Keyes¹³. Dans ce roman de science-fiction, le narrateur est un jeune homme handicapé mental qui a subi une opération destinée à développer son intelligence et qui doit écrire son journal intime, témoin de son évolution¹⁴.

Lui il était compliqué, c'était fait exprès avec des fautes. Parce que dans le livre il disait qu'il fallait qu'il écrive comme il l'entend, et du coup c'est super compliqué à lire¹⁵.

LA NARRATION

Où et quand

Les 3^e ont planché au brevet blanc sur le début d'une nouvelle de Zola, *Nantas*¹⁶. Souvenir douloureux pour tous les douze élèves interviewés.

Moi j'arrivais pas à me faire le film du texte. J'ai du mal avec les textes. N'importe quel texte. Je pensais que ça parlait de quelque chose et en fait ça parlait totalement d'autre chose. Je pensais que quelqu'un qui découvrirait la ville pendant la nuit mais finalement c'était quelqu'un qui... Et du coup j'ai raté les questions. (Léna, 3^e)

Une fois la correction faite, ils sont plus à même d'analyser leur incompréhension. Orlane cerne le problème :

En fait moi j'avais pas compris parce que il décrivait par exemple sa vie, il était à Paris, il décrivait sa vie à Marseille, et je croyais qu'il était à Marseille, enfin les lieux... (Orlane, 3^e)

Il faut plusieurs tours de parole à Alex, Florian, Lionel et Maëlis pour y voir vraiment clair¹⁷.

– Parce qu'en fait il parle de sa vie.

13. *Des fleurs pour Algernon*, Daniel Keyes, J'ai lu, 1972 (1ère éd.). Voir Élisabeth Vlieghe, « Des nouvelles du livre pour la jeunesse » dans le n° 44 de *Recherches*, 2006, p. 183.

14. Ce qui donne, dans la version traduite, des phrases comme : « Le Dr Nemur a dit oublié pas qu'il sera le premier humain à avoir son intelligence triplée par la chirurgie. Le Dr Strauss a dit c'est juste. Regardé comme il a bien appris à lire et à écrire pour son âge mental c'est un exploit aussi grand que si vous et moi on apprenait la théorie de la relativité sans aide. »

15. Ce ne sont pas les enseignants de français qui lui diront le contraire ; un texte écrit « comme on l'entend » est difficile à comprendre !

16. *Nantas*, Émile Zola, 1878.

17. L'entretien leur aura, de ce point de vue, été utile...

- C'est compliqué.
- Après il parle de son père.
- Qui est mort, on sait pas s'il est mort.
- Ben si !
- Il parle de Marseille et de Paris en même temps, on sait pas trop où il habite.
- Au début il est à Marseille, après il va à Paris. Il raconte la mort de son père.
- [...]
- En fait il est dans le désordre.
- Oui voilà.
- Un coup il parle de là, un coup il parle de là...
- Avec les jardins de tout partout, les toitures.
- Les Tuileries, le Louvre.
- Et aussi à chaque fois il était dans sa chambre, il voyait tout de sa chambre.
- C'est comme si il voyait une autre ville.

Les retours en arrière sont une difficulté signalée par Charlotte, Léna et Mayla, mais elles la considèrent comme surmontable.

- *Qu'est-ce qu'il y a d'autre de gênant pour comprendre un texte ?*
- Quand on parle de plusieurs choses en même temps. Après on s'embrouille dans tout.
- Quand on revient en arrière pour rappeler...
- On avance dans l'histoire et puis après on revient en arrière.
- En fait ça surprend au départ, et dès qu'on comprend que ça se passait avant, après ça va mieux pour comprendre.
- Oui, voilà.

Narrateur, point de vue, récits enchâssés

Le repérage du personnage principal (ou de celui auquel on s'identifiera) est une étape première, et ce qui perturbe ce repérage rend la lecture difficile. Les changements de narrateur et de point de vue sont une calamité !

Si on se trompe après c'est sur tout. Dans les romans, quand il y a plusieurs personnes qui racontent, des fois on est en train de lire, et je pense que c'est quelqu'un d'autre qui parle, qui avait déjà raconté avant, et puis c'est une autre personne, donc ça mélange tout et ça a plus le même contexte. Alors je reprends tout depuis le début du passage et je relis bien en détaillant tout. [...]

