

LECTURE, QUESTIONNAIRE, QUESTIONNEMENT

Michèle LUSETTI
Collège de Grigny - MAFPEN de Lyon

Question - ton sillon ou ton séquestre ?
Langage tangage,
Michel LEIRIS

La stratification complexe de travaux accumulés depuis les dernières décennies, le croisement de différents points de vue, sociaux, politiques ou scientifiques, relayés régulièrement par les médias, ont fait de la lecture un problème national sur lequel chacun a son avis. Ce foisonnement de discours, parfois cacophoniques, laisse encore la didactique de la lecture à la recherche d'une délimitation précise de son champ¹. Et l'enseignant qui veut mettre à jour ses connaissances et construire des séquences d'apprentissage reste souvent perplexe.

Certaines constantes méritent d'être interrogées. Les textes donnés à lire à l'école primaire, comme au collège ou au lycée sont toujours entourés d'introductions, notes et questionnaires qui constituent une grande partie de l'appareil didactico-pédagogique accompagnant, depuis longtemps, l'apprentissage de la lecture.

Dans ce paratexte, caractéristique des textes scolarisés, morceaux choisis ou oeuvres complètes, les questions occupent une place de choix. Des générations de manuels se succèdent, les textes et le contenu des questions changent parfois mais leur quantité reste identique, doublant parfois, en volume, le texte à lire. En dehors de quelques rares tentatives², les manuels édités en 1996 pour accompagner les

1. Cf. *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Observatoire National de la Lecture, M.E.N., 1996.

2. Cf. *En lisant, en écrivant...* Magnard collèges, 1996. Un volume contenant des activités est séparé d'un volume ne contenant que des textes qui ne sont pas « hérissés de notes, alourdis de préambules, entremêlés d'exercices... » Les explications données ne nous semblent toutefois pas suffisantes. Il y manque une réflexion sur le questionnement des élèves et les moyens de le construire.

nouveaux *Programmes de la classe de sixième* n'échappent pas à cette loi du genre.

Il est nécessaire, dans les différentes situations de lecture proposées dans le cadre scolaire, d'interroger ces questions omniprésentes et de repérer leur statut, leur rôle dans les apprentissages et les écueils qu'elles peuvent présenter. De nombreuses études ont déjà été menées sur ces questions qui sont toujours celles d'un adulte, d'un expert en lecture, doublé, en principe, d'un spécialiste de l'apprentissage de la lecture.

Après un rapide tour d'horizon de ces questions et des problèmes qu'elles posent, dans toutes les disciplines, nous proposerons de renverser le problème et de partir des questions des élèves. Aussi présenterons-nous une situation particulière de classe où des élèves de sixième ont été amenés à poser eux-mêmes des questions. A partir de ces questions spontanées nous essaierons de voir quelles difficultés peuvent apparaître et quels apprentissages peuvent être construits, notamment dans le cadre de la lecture documentaire³ pour laquelle la didactique laisse encore de grands vides.

LES QUESTIONS SONT PARTOUT

Plus que dans les conversations ordinaires⁴, les questions occupent une place spécifique dans le dialogue pédagogique. L'activité questionnante, en effet, y occupe une place prépondérante. Dans l'univers scolaire les questions sont partout dans le discours du maître, dans les manuels et dans toutes les formes d'évaluation. Leur spécificité est qu'elles sont toujours de fausses questions. L'interrogateur connaît la réponse et n'attend rien de l'élève si ce n'est montrer qu'il sait.

Les questions du maître à l'oral

Quand on demande aux enseignants à combien ils estiment le nombre des échanges pendant une heure de cours, les valeurs estimées commencent autour de 25 à 30 répliques pour monter jusqu'à 100 et se stabiliser vers 75-80. Dans la réalité c'est beaucoup plus que cela : la fréquence avoisine les 300 répliques, avec un maximum pouvant dépasser 1 000 pour les langues vivantes en 6^e⁵. J.P. Astolfi parle « d'effet TGV » : « l'activité scolaire consiste pour les élèves qui sont sur le quai de

3. La lecture documentaire entre expressément dans les nouveaux *Programmes de la classe de 6^e* avec la littérature de jeunesse. Une partie lui est explicitement consacrée dans les programmes de français (p. 11) et d'histoire-géographie (p. 28). Elle est signalée dans les autres disciplines.
4. Dans les pratiques langagières ordinaires, les linguistes distinguent trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours. Dans toutes les langues étudiées, ces comportements correspondent à trois catégories d'actes primitifs dont tous les autres sont dérivés. Il y a les actes qui décrivent le monde, les actes qui interrogent le monde et ceux qui visent à le changer. Les deux derniers sont fortement interactifs puisqu'ils tendent à faire agir ou réagir l'autre. Cf. Kerbrat-Orecchioni C. (1991) *La question*, PUL, Lyon.
5. Astolfi J.P. (1994) *L'école pour apprendre*, « L'élève, face aux questions scolaires », chap.1, E.S.F., Paris, pp. 23-24.

la gare, à monter dans un TGV... mais dans un TGV qui ne s'arrêterait pas ! (...) et à parier à grande vitesse sur les réponses plausibles ».

Des recherches montrent qu'il n'y a pas de différence entre le primaire et le secondaire. En CM2 comme en 6^e, les élèves sont soumis au même « feu roulant de questions et réponses » qui élimine le temps de réflexion nécessaire à l'élaboration d'une réponse construite⁶. A l'école maternelle, dans les séances de langage les enfants sont eux aussi « bombardés de questions »⁷.

Si l'on en croit les rapports de l'Inspection générale ou les travaux sur les échanges verbaux dans la classe, pendant un cours, la plus grande partie du temps de parole est occupée par le maître. Les tours de parole sont très rapides. Seuls quelques élèves peuvent s'inscrire dans ce « monologue à trous »⁸ qui prend souvent l'allure d'un jeu de devinettes où il s'agit de répondre par des lambeaux de phrases ou même des bribes de mots. Ce genre d'échange a été caricaturé par Marcel Pagnol dans *Topaze*⁹ :

(...) *il lui manquera toujours l'approbation de sa cons..... de sa cons.....*
 – *De sa concierge, répond un élève.*

Le maître attendait le mot « conscience ». Ainsi l'enseignant peut-il souvent mesurer l'écart entre les conceptions des élèves qui s'essaient à un jeu de devinettes et le savoir qu'on prétend leur enseigner. L'élève dépense une grande partie de son activité à chercher ce que veut le maître mais est souvent en décalage par rapport aux attentes de celui-ci, qu'on soit dans un enseignement littéraire ou scientifique.

L'analyse faite par L. Sprenger-Charolles¹⁰ d'un cours dialogué à propos de la lecture d'un portrait de La Bruyère intitulé *Le fleuriste*, montre de façon impitoyable combien le dialogue est un faux dialogue et combien le maître est autoritaire sous des apparences de libéralisme. Les élèves saisissent mal les attentes du professeur et il y a un décalage constant entre les questions et les réponses. Le professeur tente de faire une analyse intra-textuelle et veut montrer que La Bruyère est un grand portraitiste tandis que les élèves, exclusivement centrés sur le référent, exploitent un principe d'explication extra-textuelle en essayant de comparer un fleuriste d'aujourd'hui et un fleuriste du XVII^e siècle. Ce cours ressemble à beaucoup d'autres. Il s'agit moins de faire le procès d'un enseignant que d'un type d'exercice où le rapport est forcément dissymétrique entre maître et élève. Et il ne suffit pas de changer les questions pour changer ce rapport mais les modalités du questionnement et de l'activité de lecture.

-
6. Manesse D., Grellet I. (1987) *Les enseignements en CM2 et en 6^e : ruptures et continuités*, Rapports de Recherche n° 11, INRP, Paris.
 7. Florin A. (1989) *Pratique du langage à l'école maternelle : les conversations maîtresse-élèves*, Thèse de Doctorat d'Etat, Poitiers, cité par C. Kerbrat-Orecchioni, *op. cit.*
 8. Halté J.F. (1987) « Ecriture, littérature, formation », dans *Questionnement pédagogique et texte littéraire*, *Les cahiers du CRELEF* n° 25, Université de Franche-Comté, Besançon, p. 84.
 9. Cité dans Giordan, A., De Vecchi, G. (1987) *Les origines du savoir*, chap. 8 : « Le questionnement », pp. 150-158.
 10. Sprenger-Charolles (1983) « Analyse d'un dialogue didactique : L'explication de texte », *Pratiques* n° 40, pp. 51-76.

