



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE ET  
DE LA JEUNESSE

# TESTS DE POSITIONNEMENT CLASSE DE SECONDE FRANÇAIS

LYCÉE

Général

Technologique

Professionnel

## FICHE D : INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION À L'ÉTUDE DES TEXTES (EXEMPLE POUR LA VOIE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE)

Cette fiche s'appuie sur un exemple qui s'inscrit dans le cadre de l'objet d'étude au programme de seconde de la voie générale et technologique « Le roman et le récit, du XVIII<sup>ème</sup> au XXI<sup>ème</sup> siècle ».

Le professeur propose l'étude d'*Une ténébreuse affaire* (Balzac). Il commence par une lecture de l'incipit romanesque :

### Chapitre Premier

#### Le Judas

L'automne de l'année 1803 fut un des plus beaux de la première période de ce siècle que nous nommons l'Empire. En octobre, quelques pluies avaient rafraîchi les prés, les arbres étaient encore verts et feuillés au milieu du mois de novembre. Aussi le peuple commençait-il à établir entre le ciel et Bonaparte, alors déclaré consul à vie, une entente à laquelle cet homme a dû l'un de ses prestiges ; et, chose étrange ! le jour où, en 1812, le soleil lui manqua, ses prospérités cessèrent. Le quinze novembre de cette année, vers quatre heures du soir, le soleil jetait comme une poussière rouge sur les cimes centenaires de quatre rangées d'ormes d'une longue avenue seigneuriale ; il faisait briller le sable et les touffes d'herbes d'un de ces immenses ronds-points qui se trouvent dans les campagnes où la terre fut jadis assez peu coûteuse pour être sacrifiée à l'ornement. L'air était si pur, l'atmosphère était si douce, qu'une famille prenait alors le frais comme en été. Un homme vêtu d'une veste de chasse en coutil vert, à boutons vers et d'une culotte de même étoffe, chaussé de souliers à semelles minces, et qui avait des guêtres de coutil montant jusqu'au genou, nettoyait une carabine avec le soin que mettent à cette occupation les chasseurs adroits, dans leurs moments de loisir. Cet homme n'avait ni carnier, ni gibier, enfin aucun des agrès qui annoncent le départ ou le retour de la chasse, et deux femmes, assises auprès de lui, le regardaient et paraissaient en proie à une terreur mal déguisée. Quiconque eût pu contempler cette scène, caché dans un buisson, aurait sans doute frémi comme frémissaient la vieille belle-mère et la femme de cet homme. Evidemment un chasseur ne prend pas de si minutieuses préparations pour tuer le gibier, et n'emploie pas, dans le département de l'Aube, une lourde carabine rayée.

« Tu veux tuer des chevreuils, Michu ? », lui dit sa belle jeune femme en tâchant de prendre un air riant.

Balzac, *Une ténébreuse affaire* (version de l'édition corrigée de 1846)

Un tel texte révèle de multiples facettes de ce qui joue dans la compréhension, et de ce qui peut lui faire écran, tant dans l'appréhension globale du sens que dans la difficulté ponctuelle devant tel ou tel fait de langue :

- l'éloignement de l'univers référentiel pour un lecteur d'aujourd'hui est l'occasion de difficultés d'ordre encyclopédique (qui est Bonaparte, que se passe-t-il en 1812, quelles étaient les mœurs des contemporains...).
- le relatif éloignement linguistique confronte à un état de la langue qui peut poser des problèmes de compréhension grammaticale, et de façon encore plus évidente, de compréhension lexicale.
- le glissement du récit historique à la scène romanesque fait appel à une activité de lecture contractuelle, parfaitement transparente pour le lecteur habitué à l'écriture de Balzac, mais dont la cohérence échappe à celui ou celle qui le découvre.
- la situation romanesque laisse dans l'implicite de nombreux éléments de motivation du protagoniste, ce qui peut décourager le lecteur : comprendre suppose au contraire ici d'accepter cette ouverture des possibles narratifs et l'incertitude dans laquelle le narrateur laisse le lecteur.

Toutes ces difficultés ne manqueront pas de se poser, et de surgir dans la parole des élèves, chacun pouvant pointer tel ou tel moment d'incompréhension.

Pour y répondre, si l'on souhaite travailler la compréhension, **il s'agit justement de ne pas** :

- relever exhaustivement le vocabulaire incompris
- travailler d'abord en microlecture sur tel ou tel passage grammaticalement opaque
- antéposer à l'appropriation du texte les éléments encyclopédiques qui font défaut (démarche parfaitement admissible par ailleurs, la lecture de l'œuvre pouvant faire suite à une recherche concernant l'Empire et sa représentation en littérature, mais l'objectif de travailler la compréhension est alors à reporter dans une autre activité)
- révéler à la classe les indices fournis dans la suite du texte pour assurer une compréhension qui n'est justement pas celle ici du lecteur.

