

CONSTATS :

Quand ils sont mis face à des textes, les « petits lecteurs » tendent à adopter une attitude plutôt passive, attendant le plus souvent de disposer du questionnaire pour s'y intéresser véritablement. Leur première lecture a une fonction de repérage thématique (« *de quoi parle le texte ?* »), rarement de construction problématique (« *qu'est-ce que le texte veut dire ? Qu'est-ce qu'il raconte, explique... ? Quel est le problème ?* »). Ce repérage superficiel leur suffit bien souvent pour répondre aux questions. Ils mettent en œuvre des procédures relativement rudimentaires qui demandent peu d'efforts : ils identifient un mot-clé dans la question (qui, quand, où, comment...) puis ils cherchent à localiser, dans le texte, un indice (une majuscule...) ou un segment textuel (un complément de temps, de lieu...) qui renvoie à ce mot-clé ou qui est en rapport avec lui. Ils recopient l'information trouvée (la plupart du temps celle qui est placée à droite du mot-clé).

Cette stratégie de localisation rend des services et elle est sans doute renforcée au cycle II par le fréquent usage pédagogique de tâches pour lesquelles elle est pertinente, usage qui peut avoir, une double origine : d'une part, les maîtres cherchent à mettre leurs élèves en position de réussite et ils utilisent pour cela les questions les plus faciles, les plus littérales (et ce bénéfice à court terme s'avèrera parfois contreproductif à moyen terme) ; d'autre part, les faibles compétences de scripteur des jeunes élèves incitent les maîtres à privilégier les questions auxquelles on peut répondre en copiant quelques mots du texte. C'est en partie la raison pour laquelle certains élèves, insuffisamment préparés, échouent à répondre aux questions inférentielles qui obligent à raisonner, associer des informations, élaborer, déduire, construire, imaginer, avoir recours à ses connaissances. L'exemple qui suit offre à ce propos une bonne illustration :

EXEMPLE : comportement d'un élève en difficulté de lecture face à un questionnaire :

Ce matin, nous avons accueilli dans la classe, pour la première fois, un camarade italien. François l'a fait asseoir à côté de lui et lui a demandé son nom. Avec une petite courbette qui nous a tous fait rire, le nouveau a dit, souriant à toute la classe : « Angelo ». Il connaît mal notre langue car il n'est en France que depuis une semaine. Il comprend les explications du maître et peut parfois faire les problèmes, mais il est incapable de suivre la dictée. Il semble avoir très bon caractère et rit avec nous de bon cœur des fautes qu'il fait en parlant. Il chante très bien et nous a promis de nous apporter demain les photos de son pays dont il a décoré sa chambre.

1. Comment s'appelle le nouveau camarade ? Il s'appelle *François*
2. Depuis quand suit-il cette classe ? *Depuis une semaine*
3. Quel est l'exercice le plus difficile pour lui en classe ? *C'est les problèmes*
4. En quoi est-il très bon ? Il est très *bon* en *caractère* (ou *cœur*)

Les réponses relevées dans de nombreuses copies d'élèves nous permettent de mieux comprendre comment ils résolvent ce type de tâches et nous permettent de lier leurs modes de traitement aux pratiques d'enseignement dont ils ont bénéficié (ou pâti) :

Pour la première question, les élèves lisent la question rapidement puis partent à la recherche de la réponse ou plutôt d'une majuscule. Ils infèrent que si la question est placée en premier, c'est que l'information doit se situer sur la première ligne et sans relire le texte, ils recopient « *François* ». Si, à la fin du test, on leur demande à l'oral comment s'appelle le nouveau de la classe, la plupart d'entre eux sont capables de répondre « *Angelo* » mais ce n'est pas ce qu'ils ont inscrit sur leur feuille.