Je préfère quand c'est toujours la même personne qui raconte. C'est plus facile à comprendre. Après on s'embrouille quand il y a plusieurs personnages. Et puis du coup tu relis à chaque fois et tu te dis : « Ah oui d'accord ! » Si t'as encore dix pages à relire parce que t'as mal compris... (Mayla, 3^e)

Marion (3^e) a rencontré cette difficulté en lisant *No pasarán, le jeu*¹⁸ :

En fait c'était des garçons qui devaient acheter un jeu vidéo mais dans le livre, c'était pas des chapitres, à chaque paragraphe c'était un garçon qui changeait,

18. *No pasarán, le jeu*, Christian Lehmann, L'école des loisirs, collection Médium, 1996. Voir Élisabeth Vlieghe, « Des nouvelles du livre pour la jeunesse » dans le n° 28-29 de *Recherches*, 1998, p. 254.

donc on savait vraiment plus c'était qui qui parlait, ça changeait de personnage d'un paragraphe à l'autre.

Elle s'en sort, malgré tout : elle finit par repérer qui « parle », à cause de certaines caractéristiques ; par exemple, tel personnage a une petite amie, donc si dans le paragraphe on parle de la petite amie, on sait de qui il s'agit.

Les élèves de terminale se rappellent *Dérapages*, de Francis Mizio, une nouvelle encadrée à trois niveaux, et un extrait de *La Religieuse*.

Oui, une télé qui se passait dans une télé, une histoire de voisin qui voyait son voisin à la télé, dans le cours on avait mis une case dans une case dans une case...

Une lettre qui s'adressait à je ne sais plus qui, était retrouvée par quelqu'un d'autre et en fait il disait autre chose ; ça mélangeait un peu tout.

Les détails

Les textes à des moments en devoir surveillé, ils sont pas détaillés, par exemple dans les livres on détaille tout, dans les textes ils sont pas détaillés. (Orlane, 3^e)

Qu'est-ce que les 3^e de ce groupe entendent par là ?

- Ils détaillent pas assez les actions et on n'arrive pas à comprendre.
- Ce serait plus simple de comprendre si c'était vraiment détaillé, pas en une ligne.
- *Donnez-moi une action qui ne serait pas détaillée, en une ligne.*
- Par exemple il est en train de se battre, il peut détailler le combat.
- *En une ligne : « Il se bat avec lui et il le tue », point. Et détaillé ce serait quoi ?*
- Il lui fout un coup de poing, il saigne du nez, enfin les détails de la scène.
- Pour mieux s'imaginer dedans.
- *Donc avec ça on peut faire une page et demie deux pages.*
- Ouais mais faut pas que ce soit trop long non plus. Sinon ça serait une encyclopédie.
- Les détails les plus importants.
- On va pas non plus mettre les trucs qui sont pas importants.
- Il sort, il tire la poignée, ça sert à rien de le dire. Il tourne la clé... ben voilà ça sert à rien.
- Il rentre chez lui.
- *Il rentre chez lui, ça suffit.*
- Ouais.

En apprentis narratologues déjà avisés, ces élèves distinguent donc sommaire (« pas assez détaillé »), scène (« vraiment détaillé »), script (trop détaillé).

La fin

Les fins ouvertes, indécidables, donnent le sentiment de n'avoir pas compris. Mathilde déclare, à propos de *Dérapages* :

Moi, j'ai jamais compris ce texte, parce que je ne savais pas si c'était fini.

En 3^e, c'est la fin de *No pasarán, le jeu* qui pose problème.

J'ai compris qu'ils jouaient au jeu vidéo et qu'ils étaient emportés dedans et qu'ils voulaient plus arrêter, mais la fin j'ai pas compris. Ça s'arrête dans le jeu, non ?

C'est tout le contraire des nouvelles à chute, qui procurent le plaisir d'avoir compris. Sont citées « Un vilain défaut », de Sophie Loubière¹⁹, « Iceberg », de Fred Kassak²⁰, « Pauvre petit garçon », de Dino Buzzati²¹, « Happy Meal », d'Anna Gavaldà²² : « Moi j'avais compris direct ! » dit une élève de 3^e. Et même pour ceux qui ne comprennent qu'à la fin (ce qui est somme toute normal, sinon l'effet est raté), c'est un réel plaisir qui est manifesté :

[« Happy Meal »] c'est marrant parce que tout au long on se fait l'image d'une femme grande avec des talons tout ça, et à la fin... (Mathilde, T^{alc})

On a dû inventer la fin [de « Pauvre petit garçon »]. Moi je disais « le pauvre ! » Mais après quand on comprend la fin... [Rires]. (Léna, 3^e)

UNIVERS DE RÉFÉRENCE ET CONNAISSANCE DES TEXTES

Parfois les livres font référence à des univers lointains. C'est peut-être cette étrangeté qui a rebuté Alice (CE2) :

Un texte d'Histoire sur l'époque des rois. Ça parlait d'un roi, Clovis. J'ai toujours rien compris, même avec les explications de la maîtresse.