La substitution de la lecture méthodique à l'explication de texte a-t-elle changé les choses ? La lecture méthodique a, en principe, opéré un déplacement qui va du sens dévoilé par le maître à un sens construit par les élèves. Mais différents travaux sur les échanges verbaux dans la classe montrent encore « le dénivellement des discours »¹¹. A partir de remarques éparpillées faites par les élèves, le maître opère une transformation discursive importante pour faire passer ces observations lacunaires au niveau de l'interprétation du texte. Des dispositifs restent à trouver pour favoriser des prises de parole assez longues qui permettraient aux élèves de construire eux-mêmes un discours cohérent sur les textes. Des propositions ont été faites dans ce sens : des travaux de groupes mettant les élèves en interaction, de courts exposés ou comptes rendus faits par les élèves¹². D'autres alternatives sont possibles en entrant dans la lecture des textes par des travaux d'écriture. Ayant des problèmes d'écriture à résoudre, les élèves étudient des textes où ces problèmes ont été résolus de façons diverses. A d'autres moments, ils doivent insérer un texte de leur invention dans une oeuvre littéraire, ce qui les oblige à une lecture fine du texte comme l'a montré J.F. Halté à propos d'une lecture de *Candide* : « Un travail dans » s'est substitué à « un discours sur »¹³. »

Le questionnement reste un étayage utile dans tout apprentissage, délicat à manier. Le désétayage est aussi nécessaire. « Toute lecture est un questionnement du texte »¹⁴. » Aussi convient-il d'aider les élèves à construire très tôt ce comportement de lecteur. C'est ce que propose J. Jolibert et son équipe dans des séances spécifiques de « questionnement des textes »¹⁵. » Trop souvent des élèves ont une conception erronée de la lecture qui les empêche d'adopter cette stratégie de questionnement. Ils pensent, en effet, que le seul déchiffrement suffit et que le sens va s'imprimer automatiquement dans leur esprit : c'est l'écrit qui va agir sur le lecteur et non le lecteur qui doit agir sur l'écrit. Cette conception entraîne l'inefficacité de toute relecture. Pourtant, tout texte est bien, selon l'expression d'U. Eco « une machine paresseuse qu'il s'agit d'activer »¹⁶.

Les questions dans les manuels

Les manuels de lecture destinés à l'école primaire et au collège

De nombreux travaux ont montré la faiblesse des questionnaires après lecture dans les manuels et les fichiers de lecture. Deux articles de *Recherches* permettent de faire le point.

11. Nonnon E. (1995) « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée », *Recherches* n° 22, p. 143.

12. Voir les différentes propositions faites dans le n° 22 de *Recherches*, 1995.

13. Halté J.F. (1987) *op. cit.*, p. 103.

14. Jolibert, J. (1991) *Former des enfants lecteurs de textes*, Tome 2, *Des outils pour apprendre à questionner un texte*, Hachette Ecoles.

15. *Apprendre aux enfants à questionner un texte au cycle des apprentissages*, CDDP Val d'Oise, 1991.

16. Eco U., *Lector in fabula*.

Dans le premier, l'étude d'E. Nonnon de questionnaires après lecture, fréquemment utilisés à l'école primaire¹⁷, signale la pauvreté et la répétitivité des questions, la confusion entre les fonctions d'aide à l'apprentissage et celles de l'évaluation, entre compréhension et simple prise d'information, la multiplicité des questions portant sur la compréhension locale au détriment de la compréhension globale, ce qui condamne les élèves à une accumulation d'informations partielles qu'ils n'arrivent pas à intégrer dans une représentation mentale cohérente. L'absence de questions sur l'implicite, les inférences ou les schémas de causalité à construire ne conduisent pas à une interprétation du texte. Tous ces questionnaires sont révélateurs d'une réflexion sommaire sur la compréhension et l'apprentissage.

Dans un autre article, une expérience conduite par P. Denauw¹⁸ montre que le questionnaire après lecture a été inopérant pour favoriser la compréhension de ses élèves. Les rappels de textes, effectués après la réponse aux questions, prouvent qu'aucun élève n'a compris l'intention du texte et n'a construit une représentation correcte de la situation événementielle. Seule la surface du texte a été prise en compte et ont été privilégiées des stratégies de repérage et de mémorisation au détriment de stratégies de signification. De plus, les réponses exactes aux questions empêchent des élèves de comprendre qu'ils n'ont pas compris.

Une enquête menée auprès d'enseignants invités à bâtir un questionnaire, pour évaluer la compréhension d'élèves de CE2 ou de CM1¹⁹ permet de voir qu'il n'est pas facile de bâtir un questionnaire. L'ensemble de ces questionnaires élaborés à partir d'un texte d'A. Lobel²⁰ destiné à de jeunes lecteurs, manifestent la difficulté des maîtres à passer du niveau narratif au niveau interprétatif, à éviter le pointillisme, la focalisation sur des indices explicites et un agencement des questions qui suit la linéarité du texte. Quand il y a des questions sur les inférences, seuls 12 % des questionnaires permettent de lire l'ironie contenue dans cette petite histoire²¹ et beaucoup n'exploitent pas les possibilités offertes par le texte. Parallèlement, d'autres questions renvoient à des connaissances, en biologie ou en orthographe, par exemple, qui ne servent à rien pour comprendre le texte.

Les expériences sur l'évaluation de la compréhension en lecture tendent à montrer que l'utilisation de questions, qui est la technique la plus répandue, n'est probablement pas la plus pertinente²². La situation de rappel semble préférable même si elle pose aussi des problèmes et si d'autres procédures restent à inventer.

17. Nonnon E. (1992) « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes », *Recherches* n° 17, pp. 97-132.

18. Denauw P. (1993) « Le questionnement comme aide à la compréhension », *Recherches* n° 19, pp. 43-100. Voir, dans le même numéro, les propositions de M.M. Cauterman qui permettent de travailler sur les habitudes de lecture, questions et compréhension globale d'un texte documentaire, pp. 199-214.

19. « *Les grillons* » ou *comprendre un récit à l'école*, *Cahiers du C.R.E.N.*, CRDP Nantes, 1992.

20. Lobel A., « *Les grillons* » dans *La soupe à la souris*, Ecole des Loisirs, 1978.

21. Voir Khomsy A. (1992) « Comprendre un texte ironique », *Pratiques* n° 76, pp. 103-113.

22. Cf. Fayol M. (1996) « A propos de la compréhension... » *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, *op.cit.*, pp. 85-101.

Rares sont les questionnaires efficaces pour aider à mieux lire, pour construire des compétences en lecture ou pour les évaluer. Notons d'ailleurs que les deux démarches sont souvent confondues. De façon à évaluer les questionnaires proposés dans les classes, le classement proposé par J. Giasson²³ nous semble offrir une aide efficace puisqu'il opère un déplacement des questions vers la relation qui unit questions et réponses. Cette classification comprend trois niveaux :

- 1- *La relation est explicite et textuelle.* La réponse est littéralement dans le texte. Nous appelons ces questions des questions « pêche à la ligne ». Leur abondance dans les questionnaires conduit souvent des élèves à recopier des portions de texte dans lesquelles les mots sont identiques à ceux de la question, quelle que soit la question posée.
- 2- *La relation est implicite et textuelle.* Elle exige au moins la production d'une inférence. Les résultats des évaluations à l'entrée en sixième indiquent que, souvent, les difficultés apparaissent à ce niveau. Les élèves en difficulté ont du mal à parvenir à cette activité de construction du sens qui permet, à partir de la mise en relation de deux informations explicites la construction d'une troisième information, implicite cette fois. La difficulté augmente quand il s'agit de mettre en relation deux inférences.
- 3- *La relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur.* La réponse n'est pas dans le texte. Le lecteur doit faire appel à ses connaissances du monde ou à ses connaissances encyclopédiques. Il est utile de se demander si la réponse est nécessaire à la compréhension du texte ou superflue.

Les questionnaires existent. Il est important d'aider les élèves à les analyser. Toutefois, une autre démarche, que nous aborderons plus précisément en deuxième partie, nous semble indispensable. Il nous paraît, en effet, nécessaire de confronter les élèves à des textes sans questions. Les questions empêchent de lire et d'interroger les textes. L'élève doit formuler ses propres questions. Cela lui permettra de passer « du texte interrogé au texte qui interroge²⁴. » Il est particulièrement utile, dans ces cas-là, de choisir des textes ambigus, offrant plusieurs possibilités d'interprétation et montrant ainsi que le sens est une construction du lecteur.