D'une manière plus générale, on constate fréquemment que les faibles lecteurs ne savent pas très bien dans quelles circonstances il est pertinent de se reporter au texte pour répondre. Ils font ainsi de mauvais choix et traitent certaines questions sur la base de leurs seuls souvenirs de lecture, qu'ils mélangent parfois avec leurs propres connaissances préalables du monde. La réponse fournie à la question 3 dans notre exemple (« *c'est les problèmes* ») illustre bien ce mécanisme. L'élève qui a proposé cette réponse erronée n'a traité qu'une partie de l'information : il a retenu ce dont parle le texte mais pas ce qu'il en dit. Ce type d'erreur est très fréquent chez les élèves les moins bien auto-régulés.

En résumé, la résolution d'un questionnaire génère des difficultés qui ne se réduisent pas à la seule compréhension du texte. Ces difficultés sont d'autant plus dommageables que l'usage de ces questionnaires est très répandu dans les pratiques scolaires (dès le cycle II) puisqu'on les utilise longtemps de façon quasi exclusive pour évaluer les compétences en compréhension et la qualité de la lecture des élèves. Les élèves passent donc beaucoup de temps à y répondre (ou à participer à leur correction collective), mais peu de temps à apprendre à le faire. En d'autres termes, les élèves sont évalués sur des compétences qu'on ne leur enseigne pas explicitement. Ce qui confirme que, dans ce domaine comme dans d'autres, il ne suffit pas de faire régulièrement traiter des questionnaires aux élèves, encore faut-il mettre en œuvre des pratiques d'enseignement capables d'apprendre aux élèves à construire les compétences qui permettent de traiter stratégiquement ces questionnaires et de les amener à comprendre que ceux-ci servent d'abord et avant tout à améliorer la qualité de leur lecture (et pas seulement à l'évaluer).

Il est donc important de distinguer les compétences qui permettent de comprendre les textes de celles qui sont sollicitées par le traitement des questionnaires.

Voici un ensemble d'activités qui visent à apprendre aux élèves à questionner les textes, à traiter les questionnaires en tant que tâches spécifiques dans l'univers scolaire, à faire apprendre et utiliser des procédures de traitement adaptées, à faire comparer ces procédures et à faire prendre conscience de leur utilité en fonction des contextes, des types de textes et des types de questions, bref à **devenir capables d'opérer un traitement stratégique des questionnaires de lecture.**

PROPOSITIONS DE TRAVAIL SUR LES QUESTIONNAIRES

I - APPRENDRE A INTERROGER LES TEXTES A PRIORI :

Dans ces activités, l'enseignant propose **les questions aux élèves avant qu'ils aient lu le texte** (et avant qu'ils aient le texte sous les yeux). L'enseignant les affiche au tableau, les lit à haute voix, explique le vocabulaire qu'il juge difficile puis demande aux élèves :

- s'ils sont capables de reformuler la question avec leurs propres mots
- s'ils savent déjà ce qu'ils devront chercher (un prénom, un lieu, une explication...)
- s'ils peuvent anticiper sur la planification de leurs actions (par exemple on peut supposer qu'il faudra plutôt chercher l'information à la fin du texte correspondant à la question « à la fin de l'histoire, est-ce que le roi est content ? »
- s'ils peuvent faire des hypothèses sur le genre et le contenu du texte (narratif, explicatif, documentaire...)
- s'il y a des réponses dont ils disposent sans avoir besoin de lire le texte...
- Dans cette perspective, l'enseignant s'attache moins à interroger les élèves qu'à les aider à interroger le texte.

Ces différentes anticipations permettent en effet :

- de préparer et de guider la lecture, le recueil des informations pertinentes,
- d'aider les élèves à développer un ensemble d'attentes à l'égard du texte (attentes qui facilitent l'organisation et la mémorisation des informations fournies par le texte)
- de construire une véritable problématisation de l'activité de lecture (lire pour comprendre, pour savoir, pour répondre...)

On l'aura compris, on cherche à aider les élèves à prendre le contrôle de leur activité et à leur apprendre à tirer profit des questionnaires pour développer un mode d'interrogation du texte qu'ils pourront progressivement intérioriser et utiliser lorsqu'ils seront laissés à leurs seules ressources.