Les 5^e ont compris et apprécié le début de « L'Œuf » de Buzzati, mais « ce qui était plus difficile à comprendre c'était avec l'ONU » : elles ne savent pas du tout ce que c'est. Jacqueline épingle les textes qui parlent des « objets de valeur ». Sur quoi a-t-elle pu tomber pour en venir à catégoriser ainsi une série de textes ? Elle ne s'en souvient plus, mais s'explique en donnant des contre-exemples.

Des livres où on va parler d'animaux dedans, on va mieux comprendre que des livres qui vont parler de tableaux ou de la guerre, les animaux on comprend mieux que quand ça va être une histoire sur la guerre ou sur des objets de valeur. Les objets de valeur, on les imagine pas. Les animaux on sait ce que c'est, un chat on le voit tout de suite dans la tête après. (Jacqueline, 5^e)

Si les 5^e répugnent à « se plonger » dans les textes qui évoquent la guerre, pas de problème pour les 3^e qui parlent des documents du manuel d'histoire.

19. « Un vilain défaut », Sophie Loubière, dans *Petits polars à l'usage des grands*, Libro [noir], 2000.

20. « Iceberg », Fred Kassak, première publication en 1964 *Week-end : le magazine du tiercé*, puis dans *Le masque vous donne de ses nouvelles*, Librairie des Champs Élysées, 1989 et dans *Nouvelles à chute*, Magnard, 2004.

21. « Pauvre petit garçon », Dino Buzzati, dans *Le K*, Robert Laffont, 1966.

22. « Happy Meal », Anna Gavaldà, dans *Nouvelles à chute*, Magnard, 2004.

C'est surtout des témoignages. Des gens qui racontent quelque chose qu'ils ont vécu, là on fait la seconde guerre mondiale, donc on lit des textes avec des gars qui racontent ce que se passait là-bas, et la violence, tout ça. C'est facile à comprendre.

Pas de problème non plus en SVT :

- Ils montrent le cas d'une personne, donc là c'est facile à comprendre quand même.
- C'est une maladie courante aussi qu'on est en train de faire. La grippe.
- *Ce qui vous aide à comprendre c'est que vous connaissez cette maladie ?*
- Oui, mais les textes sont quand même faciles.
- Comme ils mettent tous les détails c'est plus facile à comprendre.

Une fois entré dans un univers, tout devient facile : à chaque album, on s'attend à une évasion des Dalton, et en plus il y a des images. Léna (3^e) a lu tous les *Percy Jackson*²³.

- Il y a un livre que j'ai lu, mais j'avais vu le film donc j'ai compris. C'était *Percy Jackson*. Du coup je me mettais mieux dans le livre. Des fois il y avait des détails en plus dans le livre que dans le film. Je lis tout le temps ces livres là.
- *Les autres tu les lis sans avoir vu le film.*
- Oui. Mais je les comprends. Enfin, je pense les comprendre. [Rires]

Au rayon des textes faciles, les quatre filles de 5^e placent « les textes des stars », décrivant « leur vie privée », qu'elles découvrent dans les magazines :

On imagine qu'elle va au magasin, elle passe des habits, donc on voit la scène.

Les garçons de 3^e interrogés lisent « les résumés de foot ».

- On connaît le langage.
- Ça nous intéresse alors on fait plus d'efforts.
- En fait comme c'est des journalistes qui écrivent, c'est pas des écrivains.
- *Qu'est-ce que c'est la différence entre journaliste et écrivain ?*
- L'écrivain fait des romans et le journaliste un journal.
- *Alors c'est quoi la différence entre journal et roman ?*
- Les romans il met super longtemps à expliquer un petit truc, un journal c'est un résumé, on va dire.

LE SENS CACHÉ

Le déroulement de l'entretien amène un groupe de 3^e (Charlotte, Mayla et Léna) à formuler ce qui différencie les textes travaillés en français de ceux des autres disciplines. Nous reproduisons intégralement ce moment de l'échange, pour montrer comment la réflexion s'élabore, avec des redites, des retours en arrière, des reformulations.