Les manuels destinés au lycée

La critique de ces manuels a souvent été faite. La comparaison, par M. Charolles, de deux manuels publiés à une trentaine d'années d'intervalle²⁵ montre que les

23. Giasson J. (1990) *La compréhension en lecture*, chap. 12 : « La place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture », De Boeck, pp. 223-237. Les exemples et les textes proposés sont facilement utilisables en 6^e.

24. Expression empruntée à un titre d'article de Aron T. (1987) dans *Les cahiers du CRELEF* n° 27, *op.cit.*, p. 119.

25. Charolles M. (1987) « Questions et questionnaires dans deux manuels scolaires », *Les cahiers du CRELEF* n° 27, *op. cit.*, pp. 57-80.

appareils qui entourent les textes restent globalement proches, même si le manuel le plus récent propose des questions moins psychologisantes, manifeste une tendance vers plus de technicité et utilise moins les questions appréciatives ou orientées avec lesquelles se pratique « l'inculcation par présupposition ». Cela est bien visible dans les interro-négatives. Mais, comme l'a montré O. Ducrot, toutes les questions peuvent véhiculer des présupposés que le questionneur impose comme acquis : « (...) le questionneur, en introduisant des présupposés dans sa question, oblige le questionné à répondre selon les présupposés – c'est-à-dire, si l'on prend au sérieux la comparaison classique de la parole et de l'échange, à rendre les présupposés »²⁶.

- *Où avez-vous mis le corps de votre femme ?*
- *Qui vous a fourni l'arme du crime ?*

Ces questions, « d'ignorance partielle » obligent, en principe, à rendre les présupposés qu'elles contiennent. Leur contestation a une valeur polémique forte, aboutissant à disqualifier l'acte de parole accompli par le locuteur.

Dans le travail avec les élèves il est important de les aider à débusquer ces présuppositions. Voici quelques exemples proposés par M. Charolles²⁷ :

- *Ne peut-on regretter ce retour à la thèse initiale ?*
- *Chateaubriand ne contribue-t-il pas lui-même au renforcement du mythe napoléonien ?*
- *Comment l'auteur souligne-t-il la netteté de la composition ?*
- *Quels sont les éléments pathétiques de la narration et de la description ?*

Il faut aussi attirer l'attention sur les reprises anaphoriques particulières à ce type de paratexte puisque l'anaphore y repose sur un élément manquant quand deux questions se succèdent :

- *Quel est le point de vue de l'auteur ? En quoi est-il déterminant dans son analyse ?*
- *Qui fait le récit ? Dans quel camp se situe-il ?*²⁸

Les manuels de sciences

La lecture des questions, dans les manuels de sciences, est elle aussi souvent problématique pour les élèves. Dans ces ouvrages, les questions méritent une attention particulière en raison de leur multiplicité, de leur diversité, de leur éparpillement dans l'espace de pages composées de textes, de photos et de schémas et de certaines

26. Ducrot O. (1972) *Dire et ne pas dire*, Hermman, 3ème éd., p. 93.

27. Exemples empruntés à M. Charolles (1987), op. cit.

28. *Ibid.*

spécificités disciplinaires. Y. Ginsburger-Vogel²⁹, dans l'analyse des neuf questions d'une double page d'un manuel de sixième fait état d'une diversité de fonctions qui expliquent certaines difficultés des élèves. Certaines sont de fausses questions qui servent de titres. D'autres sollicitent la compréhension du mode de fonctionnement d'un montage expérimental. D'autres encore miment la démarche proprement scientifique et conduisent l'élève de l'observation à la formulation d'un problème scientifique et à des hypothèses qu'il faut vérifier. Par ces « questions de conditionnement » on espère induire cette démarche chez les élèves. La confrontation des questions posées par des élèves à propos de la reproduction des souris qu'ils élèvent et d'un questionnaire de manuel où les questions sont ordonnées en fonction d'un cadre conceptuel obéissant à une logique strictement disciplinaire montre que l'émergence de questions scientifiques doit faire partie des apprentissages. Comment les élèves lisent-ils « ces questions bien posées » ? Le risque est grand qu'ils ne fassent pas leurs ces questions dont la logique et l'ordonnement ne sont perçus que par qui maîtrise déjà le champ conceptuel exploré. L'enseignant peut faire siennes les questions d'A. Jacquard: « L'accumulation d'informations façonne certes notre vision du réel ; mais par sa richesse elle-même, elle risque de la voiler (...). Que peuvent signifier les réponses, lorsque nous n'avons pas vraiment compris le sens des questions ? »³⁰ Le lent travail d'élaboration d'une question n'est-il pas infiniment plus caractéristique de notre activité intellectuelle, que la découverte plus ou moins rapide d'une réponse ? »³¹

Dans *Les origines du savoir*, A. Giordan³² donne un exemple du passage qu'on peut effectuer à partir de questions d'enfants, qui ont dû noter tout ce qui leur a semblé bizarre lors d'une sortie en forêt, vers des questions scientifiques. « Pourquoi ce morceau de bois il est tordu ? » La question ne paraît pas d'une grande portée éducative. Pourtant, en la faisant évoluer, on peut parvenir à la formulation d'un problème scientifique. En cherchant l'espèce végétale à laquelle appartient ce bout de bois, les enfants découvrent un rameau qui s'enroule et monte autour d'une branche d'arbre. S'ils se demandent pourquoi, le problème du besoin de lumière sera posé. Ainsi ils sont amenés à se pencher sur les notions d'adaptation et des rapports des êtres vivants avec leur environnement. La difficulté pour le maître est de débusquer les concepts abordables à travers les questions des élèves.

Tous les travaux que nous venons d'évoquer interrogent les questions dans les activités scolaires, dans toutes les disciplines, et nous conduisent à penser qu'il est nécessaire de renverser le problème. Il apparaît important de passer, d'activités de réponse à des questions, à l'élaboration, par les élèves, de questions qui soient porteuses d'une véritable activité de questionnement, au centre de toute activité intellectuelle, de toute activité de lecture et de compréhension. Au « lecteur-répondeur »

29. Ginsburger-Vogel Y. (1986) « Les élèves face aux questions. Le statut des questions dans le discours didactique », *Le français aujourd'hui* n° 74, pp. 57-67.

30. Jacquard A. (1984) *Inventer l'homme*, Complexe, p. 8.

31. Jacquard A. (1983) *Moi et les autres*, Seuil, p. 119.

32. Giordan A. (1987) *Les origines du savoir*, *op. cit.*, p. 155.

ou « lecteur-commentateur » que l'on s'efforce de former traditionnellement, nous proposons de substituer « un lecteur-questionneur »³³. Lire c'est interroger les textes et le monde. Les activités de lecture documentaire nous semblent pouvoir être le lieu de la construction de cette compétence.

LA LECTURE DOCUMENTAIRE EN SIXIÈME

Afin de « proposer une didactique de la lecture » et de « circonscrire des questions didactiques », J.L. Chiss propose quatre questions dont nous ne retiendrons ici que les trois premières³⁴ :

En premier lieu, s'il est acquis que l'enseignement de la lecture doit être « un enseignement continué » des premiers apprentissages jusqu'à la lecture méthodique du lycée et peut-être au-delà, que signifie enseigner la lecture après les premiers apprentissages ? On fait lire les élèves mais leur apprend-on à lire ? Quels apprentissages sont vraiment proposés ?

En second lieu, la question de la lecture au sein de l'enseignement de français et des autres disciplines constitue un lieu capital de la réflexion. L'écrit est indispensable à l'acquisition de connaissances, particulièrement dans notre système scolaire saturé non seulement de textualité mais aussi de scripturalité. L'univers scolaire est tout entier traversé de cartes, figures, schémas, tableaux et diagrammes de toutes sortes. La capacité à lire et comprendre la diversité de ces représentations graphiques est déterminante pour réussir au collège.

En troisième lieu, en liaison avec les questions de progression et de décroisement, se pose le problème du choix des supports. La simple juxtaposition, dans les programmes officiels des textes littéraires, qui ont la priorité, et des autres textes n'aide guère l'enseignant.