II - APPRENDRE A TRAITER LES QUESTIONNAIRES DE LECTURE :

On trouvera, ci-après, les activités regroupées en trois phases A, B et C :

■ PHASE A : IDENTIFIER LES PROCEDURES QUI AIDENT A REPONDRE AUX QUESTIONNAIRES :

☞ Étape 1 : présentation de la démarche (collectif) :

Demander aux élèves de réfléchir individuellement à quoi et à qui servent les questions de lecture.
Organiser un temps d'échanges sur ce point

Présenter l'objectif de la séquence :

« Nous allons apprendre à répondre aux questions de compréhension qui accompagnent les textes lus à l'école. Certains élèves pensent que ces questions ne sont là que pour aider le maître à savoir s'ils ont bien compris le texte ou à mesurer leurs compétences en lecture. Et certains élèves ont d'ailleurs du mal à répondre à ces questions. Les séances qui suivent visent donc deux objectifs fondamentaux : faire prendre conscience que ces questions ont d'abord et avant tout pour but d'aider le lecteur à mieux comprendre les textes et 2° apprendre des procédures et des stratégies qui permettent de mieux répondre à ces questionnaires. Pour cela nous allons réfléchir d'abord sur un exemple simple. Je vais vous lire un bref passage, puis je vous lirai des questions et les réponses qu'une élève, Virginie, une bonne lectrice d'une autre classe, a proposé. Toutes ses réponses sont justes. Votre travail consiste à essayer de comprendre la manière dont cette élève s'y est prise pour répondre correctement à ces questions. Cet exemple est un extrait de texte, mais on ne sait pas de quelle sorte de livre il provient. »

☞ Étape 2 : lecture du texte, des questions et des réponses (travail collectif).

Écrire le texte, les questions et les réponses au tableau. Dans un premier temps, seul le texte est visible (les questions et les réponses sont masquées). Lire soi-même le texte à haute voix .

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

- Laisser aux élèves le temps de relire individuellement et silencieusement le texte.
- Organiser un bref temps d'échange sur l'origine du texte (« d'où peut-il avoir été extrait ? Quels sont les indices qui permettent de faire telle ou telle hypothèse ? Pourquoi ne peut-il pas s'agir d'un dictionnaire, d'un catalogue de vente par correspondance... ?)
- Lire ensuite les six questions suivantes à haute voix (et laisser le temps aux élèves de chercher mentalement les réponses).
- Dévoiler les six questions et les bonnes réponses données par l'élève fictive, les relire à haute voix.

Question 1 : Pourquoi Demi-Lune prépare-t-il une lance ? *Il prépare une lance pour essayer de tuer un aigle*

Question 2 : Qui monte sur le cheval ? *C'est Demi-Lune qui monte sur le cheval.*

Question 3 : Qui est Demi-Lune ? *C'est un jeune indien.*

Question 4 : Quelles sont les affaires préparées par Demi-Lune ? *Il prépare un sac de provisions, une couverture et une lance.*

Question 5 : Que doit rapporter Demi-Lune ? *Il doit rapporter une plume.*

Question 6 : Pourquoi Demi-Lune doit-il tuer un aigle ? *Il doit tuer un aigle pour faire preuve de son courage.*

☞ Étape 3 : Surlignage (travail individuel)

- **Présenter et expliquer la consigne** de cette nouvelle tâche :

« Pour mieux comprendre comment on s'y prend pour répondre à des questions, vous allez surligner les mots qui, à votre avis, ont pu aider Virginie à trouver la bonne réponse ».

- **Préciser** : « Nous allons effectuer ce travail. Si vous ne trouvez pas de mots à surligner dans le texte, ne surlignez rien. Nous en parlerons ensuite tous ensemble. »

- **Expliquer la consigne en traitant collectivement une question au tableau** :

« Que prépare Demi-Lune ? » : on peut surligner ses affaires et/ou un sac de provisions, une couverture et une lance ».

Fournir le texte aux élèves en autant d'exemplaires qu'il y a de questions et les laisser travailler individuellement

☞ Étape 4 : Explication des procédures (travail collectif)

- Mise en commun et confrontation du travail des différents groupes.

