

Québec français



Dis-moi quelles questions tu poses et je te dirai qui tu es...

Activités d'autoquestionnement et compréhension de textes au primaire

Sylvie Viola

Numéro 108, hiver 1998

Processus de lecture et d'écriture

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56367ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Viola, S. (1998). Dis-moi quelles questions tu poses et je te dirai qui tu es... Activités d'autoquestionnement et compréhension de textes au primaire. *Québec français*, (108), 40–46.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1998

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



Dis-moi quelles questions tu poses et je te dirai qui tu es...

Activités d'autoquestionnement et compréhension de textes au primaire

Le questionnement de textes constitue une des méthodes les plus utilisées pour enseigner et évaluer la compréhension au primaire. Pour satisfaire de nouvelles préoccupations idéologiques et pédagogiques, le questionnement traditionnel est complété, souvent même remplacé, par l'enseignement à l'autoquestionnement qui devient une stratégie de compréhension que le lecteur pourra utiliser consciemment lorsqu'il sera confronté à un problème au cours de sa lecture. Le présent article examine d'abord certaines constatations relatives à l'utilisation du questionnement traditionnel. Dans un deuxième temps, il propose une démarche alternative où l'enseignement à l'autoquestionnement est présentée comme une des possibilités parmi d'autres d'aborder un texte.

PAR SYLVIE VIOLA

On adresse plusieurs reproches au questionnement traditionnel : il est centré davantage sur le produit de l'apprentissage, il ne vise pas l'analyse et l'observation des processus¹ de compréhension et l'enseignement des stratégies, il donne au maître un rôle de questionneur et au lecteur, un rôle de répondeur, il ne permet pas l'autonomie du lecteur qui, par habitude et obligation, a cessé ou n'a jamais appris à interroger le texte. Bref, le questionnement traditionnel fait de la tâche de lecture pour l'élève une tâche externe plutôt qu'interne. Par conséquent, celui-ci ne s'y engage pas activement. Or, cet engagement est sans contredit un phénomène essentiel, voire indispensable, à l'apprentissage et au développement de la compréhension en lecture et de l'apprentissage en général. Il est par conséquent impératif de former des apprenants actifs qui prendront l'initiative de se questionner, de négocier avec les exigences d'une tâche de lecture et de relever les particularités et les incohérences d'un texte. La méthode traditionnelle de questionnement doit donc être utilisée et réservée, par le maître, à des fins d'observation et d'évaluation du produit de la compréhension. Ainsi, les activités d'enseignement doivent être axées sur la pratique de l'autoquestionnement.

Du questionnement traditionnel à l'autoquestionnement

Certaines approches de questionnement stipulent que l'élève doit jouer un rôle actif dans la démarche de questionnement. Aussi proposent-elles que les maîtres ensei-

gnent aux élèves à se poser eux-mêmes des questions sur le texte. Dans de pareilles circonstances, comme le soutient De Koninck (1991), une question s'avérerait significative et devrait faire cheminer l'élève de la non-compréhension à la compréhension, puisqu'elle est directement et intrinsèquement reliée aux besoins et aux attentes du lecteur (Angers et Bouchard, 1985). En somme, puisqu'une lecture efficace et comprise dépend étroitement de l'engagement et de la participation active de l'élève dans la tâche, il convient, comme le proposent de nombreux auteurs, que le questionnement provienne davantage de l'élève. L'autoquestionnement est une stratégie utile parce qu'il contribue au développement cognitif et métacognitif de l'élève. Il engage l'élève dans un processus actif de traitement de l'information. Les enseignants le savent : les élèves ont besoin d'être actifs pour apprendre, comprendre et transférer les apprentissages. De plus, les élèves qui se questionnent construisent leur propre représentation du texte. En s'autoquestionnant, l'élève apprend à « lire entre les lignes » et cette lecture répond à un besoin réel de comprendre. L'autoquestionnement se réalise au fur et à mesure de la lecture. L'élève qui s'autoquestionne entrevoit souvent plusieurs possibilités de réponses qu'il doit justifier dans l'ensemble de sa lecture. Pour que l'élève arrive à maîtriser cette stratégie, l'enseignant doit intervenir directement et enseigner l'autoquestionnement en respectant différentes étapes qui contribuent à développer l'autonomie de l'élève à l'égard de l'utilisation de la stratégie. Le tableau 3 présente les étapes et les méthodes d'enseignement utilisées pour développer cette habileté chez l'élève.