23. *Percy Jackson*, Rick Riordan, 5 tomes, Albin Michel, 2005 à 2010.

- En fait dans les textes de français y a un truc à comprendre derrière l'histoire, alors que dans les autres textes, il y a rien à comprendre.
- Tout y est dans tous les détails.
- Et puis en SVT c'est une évidence, c'est vrai. En français ça peut être de l'imagination, donc c'est dur après de se...
- Y a toujours quelque chose à comprendre derrière le texte de français.
- *Qu'est-ce qu'il y a derrière ?*
- Ça cache quelque chose. Il veut nous faire découvrir...
- Oui, ça cache quelque chose. Le problème, il y a des fois on tourne autour du pot. On tourne, on tourne, on tourne et il y a qu'à la fin...
- En fait, c'est tout simple à comprendre.
- En français, les textes c'est fait pour nous faire réfléchir et du coup on doit trouver quelque chose derrière.
- En SVT ça apporte tout de suite le sujet. En français ça tourne autour du pot et après seulement on le dit, à la fin. En SVT on dit direct la chose.
- Et en français, en fait, il faut avoir tous les détails, bien comprendre le texte pour comprendre ce qu'il y a derrière justement. Avec *Nantas* c'était ça qu'il fallait trouver, il y avait un truc derrière.
- En fait il regardait par la fenêtre, mais il fallait savoir dire qu'il y avait la richesse et lui il voulait aller dans le côté de la richesse.
- *Et ça c'était pas écrit noir sur blanc ?*
- Non, voilà.
- Parce qu'on décrivait juste la scène qu'il regardait, on disait juste ce qu'il voyait, et avant dans le livre on avait parlé de sa chambre qui était, c'était vraiment pourri, les murs ils étaient tout... Donc il fallait faire le rapprochement, entre la richesse de l'extérieur, et la pauvreté qu'il pouvait y avoir aussi.

Quand le texte paraît facile, on peut ne pas comprendre ce « quelque chose qui est derrière ». Les terminales se souviennent de *Matin brun*²⁴ : ce n'est pas compliqué, ça ne pose pas de problème de compréhension. Mais c'est à la fin qu'on comprend vraiment :

Miléna : À la fin, comme c'est une nouvelle, à la fin on sait de quoi on parle, mais au début on se dit que c'est un peu bête.

Manon : Ça parle de la couleur « brun », c'est par rapport au racisme.

DE L'AIDE

En famille

Sophie (CE2) a demandé l'aide de sa mère pour l'ouvrage documentaire. X Florian (3^e) se tourne vers « quelqu'un de la famille » pour un document d'histoire :

Il a lu le texte et me l'a expliqué, il m'a fait un résumé.

24. *Matin brun*, Frank Pavloff, Cheyne éditeur, 1998 pour la première édition.

Célia, Jade et Lola (2nde) font de même, avec pour cette dernière un succès très relatif :

[Mon père] m'a un peu aidée à comprendre le texte mais ça n'a pas bien marché.

Justine (5^e) a l'habitude de se tourner vers sa sœur.

- Des fois quand je comprends pas les textes de français ma sœur elle les lit.
- *Comment elle fait, ta sœur ?*
- Elle le lit.
- *Elle te donne des explications ?*
- Non.

C'est ce qui lui a permis de comprendre un extrait de *Lancelot*.

On était dans ma chambre, j'étais à mon bureau, et ma sœur était assise sur mon lit. Quand elle me lisait j'ai imaginé la scène dans ma tête. Les images. Le texte qu'elle me lisait je voyais les images. Elle lisait normalement. Elle fait ça pour les textes que je comprends pas.

En classe

Manon (2nde) se tourne vers ses condisciples :

Pour le livre en seconde que j'ai pas compris, j'ai demandé aux autres dans la classe ; en gros ils m'expliquaient ce qu'ils avaient compris.

Julie (CE2) compte aussi sur les autres élèves, mais sa stratégie a des limites :

[Je comprends] quand les autres posent des questions et que la maitresse répond. Si on ne pose pas la question que je voulais, je ne comprends pas.

Les interventions et dispositifs mis en place par l'enseignant sont (heureusement pour nous) aidants. Cela peut passer par :

*Des questionnaires*²⁵

J'ai compris avec la feuille que nous a donnée la maitresse. Les questions qu'elle posait, ça m'a aidée. (Charlotte, CM1)

Le travail collectif, les échanges

« Quand on peut en parler ensemble, c'est mieux ; on comprend mieux », disent les élèves de terminale.