Pour la question 3 « **Qui est Demi-Lune** » certains élèves justifient la réponse de Virginie en expliquant que les indices (soulignés ci-dessous) permettent de penser qu'il s'agit d'un indien.

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

- Traiter ensuite collectivement une nouvelle question et sa réponse :

Question 7 : A ton avis, quel âge pourrait avoir Demi-Lune ? Réponse 7 : il a entre 12 à 15 ans.

Cette question et sa réponse permettent d'introduire l'idée que parfois la réponse à une question dépend totalement des connaissances dont on dispose avant la lecture (ici la connaissance des rites initiatiques, de la vie des indiens, etc.). Elle permet de faire prendre conscience aux élèves que **toutes les réponses ne sont pas dans le texte** (et dans ce cas il ne sert à rien de relire le texte), que **toutes les connaissances sont sollicitées dans le traitement des questionnaires, y compris celles qui proviennent de lectures antérieures ou de la télévision ou de la filmographie...**

☞ Étape 5 : Théorisation collective (aide étroite de l'enseignant)

Fabriquer collectivement une fiche permettant de conserver la mémoire de la synthèse réalisée collectivement.

Si l'on met l'accent sur la nature des questions, on obtient une typologie proche de celle-ci :

- Question **dont la réponse est écrite dans le texte** : question dont la réponse est « exactement » (littéralement) dans le texte (exemple : question n°4) ;
- Question **qui n'utilise pas exactement les mots du texte** (substitutions lexicales ou syntaxiques) : « *ce ne sont pas les mêmes mots mais ça veut dire la même chose* » (exemple : questions n°5 et n°2) ;
- Question **dont la réponse n'est pas écrite dans le texte** : question qui implique de raisonner à partir des informations données dans le texte, de relier des informations du texte en utilisant plus ou moins ce qu'on savait déjà avant la lecture (sur l'univers de référence du texte) (exemple : questions n°1 et n°6) ;
- Question dont **la réponse peut être connue du lecteur avant la lecture** (exemple : question n°7) ;

Si l'on met plutôt l'accent sur les procédures, on obtient une typologie proche de celle-là :

Comment avons-nous fait pour répondre aux questions ?

- nous avons recopié un morceau du texte (exemple : question n°4) ;
- nous avons reformulé des morceaux du texte (exemple : question n°5, n°2) ;
- nous avons réuni des informations (ou des indices) données à plusieurs endroits du texte (ex. : question n°3)
- nous avons utilisé des connaissances que nous avions avant de lire ce texte. (exemple : questions n°1 et n°7)

Expliquer enfin que cette théorisation est une aide pour répondre aux questions de lecture : elle permet de réfléchir a priori à la nature des questions posées, aux procédures les plus efficaces pour y répondre et au type de relecture qu'elles impliquent (ou n'impliquent pas).

☞ Étape 6 : Entraînement ou systématisation :

Projeter (ou afficher) le texte suivant ; le lire à haute voix puis laisser le temps aux élèves de le relire individuellement et silencieusement.

C'est un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin alors que tout le monde était déjà descendu du bateau. Il le trouva dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, sur le piano. Le vieux Boodmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Il prit le nouveau-né dans ses bras : cet enfant, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : « Citron » parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron.

D'après A. Barrico (*Novecento : pianiste*, éditions des mille et une nuits)

- Organiser un bref temps d'échange sur l'origine du texte (d'où vient cet extrait ?) en demandant aux élèves de justifier leurs réponses. Avec des élèves en grande difficulté, résumer rapidement le texte (ou le faire résumer si les élèves sont plus efficaces).

- Distribuer le texte aux élèves.

- Lire ensuite la première question à haute voix puis demander aux élèves d'y répondre sur un petit bout de papier. Recueillir les réponses. Procéder de la même manière pour les sept questions suivantes.