Les types de questions et les processus en lecture

Quelles questions le lecteur doit-il se poser pour interroger le texte ? En fait, le lecteur devrait se poser les questions que l'enseignant a l'habitude de sélectionner pour lui lors du questionnement traditionnel. Toutefois, comme le souligne De Koninck (1989) sur la pratique de questionnement en classe, la plupart des questions posées par l'enseignant sont très littérales et ne portent que sur des informations mineures du texte. Ainsi, selon l'auteure, 96 % des questions font appel aux deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom, soit le repérage et la transposition de l'interprétation. Pierre (1994) rapporte à son tour, que 90 % des questions formulées par l'enseignant portent sur des connaissances textuelles-explicites qui correspondent au niveau de la reconnaissance littérale. Ce type de questions fait davantage appel aux microprocessus et aux processus d'intégration et néglige les processus de compréhension plus globale.

La connaissance des différents processus de compréhension est essentielle pour l'enseignant. En effet, selon Wixson (1983), différents types de questions produisent différents types d'interaction entre le lecteur et le texte et ainsi différentes compréhensions du texte. Ainsi, un enseignant qui ne pose que des questions littérales dont les réponses se trouvent dans une seule phrase, ne développera que ce procédé chez l'élève. Si l'enseignant varie le type de questions qu'il pose, il s'assurera ainsi une compétence plus globale quant à l'utilisation des différents processus par l'élève. Par le fait même, les questions posées par le lecteur engendrent et mobilisent différents processus. Or, pour développer l'utilisation variée des processus de lecture par le lecteur, l'enseignant doit encourager l'élève à se poser des questions qui permettent d'activer tous les processus de compréhension. Le modèle développé par Irwin (1991) préconise l'observation et l'enseignement de cinq types de

processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Tous les processus sont en constante interaction et sont tous indispensables à la compréhension. Les microprocessus sont activés par le lecteur à divers moments au cours de sa lecture lorsqu'il travaille au niveau de la phrase alors que les processus d'intégration agissent entre les phrases et les propositions. Les macroprocessus concernent le texte dans son ensemble et ils ont pour but de sélectionner les idées principales nécessaires à la compréhension du texte. Les processus d'élaboration correspondent à un type d'inférence qui n'est pas nécessairement prévu par le texte. Le lecteur interprète le sens du texte à partir de ses connaissances personnelles. Enfin, les processus métacognitifs concernent la planification, la régulation et l'évaluation des stratégies de compréhension. Ils incluent aussi les composantes affectives du lecteur. Pour questionner adéquatement le texte, l'enseignant devrait poser des questions qui activent tous les processus de compréhension. Il devrait donc en être ainsi pour le lecteur. Le tableau 1 énumère les types de question et les processus qui sont développés par ces questions. Cette taxonomie, élaborée par Irwin (1991), s'inspire des travaux de Pearson et Jonhson (1978) et de Raphael (1986).

Des moments pour s'autoquestionner

Questionner adéquatement le lecteur, c'est questionner avant, pendant et après la lecture. L'élève doit donc lui aussi apprendre à se questionner lors de ces trois moments. Le tableau 3 fait la distinction entre les questions métacognitives et cognitives. Les questions métacognitives concernent la planification, le contrôle et l'évaluation de la compréhension alors que les questions cognitives concernent les processus cognitifs. D'autre part, l'élève doit aussi se questionner sur son engagement, son attention,

Tableau 1

LA TAXONOMIE DE LA RELATION QUESTION-RÉPONSE

La relation question-réponse	Le type d'information			
	microprocessus	processus d'intégration	macroprocessus	processus d'élaboration
Rappel des connaissances antérieures avant la lecture				questions sur les connaissances préalables
Textuelle-Explicite	questions sur les détails d'un texte	questions sur les connecteurs explicites	questions sur les idées principales explicites et les résumés explicites	
Textuelle-Implicite	questions sur le langage figuré	questions sur les connecteurs implicites, les anaphores et les inférences implicites	questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites	
Implicite et basée sur les schémas du lecteur				questions sur les prédictions, sur les images mentales, sur les réponses affectives, sur le raisonnement