Pour y répondre, **il s'agit au contraire de favoriser toutes les activités de reformulation préalable du texte avant son étude analytique** :

**de faire formuler ce qui a été compris**, en prouvant aux élèves que leur verdict, souvent global (« on n'y comprend rien ! ») est lié à un manque d'assurance, qui les aveugle sur ce qu'ils comprennent, parce que la situation scolaire les fait prématurément désirer une complète transparence et une réponse à tout. L'appel à l'expérience des situations de communication en langue étrangère peut être éclairante pour les élèves : ils savent qu'ils comprennent partiellement, ce qui ne les empêche pas de tenter d'accéder au sens, malgré des manques dans la réception globale du discours.

**de procéder à une reformulation GLOBALE de ce qui a été appréhendé** du sens du texte, en évitant au maximum la guidance (pas de questionnaire de compréhension, pas de QCM valable pour une évaluation comme celle du test de positionnement, mais qui ne constitue pas un apprentissage), de sorte que les différents lecteurs apportent leurs éléments de compréhension, et qu'on puisse ainsi rendre visible à tous le fonctionnement réel de l'activité de lecture, c'est-à-dire aussi bien la multiplicité de ses stratégies que ses éventuelles défaillances.

Ces activités de reformulation peuvent prendre deux formes :

- orale, avec l'ensemble de la classe, elle permet d'inscrire au tableau les éléments de compréhension, en refoulant les questions ponctuelles (« je ne comprends rien, qu'est-ce qu'un « carnier » et des « agrès » ? ») pour montrer que ces problèmes locaux n'interdisent pas de tenir un discours général sur le texte. Elle accueille tout ce qui est pertinent, mais permet au professeur de montrer que certaines reformulations enveloppent le contenu sémantique du texte, quand d'autres sont trop locales (« ça raconte l'Empire »/ « c'est une histoire de chasseurs »...)

Dans cette perspective, l'un des moyens de faire circuler la parole peut prendre une forme ludique : un ou plusieurs élèves n'ont pas accès au texte et ne l'ont pas entendu (il ne leur a pas été distribué, ils attendent dans le couloir le temps de la lecture ou se bouchent les oreilles...). A leur retour, les autres doivent leur expliquer le contenu et présenter l'extrait. Les élèves « auditeurs » de cette reconstitution pourront proposer une synthèse de ce qu'ils auront compris, et confronter leur propre représentation du passage à ce qu'ils en lisent (ce qui constitue le meilleur corrigé de la reformulation par la classe).

Les échanges et correctifs permettent alors de faire apparaître entre pairs les différentes stratégies de lecture, généralement inconscientes, qu'ils mettent en œuvre, et leur possible inadéquation : fixation sur un détail aux dépens de la cohérence d'ensemble, confusion dans la présentation des éléments narratifs, confusions de tous ordres quant aux locuteurs ...

- écrite, de manière à ce que chaque élève puisse avoir le temps de la relecture (et le professeur celui, lors de la correction, d'individualiser le diagnostic et de se pencher sur les démarches et stratégies de lecture propres à chacun)

À titre d'exemples d'erreurs possibles :

« le texte se passe en 1812 » : l'élève, dans une attention vague, a retenu une date, mais ne la met pas en perspective avec l'ensemble du texte et n'a pas su relier deux informations (1803/1812).

« ça parle de l'automne » : l'élève fournit une information juste mais non hiérarchisée, en ce que le cadre (jusque dans ses valeurs sémantiques éventuelles) n'est pas le cœur du texte.

A l'issue de ce travail, qui ne doit pas excéder une dizaine de minutes d'échanges, sont attendus pour ce texte :

- un texte en deux mouvements :
  - a) **une présentation générale de l'automne 1803, particulièrement clément, et de la situation historique (l'Empire) ;**
  - b) **des personnages dans ce cadre, dont un homme armé, qui paraît menaçant.**

**Ritualisées, toutes les activités de reformulation font gagner du temps pour l'étude des textes** : en effet, elles vont permettre d'installer une première compréhension, de dégager les enjeux majeurs du passage, et même de légitimer le regard analytique, puisque l'approche détaillée, un moment repoussée, devient légitime et fait sens : le gain en précision de la lecture par l'étude du vocabulaire, l'attention portée à la syntaxe pour démêler un moment de complexité se font d'autant plus légitimes qu'ils répondent à des questions partagées, et montrent combien toute lecture et toute relecture conduisent à une compréhension de plus en plus fine. Toute la réflexion concernant l'homme armé (en quoi peut-on le dire menaçant ? Quels sont les éléments qui traduisent cette menace éventuelle ?) glisse insensiblement de la compréhension littérale vers l'interprétation et l'étude littéraire du texte jusque dans ses effets narratifs de suspens et d'ambiguïté. L'étude lexicale (par exemple du sous-titre « Un Judas ») s'inscrit alors dans une nouvelle phase de la compréhension/interprétation de l'extrait, de ses valeurs et saveurs.