

Le questionnement de texte Un instrument formatif?

Godelieve De Koninck

Number 80, Winter 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44761ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

De Koninck, G. (1991). Le questionnement de texte : un instrument formatif? *Québec français*, (80), 64–66.

Le questionnement de texte : un instrument formatif ?

Godelieve DE KONINCK

Plusieurs doutent de la capacité des élèves à maîtriser leur langue maternelle après leurs études secondaires. Au collégial, on leur reproche de ne pas savoir bien lire et bien écrire. À l'université, les étudiants doivent maintenant se soumettre à un examen de français avant d'entreprendre leurs études.

Le Ministère de l'Éducation a instauré en cinquième secondaire quatre examens, dont la réussite est essentielle à la certification des élèves. Ce sont deux examens, en production orale et écrite, et deux autres, en compréhension orale et écrite. On évalue maintenant chacun de ces quatre volets en s'appuyant sur une définition du domaine, c'est-à-dire sur la définition et la répartition de certaines habiletés intellectuelles prédéterminées mises en relation avec les trois éléments représentatifs du programme d'études : la situation de communication, le fonctionnement du discours et celui de la langue. En compréhension écrite, les trois habiletés que l'on évalue sont la capacité « d'identifier certaines informations dans un discours, de les expliquer et d'y réagir ». Une pondération spécifique est accordée à chacune des dimensions dans la répartition des questions (Définition du domaine, p. 7).

En compréhension écrite, la manière de questionner les élèves est bien connue : ils reçoivent un texte qu'ils doivent lire en entier ; ensuite ils doivent répondre à un certain nombre de questions qui se suivent les unes après les autres. Les paragraphes auxquels se rapportent ces questions sont presque toujours donnés.

A-t-on déjà évalué ce qu'on leur demande ? En d'autres mots, s'est-on déjà attardé au contenu des questions ? A-t-on « questionné les questionnaires » ? Les questions sont-elles des instruments qui acheminent le lecteur vers une compréhension du texte et en facilitent l'interprétation ? Ces questions ont-elles une valeur formative ? Amènent-elles

l'élève à acquérir une méthodologie de lecture ? Répondent-elles à leur fonction première qui est d'accompagner le lecteur et de lui faciliter la saisie du sens de ce qu'il lit ? Peut-il, par ses réponses, profiter de sa lecture et faire des apprentissages transférables ? Les questions d'examen ont-elles une réelle valeur sommative, c'est-à-dire la vérification des acquis des élèves durant leur apprentissage de la lecture ? Ces questions, enfin, répondent-elles à une organisation logique ?

La question devrait permettre à l'élève de passer de la non-compréhension à la compréhension. C'est pourquoi une question « insignifiante », qui n'a pas de direction, de sens et dont il est impossible de justifier la présence, entraîne une réponse superflue et ne provoque pas d'apprentissage.

Une analyse systématique des questionnaires de 1983 à 1988 proposés par le ministère de l'Éducation en cinquième secondaire nous a permis d'observer un certain nombre de lacunes. Il est important de dire que ces erreurs sont imputables non pas aux enseignants qui les posent mais plutôt au discours didactique lui-même, qui n'a pas encore défini clairement ce domaine.

Les données, objets d'analyse, sont des questions d'examen à caractère sommatif devant en principe refléter l'interprétation que le ministère fait de son propre programme d'études. De plus, on peut s'attendre à ce qu'elles servent de modèles dans l'enseignement quotidien ou du moins qu'on doive prendre en considération leur forme pour préparer les élèves à y répondre. On peut penser que les manuels qui inondent le marché s'appuient aussi sur les pistes données par le ministère.

Trois cadres théoriques ont été choisis pour faire l'analyse des questionnaires. Sur le plan psycho-pédagogique, les examens ont d'abord été analysés sous l'angle des objectifs pédagogiques de Bloom. La taxinomie de Bloom est très connue. Elle consiste dans la hiérarchisation de divers niveaux d'habiletés intellectuelles, à savoir

le rappel, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Les textes que l'on demande de lire et les réponses que l'on attend des élèves ont été aussi examinés à la lumière du modèle de Kintsch et van Dijk. Ces auteurs préconisent l'utilisation de « macrorègles », la généralisation, l'intégration, la suppression et finalement la construction pour identifier les idées générales et faciliter la construction d'un résumé par la mise en relation des phrases du discours. Ce modèle est combiné à l'étude de Kerbrat-Orecchioni en linguistique discursive. Elle fait l'analyse des compétences langagières requises de l'élève pour faire un « calcul interprétatif » ; linguistique, encyclopédique, rhétorico-pragmatique et logique. Ces trois approches ont donc servi de cadre général à la définition des liens pouvant exister entre les questions posées aux élèves, les opérations intellectuelles qu'elles mettent en jeu et les habiletés langagières qu'on leur demande d'exercer et de développer.