- Question 1. *Où Danny Boodmann trouve-t-il le bébé ?* Sur le piano
- Question 2. *Quel âge a le bébé ?* Il a dix jours
- Question 3. *Quel est le métier de Danny Boodmann ?* Marin
- Question 4. *Quand trouve-t-il le bébé ?* Le matin
- Question 5. *Pourquoi Danny Boodmann cherche-t-il un papier ?* Il veut connaître son nom
- Question 6. *Est-ce que le capitaine du bateau est là ?* Non
- Question 7 : *À ton avis, pourquoi le bébé a-t-il été laissé sur ce piano, dans une boîte ?* Parce que ses parents n'avaient pas assez d'argent alors ils l'ont abandonné

- Demander aux élèves d'utiliser la typologie retenue pour ranger individuellement les questions en s'appuyant soit sur **la nature des questions** soit sur **les procédures mobilisées pour répondre**.

- Procéder à une correction collective.

■ PHASE B : UTILISER ET PRENDRE CONSCIENCE DES STRATEGIES :

☞ Étape 1 : traiter les questions de manière stratégique (collectif)

- Annoncer aux élèves que cette nouvelle phase de travail va permettre de poursuivre le travail sur le traitement des questionnaires de lecture et la réflexion amorcée à l'étape 4 sur la (les) manière(s) de classer les types de questions.

- Reprendre ensuite en collectif le travail réalisé au cours des étapes précédentes et revoir la typologie construite pour répondre à de nouvelles questions (la typologie retenue est affichée au tableau).

Annoncer aux élèves que, cette fois, ce sont eux qui vont devoir répondre aux questions en s'aidant du travail réalisé dans les phases précédentes et qu'ils devront ensuite réfléchir collectivement à la manière dont ils s'y sont pris.

Annoncer ensuite qu'avant de distribuer le texte, vous allez lire à haute voix les mots difficiles.

Écrire les mots suivants au tableau : Kanti, aîné, le thé, en criant, des heures, le vendeur, le charmeur, le serpent, il s'installait, au coin, des villes, lointaine, le hall, il remarqua, aveugle, les yeux.

S'assurer que tous les élèves, notamment les plus faibles lecteurs, sont capables de reconnaître ces mots en les faisant lire, à haute voix, plusieurs fois si nécessaire.

Ne pas donner d'explication sur le sens de ces mots : renvoyer volontairement la question du sens à la lecture des mots en contexte, à la lecture ultérieure du texte lui-même.

- Distribuer le texte aux élèves et leur faire lire individuellement :

Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait. Parfois son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines. Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait.

D'après Eric Sable, *Un ami pour la vie*, 1998, Bayard Poche.

- Distribuer ensuite le questionnaire, le lire et le relire à haute voix.

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ?
2. Comment étaient les habits de la petite fille ?
3. Quel était le métier du frère de Kanti ?
4. Où habitait Kanti ?
5. À ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ?
6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ?
7. Kanti était-il un bon élève ?

- Demander aux élèves d'y répondre individuellement.
- Récouter les réponses mais ne pas procéder à la correction (l'enseignant en prendra connaissance pour anticiper sur les difficultés à traiter lors de la 3ème séance).

☞ **Étape 2 : Nouvelle tâche de « surlignage » (travail individuel)**

- Présenter et expliquer la consigne de cette nouvelle tâche : « pour chaque question, quand c'est possible, tu dois surligner les mots (ou la phrase) qui t'ont aidé à trouver la réponse ».

- Traiter au tableau l'exemple suivant pour que tous les élèves comprennent bien ce qu'on attend d'eux : « voici ce qu'un élève a surligné pour la question n°5 : « À ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ? » à laquelle il avait répondu « non ».

- Demander aux élèves d'expliquer pourquoi l'élève a surligné les groupes de mots surlignés (les aider le cas échéant : pour cet élève, un pays où un enfant ne va pas à l'école ne peut pas être le nôtre !

Fournir ensuite aux élèves le texte en autant d'exemplaires qu'il y a de questions et faire réaliser l'activité de surlignage individuellement. (On pourra choisir de donner aux élèves les réponses qu'ils avaient faites à ces mêmes questions lors de l'étape précédente).