Dans le triangle de ces trois questions, la lecture documentaire nous semble être un objet d'apprentissage nécessaire, à ce moment d'articulation reconnu comme sensible entre école et collège. L'élève de sixième doit lire, seul, plus de textes, des textes plus longs, et plus spécialisés, dans toutes les disciplines. Il doit accéder à une certaine autonomie indispensable aux nouvelles formes de son activité intellectuelle. C'est pourquoi des enseignants peuvent dire qu'« ils ne savent pas lire. » La multiplicité des textes à lire exige des compétences diverses et complexes³⁵ linguistiques, textuelles, communicationnelles, culturelles et encyclopédiques. Cela

33. Nous empruntons cette expression à Dumortier J.L. dans : « La question des questionnaires », *Enjeux* n° 31, mars 1994, Namur. A la fin de cet article se trouvent différents schémas permettant d'interroger les questionnaires auxquels nous soumettons les élèves.

34. Chiss J.L. (1996) « Proposer une didactique de la lecture », *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, *op. cit.*, pp. 127-135. La quatrième question est celle des mots et des concepts. Leur clarification éviterait bien des dialogues de sourds dans les débats sur la lecture. Les mêmes mots sont utilisés de façon très différente selon les interlocuteurs.

35. Cf. en annexe, le tableau construit dans le réseau *Maîtrise de la langue et documentation* de la Mafpen de Lyon. Ce document, commencé avec l'équipe de J.M. Privat, a évolué et risque de changer encore. Toute proposition sera la bienvenue.

suppose des apprentissages explicites et la mise en place de séries d'activités variées tout au long du collège.

Dans le respect des programmes, les manuels de français offrent, presque tous, des pages ou des dossiers documentaires, accompagnés de questionnaires. Sortis des ouvrages documentaires, ils perdent beaucoup de leur intérêt et n'offrent pas de très riches situations d'apprentissage. Il est important de créer des situations où les élèves soient directement confrontés à de vrais ouvrages documentaires, avec des projets précis autres que la lecture elle-même. On ne lit pas seulement pour lire.

Trop souvent, en dehors de « la visite guidée »³⁶ du CDI en début d'année, la recherche et la lecture documentaires sont livrées aux aléas d'un auto-apprentissage. Et trop de lecteurs sont dans le CDI, selon la typologie de « chercheurs » établie par G. Di Lorenzo, des « promeneurs, des chercheurs immobiles, égarés, affairés, arrêtés ou débordés »³⁷.

Lecture documentaire et questionnement

Les textes des manuels et des ouvrages documentaires sont parfois déclarés « illisibles » ou « incompréhensibles » pour des élèves de sixième. C'est souvent vrai. Pour changer ces situations on peut, comme le signale M. Fayol³⁸, intervenir à deux niveaux. On peut d'abord agir sur la formulation des textes et leur lisibilité. Il est possible de rendre les informations importantes plus saillantes, de réduire la taille des segments à traiter, de diminuer le nombre des inférences, de proposer des vues d'ensemble imagées, d'utiliser des plans d'organisation des textes, de présenter des résumés de plus en plus détaillés. Ces aménagements recèlent leurs limites.

L'essentiel est d'améliorer la lecture des textes disponibles, tels qu'ils sont. Il est aussi possible d'agir sur les stratégies du lecteur. Parmi celles-ci, on peut travailler, d'une part sur les retours en arrière et la relecture et, d'autre part, sur la modulation de la vitesse de lecture. Ces deux procédures, qui exploitent la permanence de l'écrit et sont étroitement corrélées à l'exercice de la compréhension, ne font pas toujours l'objet d'un enseignement explicite. Elles sont pourtant susceptibles d'améliorer les performances de faibles lecteurs qui ont souvent un comportement unique et rigide.

La compréhension peut s'apprendre et s'améliorer. Elle est trop souvent considérée comme le produit d'une capacité auto-développée, un don plutôt que le résultat d'un apprentissage. La compréhension en lecture pose des problèmes spécifiques. Elle s'articule aussi à des procédures de compréhension plus générales. Le questionnement fait partie de ces procédures. Lire c'est interroger un texte. Un texte ne répond que si on l'interroge et que si on a un projet. Apprendre c'est résoudre

36. Expression empruntée à Vanche-Roby M. (1996) « Savoir-faire et faire accéder aux savoirs par les encyclopédies et les langages documentaires », *Pratiques* n° 90, p. 58.

37. Di Lorenzo G. (1984) « De la définition d'un objectif de recherche à l'introduction d'une problématique. Que cherchez-vous ? » *Collège* n° 5, CRDP Marseille. Di Lorenzo G. (1991) *Questions de savoir, Introduction à une méthode de construction autonome du savoir. Le questionnement*, ESF.

38. Fayol M. (1996), op. cit.

des problèmes et surtout les problèmes qu'on se pose. Surgit alors la question des rapports de l'élève au savoir, à la lecture, aux activités scolaires et au sens qu'il leur donne.

Une situation de classe

Construire un projet

De façon à donner du sens, dans le cadre d'un travail en projet, à une série d'activités autour de la lecture documentaire au CDI, nous avons proposé, au deuxième trimestre, dans le cadre du cours de français, l'élaboration d'un dossier à notre classe de 6^e 39. Les élèves ont vu des dossiers faits par d'autres élèves. Le choix du thème s'est arrêté sur les animaux. Chaque élève a choisi un animal et a écrit un petit texte pour fixer et justifier son choix. Ce texte servira d'introduction au dossier qui sera individuel, même si certaines activités sont menées en groupes et si les élèves sont invités à collaborer. Chaque dossier sera composé d'une série de petits textes écrits à partir de documents cherchés et lus au CDI. Le projet décrit ici a été mené par le professeur de français en collaboration avec la documentaliste et le professeur de biologie qui a travaillé avec les élèves pour certaines parties. La classe dispose de six heures de français. Le travail a duré six semaines, entre deux périodes de vacances. Chaque semaine, les élèves travaillent une heure au CDI avec le professeur de français et la documentaliste. Les activités de lecture et d'écriture en classe sont orientées en fonction du projet. Des heures libres dans l'emploi du temps permettent aux élèves d'aller seuls au CDI et de demander l'aide de la documentaliste.

Poser des questions

Le deuxième temps de cette phase initiale est celui du questionnement. Il s'agit, pour les élèves, d'affiner le projet, de préciser le contenu du dossier, de bâtir un plan et de préciser le travail de recherche à effectuer au CDI. Pour l'enseignant, il s'agit de mettre les élèves en état de projet et de construire un cadre précis de recherche avant les activités de lecture au CDI. Trop souvent, les documentalistes constatent que les élèves ne savent pas bien ce qu'ils cherchent, que leur projet est très vague, qu'ils n'ont pas de problème à résoudre et qu'ils s'engouffrent souvent dans la copie de documents trouvés un peu au hasard, sans savoir ce que devra être le produit final.

Au-delà, il s'agit aussi de construire une attitude de questionnement, de problématiser les savoirs, de faire passer les élèves de savoirs acquis à des questions pour parvenir à des savoirs nouveaux et de nouvelles questions. Ce travail nous semble indispensable pour que les élèves interrogent vraiment les textes qu'ils liront et aient pour chaque lecture une visée précise.

39. Le mot dossier recouvre des réalités très différentes qu'il s'agit d'explicitier dans chaque projet. Cf. *Le dossier et la note de synthèse*, *Pratiques* n° 79, 1993.

Dans cette seconde étape, les élèves sont invités à poser, par écrit, dix questions. Quelles peuvent être les questions d'un lecteur à la recherche d'une documentation sur les animaux ? Quelles questions se posent-ils eux-mêmes à propos de l'animal qu'ils ont choisi ?

Le travail écrit nous semble nécessaire avant d'engager le travail de recherche et de lecture. Les questions orales lancées à la cantonade n'offrent pas à chaque élève un temps de réflexion suffisant. Il est important que les élèves soient amenés à lire et à relire leurs questions pour prendre quelque distance et développer une certaine réflexivité face à un premier questionnement. Le travail de questionnement est un lent travail d'élaboration et de formulations successives qui suppose plusieurs étapes. L'écrit peut être le lieu d'émergence et de construction de ce questionnement.

Le recueil de données écrites est aussi, pour l'enseignant, une mine de renseignements sur les compétences à l'oeuvre ou à construire. Il permet de faire des diagnostics, individuels ou collectifs. Il permet de créer des situations d'apprentissage où les élèves auront à travailler sur leurs propres productions.