Le résultat de cette analyse est que la très grande majorité des questions font appel au simple repérage ou à la transposition et à l'interprétation (premier et deuxième niveau de la taxinomie de Bloom). Les règles sémantiques proposées par Kintsch et van Dijk pour trouver le sens d'un texte par l'identification des idées générales, du résumé, ne sont pas mises en oeuvre et les compétences langagières requises de l'élève sont mini-males. Cet ensemble de constatations permet d'avancer que le questionnaire traditionnel n'est un simple exercice de repérage et ne peut constituer une activité d'analyse, de synthèse ou d'évaluation.

On constate aussi qu'aucune question ne dirige l'attention de l'élève vers une phrase complète, un paragraphe complet ou le texte en entier. Tout demeure parcellaire et fragmenté. La lecture des tableaux bâtis à partir d'un questionnaire ou le tableau synthèse des dix questionnaires permet de le constater. Quelques exemples peuvent aider à comprendre la place occupée par les diverses questions dans la taxinomie de Bloom :

Exemples de questions et de leur traitement traditionnel.

Juin 1983 : le Libraire de Gérard Bessette.

Question 8. Quel est le nom du narrateur ?

Réponse 8. Hervé.

Analyse 8. On trouve « textuellement » : « Comment ça va Hervé ? me demandait-il ? » Cette question est une simple question de repérage. Elle ne demande aucune réflexion, aucun effort. L'élève a su qu'il trouverait la réponse dans le 1^{er} ou le 2^e paragraphe. Qu'arrive-t-il si l'élève répond Gérard Bessette ?

Juin 1984 : Vieux comme la mer, l'in-vraisemblable pélican.
Traduction de l'écrivain Jack Denton.

Question 30. Citer le passage où l'auteur exprime le caractère ridicule des premières envolées de l'oiseau.

Réponse 30. Les premières escapades aériennes sont du plus haut comique.

Analyse 30. Les mots « ridicule », dans la question, et « comique » dans le texte, sont posés comme synonymes. L'élève ne doit pas les chercher. Ils sont là. Donc, une simple association.

Les exemples sont nombreux. Ce qui frappe, c'est l'absence de cohésion. Il est impossible de justifier le « pourquoi » de telle ou telle question. Les questions ne portent jamais sur la cohérence du texte. Elles ne réussissent pas non plus à faire ressortir ses caractéristiques propres.

Dans un texte littéraire, c'est le monde créé par l'auteur qui devrait imprégner le lecteur. Dans un texte informatif, c'est la diffusion de cette information et la façon

Juin 1985 : « Un emploi d'été ». Écrit par André Saint-Hilaire, il est tiré de la revue Protégez-vous, avril 1984.

Question 23. Par quelle expression l'auteur reprend-il, au paragraphe 2, les suggestions qu'il fait au premier paragraphe ?

Réponse 23. Charmant projet.

Analyse 23. L'élève doit être capable de reconnaître l'expression plus générale « charmant projet » et l'associer aux exemples donnés dans le premier paragraphe. C'est donc une interprétation mais elle n'est pas très difficile à faire.

Juin 1986 : « La poche de loup ». Ce texte est un extrait du livre de Louis Caron, le Canard de bois.

Question 10. Toutes les actions d'Hyacinthe au paragraphe 10 visent un même objectif. Quel est-il ?

Réponse 10. Faire un feu.

Analyse 10. Tout le paragraphe explique comment Hyacinthe construit son feu. Il ramasse du bois, le taille, sort sa pierre-à-feu, etc.

dont l'auteur progresse dans cette information que le lecteur devrait saisir pour pouvoir l'utiliser quand il devra lui-même produire un texte de ce type.

C'est la conception même de la « question » à laquelle on doit s'arrêter. La didactique, c'est-à-dire la science ayant pour objet les méthodes d'enseignement, s'est-elle donné une définition claire et univoque de ce qu'est un questionnement ? Le problème semble à ce niveau.

Il y a lieu de formuler quelques recommandations quand il s'agit de prévoir un questionnement.

- La première question concernant un texte devrait porter sur l'ensemble du texte et être un résumé. Ceci dans le but de s'assurer de la lecture du discours au complet et aussi pour permettre à l'élève de se « perdre » dans sa lecture. Souvent, il lui est possible de répondre aux questions sans même avoir lu le texte, puisque les questions auxquelles l'élève est habitué de répondre n'ont pas de lien entre elles.

C'est la relation entre les mots, les phrases, les paragraphes qui doit être objet de questionnement pour que le sens du discours apparaisse.