Inspiré de Irwin (1991, page 182)

Tableau 2

ÉTAPES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT SOUS-JACENTES AU MODÈLE D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

ÉTAPES D'ENSEIGNEMENT	SOUS-ÉTAPES D'ENSEIGNEMENT	MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT
Étape 1 Préparation à l'apprentissage	activation des connaissances antérieures	discussion métacognitive
	survol du matériel	
	discussion des objectifs de la tâche	
Étape 2 réalisation de l'apprentissage	pratique guidée	enseignement explicite
		modelage
		questionnement réciproque
		questionnement en dyade
		questionnement en groupe coopératif
Étape 3 Intégration de l'apprentissage	pratique autonome	questionnement individuel ou autoquestionnement
	retour sur les apprentissages	discussion métacognitive
	bilan des acquis	affichage des stratégies
	transfert des connaissances	

sur les efforts qu'il voudra bien fournir et sur la perception qu'il a de pouvoir réussir la tâche. Ce type de questionnement, bien qu'il soit d'abord réalisé avant la lecture, devrait être pris en considération tout au long du texte. Mentionnons que toutes les questions font surtout référence au texte narratif et certaines d'entre elles, les questions portant sur les macroprocessus en particulier, devraient être adaptées pour le texte informatif.

Les méthodes d'enseignement de l'autoquestionnement

Lorsque l'enseignant sait bien identifier les questions que l'élève doit arriver à se poser, il doit aussi faire le choix des méthodes qui vont lui permettre d'enseigner l'autoquestionnement. Les méthodes d'enseignement utilisées pour développer cette stratégie respectent le principe de l'étagage, à travers lequel l'élève apprivoise graduellement la stratégie. De son côté, l'enseignant est amené à fournir une présence accrue au début et à limiter ses interventions directes au fur et à mesure des apprentissages de l'élève. En général, le scénario d'enseignement devrait respecter la démarche suggérée au tableau 2. Cette démarche a été élaborée à l'aide des étapes et de certains principes de l'enseignement stratégique.

Dans le but de démontrer concrètement l'arrimage entre les étapes, les sous-étapes et les stratégies d'ensei-

gnement de l'autoquestionnement, un scénario d'enseignement sera présenté et illustré. Celui-ci propose une activité qui porte sur l'autoquestionnement en général et se réalise habituellement en tout début d'apprentissage. Elle comprend la discussion métacognitive, l'enseignement explicite, le modelage et l'affichage.

SCÉNARIO : AUTO...QUOI ?

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Pour les élèves :

- Partager ses connaissances de la stratégie d'autoquestionnement.
- Démontrer l'utilité de la stratégie.

Pour l'enseignant :

- Connaître les connaissances que les élèves ont de l'autoquestionnement.

Au cours des premiers scénarios d'enseignement, la **discussion métacognitive** s'avère un moyen précieux pour observer et pour établir un profil de la classe quant à la connaissance et à l'utilisation de l'autoquestionnement. Cette méthode, que le maître planifie la plupart du temps au début et à la fin de la séquence d'enseignement, permet de discuter de l'utilité et de la rentabilité de la stratégie d'autoquestionnement. Elle touche aux connaissances déclaratives (QUOI), procédurales (COMMENT) et conditionnelles (POUR-

Tableau 3
QUESTIONS COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES : AVANT-PENDANT ET APRÈS LA LECTURE