Les questions des élèves

Voici les questions posées par les élèves d'une classe de sixième, hétérogène comme beaucoup d'autres classes de sixième. Afin de donner aux lecteurs une idée précise du questionnement qui peut être à l'oeuvre dans une classe de 6^e dans ce genre d'activité, afin de permettre des diagnostics individuels, à l'intérieur d'une activité faite par toute la classe, nous avons choisi de reproduire l'ensemble des productions telles qu'elles ont été écrites par les élèves⁴⁰. Pour ne travailler que le questionnement, les textes doivent être toilettés. Selon les objectifs poursuivis, on peut dans les activités proposées aux élèves opérer des sélections⁴¹.

-
- *Est-ce qu'il est grand ?*
 - *Avec quoi attrape-t-il ses proies ?*
 - *Quel est la longueur de sa langue ?*
 - *Comment sont ses yeux ?*
 - *Change-t-il de couleur tout le temps ?*
 - *Où le trouve-t-on ?*
 - *Avec qui s'agrippe-t-il ?*
 - *Comment est sa peau ?*
 - *Comment se déplace-t-il ?*
 - *Comment dort il ?*

E1 : Le caméléon

40. En dehors des tirets et des majuscules de début de phrase les questions sont reproduites sans modifications. Pour ne travailler que l'activité de questionnement, il faudrait les toiletter.

41. On peut choisir, par exemple, de ne travailler que les questions portant sur un seul animal. Dans ce corpus, la confrontation des questionnaires sur l'araignée nous semble très intéressante (E5, E11, E15, E23).

-
- *Est-ce un animal domestique ou un animal sauvage ?* *E2 : Le chien*
 - *Où vit-il ?*
 - *Que mange-t-il ?*
 - *Mange-t-il des aliments végétaux ?*
 - *Le plus souvent aime-t-il les chats ?*
 - *Où le trouve-t-on ?*
 - *Est-ce qu'il en existe de plusieurs sortes ?*
 - *Comment montre-t-il sa joie ?*
 - *Se promène-t-il souvent ?*
 - *En existe-t-il de chasse ?*

-
- *Pourquoi est-il rayé en noir et blanc ?* *E3 : Le zèbre*
 - *Dans quel pays vit-il ?*
 - *De quels aliments se nourrit-il ?*
 - *Est-il inoffensif ?*
 - *Comment naissent les petits ?*
 - *Comment reconnaît-on le mâle de la femelle ?*
 - *Comment procède-t-il pour sa nourriture ?*
 - *Combien les petits pèsent environ à la naissance ?*
 - *Les petits peuvent-ils être séparés de leur mère ?*
 - *Combien de temps peuvent-ils vivre ?*

-
- *Combien de m fait elle ?* *E4 : La girafe*
 - *Pourquoi a-t-elle des taches marrons ?*
 - *Dans quel pays vit-elle ?*
 - *Que mange-t-elle ?*
 - *Est-elle dangereuse ?*
 - *A-t-elle des cornes ?*
 - *Comment naissent les petits ?*
 - *Comment reconnaît-on le mâle de la femelle ?*
 - *Combien pèse-elle ?*
 - *Combien pèsent les petits à leur naissance ?*

-
- *Où vit-elle le plus ?* *E5 : La mygale*
 - *Quel est son comportement alimentaire ?*
 - *Combien a-t-elle de pattes ?*
 - *Est-elle venimeuse ?*
 - *Son venin si elle en a, est-il mortel ?*
 - *Existe-t-il beaucoup d'espèces ?*
 - *Lesquelles*
 - *Elle peut vivre jusqu'à quel âge ?*
 - *Depuis combien de temps est-elle sur la terre ?*
 - *A-t-elle une bonne vision ?*

-
- *D'où vient le cheval ?* *E6 : Le cheval*
 - *Que mange cet animal ?*
 - *De quel pays vient-il ?*
 - *Est ce sauvage ?*
 - *Y-a-t il plusieurs races ?*
 - *Est il végétarien ?*
 - *Est ce 1 mammifère ?*
 - *A-t il 1 ancêtre ?*
 - *Dans quel pays y en a t il le plus ?*
 - *Jusqu'à quel âge peut il vivre ?*
 - *A-t il 1 bonne vision ?*

-
- *Est ce qu'il voit en noir et blanc ?* *E7: Le chien*
 - *A quel âge peut il vivre ?*
 - *Combien de race existe-t il ?*
 - *Combien a-t il de dents ?*
 - *Est ce qu'un chien a plusieurs couleurs ?*
 - *Est ce que ses oreilles lui servent vraiment ?*
 - *Que mange-t il ?*
 - *Quand on est modu par 1 chien Est ce qu'on est vraiment atteint. Ex La jambe*
 - *Le chien est un descendant de qui ?*
 - *Est il dangereux ?*

-
- *Cette animal est il dangereux ?* *E8 : Le scorpion*
 - *Cette animal vie t il dans le désert ?*
 - *Cette animal a-t-il une carapace ?*
 - *Cette animal est il grand ?*
 - *Si cette animal nous touche pouvonsz nous mourir ?*
 - *Que mange cet animal ?*
 - *Est il coriance sur s'est proie ?*
 - *Est il beau ?*
 - *Est il végétarien ?*
 - *c'est il nager ?*

-
- *Aiment ils les enfants ?* *E9 :Le dauphin*
 - *Quelle vie mènent ils ?*
 - *Est ce qu'il sont très chassés ?*
 - *Si oui que fait on de sa peau ?*
 - *Aiment ils jouer ?*
 - *Où vivent ils ?*
 - *Combien de temps peuvent ils rester en dehors de l'eau ?*
 - *Que mangent ils ?*
 - *Est ce qu'ils boivent ?*
 - *Si oui que boivent ils ?*

-
- Combien mesure-t il ? E10 : Le dauphin
 - Que mange-t il ?
 - Où vit il
 - Est ce que ces animaux sont en disparition ?
 - Aime-t il les autres bêtes ?
 - Il vit dans l'eau chaude ou froide ?
 - A-t il une longue queue ?

-
- Aimez- vous les araignées ? E11 : L'araignée
 - Quel est la couleur de l'araignée ?
 - A-t elle plusieurs couleurs ?
 - L'araignée a-t elle de longues pattes ?
 - L'araignée où se cache-t elle ?
 - Aime-t elle le noir ?
 - Pique-t elle ?
 - Font-elles peur le soir ?
 - Tue-t on les araignées ?
 - Est elle dangereuse ?
 - Où vit elle ?
 - Que mange-t elle ?
 - Aime-t elle la chaleur et le froid ?

-
- Le cheval est il un animal de grande classe ? E12 :Le cheval
 - Est il un animal de course ?
 - Pourquoi coupe-t on sa crinière quand il est mort ?
 - Avec quel objet cure-t on ses sabots ?
 - Le cheval est- il un animal de cirque ?
 - Y en-a t il beaucoup en France ?
 - Quel est ou de quoi se nourrissent-ils ?
 - Aiment ils l'eau ?
 - Doit on toujours mettre une selle à un cheval ?

-
- Que mange-t il ? E13 : Le poisson-clown
 - Avec quoi joue t il ?
 - C'est un poisson de quelle eau ?
 - Quel sont ses couleurs ?
 - Est il gros ?
 - Est-il long ?
 - Où vit-il ?
 - Vit-il vieux ?
 - Est il intelligent ?
 - A-t il besoin beaucoup d'entretien ?