☞ **Étape 3 : Explicitation des procédures (travail collectif)**

- Mise en commun et confrontation du travail des élèves : correction des questions et réflexion sur les procédures qui ont permis de trouver ces réponses, exactes ou erronées (sur la base d'une analyse des « surlignages » réalisés).

- Théorisation collective ; comment peut-on s'y prendre pour répondre aux questions ?
Réexamen de la fiche de synthèse réalisée lors de la première séance : éventuelles améliorations.

☞ **Étape 4 : Appropriation personnelle de la fiche de synthèse (travail individuel)**

- Demander aux élèves d'utiliser la typologie élaborée collectivement pour classer quatre nouvelles questions posées sur le même texte (Kanti).

Question 1. *Quels sont les fruits vendus par le frère de Kanti ?*

Question 2. *Combien de temps Kanti observait-il les gens dans la rue ?*

Question 3. *Que faisait Kanti lorsqu'il allait à la gare ?*

Question 4. *Pourquoi le vendeur de thé passait-il en criant ?*

- Inciter les élèves à comparer ces quatre questions avec celles posées précédemment (les 8 premières questions du texte « Kanti », celles de « Demi-Lune » et de « Novecento »).

- Reprendre ensuite différents questionnaires de lecture déjà traités et corrigés au cours de l'année (ou pris dans des manuels de lecture) et demander aux élèves de procéder au classement des questions en utilisant la même typologie.

■ **PHASE C : ACCROITRE L'ACTIVITE REFLEXIVE :**

☞ **Étape 1 : Réfléchir aux réponses erronées (travail collectif)**

- Inciter les élèves à formuler des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire (d'autres élèves) à des réponses fausses. Par exemple :

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ? Réponse erronée : « Au marché » (Exemple d'hypothèse : pour répondre à cette première question, l'élève a cherché le premier nom de lieu indiqué par le texte, dans le premier paragraphe).

2. Comment étaient les habits de la petite fille ? Réponse erronée : « Le texte ne parle pas de ses habits. » (Exemple d'hypothèse : l'élève n'a pas compris le lien entre *vêtue* et *vêtement*, synonyme d'*habit*.)

6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ? Réponse erronée : « Parce que son frère partait en vacances » (Exemple d'hypothèse : l'élève a inventé une destination mais il avait bien compris que son frère était parti.)

7. Kanti était-il un bon élève ? Réponse erronée : « Oui ». (Exemple d'hypothèse : l'enfant n'a pas retenu que Kanti n'allait pas à l'école. Ou alors il a cru qu'on pouvait être un bon élève sans aller à l'école.)

8. Pourquoi le charmeur de serpent avait-il une flûte ? Réponse erronée : « Pour attirer les gens. » (Exemple d'hypothèse : l'élève ne savait pas que les serpents dressés sont sensibles au mouvement de la flûte. Alors il s'est servi de sa connaissance des musiciens de rue qui joue dans nos villes. Ou bien il a confondu avec l'histoire du joueur de flûte de Hamelin qui a attiré les enfants avec sa flûte.)

- Inciter les élèves à réfléchir aux questions en leur demandant de classer les réponses erronées de la pire à la moins mauvaise. Cette hiérarchisation des erreurs ouvre de fructueuses discussions sur la nature des opérations intellectuelles sous-jacentes. Placés en situation de juger de la qualité des réponses d'élèves anonymes (et non pas en position d'être jugés sur la qualité de leurs propres réponses), les élèves mobilisent de surcroît des ressources intellectuelles que la peur de mal faire paralyse parfois.

☞ Étape 2 : Produire de nouvelles questions :

- Choisir un autre texte parmi ceux qui ont déjà été explorés dans la classe et demander aux élèves d'utiliser la typologie pour **inventer une question par catégorie**.
- Proposer ensuite des réponses et demander aux élèves d'imaginer les questions correspondantes (insister sur les différentes formulations possibles d'une même question).