AVANT LA LECTURE		PENDANT LA LECTURE	
Les questions d'ordre affectif (au futur)		les questions basées sur les processus métacognitifs	les questions basées sur les processus cognitifs
Est-ce que je veux m'engager dans la lecture de ce texte ? Est-ce que je suis déterminé(e) à fournir des efforts pour comprendre ce texte ? Est-ce que je crois pouvoir réussir à bien comprendre ce texte ? Est-ce que je suis attentif à la tâche de lecture ?		Est-ce que je comprends ? Qu'est-ce que je ne comprends pas ? Pour faciliter la compréhension de ce texte, qu'est-ce que je dois faire pendant ma lecture ?	Je dois me poser des questions sur les détails du texte. Je peux trouver les réponses à ces questions dans le texte, ici, dans une seule phrase (microprocessus) Je dois me poser des questions qui demandent un travail plus difficile. Je peux trouver les réponses à ces questions, dans le texte, ici et là, entre deux ou plusieurs phrases . Je peux aussi trouver les réponses à ces questions dans le texte et dans ma tête . (processus d'intégration)
les questions basées sur les processus métacognitifs	les questions basées sur les processus cognitifs	+ les questions d'ordre affectif (au présent)	
Pour faciliter la compréhension de ce texte, qu'est-ce que je dois faire avant de commencer à lire ?	Qu'est-ce que je sais déjà au sujet de cette lecture ? Quel genre de texte est-ce ? Est-ce que l'organisation du texte peut me donner des indices sur son contenu ? Pourquoi dois-je lire ce texte ?		
APRÈS LA LECTURE			
les questions basées sur les processus métacognitifs	les questions basées sur les processus cognitifs		
Est-ce que j'ai bien compris ce texte ? Qu'est-ce que j'ai compris ?	Je dois me poser des questions sur le texte dans son ensemble. Pour trouver les réponses à ces questions, je dois considérer les éléments principaux du texte. Je dois chercher les réponses à ces questions dans le texte, dans le texte et dans ma tête . Je dois me poser des questions sur ce qui pourrait se passer à la suite du texte. Je dois chercher les réponses à ces questions dans ma tête .		
+ les questions d'ordre affectif (au passé)			

QUOI). Il est démontré que les élèves qui reconnaissent l'utilité et la valeur d'une stratégie vont adopter une attitude favorable à l'égard de son utilisation. L'enseignant qui utilise la discussion métacognitive serait étonné de voir ce que ses élèves savent au sujet d'une stratégie. La discussion métacognitive peut porter sur une stratégie, sur les caractéristiques d'une tâche, sur du matériel de lecture, sur les caractéristiques d'un bon lecteur, etc. Voici un exemple du déroulement d'une discussion métacognitive portant sur l'autoquestionnement qui a été réalisée dans une classe de sixième année du primaire. La discussion métacognitive tient office de rappel des connaissances antérieures lors de la préparation à l'apprentissage et précède l'enseignement explicite de la stratégie. La discussion métacognitive permet aussi aux élèves de partager des connaissances et de faire prendre conscience à certains de l'existence même d'une stratégie. Elle peut durer dix minutes comme elle peut s'échelonner sur trente à quarante minutes, selon l'importance que l'enseignant accorde à la stratégie qui sera enseignée et prati-

quée et le niveau d'attention des élèves. L'activité que nous proposons ici a duré trente minutes dans une classe de sixième année du primaire.

L'enseignant demande : Pouvez-vous nommer la stratégie qui consiste à se poser des questions en lisant ?

Les élèves : « s'interroger », « se questionner ».

L'enseignant aide les élèves en proposant des comparaisons à partir de ce qu'ils connaissent déjà.

« Si je fais passer un examen à la suite d'une étape pour inscrire une note dans votre bulletin, on peut dire que je vous évalue. Mais si vous faites cette évaluation vous-mêmes, que faites-vous ? »

Les élèves : on fait de l'autoévaluation

L'enseignant : Excellent ! Alors si vous vous questionnez vous-mêmes, que faites-vous ?

Les élèves : on s'autoquestionne !

L'enseignant : Très bien. Est-ce que pour vous c'est important de savoir se poser des questions en lisant. Pourquoi ?

Les élèves : C'est important parce que cela nous permettrait peut-être de deviner les questions que le professeur va nous poser après la lecture.

L'enseignant : D'après vous, est-ce que les élèves de notre classe se posent déjà des questions en lisant ?

Un élève : Moi je pense que oui. Moi je me pose parfois des questions en lisant quand je ne comprends pas un mot. Je pense que les élèves qui comprennent bien se posent des questions.

L'enseignant : D'après vous, devrait-on se poser des questions avant, pendant ou après avoir lu le texte ?