-
- *Comment se déplace le lapin ?* *E14 : Le lapin*
 - *Il mange avec quel dent ?*
 - *Que mange-t il ?*
 - *Quelle couleur est-il ?*
 - *A-t il des griffes rétractives ?*
 - *Est-il grand ?*
 - *Est- il méchant ?*
 - *Où le trouve-t on ?*
 - *De quel pays vient il ?*
 - *Que font ses narines ?*

-
- *Quel est le comportement alimentaire ?* *E15 : L'araignée*
 - *Combien a-t elle de pattes ?*
 - *En quelle matière est faite sa toile ?*
 - *Pourquoi tisse-t elle sa toile ?*
 - *Pourquoi l'araignée réagit-elle aux vibrations ?*
 - *Comment fait elle pour tisser sa toile ?*
 - *Dire 3 sortes d'araignées ?*
 - *Où vivent ses 3 sortes ?*
 - *En existe-t il des mortels ?*
 - *Si oui lesquels ?*

-
- *Que mange-t elle comme aliment ?* *E16 : La girafe*
 - *Qu'elle est sa grandeur ?*
 - *Où dort elle ?*
 - *Où est sa maison ?*
 - *Qu' elle sont ses ennemies ?*
 - *Qu' elle sont ses amies ?*
 - *Comment on appelle ses bébés ?*
 - *Qu' elle sont les dangers*
 - *Comment s'appelle ce qui la tue ?*
 - *comment sont les pièges ?*

-
- *A-t il des moustaches ?* *E17: Le chat*
 - *Sont elles grandes ?*
 - *Comment s'appelle-t il ?*
 - *Mange-t il souvent ?*
 - *Où vit il ?*
 - *Quand est il né ?*
 - *Que mange-t il ?*
 - *Quel âge a-t il ?*
 - *Estil souvent malade ?*
 - *Miaule-t il souvent ?*

-
- *Cette animal vole-t il ?* *E18 : Le faisan*
 - *Où vie t il ?*
 - *A-t il de belles plumes ?*
 - *Que mange-t il ?*
 - *Est il végétarien ?*
 - *Est ce 1 oiseau migrateur ?*
 - *Peut-on le manger ?*
 - *Est il végétarien ?*
 - *Est ce un mammifère ?*
 - *Est ce que nous n'en trouvons ici ?*

-
- *Il mange avec quel dent ?* *E19 : Le lapin*
 - *Que mange-t il ?*
 - *comment bondit il ?*
 - *Est il méchant ?*
 - *Qu'est qu'il fait dès quons sens approche ?*
 - *Est il grand ?*
 - *Est il sauvage ?*
 - *D'ù vient il ?*
 - *Combien d'espèces existe-t il environ ?*

-
- *Est ce que nous devons étudier est obligatoirement un mammifères ?* *E20 : Le chien*
 - *Dois-t-on obligatoirement aller au C.D.I. ?*
 - *Quelles sont ses origines ?*
 - *Comment vit-il ?*
 - *A partir de quel siècle le chien est apparut en France ?*
 - *Quelle est la race la plus ancienne ?*
 - *Qui l'a apporté ?*
 - *S'entend-il bien avec d'autres animaux ?*
 - *Comment se déplace-t il ?*
 - *De quoi se nourrit il ?*

-
- *As-t il des grandes oreilles ?* *E21 : L'éléphant*
 - *As-t il une grande trompe ?*
 - *As-il des grandes pâtes ?*
 - *As-t il une grande queue ?*
 - *As-t il des grandes cornes ?*
 - *As-t il des grands yeux ?*
 - *As-t il de grandes jambes ?*
 - *Est il grand ?*
 - *Est il gros ?*
 - *Est il méchant ?*

-
- A-t il des poils ? E22: Le singe
 – Quel est l'âge des sing qu'en al devins adulte ?
 – Vole-t il ?
 – Vivent ils dans les forêts ?
 – Est il grand ?
 – Vivent ils dans les aires ?
 – Comment est il ?

-
- | | | |
|---|---------------------|------------------|
| – Combien l'araignée a-t elle de pattes ? | 4 pattes | E23 : L'araignée |
| – Comment attrape-elle sa proie ? | avec son filé | |
| – quelle plat e'elle ème t elle mangé ? | une mouche | |
| – De celle pays elle vien ? | elle vien de france | |
| – Combien d'yeux a-t elle ? | elle a deux yeux | |
| – Comment elle tien au fil ? | avec ses pates | |
| – Est se que une u que des femelles ? | non | |
| – Quelle la plus tangereuse ? | la micale | |
| – Il y a moque araignai poilu | oui | |

-
- A-t il des moustaches ? E24 : Le chat
 – A-t il de grandes oreilles ?
 – Est il beau ?
 – Est il grand ?
 – Est il gros ?
 – A-t il de beaux yeux ?
 – Mange-t il bien ?
 – A-t il l grande queue ?
 – Est il chasseur ?
 – Est il gentil ?
-

Quelques éléments d'analyse

L'ensemble des productions montrent que les élèves font d'abord état de leurs connaissances. Peut-on poser des questions sur ce qu'on ne sait pas ? Les élèves n'échappent pas au paradoxe du chercheur : « Comment retrouver ce que l'on ne connaît pas puisque c'est justement ce que l'on cherche ? »⁴²

Pour faire un diagnostic on peut analyser la tâche et se demander quelles compétences sont mises en jeu pour la réaliser.

42. Fondin H. (1992) *Rechercher et traiter l'information*, Hachette-Education, Paris, pp. 142-143.

Compétences linguistiques

L'activité met en jeu des compétences linguistiques. Quelles difficultés sont manifestées ? Un seul élève manifeste une difficulté à faire correspondre graphie et phonie (E23). On est d'abord tenté de voir les problèmes orthographiques. Dans une situation d'écriture comme celle-ci, on peut constater que les fautes d'orthographe peuvent être nombreuses, les élèves étant monopolisés par une tâche de questionnement. Trouver des questions est coûteux intellectuellement. Des règles d'orthographe importantes ne sont pas encore bien automatisées en 6^e. Les risques sont toujours grands quand il y a des formes homophones : *air/aire, vie/vit, patte/pâte ; se/ce, as/a, cet/cette, quel/quelle/qu'elle*, etc... Si les formes interrogatives avec inversion du sujet sont assez bien maîtrisées, le *t* de liaison et les traits d'union posent problème à l'ensemble de la classe. Des « activités décrochées », centrées sur l'orthographe, peuvent être proposées en fonction des problèmes repérés, les adjectifs interrogatifs, par exemple. Chacun doit ensuite travailler sur son propre questionnaire. Ce travail devrait amener davantage les élèves à lire leurs propres textes dans les tâches d'écriture, à réviser, selon différentes visées, leurs écrits et ainsi inscrire « le lire dans l'écrire ». ⁴³

Du point de vue syntaxique l'ensemble des élèves maîtrisent assez bien les formes de l'interrogation, totale ou partielle, avec inversion et reprise du sujet. Certains utilisent les tournures de la langue orale familière sans inversion du sujet. Est-ce une incapacité à utiliser un registre plus soutenu ou la difficulté à fixer un destinataire et l'usage qui sera fait de ces questions ? Si les questions sont écrites pour soi il n'y a aucune obligation. L'ordre des mots reflète le mouvement de la pensée. L'enfant, comme l'a montré M. Laparra⁴⁴, est habitué à fragmenter ce qu'il a à dire en autant d'énoncés qu'il y a d'informations et à les organiser dans le temps. *L'araignée où se cache-t-elle ?* (E11). *Il mange avec quel dent ?* (E14). Le thème est d'abord posé ; après vient le problème posé sur ce thème. *C'est un poisson de quelle eau ?* (E13). *Le chien est un descendant de qui ?* (E7). Ici la question est posée à partir d'une réponse connue (C'est un poisson d'eau... Le chien est un descendant du ...). Et d'un point de vue linguistique la question est difficile à poser si l'on part de l'élément rhématique. Certains questionnaires manifestent des comportements rigides, n'utilisent que des interrogatives totales et s'enferment dans une seule structure syntaxique : *Est-il... ? Est-il... ? A-t-il... ? A-t-il... ?* (E21, E24). Le lexique est dans ces questionnaires très limité : *être, avoir, beau/laid, gros, grand/petit, gentil/méchant*. Peut-on parler de compétences linguistiques limitées et des déficits dans ce domaine ? Ne faut-il pas plutôt considérer le sens que ces élèves donnent au travail demandé ? Il est probable que certains ont vu ce travail comme un simple exercice, ne se sont pas inscrits dans la perspective du projet et n'ont eu pour but que d'avoir dix questions. Un certain nombre n'ont pas su quels champs de connaissance convoquer.

43. Cf. Garcia-Debanc C. (1995) « Le lire dans l'écrire », *Pratiques* n° 86, pp. 71-92.

44. *Programmes de l'école primaire*, CNDP, 1995, p. 99.