- La mise en parallèle de texte traitant du même sujet apporte toujours des résultats intéressants. C'est l'intention de communication qui donne au texte sa direction. Il est donc important de faire comprendre aux élèves que le même sujet peut être traité de façons différentes à partir de prémisses différentes et de le questionner sur ces caractéristiques.

C'est l'identification et l'exploitation faites d'un type de discours ainsi que l'exploitation conjointe des éléments qui le composent, les mots, les phrases, les paragraphes et le texte, qui devraient être travaillées. L'enseignant doit alors être doté de « modèles » théoriques qui prennent en considération la dimension systématique, la nature des actes de communication et des signes de ces discours. Sinon, comment peut-il arriver à universaliser le discours à l'étude, à lui donner un caractère profond et constant qui permette à l'élève d'identifier ce caractère, de le reconnaître et ensuite de l'utiliser ?

Il est essentiel d'être capable d'identifier ce qui fait qu'un texte est narratif, descriptif, informatif, ou argumentatif ; autant de textes, autant de modèles du monde, autant de façons de s'organiser, de comprendre la

réalité pour soi et pour ceux à qui l'on veut communiquer l'image que l'on s'est faite du monde. Ce sont aussi les choix qu'un auteur fait pour transmettre son message. C'est l'intention de communication qui détermine le type de texte et non l'objet extralinguistique. Chaque type de textes devrait avoir un modèle théorique, modèle qui pourrait alors être le sujet d'une évaluation sommative.

Le programme d'études pose l'apprentissage de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe. Encore une fois, ces divers éléments font partie du discours à l'étude et répondent à des critères d'organisation et de cohérence. La lecture de textes devrait naturellement stimuler la production de textes. C'est pourquoi le nombre de questions pourrait être réduit et la place donnée aux réponses, augmentée. Si l'élève doit écrire pour répondre, il s'adonne déjà à une activité d'écriture tout en lisant. Son jugement se développe, son esprit critique s'aiguisé, son lexique augmente. C'est alors que la réunion des trois approches théoriques serait chose possible.

Quelques questions doivent trouver leur réponse. Comment en est-on venu à ce type de questionnaire ? Est-ce pour faciliter la correction ? Pour donner la chance à un plus grand nombre d'élèves de réussir ? Pourquoi la « définition du domaine » ? Est-ce une nouvelle façon d'uniformiser les examens ? Pourquoi ces trois habiletés, identifier, expliquer et réagir ? L'intelligence humaine a plus de grandeur, de profondeur que jamais nous ne pourrions l'imaginer. Pourquoi ne pas commencer par l'essentiel, c'est-à-dire développer la capacité de penser, de réfléchir, de poser des jugements, de les réévaluer ?

Actuellement, l'impression de piétiner, de toujours demeurer au niveau des préalables et de ne jamais démarrer se dégage de l'ensemble des questionnaires. Enseigner aux élèves à percevoir les idées, à les défendre ou à les rejeter pour en créer d'autres est la base d'un système d'éducation. La forme, l'organisation et l'expression de ces idées

sont extrêmement importantes et ne doivent, en aucun cas, être négligées. Poser des questions « signifiantes », c'est respecter l'individu, en l'occurrence l'élève. Enseignons à nos jeunes à lire un texte

de valeur, enseignons-leur à en identifier la richesse (ou la pauvreté), à expliquer comment il est construit, comment y réagir et, surtout, donnons-leur de la matière à réflexion. ●

Tableau synthèse

Questions	Niveau de compréhension	Règles sémantiques appliquées	Compétences requises
Juin (1) 1983	10 q. du 1 ^{er} 11 q. du 2 ^e 1 q. du 4 ^e 1 q. du 5 ^e	Généralisation (3-5-7-10-12-13 14-17-18-19-22)	Linguistique Encyclopédique Calcul interprétatif (21)
Juin (2) 1983	13 q. du 1 ^{er} 5 q. du 2 ^e 1 q. du 5 ^e	Généralisation (25-32-38-40)	Linguistique Encyclopédique Calcul interprétatif (41)
Juin (1) 1984	15 q. du 1 ^{er} 5 q. du 2 ^e	Généralisation (8-13-18-19-20)	Linguistique Encyclopédique
Juin (2) 1984	18 q. 1 ^{er} 4 q. 2 ^e	Généralisation (24-31 (A)-37-41)	Linguistique
Juin (1) 1985	13 q. du 1 ^{er} 10 q. du 2 ^e	Généralisation (5-7-8-9-11-13-16-22)	Linguistique
Juin (2) 1985	17 q. du 1 ^{er} 7 q. du 2 ^e	Généralisation (23-24-26-33-35-40)	Linguistique
Juin (1) 1986	14 q. du 1 ^{er} 11 q. du 2 ^e	Généralisation (5-6-9-10-11-13 15 (A), (B), 17-18-22)	Linguistique