Un élève : Je crois qu'il faut surtout se poser des questions pendant et après la lecture.

L'enseignant : Comment fait-on pour poser des bonnes questions ?

Un élève : Une bonne question, c'est une question difficile. C'est quand je ne peux pas trouver la réponse facilement. C'est quand je suis obligé de réfléchir avant de répondre.

Un autre élève : Si je pose une question facile, ça veut dire que je peux trouver la réponse facilement. C'est quand je peux trouver toute la réponse dans le texte.

L'enseignement explicite permet à l'enseignant de rendre transparentes les étapes de l'utilisation de la stratégie. Contrairement à la discussion métacognitive, l'enseignement explicite tient lieu d'approche formelle et directe où l'enseignant prend la parole à lui seul. La pratique de cette méthode est d'un grand intérêt pour le développement des stratégies puisque, selon Gersten et Carnine (1986), les lecteurs en difficulté les découvrent rarement par eux-mêmes. L'enseignement explicite concerne le QUOI, le POURQUOI, le COMMENT et le QUAND de l'utilisation de la stratégie. Avant l'enseignement explicite, le maître s'assure de faire le lien avec la discussion métacognitive qui vient d'être réalisée.

L'enseignant dit (quoi) : « Hier, nous avons discuté ensemble de la nouvelle stratégie que nous allons utiliser au cours des prochaines semaines. Aujourd'hui, je vais vous faire part de ce que je connais de cette stratégie et nous ferons un petit exercice ».

L'enseignant suggère aux élèves de démontrer l'utilité de l'autoquestionnement (pourquoi). Il leur remet un texte à lire (voir texte 1) et il leur dit qu'après la lecture, ils devront répondre à des questions de compréhension sur le texte. L'enseignant donne l'intention de lecture :

Lis ce texte pour savoir ce qui se trouve dans l'armoire à glace de la souris chauve.

Texte 1

L'ARMOIRE À GLACE

Dans sa chambre à coucher, la souris chauve avait une grande armoire à glace, et quelquefois, pour amuser les enfants, elle passait à travers la glace et revenait au bout d'un moment avec des paquets de bonbons.

Un jour, Pierre la pria de l'emmener avec elle quand elle traverserait le miroir.

« C'est impossible », répondit-elle, « on ne peut y passer que tout seul ».

— Dis-nous au moins ce qu'il y a derrière, supplia Marie.

— Il y a tout ce qu'on aime et tout ce qu'on déteste, répondit la souris.

— Tout ce qu'on aime ! crièrent les enfants. Ce doit être merveilleux !

— Oui, mais je vous le répète, on y trouve aussi tout ce qu'on déteste, et par conséquent...

— Ce doit être effrayant ! reconnut Marie.

— Et songez aussi, continua la souris, que vous n'aimez pas toujours ce que vous aimez et que vous aimerez peut-être un jour ce que vous détestez, de sorte que si vous passiez à travers ce miroir, vous tomberiez peut-être en plein ouragan. Croyez-moi, il est plus sage de rester ici.

Les enfants furent obligés de reconnaître qu'elle avait raison. Mais tant il est vrai que la curiosité est presque

plus forte que la peur, chacun d'eux pensait en regardant la glace : « Si je le pouvais, j'y passerais quand même ! »

Texte tiré de *La souris chauve est née coiffée*, de Roger Rudigoz, École des Loisirs.

Questionnaire pour le texte 1

Qu'est-ce qu'une glace ?

Qu'est-ce que la souris chauve rapporte de son voyage derrière la glace ?

Quelle est la morale de cette histoire ?

D'après toi, devrait-on passer derrière la glace ? Pourquoi ?

As-tu bien compris ce texte ?

L'enseignant corrige le questionnaire en grand groupe et suggère aux élèves de se donner un point par bonne réponse. Attention ! Pour certaines questions, plusieurs réponses sont possibles. La question concernant la morale est considérée comme étant très difficile, même pour les lecteurs habiles.

