

Québec français



Questions sous la loupe

Julie Ayotte and Geneviève East

Number 164, Winter 2012

Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/65899ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ayotte, J. & East, G. (2012). Questions sous la loupe. *Québec français*, (164), 69–70.

Questions sous la loupe

PAR JULIE AYOTTE et GENEVIÈVE EAST*

A l'heure où l'on demande aux élèves de développer des réponses pour évaluer leur compréhension en lecture, leur enseigne-t-on réellement comment faire ? Cet article tente de placer le « comment répondre » sur une table d'analyse en traitant des différents types de questions, de la rédaction proprement dite, de l'importance de la grammaire et, finalement, de la correction par l'enseignant. Des exemples illustreront les propos afin de demeurer dans le concret des pratiques au 1^{er} cycle du secondaire.

Le but ultime de la lecture est la compréhension. Un enfant qui ne s'en tient qu'au décodage des mots, mais qui ne comprend pas ce qu'il lit, ne sait pas vraiment lire. L'élève qui éprouve des difficultés en compréhension de lecture ne peut pas répondre aux questions qui l'obligent à raisonner, à déduire et à construire à partir de ses propres connaissances.

Malgré une préoccupation relativement récente et nécessaire concernant l'enseignement explicite des stratégies de lecture, il reste de nombreux pas à faire pour développer l'enseignement du « comment répondre ». Dans les dernières années, on a vu les stratégies de lecture prendre une place de choix en classe de français. On s'est attardé à les définir, à les faire appliquer et à les réinvestir au cours de tâches plus complexes. On a souligné l'importance que l'élève comprenne les textes sur lesquels il allait être questionné, mais il est aussi devenu nécessaire de faire réfléchir l'élève sur le type de questions posées, ce qui est souvent oublié. Ultimement, rappelons-nous que l'élève doit être capable de transposer à l'écrit le fruit de sa compréhension, ce qui est en soi la tâche la plus complexe du processus.

La question au peigne fin

Avant de demander à l'élève de rédiger une réponse, il est fortement conseillé de lui apprendre à décortiquer la question, car elle peut fournir plusieurs renseignements importants sur l'action à poser, sur l'endroit où la réponse se trouve, sur la façon de répondre et même sur la longueur à prévoir. Certains énoncés contiennent à la fois des informations, des consignes et des questions.

Prenons un exemple pour illustrer la nécessité de décomposer la question : « **Cite** un passage du texte qui démontre que Pierre est courageux ». Il faut d'abord identifier la commande, souvent liée à un verbe. Le sens des verbes fréquemment utilisés dans les questions doit faire l'objet d'un enseignement explicite. Si l'élève ignore le sens du mot, il sera difficile pour lui de fournir une réponse satisfaisante.

Une fois que ce mot est repéré et compris, il renseigne sur l'endroit où puiser la réponse. Dans le cas présent, citer nécessite de recopier un extrait du texte. De ce fait, la réponse risque d'être relativement courte. Au contraire, si on demande à l'élève de faire une critique d'un roman, il saura qu'il ne pourra répondre en quelques mots. De plus, il devra faire reposer sa réponse sur des éléments du texte et sur ses impressions personnelles pour livrer son appréciation.

L'analyse de la commande liée au verbe indiquera nécessairement à l'élève s'il doit chercher la réponse dans le texte (par exemple, faire du repérage), dans sa tête (par exemple, livrer une opinion personnelle) ou dans les deux (par exemple, faire de l'inférence).

Quoi écrire ?

Bien souvent, l'élève a tendance à se rendre à l'essentiel de sa réponse sans laisser de marque d'introduction. Il va de soi que certaines questions laissent peu de place à l'élaboration de la pensée. Par contre, lorsque se présentent des questions à développement, l'apprenant devrait comprendre que ses idées doivent être structurées et que sa réponse est alors une production écrite à petite échelle. À ce point, l'enseignant aurait tout intérêt à intégrer l'enseignement de la rédaction écrite à l'enseignement de la compréhension en lecture.



COMPRENDRE LES CONSIGNES : LES VERBES DANS LA FORMULATION DES QUESTIONS

Synthétiser : sélectionner divers éléments, les organiser et les résumer

Relever : repérer textuellement une information

Préciser : présenter de façon plus claire

Décrire : donner des informations pertinentes sur un personnage, un lieu, etc.

Critiquer : examiner pour en faire ressortir les qualités et les défauts

Commenter : faire des remarques et des observations

Justifier : donner des raisons et des preuves

Comparer : faire ressortir les différences et les ressemblances

Expliquer : faire comprendre, éclairer le sens d'une citation, d'un texte

Reformuler : énoncer dans ses propres mots

Identifier : repérer, retrouver, nommer

Résumer : énoncer l'essentiel en condensant les idées principales

Démontrer une aptitude à communiquer, à organiser, à soutenir et à développer des idées pertinentes, cela s'apprend. L'élève sera en mesure de présenter et de structurer sa réponse de façon appropriée si on lui enseigne comment faire. Il faut nécessairement s'arrêter ici sur les modes de discours¹ que sont par exemple l'argumentation, la description, l'explication et la justification. Il faut également prendre en compte les procédés langagiers les plus couramment utilisés dans les genres de textes associés à ces modes de discours. Un procédé langagier est une manière d'énoncer un propos en choisissant les ressources du langage pour accomplir une activité langagière spécifique, en l'occurrence, rendre à l'écrit sa pensée. Par exemple, dans le cadre d'une compréhension en lecture, l'élève aura à caractériser, à illustrer, à nommer, à réfuter, à situer dans l'espace ou dans le temps, etc.