Marina : Quand on étudie avec vous c'est quand même plus facile, surtout pour les métaphores, je me souviens d'une poésie sur la ville où la ville est comme une pieuvre avec des tentacules. Celle-là je l'ai bien aimée parce qu'on l'avait très bien expliquée et je l'ai mieux comprise.

25. Sur la vertu des questionnaires, voir cependant l'article de Stéphanie Michieletto dans ce numéro.

Miléna : Quand on lit soi-même la poésie d'Apollinaire, c'est plus compliqué à comprendre. Après quand on l'étudie en classe, on comprend mieux.

Des outils qui n'étaient pas destinés à cela

Ainsi Marina (T^{ale}), à qui l'enseignante fournissait des textes agrandis, pour compenser son handicap :

Les grands polys ça m'aidait bien parce qu'avec la dyslexie, j'ai réussi à guérir mes problèmes de p de b et tout ça, mais comme ça j'avais plus de place pour travailler sur le texte et je pouvais mettre des mots que je ne connaissais pas, entourer, mettre sur les côtés.

La lecture orale de l'enseignant

Michèle : Quand c'est vous qui lit on comprend mieux.

Justine : Les autres lisent pas tous pareil. Des fois ils s'arrêtent pas aux points.

La simple lecture, sans commentaire, peut suffire, et c'est d'ailleurs une situation que Justine reproduit chez elle avec sa sœur (voir ci-dessus). Dans le cas de textes difficiles comme *Nantas*, c'est une lecture fragmentée, entrecoupée de moments d'explications, qui est jugée la plus efficace. Le professeur « doit lire, s'arrêter pour expliquer ». Ce qu'a fait l'enseignante lors de la correction du brevet blanc :

Lire phrase par phrase et expliquer un peu toutes les phrases ce que ça voulait dire en gros. Après du coup j'ai compris quand on a fait la correction.
(Charlotte, 3^e)

Charlotte, on le verra plus loin, intégrera ce « phrase par phrase » dans sa pratique personnelle.

Des dessins

Pour le même texte, un dessin au tableau s'est révélé très efficace :

Quand Madame nous a expliqué avec *Nantas*, au tableau elle avait fait une maison, et qu'il regardait par sa fenêtre.

Pour autant, ils ne songent pas à reproduire cette technique.

Ça vous arrive de dessiner pour comprendre ?

Non. On n'a pas la méthode de travail à faire ça.

Les terminales se souviennent de récits enchâssés représentés par « une case dans une case dans une case... » et de l'invitation de l'enseignante à dessiner le portrait de Quasimodo. La proposition avait été diversement accueillie, mais celles qui avaient tenté l'expérience en ont tiré profit.

– Moi, je n'avais pas dessiné, j'avais regardé les images sur internet parce que je ne sais pas dessiner.

– Moi, je l'avais fait et ça m'a aidée à comprendre : les dents [« en créneau »], le nez [« tétraèdre »], l'œil... Je me souviens du portrait de Marie quelque chose, sur un bateau, elle avait rencontré quelqu'un, avec la description, j'arrivais bien à imaginer dans ma tête la scène, comment ça se passait.

Dessiner, cela convient bien à Manon (T^{ale}).

On dessine et on se dit : « Tiens ça je l'avais pas compris ! » ou « Ah ! c'est un trait de caractère de ça. » ; et du coup, il y a un mécanisme qui se met en route et on comprend mieux. [...] Moi chez moi, je faisais beaucoup de dessins. Bon, ils ne ressemblaient à rien, mais du coup les détails [du texte] ressortaient vachement.

Du son

Jacqueline évoque un souvenir de maternelle, la lecture du *Petit Chaperon rouge* sur fond musical, expérience que Michèle et Justine commentent :

- C'est comme dans un film, en fait.
- Oui, sauf qu'on voit pas l'image, on entend.

Cela leur donne d'ailleurs des idées :

- *Le Chevalier au lion*, on aurait entendu les bruits de l'armure quand il tape.
- Les chevaux qui hennissent.
- Ou quand il se balade dans les prés on entend le cheval courir.

STRATÉGIES

Comment les élèves s'y prennent-ils quand ils sont seuls ? Les réponses varient en fonction de l'expérience, et aussi du contexte de la lecture : situation d'évaluation ou d'examen, lecture imposée avec perspective d'évaluation, lecture personnelle.