Le modelage

Après la correction du premier questionnaire, l'enseignant fait un **modelage** pour démontrer comment il s'y prend pour s'autoquestionner. Pour ce faire, il présente le **texte 2** sur acétate et écrit les questions directement sur celui-ci. Le modelage est une méthode d'entraînement aux stratégies d'autogestion de la compréhension. L'enseignant agit comme un modèle en explicitant son comportement lorsqu'il est confronté à un problème de compréhension. Le modelage constitue une étape intermédiaire où l'enseignant joue une très grande part dans le processus d'enseignement-apprentissage. Lorsqu'il est centré sur l'autoquestionnement, le modelage permet aux lecteurs de saisir quand et comment s'interroger au cours de la lecture. Il permet surtout aux lecteurs en difficulté de voir que lorsqu'un problème de compréhension surgit, il faut arrêter sa lecture et se demander ce qu'il faut faire.

Texte 2

LA FAUSSE MORT

« Tiens !... Elle est encore morte ». On va chercher le curé, on va chercher les gendarmes, on va chercher le docteur. Le docteur l'ausculte, il la renifle, il dit :

« Cette fois, elle est vraiment morte ! ».

Après avoir bien ri, on arrête les horloges, on voile les miroirs, on va mettre les drapeaux en berne, on fait sonner le glas et creuser la tombe.

Le jour de l'enterrement, toute la ville est là, derrière le corbillard.

La souris attend d'être arrivée au cimetière pour faire repartir son cœur, ouvrir les yeux et frétiller la queue. Car il faut dire qu'on laisse toujours un trou dans le cercueil pour que la queue pende au-dehors. Quand les gens la voient enfin bouger, ils poussent de grand cris de joie, ils ouvrent le cercueil et ils portent la souris en triomphe jusque chez elle. Quand on lui demande pourquoi elle meurt ainsi de temps en temps, elle répond : « Parce que j'aime les fêtes ! ».

Texte tiré de *La souris chauve est née coiffée*, de Roger Rudigoz, École des Loisirs.

Questions pour le texte 2

(à inscrire directement sur l'acétate aux endroits appropriés)

(avant la lecture) -Quelle question devrais-je me poser avant la lecture ?

(avant la lecture, en regardant le titre) -Que pourrait être une fausse mort ?

(pendant la lecture) -Qui semble morte au début de l'histoire ?

(pendant la lecture) -Pourquoi laisse-t-on toujours un trou dans le cercueil ?

(à la fin de la lecture) -Quelle est la morale de cette histoire ?

(à la fin de la lecture) -D'après moi, est-ce que la souris chauve répètera cette expérience ?

(à la fin de la lecture) -Ai-je bien compris ce texte ?

Au cours du modelage, l'enseignant s'autoquestionne et répond immédiatement à ses questions. Il rend transparentes les trois étapes de questionnement : AVANT, PENDANT, APRÈS. Son dialogue pourrait ressembler à ceci : « Quelle question devrais-je me poser avant la lecture ? Regardons le titre : La fausse mort. Étrange comme titre, quand on y pense ! Que pourrait être une fausse mort ? Je pense que c'est l'histoire de quelqu'un qui se fait jouer un tour ou qui joue un jour à quelqu'un d'autre. J'écris ma question et ma réponse ici sur mon texte. Je continue... » L'enseignant poursuit son questionnement de cette façon en exprimant à voix haute sa façon d'interpréter le texte.

L'enseignant remet un autre texte (texte 3) aux élèves et leur demande de se poser cinq questions en lisant le texte. L'autoquestionnement devrait porter sur les questions AVANT, PENDANT et APRÈS la lecture.

Texte 3

UN BON CHIEN

Un jour, dans une forêt, la souris chauve trouva un chien que ses maîtres en partant avaient attaché à un arbre pour se débarrasser de lui. Le pauvre diable n'avait plus que les os et la peau. Elle le détacha et lui dit :

— Tes maîtres sont de méchantes gens. Je peux les punir. Dis-moi ce que tu veux que je leur fasse...

— Qu'ils crèvent ! dit le chien.

— Je les ferai donc mourir, dit la souris, mais d'abord allons chez moi pour nous restaurer.

Quand ils furent rendus, la souris servit au chien du bœuf miroton, et quand il eut tout mangé, elle lui dit en apportant un saint-honoré :

— Après le dessert, nous irons tuer tes maîtres.

— Une bonne raclée suffira ! dit le chien.