La production de questions favorise en retour la lecture des questions. Certaines réponses erronées peuvent en effet avoir pour origine une mauvaise compréhension ou un traitement lacunaire des informations contenues dans la question (vocabulaire inconnu par exemple, syntaxe, non mise en relation des données de la question avec celles du texte, etc.).

Il est donc utile de revenir sur la lecture et la compréhension des questions elles-mêmes afin d'aider les élèves à comprendre ce qu'on leur demande. Un travail systématique de reformulation et d'explicitation du sens des questions préalablement rencontrées est conduit.

Une attention particulière est accordée au lexique utilisé dans ces questions ainsi qu'aux tournures interrogatives.

☞ Étape 3 : Apprendre à relire de façon stratégique pour répondre à un questionnaire :

Le maître annonce qu'il va lire lui-même un texte à haute voix et il explique pourquoi. Les élèves peuvent se concentrer sur la compréhension du texte lorsqu'ils n'ont pas à identifier les mots écrits. Il précise que leur seul objectif sera de comprendre l'essentiel de ce que raconte le texte ; il ne leur posera pas de questions portant sur les détails.

Après avoir lu une première fois le texte, le maître demande aux élèves s'ils ont compris le récit. Il accepte de relire une seconde fois à condition que les élèves précisent ce qu'ils n'ont pas bien compris. Autrement dit il fait précéder la première relecture d'une formulation d'une intention de lecture : on relit pour mieux comprendre tel ou tel aspect problématique du récit.

Le maître pose ensuite tour à tour plusieurs questions selon une procédure toujours identique, les élèves n'ayant jamais directement accès au texte écrit. Il précise que, dans un premier temps, il ne veut pas entendre la réponse mais seulement savoir si les élèves la connaissent. Si ce n'est pas le cas pour certains d'entre eux, il propose de relire le texte mais en obligeant les élèves à formuler préalablement ce qu'ils attendent de cette relecture : ils doivent lui indiquer les questions qu'ils se posent, les doutes qui les traversent, le passage du texte qu'il doit relire, sa localisation dans le récit (après ou avant tel autre événement, début ou fin du récit, etc.) et interrompent le maître lorsqu'ils pensent avoir obtenu l'information qu'ils recherchent. **En d'autres termes, ils anticipent sur le problème à résoudre, planifient leur attention, évaluent leur propre compréhension et ne s'engagent dans l'action qu'après avoir formulé le but à atteindre et les procédures à utiliser. C'est pour les obliger à réaliser ce travail de planification que le maître ne laisse pas le texte écrit sous les yeux des élèves.**

☞ Étape 4 : Prolongements :

D'autres tâches d'enseignement viennent compléter et systématiser ce dispositif. Elles combinent systématiquement diverses activités intellectuelles : répondre à des questions, produire des questions (de manière autonome ou à partir de réponses déjà disponibles), analyser ou trier des questions (en fonction de leur nature ou de leur degré de difficulté), évaluer ou juger des réponses, évaluer des degrés d'exactitude ou d'acceptabilité, faire des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire à ces réponses, etc.

Toutes ces tâches incitent l'enseignant à distinguer les objectifs pédagogiques poursuivis par l'usage des questionnaires :

- sont-ils utilisés comme une aide à la compréhension du texte, comme un outil d'évaluation (sommative) de la compréhension du texte ou comme le support d'un apprentissage stratégique ?**
- Elles les incitent également à réfléchir à la nature des questions qu'ils utilisent : ouvertes / fermées, globales / locales, littérales / inférentielles, sélections d'informations / reformulations, compréhension / interprétation, spécifiques / génériques.**
- Ou bien encore au moment où elles sont posées (avant ou après la lecture du texte, immédiatement après ou quelques heures ou quelques jours plus tard) et si un recours au texte est possible ou non.**

Dans tous les cas, le travail sur les questionnaires est accompagné d'autres tâches d'évaluation utilisées sur les mêmes supports textuels : rappel, paraphrase, résumé, remise en ordre, puzzle, reconstitution, reconnaissance d'informations, détection d'incohérences, etc.