Lire, relire, encore relire... ou passer

Écho des injonctions enseignantes (« Mais relis donc ! ») et / ou croyance en la magie d'une illumination par imprégnation, les élèves relisent.

Il y a des passages où j'ai lu mais on est obligé de relire plusieurs fois pour bien comprendre. (Jacqueline, 5^e)

Moi je relis plusieurs fois, pour bien me mettre dans la peau du personnage, et essayer un peu de penser comme lui, pour mieux comprendre l'histoire, ce que ça raconte. [...] Des fois, quand on lit une première fois, on oublie des détails où on n'y fait pas trop attention, et en relisant on s'en rend compte. (Mayla, 3^e)

Dans un DS on relit on relit on relit, pour qu'on comprenne la fin. (Florian, 3^e)

Miléna (T^{ale}) n'est pas à une relecture près :

La première lecture, je la fais toujours assez lente pour pouvoir comprendre plus facilement, et si je n'ai pas compris je le relis une fois et même plusieurs jusqu'à ce que je puisse comprendre.

Pourtant la magie ne fonctionne pas bien. Chez les 2nde, Lola relit plusieurs fois mais ça ne marche pas. Jade se décourage :

Des fois je me dis c'est trop dur, j'abandonne ; des fois, je relis mais c'est quand même trop dur à comprendre.

Mathilde abandonne rapidement :

En fait, faut que j'aime le texte pour le lire.

Mais si elle n'a pas le choix, comme à l'examen :

Dans ma tête, je me suis dit, t'as pas le choix, faut que tu aies ton brevet. Je ne me rappelle plus si j'ai compris mais j'ai fait le travail. Aux questions de compréhension pour préparer le brevet en 3^e, j'avais souvent des mauvaises notes parce que j'avais du mal avec la compréhension mais après au brevet j'ai fait mon maximum, je ne sais pas quelle note j'ai eue.

Sauter des pages, des phrases ?

Quand je bloque, je saute. Après tout une page, c'est pas grave. (Manon, T^{ale})

Mais il s'agissait d'une lecture personnelle. Sinon, prudence !

J'ai sauté quelques paragraphes [de *Cannibales*, Didier Daeninckx] mais pas trop pour le contrôle. (Marina, T^{alc})

Il faut compter aussi sur le fait que les choses peuvent s'éclairer « au fur et à mesure », comme le dit Jeanne (2^{nde}), ou rétrospectivement, comme l'explique Jacqueline :

Quand y a vraiment des choses qu'on comprend pas, je tourne la page et je reviens après. Pendant les vacances, j'ai lu *Harry Potter*. J'ai lu, j'ai pas compris la page, j'ai continué à lire, et quand j'ai fini j'ai mis un marque-page et je suis revenue à ma page que je comprenais pas et là ça a été tout seul.

Lire utile

Florian (3^e) ne lit pas entièrement les textes de brevet, l'essentiel étant de répondre aux questions.

Quand c'est une question, moi je regarde la question. Je regarde des mots qu'il y a dedans et puis après je cherche le même mot dans le texte, puis je regarde la phrase, puis je le mets. Je comprends la phrase, je comprends pas le texte mais j'ai déjà la réponse à ma question.

Fort des points qu'il dit avoir ainsi obtenus, il n'est pas convaincu que sa méthode a des limites. Après la correction, Charlotte, elle, sait ce qu'il aurait fallu faire pour réussir le brevet blanc : lire phrase par phrase.

- *Toi t'as pas lu phrase par phrase ?*
- *Si mais je veux dire après j'ai regardé comme ça, j'ai pas lu phrase par phrase pour savoir vraiment ce qu'il voulait dire.*
- *T'es passée aux questions.*
- *Ouais voilà. J'ai lu une fois ou deux le texte, après je suis passée aux questions direct.*
- *Qu'est-ce que t'en as retiré comme leçon pour une autre fois ?*

- Ben maintenant je lis plus de fois et j'essaie de comprendre avant de commencer les questions. Maintenant je comprends mieux les textes, en tout cas.
- *Tu relis phrase par phrase ?*
- Oui ; j'essaie de voir après ce que ça veut dire et puis au fur et à mesure, je comprends mieux. Et après je regroupe tout, et puis voilà.

Elle semble avoir fait sienne la manière de travailler de la professeure lorsqu'elle a fait la correction du devoir.