Quand il eut mangé le Saint-honoré, la souris servit le café et dit :

— Après le café, nous irons rosser tes maîtres.

— Un coup de pied au derrière suffira, dit le chien.

La souris lui offrit un cigare et dit :

— Après le cigare, nous irons leur botter les fesses.

Le chien garda le silence. Il alluma son cigare et après en avoir tiré quelques bouffées, il dit :

— Restons plutôt ici, et écoutons de la musique.

Texte tiré de *La souris chauve est née coiffée*, de Roger Rudigoz, École des Loisirs

L'enseignant remet ensuite le questionnaire aux élèves. Les élèves répondent aux questions à l'aide de leur texte.

Questionnaire pour le texte 3

Que veut dire le mot restaurer ?

Où la souris chauve a-t-elle trouvé le chien ?

Quelle est la morale de l'histoire ?

D'après toi, le chien retournera-t-il auprès de ses maîtres ?

As-tu bien compris ce texte ?

Pour la correction de ce texte, l'enseignant demande une fois de plus aux élèves de s'accorder un point par bonne réponse. Les réponses sont discutées en grand groupe.

L'enseignant propose ensuite de faire une discussion à partir des deux textes lus. Voici un exemple de la discussion réalisée avec la même classe de sixième année.

L'enseignant : D'après vous, quel texte a été le plus facile à comprendre ? Pourquoi ?

Un élève : Moi j'ai trouvé le premier texte plus facile que le dernier.

L'enseignant : Pourquoi dis-tu cela ?

L'élève : Parce qu'il y avait plusieurs mots que je ne connaissais pas dans le premier texte.

Un autre élève : Moi, c'est le deuxième texte qui a été le plus facile.

L'enseignant : Pourquoi ?

L'élève : Parce que je m'étais déjà posé des questions sur le texte et j'ai retrouvé certaines de ces questions dans le questionnaire.

Un autre élève : Pour moi c'était pareil, il n'y a pas eu de différences, parce que je me pose déjà des questions quand je lis.

L'enseignant : Ah oui ? Comment te perçois-tu comme lecteur ? Es-tu un bon lecteur, un lecteur moyen ou un lecteur en difficulté ?

Toute la classe : C'est un bon lecteur !

L'enseignant : Crois-tu que les bons lecteurs se posent des questions comme toi ?

L'élève : Je ne sais pas. Peut-être !

L'enseignant : Intéressant ! Quel questionnaire a été le plus facile ?

Un élève : Le deuxième parce que je m'étais posé ce genre de questions moi-même. Ça m'avait donné une idée des questions que je pouvais me poser. Par exemple, je me suis jamais demandé avant la question « Quelle est la morale de l'histoire ? ». Je n'étais pas certain de ma réponse, mais au moins j'ai essayé.

Un autre élève : Pour moi les deux questionnaires étaient pareils, parce que j'ai eu le même résultat dans les deux exercices.

L'enseignant : D'après vous, est-ce que ça peut être utile de se poser des questions en lisant ?

Un élève : Moi je pense que oui. En tout cas moi, ça m'a aidé ! Je ne fais pas ça d'habitude.

Un autre élève : Moi je le fais souvent, mais je ne m'en rends pas compte.

L'enseignant : Justement, levez la main les élèves qui le font déjà ?

Certains élèves lèvent la main.

L'enseignant : Quel genre de lecteurs êtes-vous ?

La plupart des élèves qui avaient la main levée étaient des lecteurs moyens et habiles. Il y a eu quelques secondes de silence dans la classe. Cet après-midi-là, certains élèves ont compris quelque chose. C'était un début. Il faut bien commencer quelque part !

Les textes présentés dans cette activité ne le sont qu'à titre indicatif. Pour choisir d'autres textes mieux adaptés à la classe, l'enseignant doit garder en tête certains détails importants : les textes doivent être relativement courts ; ils doivent être présentés en entier ; le vocabulaire doit contenir certaines difficultés. Les textes 1 et 3 doivent être assez semblables en termes de difficultés. L'enseignant pourrait aussi s'inspirer des textes tirés d'un recueil de contes intitulé *Mille ans de contes*².