Compétences textuelles

L'activité exige aussi des compétences textuelles. Même si « préparer un questionnaire »⁴⁵ fait partie des productions d'écrits qui doivent être travaillées et évaluées à l'école primaire, les élèves sont assez peu souvent confrontés à cette tâche. Quels modèles textuels et quels types d'écrits sont convoqués ? L'élève E23 semble convoquer le modèle des questionnaires tel qu'il se les représente dans les activités scolaires. L'élève E21 a plutôt recours au genre de la devinette qui procède par liste d'attributs. Certains utilisent l'idée qu'ils se font de certains jeux de société, de certains jeux médiatiques, radiophoniques ou télévisés. La réponse portant généralement sur un mot ou une information limitée, exige des connaissances encyclopédiques pointues sur le domaine et fait appel au sensationnel. Plusieurs questionnaires laissent apparaître que l'élève pense à un animal particulier. Ils convoquent alors le modèle de l'interview et se mettent dans le rôle de l'interviewer : *Comment s'appelle-t-il ? Quand est-il né ? Est-il souvent malade ? Miaule-t-il souvent ?* (E17). D'autres marquent un travail de généralisation ou d'abstraction et une réflexion en termes d'espèces. Quand l'élève lit-il dans « un animal » le générique ou le spécifique ? De nombreux apprentissages scientifiques reposent sur cette distinction. Plusieurs convoquent le modèle du questionnement scientifique pratiqué en classe ou dans les manuels et retrouvent les grandes catégories utilisées dans cette discipline : description, nourriture, reproduction, etc...

Compétences encyclopédiques

Cette dernière remarque entraîne à se demander quelles compétences encyclopédiques sont convoquées ? Certains n'ont pensé qu'à une image fixe permettant seulement de décrire l'animal. Ils ne sont pas capables, à ce moment-là, de convoquer des savoirs pour considérer l'animal dans une histoire, dans un devenir d'être vivant qui se nourrit, se reproduit, entre en relation avec d'autres vivants, animaux ou humains. D'autres montrent une grande flexibilité, sont capables de transfert et convoquent un cadre conceptuel et des concepts étudiés en biologie : *Quel est son comportement alimentaire ?* (E5, E15). 22 élèves abordent la question de la nourriture, 2 seulement celui de la reproduction (E3, E4). *A-il des griffes rétractives ?* (E14). *Comment se déplace-t-il ?* (E1, E14). Sur les 4 élèves qui posent une question sur le déplacement, 2 reprennent l'exemple étudié en cours de sciences, le lapin. L'éventail des questions peut être riche. Un certain nombre manifeste un souci de catégorisation et font appel aux concepts « espèce », « race », « sauvage », « mammifère », « végétarien ». Beaucoup abordent l'animal dans son environnement géographique ou écologique. Quelques-uns considèrent l'animal et ses rapports avec d'autres espèces. 7 élèves évoquent les relations avec l'homme (E3, E9, E12, E13,

45. Cf. Laparra M. (1986) « Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs », *Pratiques* n° 51, pp. 77-85.

E16, E18, E20). 5 questionnaires envisagent l'animal dans une longue histoire (E5, E6, E7, E10, E20). Les niveaux de formulation sont intéressants à observer pour comprendre dans quel champ se situe l'élève et quel problème il pose : *Avec quoi attrape-t-il ses proies ?* (E1). *Quel est son comportement alimentaire ?* (E5, E15). *Que mange-t-il ?* (E7). *Il mange avec quelle dent ?* (E14). *De quels aliments se nourrit-il ? Comment procède-t-il pour sa nourriture ?* (E3). *Quel plat elle aime manger ?* (E23). Les formes linguistiques sont étroitement liées au domaine envisagé. La formulation est liée au niveau de conceptualisation et de problématisation du thème interrogé. Beaucoup de questions n'exigent que de nommer, d'autres interrogent des processus qu'il faudra expliquer.

Certains se souviennent de lectures récentes (E12, E15). D'autres font appel à une expérience personnelle. La plupart montre le poids des représentations, de l'affectivité et de l'anthropomorphisme. 11 élèves disent des appréhensions et envisagent les dangers que représente l'animal : *Est-il inoffensif ?* (E4). *En existe-t-il de mortelles ?* (E15). *Quand on est mordu par un chien, est-ce qu'on est vraiment atteint ?* (E7). *Si cet animal nous touche pouvons-nous mourir ?* (E8). Souvent les questionnaires sont hétérogènes, font appel à différents champs d'investigation et mêlent anthropomorphisme, questions scientifiques et questions métaphysiques.

Spontanément, les élèves n'ont posé aucune question sur les textes littéraires ou des problèmes de langue alors qu'ils ont étudié de nombreux textes sur les animaux dès l'école primaire. L'association des mots « documentaire » et « animaux » conduit plutôt vers des modèles d'ouvrages proches des sciences de la nature.

Compétences communicationnelles

Toutes les compétences énumérées jusque-là ne sont-elles pas dépendantes de compétences que nous appellerions ici communicationnelles ? Poser des questions suppose généralement une interlocution et une interaction. Ici l'élève est seul face à une page blanche. A qui doit-il poser des questions ? Dans la peau de quel questionneur peut-il se mettre ? A quoi vont servir ces questions ? Quel sens donne-t-il à cette activité et à ce projet ? Il ne suffit pas de demander aux élèves de poser des questions pour que chacun entre dans une activité de questionnement, s'inscrive dans le projet et soit au clair sur le contrat didactique. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que des élèves posent des questions inadéquates à nos yeux, si le sens de ces questions ne leur apparaît pas.

Pour analyser les difficultés il semble encore utile d'interroger, d'un point de vue psychologique, le rapport aux questions qu'entretiennent les élèves dans le cadre scolaire. En classe, il vaut mieux, habituellement, savoir répondre aux questions. Il est difficile de prendre des risques, d'accepter de ne pas savoir et de quitter la plate-forme de sécurité des savoirs acquis. Cela est plutôt le fait des bons élèves. Souvent convaincus de leur incompétence, les élèves en difficulté ne prennent pas de risques ou prennent le risque minimum. Ils n'arrivent pas à se situer dans un devenir où il sera possible de trouver des réponses. Ici, plusieurs élèves ne savent pas très bien s'il faut savoir répondre aux questions qu'on pose et si ce travail sera noté. L'enjeu n'est pas clair pour eux.

Le sens de l'activité

Un seul élève donne les réponses à la suite des questions (E23). Un maître de S.E.S. nous a signalé que ce comportement se trouvait chez des élèves en difficulté qui n'arrivent pas à scinder questions et réponses. Notons toutefois que ce questionnaire présente une certaine palette de questions et fait appel à des lectures. L'élève a-t-il bien compris la consigne et surtout, derrière elle, le sens de l'activité demandée ? Poser des questions est une opération intellectuelle coûteuse. L'élève E22 rend son questionnaire le dernier, avec sept questions, en disant : « J'arrive pas à poser des questions. » Voit-il l'intérêt qu'il peut y avoir ici à poser des questions sur ce qu'on sait déjà et la possibilité de poser des questions sur ce qu'on ne sait pas ?

Une seule élève (E20) pose une question sur les modalités du travail à venir. Elle est abonnée à une revue sur les animaux et pense qu'il est inutile pour elle d'aller au CDI. Il sera difficile de lui faire accepter l'utilité de consulter d'autres documents. Les enjeux sont différents pour l'élève et le maître. L'élève est fixé sur un produit, le maître sur des apprentissages procéduraux que l'élève ne perçoit pas. Les enjeux et les objectifs doivent être clarifiés, régulièrement, et l'élève doit se les approprier.

Plusieurs élèves ont du mal à se penser dans le temps et à placer leur recherche dans la durée. L'un d'entre eux pense, dès la première heure de travail au CDI, qu'il a fini son dossier alors qu'avait été annoncé un travail sur six semaines. Plusieurs n'arrivent pas à travailler en différé et remettre la tâche à plus tard ; ils oublient ou perdent leurs documents, recommencent tout chaque fois. Quel sens donnent-ils à ce travail ?

Pour finir, il nous semble, qu'avant d'analyser les productions à partir de difficultés internes aux élèves, il faille d'abord interroger la relation de l'élève à la tâche demandée et le sens qu'il donne à cette activité et aux activités scolaires en général. Les compétences ou incompétences manifestées dépendent étroitement de la maîtrise du projet et du sens donné à l'activité proposée, de la représentation que les élèves ont du contrat didactique et de leur métier d'élève. L'enseignant, lui aussi, doit travailler ces questions.

Travailler les questions

Les questionnaires de premier jet sont retravaillés pour être utilisés de façon efficace dans les activités de lecture documentaire. La mutualisation et la confrontation des questionnaires permet à chacun de mettre à distance une première production, de problématiser ses propres questions, de les compléter ou de les modifier, de créer un espace de problèmes à résoudre qui motiveront les activités de lecture. Chaque élève doit réécrire un questionnaire qui constitue la deuxième page de son dossier.