Reformulations

J'essaie de traduire. Par exemple si c'est une phrase compliquée j'essaie de la rendre simple. (Maëlis, 3^e)

Je lis le texte et je me dis : « Bon, là, elle est là, elle fait ça, tout ça ; là elle fait ça... » (Jade, 2nde)

Véronique (5^e) dit comment elle a fait usage d'un dictionnaire pour comprendre la page qui l'empêchait de continuer la lecture de son roman.

Je regarde dans un dictionnaire et je remplace les mots, je réécris le texte et je remplace les mots que j'ai pas compris par les mots du dictionnaire.

Ce patient travail de recopiage lui a permis de lever l'obstacle. Pourquoi cette obstination ?

Je voulais comprendre l'histoire, je voulais réussir à lire le livre pour voir comment c'était avec ses parents.

C'est une méthode qu'elle réutilisera, de façon toutefois plus économique.

Je l'ai fait [à d'autres pages] mais là j'ai recopié que les mots.

Les outils

Véronique fait figure d'exception pour ce qui est de l'utilisation du dictionnaire, rarement mentionné. En seconde, aucune élève ne se voit aller y chercher des mots, d'ailleurs l'une d'elles « n'en a même plus chez [elle] ».

Les propos des terminales décrivent une utilisation prudente d'internet. Célia le consulte pour avoir une idée de ce dont parle le livre, puis elle lit. Marina reformule mentalement ce qu'elle y trouve, tandis que Manon sélectionne des expressions qui lui parlent.

Marina : C'est fou ce qu'on peut en trouver sur internet ; mais quand on passe le bac, ça aide pas de recopier. Je regardais ce qui était écrit et puis je fermais, et hop ! j'essayais de retrouver des idées.

Manon : Moi je reprenais des expressions qui étaient pas mal.

Annoter, surligner

Marina (T^{ale}) se sert des « grands polys » qui lui permettent de mettre des choses sur les côtés. Le surlignage est une autre manière de s'approprier matériellement le texte.

En début d'année, je surlignais ce que je ne comprenais pas, mais maintenant je ne le fais plus. J'ai tout relâché. (Jade, 2^{nde})

On peut faire l'hypothèse que le fluo ne rendait pas les passages difficiles plus lumineux. C'est un outil dont il faut penser l'utilisation. Manon et Marina (T^{ale}) sont parvenues, chacune à sa manière, à en fixer un usage pour l'étude des textes de philo.

Manon : Moi, je surligne beaucoup. D'abord tous les mots que je comprends et après j'essaie de lire juste avec les mots que je comprends et après... je trouve que c'est plus simple.

Marina : Moi, je fais l'inverse : je souligne ou j'entoure les mots que je ne comprends pas et ensuite je relis le texte, tout ce que j'ai compris et puis pour les mots que je ne comprends pas, je vais voir soit Monsieur (le prof de philo) soit je regarde dans le livre ou je lui redemande pendant le cours s'il veut bien répéter ou me refaire comprendre.

Le choix de Manon fait penser à la stratégie des « petites étoiles » de Marion, Orlane et Capucine (3^e) : entrer dans le texte par ce qui est connu, compris, plutôt que se cogner sur l'inconnu.

SENTIMENT D'INCOMPÉTENCE

Sophie (CE2) et Orlane (3^e) ont un critère très pertinent pour évaluer leur compréhension. La lecture terminée, elles se demandent si elles sont capables de le restituer ; si la réponse est négative, le jugement est sans appel :

Je savais pas raconter l'histoire. (Sophie, CE2)

J'ai pas compris. Comme la prof l'a expliqué, oui, mais après le DS je savais pas le texte, quoi, j'avais pas compris. (Orlane, 3^e)

L'échec sur un texte donne le sentiment qu'il en est et en sera toujours de même. C'est vrai pour Justine (5^e), citée en introduction, et pour Léna (3^e), que nous avons évoquée ci-dessus :

J'ai du mal avec les textes. N'importe quel texte.

Et même lorsqu'elle comprend, Léna doute :

[Les *Percy Jackson*], je les comprends. Enfin, je pense les comprendre.
[Rires]

Mais en faisant parler les élèves de ce qu'ils n'ont pas compris, on recueille les signes d'une compréhension bien supérieure à celle qu'ils déclarent. Voici par exemple Michèle (5^e), qui dit qu'elle a du mal à comprendre les gros romans, comme *Harry Potter*. Elle donne pour exemple un passage (lu) où le personnage se

dirige à pied vers une entrée. Mais lorsqu'elle voit le film, elle constate qu' « en fait il devait monter sur un balai pour y aller ».