L'affichage des stratégies

Pour que les élèves puissent bien maîtriser les stratégies enseignées, celles-ci doivent être affichées dans la classe sous forme de tableaux, de représentations simples ou d'aide-mémoire. Les élèves peuvent s'y référer en tout temps. Toujours en s'inspirant du principe d'étayage, l'enseignant devrait, au début de l'apprentissage, rappeler aux élèves qu'ils peuvent avoir recours à cet aide-mémoire. Toutefois, au fur et à mesure, il devrait laisser le soin aux élèves de s'y référer selon leurs besoins. L'affichage des stratégies devrait se faire au moment de réaliser la pratique guidée et permet, si l'enseignant intervient aux moments opportuns, le transfert des apprentissages. Pour assurer ce transfert, il propose aux élèves de faire une **PAUSE POSE-questions**. Ainsi, avant de commencer toute lecture, l'enseignant permet aux élèves de prendre quelques minutes pour s'autoquestionner. Cette période devrait se réaliser avant toutes les lectures que l'enseignant propose aux élèves, quelle que soit la matière scolaire.

La démarche d'enseignement de l'autoquestionnement

En illustrant un scénario d'enseignement, nous avons tenté de démontrer que pour être efficaces, toutes les méthodes expérimentées doivent être agencées dans un ordre particulier en autant qu'on respecte le besoin d'encadrement des élèves. Certains groupes d'élèves n'aiment pas les discussions trop longues. D'autres groupes, et certains enseignants, préfèrent le travail individuel. Dans la plupart des cas, l'enseignant doit donc ajuster sa démarche d'enseignant en observant les comportements de ses élèves. Ceux-ci doivent avant tout être actifs et réaliser l'importance et les retombées de l'utilisation efficace de la stratégie. Toutefois en règle générale, l'enseignant doit intervenir directement et enseigner l'autoquestionnement en respectant les différentes étapes qui contribuent à développer l'autonomie de l'élève à l'égard de l'utilisation de la stratégie.

Importance et répercussions de l'enseignement de l'autoquestionnement

L'élève qui s'interroge lui-même sur le texte nous informe beaucoup plus de sa manière de comprendre que ne le fait le questionnement traditionnel. Toutefois ce dernier cons-

titue une très bonne méthode pour évaluer le produit de la compréhension et demeure très utile s'il assure une bonne variété de questions. L'enseignant qui désire s'engager dans une démarche d'enseignement à l'autoquestionnement doit d'abord savoir reconnaître tous les types de questions qui seraient utiles au lecteur. Il doit aussi se rendre compte de l'importance des différents moments pour réaliser l'autoquestionnement, soit AVANT, PENDANT et APRÈS la lecture. Enfin, il doit assurer un enseignement explicite de la stratégie et apporter l'aide nécessaire pour que le lecteur puisse s'autoquestionner efficacement. L'enseignant qui s'implique dans cette démarche doit revoir ses principes pédagogiques actuels. Il doit apprendre à donner à l'élève le pouvoir et le contrôle de ses propres stratégies d'apprentissage. Il doit surtout réaliser que son rôle fondamental est de former des lecteurs qui sauront questionner le texte de façon autonome.

Cet article a tenté d'explicitier les fondements de la pratique du questionnement en classe de français. Il a démontré concrètement la démarche de l'enseignant et de l'élève dans un contexte d'enseignement à l'autoquestionnement du texte narratif. Toutefois, le maître doit aussi travailler sur les textes informatifs et adapter l'autoquestionnement en conséquence. Sa mission fondamentale est de créer, renforcer et tenter de maintenir ce besoin essentiel d'interroger le texte.

Notes

1. Le terme « processus » est utilisé par référence à la documentation anglo-américaine.
2. *Mille ans de contes*, Québec, éditions Milan, 1996, 462 pages.

Bibliographie

- Fortier, G., « La méthode du questionnement réciproque », dans *Québec français*, 52, 1983, p. 57-59.
- Irwin, J.W., *Teaching reading comprehension processes*, Needham Heights (MA), Allyn et Bacon, 1991.
- Raphael, T.E., "Teaching Question Answer Relationships", dans *Reading Teacher*, 40, 1986, p. 516-522.



ARCO Association