Comment justifier ?

Dans le cadre d'une justification, par exemple, l'élève doit apprendre que l'on doit normalement retrouver une affirmation de base, des raisons et des exemples pour soutenir ses idées. Dans de multiples évaluations, en français ou même dans d'autres matières, on retrouve la formulation suivante : *Justifie ta réponse*. Par ailleurs, l'élève ne peut anticiper le contenu attendu s'il n'a pas appris la structure de la justification.

Peu importe le mode de discours, une stratégie d'enseignement gagnante restera de soumettre à l'élève des exemples et des contre-exemples de réponses provenant des apprenants eux-mêmes. Cela le pose inévitablement sur le balancier de l'analyse et lui donne accès à un éventail de raisonnements, des bons comme des mauvais. En réfléchissant sur les contenus présentés, il est à même d'évaluer la richesse ou les lacunes des réponses, beaucoup plus que l'on ne croit. Les élèves sont capables de prendre conscience de ces différences lorsqu'on leur présente un tableau avec une gradation des réponses. Certains ne s'en tiennent qu'à des réponses de base, qui révèlent tout de même une compréhension globale et attendue, mais d'autres soutiennent leur réponse par des exemples, par des raisonnements plus complets, par des propos plus enrichis.

Il devient également intéressant de travailler l'enrichissement des réponses déjà

existantes. Souvent, à la suite d'une correction, l'enseignant fait remiser les copies des élèves après une revue sommaire. Or, le regard réflexif prend tout son sens si l'élève retravaille son propre contenu dans une visée méliorative. Par exemple, si on a demandé à l'apprenant de décrire psychologiquement le personnage principal d'un roman, il se rendra compte qu'il peut en établir une version toujours plus enrichie si l'enseignant le soumet à cet exercice.

L'interdépendance de la lecture et de l'écriture

La maîtrise de l'écriture et des connaissances grammaticales peut-elle influencer un résultat en lecture ? Bien entendu ! Il existe un lien indéniable entre l'écriture et la lecture. Par exemple, une mauvaise compréhension de la notion d'antécédent peut modifier la compréhension d'un texte ou d'une question. Si le texte contient une phrase comme « Il la lui tendit » et que l'élève est incapable d'identifier l'antécédent des trois pronoms, sa compréhension en sera affectée et, en conséquence, il pourrait fournir une mauvaise réponse. De même, si on pose la question suivante à l'élève : « Quelles blessures le héros a-t-il subies au cours de son aventure ? », le lecteur averti (ou même le scripteur expert) sera en mesure de capter qu'il y a minimalement deux éléments à fournir, car le groupe nominal est au pluriel. La capacité à identifier les marques du pluriel et le genre des mots aide nécessairement l'élève à offrir des réponses plus justes.

Par ailleurs, un élève qui répondrait à une question en utilisant des structures de phrases inadéquates pourrait aussi compromettre la clarté de ses idées et ainsi influencer négativement la compréhension de sa réponse par le correcteur. Mais si les phrases sont construites de manière intelligible, l'enseignant n'aura d'autre choix que d'accepter la réponse proposée si, évidemment, le contenu fait foi de sa compréhension. Alors, que devons-nous répondre aux élèves qui demandent en boucle : « Est-ce que le français écrit compte dans cet examen de lecture ? » Il faut sans hésiter leur répondre « oui » et rappeler l'importance de la maîtrise de l'écriture et des connaissances grammaticales à l'intérieur même d'une évaluation en lecture.

La danse du stylo rouge

Lors de la correction de réponses d'élèves, il arrive que l'enseignant suppose des raisonnements que l'élève n'a pas nécessairement écrits. De son côté, l'élève pense que le correcteur comprendra, alors il ne détaille pas son raisonnement. Par exemple, l'élève s'attarde peu à la notion de destinataire. Il rédigera une réponse sans se soucier de la compréhension de celui qui lira ou en supposant que l'enseignant connaît bien les références aux textes lus. Afin de minimiser la présence de réponses trouées, l'enseignant tirerait profit à montrer aux apprenants l'importance de la notion de destinataire.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignant acceptera plus souvent qu'autrement des réponses dérivées, truffées parfois de suppositions et de sous-entendus. En fait, ces réponses incomplètes montrent que l'élève n'a pas saisi le sens de la question. Par exemple, une question comme « De quel pays provient le héros du récit ? » peut amener une réponse comme « Il est Japonais ». La majorité des enseignants acceptent cette réponse implicite, qui sous-entend certes une compréhension, mais qui demeure au fond incorrecte. L'enseignant aura donc complété le raisonnement à la place de l'élève. Par contre, un élève qui résume un extrait du texte alors qu'on lui demande de relever ou de citer un passage ne devrait pas voir sa réponse acceptée par l'enseignant, car sa formulation prouve qu'il n'a pas compris ce qu'on attendait de lui.

Rappelons que la lecture est un défi permanent et que la compétence à transmettre ses idées à l'écrit fait partie d'un processus d'apprentissage dynamique. Si l'enseignant s'évertue à enseigner des structures en rédaction de textes, il serait avantageux de faire de même pour la rédaction de réponses dans le cadre d'une compréhension écrite. ■

* Enseignantes de français, école Saint-Martin, Commission scolaire de Laval

Note

1 MELS, *Programme de formation de l'école québécoise, Progression des apprentissages au secondaire, Français, langue d'enseignement*, 2011.