- *Quand tu as lu le livre tu avais l'impression de comprendre.*
- Oui, mais après dans le film c'était pas pareil que dans le livre.
- *Alors tu penses que c'est toi qui as mal compris le livre ?*
- Oui.
- *Et qu'est-ce que ça pourrait être d'autre, si c'est pas toi qui as mal compris le livre ?*
- Ils ont peut-être fait des fautes dans le livre.

Il faut bien que quelqu'un ait fait une faute ! L'incompréhension de Michèle tient plus à sa méconnaissance des principes de l'adaptation cinématographique d'un livre. Elle est convaincue que le film est premier, et qu'il recèle la vérité.

Nous avons évoqué ci-dessus les difficultés liées aux fins indécidables. Écoutons plus longuement Marina et Mathilde (terminale) à propos de *Dérappages*.

- Moi, je me souviens d'un texte en seconde auquel j'ai rien compris : un homme était filmé, ça se passait dans une émission de télé...
- Oui, une télé qui se passait dans une télé, une histoire de voisin qui voyait son voisin à la télé, dans le cours on avait mis une case dans une case dans une case...
- Eh ben moi, j'ai jamais compris ce texte, parce que je ne savais pas si c'était fini. J'en ai pas retenu grand chose : un homme dans une maison qui va faire quelque chose de mal et qui est filmé, ça m'a fait penser en Amérique aux courses poursuites et j'ai eu cette image-là...

Et elles continuent, continuent, avant de conclure : « C'était vraiment bizarre, cette histoire. » Oui, mais deux ans après l'étude, leur professeure constate qu'elles n'ont pas si mal compris !

Revenons maintenant sur ce que disent les 3^e de *No pasarán, le jeu*.

- J'ai compris qu'ils jouaient au jeu vidéo et qu'ils étaient emportés dedans et qu'ils voulaient plus arrêter, mais la fin j'ai pas compris. Ça s'arrête dans le jeu, non ?
- Oui ça s'arrête dans le jeu.
- Finalement il est rentré dans le jeu, on sait pas...
- La fin on comprend pas s'ils sont encore dans le jeu ou s'ils sont...
- *Si vous comprenez pas, c'est pourquoi à votre avis, c'est parce que vous êtes bêtes ?*
- Non c'est le texte qui s'arrête comme ça.
- *Donc en fait quand vous dites que vous n'avez pas compris la fin, vous l'avez comprise.*
- Ben non
- Ben, on sait ce qui s'est passé mais on sait pas vraiment, c'est flou.
- On sait pas vraiment s'ils sont dans le jeu ou s'ils sont en dehors. Le texte il s'arrête direct comme ça.
- Je crois qu'il est encore dans le jeu quand il s'arrête.
- *Vous croyez qu'il y a une bonne réponse ?*
- Il va y avoir une suite.
- Euh non, c'est fait exprès pour déstabiliser.
- Faudrait avoir un deuxième tome pour comprendre.
- *En fait c'est à vous de décider. Donc vous avez compris !*

– Ouais... [Rires].

Elles ne sont pas totalement convaincues. Si elles n'ont pas LA réponse, c'est, pensent-elles, qu'elles n'ont pas compris. Pas comme dans les textes à chute.

Manon, on l'a vu, a mis au point une stratégie pour venir à bout des textes qui résistent. C'est elle qui donne la clé :

Maintenant je fais avec ma méthode, mais j'ai essayé plein de choses avant : rechercher les mots dans le dictionnaire, ça marchait pas, ça partait dans tous les sens, c'était n'importe quoi ; sur internet, là faut pas du tout, c'est juste pas possible. Faut aussi avoir confiance en soi sinon ça marche pas, sinon on a peur des textes, il faut partir optimiste ; c'est comme le bac !

EN CONCLUSION

Les interviews ne nous révèlent rien que la recherche ne nous ait déjà appris sur ce qu'est comprendre, sur les obstacles et les aides à la compréhension. Mais la manière dont les élèves mettent en mots leurs expériences, leurs découragements, leurs efforts, leurs progrès, leurs stratégies nous a plu. Et nous avons eu à plusieurs reprises le sentiment que la réflexion dans laquelle nous les engageons les faisait avancer.