Les productions sont redistribuées aux élèves qui, en petits groupes, sont invités à regrouper et à classer l'ensemble des questions qu'ils ont à traiter. Chaque groupe dispose de six questionnaires. Les élèves ayant choisi le même animal se mettent ensemble. Différents classements sont proposés. Un groupe suggère d'enlever les phrases qui ne

sont pas des questions, puis de séparer interrogations totales et interrogations partielles comme on l'a fait en grammaire. Un élève remarque que les interrogations pour lesquelles on répond seulement par oui ou par non ne sont pas intéressantes. Un autre relève qu'à la question « Est-ce un mammifère ? » il ne suffit pas de répondre « oui » ; il faut expliquer pourquoi dans un dossier documentaire. Un autre groupe classe les questions en questions trop faciles et inutiles dont on connaît forcément la réponse et en questions pour lesquelles on n'est pas sûr ou dont on ignore la réponse.

Un autre groupe encore classe les questionnaires eux-mêmes et différencie les questionnaires où les questions sont « toutes pareilles » des questionnaires où les mots sont variés : « Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Quel ? » etc... Les questionnaires monotones sont valorisés par un élève qui considère qu'ils ressemblent à des comptines et qu'on pourrait en écrire.

Cela amène certains à regrouper les questions sous des titres : *Description*, *Nourriture*, *Reproduction*, etc... et conduit à l'idée de plan pour le dossier. Selon les groupes, ce travail de classement et de titrage, qui suppose généralisation, abstraction et catégorisation, est plus ou moins difficile. Il mérite un travail spécifique qui n'est pas facile en 6^e mais aide à construire des cadres conceptuels. Il est nécessaire avec des élèves en difficulté et peut prendre du temps. La majorité ne dispose pas des outils de catégorisation utilisés dans les manuels ou les ouvrages documentaires.

Voici, à titre d'exemple, les titres donnés dans une sixième de consolidation qui avait choisi de travailler sur les animaux mal aimés⁴⁶. On voit ici la difficulté à regrouper, par exemple, sous le chapeau « *Description* » les questions portant sur la couleur, la longueur, la grosseur, la peau etc... :

G1	G2	G3	G4	G5
<i>la grosseur</i> <i>la grandeur</i> <i>le comportement</i> <i>l'habitat</i> <i>la capture</i> <i>la couleur</i> <i>la démarche</i> <i>l'alimentation</i> <i>son apparence</i> <i>beauté</i> <i>méchanceté/</i> <i>gentillesse</i>	<i>alimentation</i> <i>habitat</i> <i>technique</i> <i>de chasse</i> <i>description</i> <i>couleur</i> <i>défense</i> <i>habitudes</i> <i>sa vie</i>	<i>durée de vie</i> <i>nourriture</i> <i>où il vit</i> <i>taille</i> <i>reproduction</i>	<i>la couleur</i> <i>s'il pique</i> <i>s'il dépose</i> <i>du venin</i> <i>à quoi</i> <i>ressemble</i> <i>l'animal</i> <i>l'habitat</i> <i>s'il est</i> <i>dangereux</i> <i>la longueur</i> <i>les dents</i> <i>la peau</i>	<i>description</i> <i>caractère</i> <i>endroit</i> <i>habitation</i> <i>habitude</i> <i>alimentation</i> <i>déplacement</i> <i>réputation</i>

46. Expérience menée par G. Diet, au collège de Dagneux (Ain), dans le cadre de l'expérimentation 6^e en 1994-95. Cette classe regroupe, seulement pour les heures de français et de mathématiques, des élèves en difficulté. Les groupes sont différents en français et en mathématiques.

Ces propositions ont été retravaillées avec les consignes suivantes :

Voici les propositions des 5 groupes concernant les sujets repérés dans les questions des camarades :

a) Regroupez les mots ou expressions qui désignent à peu près les mêmes sujets.

b) Choisissez pour chaque sujet le mot qui vous paraît le plus juste et établissez une liste pour la classe.

La confrontation de ces nouvelles propositions a permis d'établir une liste définitive.

Un travail de lecture des tables de matières de divers manuels et ouvrages documentaires permet d'imaginer une table des matières pour le dossier qui pourra offrir des points de vue variés sur les animaux. Un retour sur les activités du cours de français permet de construire une nouvelle partie. Il faut pour cela transporter des fiches du classeur de français dans le dossier. Tous les élèves disposent de la même table des matières qu'ils doivent adapter en fonction de l'animal choisi. En face de chaque sous-partie sont inscrites sous forme de numéros les questions correspondantes. Cette fiche sert de guide pour les recherches et les lectures.

Table des matières

Introduction.....	p.
Questionnaire.....	p.
I. L'animal.....	p.
Description.....	p.
Lieux de vie	p.
Nourriture.....	p.
Mode de vie	p.
Reproduction	p.
II. L'animal et l'homme	p.
L'animal et la nourriture des hommes	p.
L'animal et le travail des hommes	p.
L'animal et les loisirs des hommes	p.
L'animal et la religion	p.
L'animal et les arts	p.
etc	p.
III. L'animal et la langue des hommes	p.
Le dictionnaire (étymologie, famille de mots).....	p.
Expressions courantes (<i>ex : un temps de chien, une fièvre de cheval</i>) ..	p.
Textes littéraires (contes, romans, poèmes, etc....)	p.

Fiches de lecture	p.
Textes personnels (récits, poèmes, etc...)	p.
Conclusion	p.
Lexique	p.
Liste des ouvrages consultés	p.

Pour arriver à la constitution d'un dossier, de nombreux apprentissages restent à mettre en place. Tous ne sont pas didactisés. La suite du travail peut prendre des formes variées selon les élèves, le nombre de professeurs impliqués dans le projet, les apprentissages et les aménagements horaires prévus. On pourra limiter le projet à l'écriture d'une double page documentaire telle qu'on en trouve dans les ouvrages documentaires destinés à la jeunesse, ce qui suppose une lecture et une analyse fines de ces documents et de leurs caractéristiques⁴⁷.

Le dossier peut être limité à quelques textes. Dans la 6^e de consolidation déjà évoquée, le dossier comprend cinq textes : le premier, descriptif, permet de présenter l'animal ; le second explicatif répond à une question en pourquoi (*par ex. : Pourquoi est-il mal aimé ?*) ; le troisième présente une argumentation pour la défense de l'animal ; le quatrième est un récit dont l'animal est le héros heureux ou malheureux ou un conte étymologique ; le dernier est un poème. Un travail est aussi mené autour des illustrations, index, tables des matières, premières et quatrièmes de couverture.

Lire, questionner et comprendre

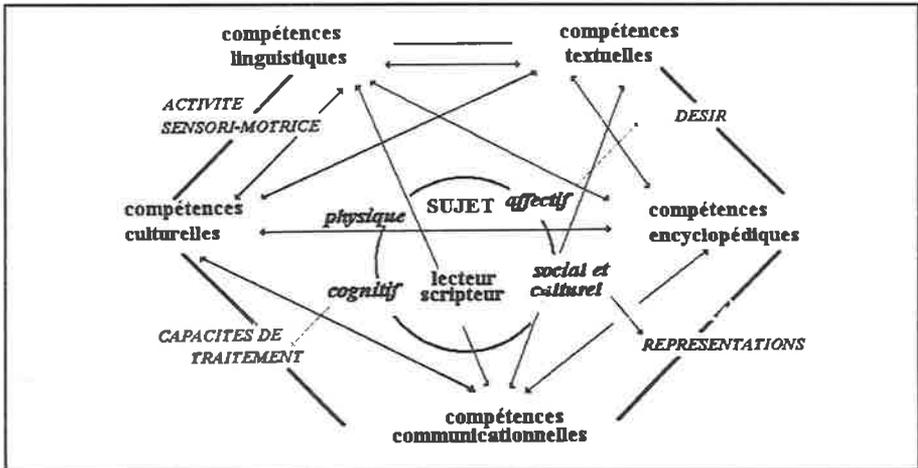
Dans tous les cas, le travail de questionnement nous paraît indispensable. Il permet de donner une vue d'ensemble des lectures à faire. Il les oriente et place chacune dans un espace de problèmes à résoudre. Il dynamise la lecture et rend l'élève plus actif et plus critique face aux documents choisis. Il rend disponibles des cadres conceptuels pour chercher des informations, les catégoriser et les organiser.

Nous sommes apparemment restés au seuil de la lecture. Toutes ces opérations de compréhension générale, développées ici préalablement au travail de lecture doivent faire partie intégrante des stratégies mises en oeuvre pendant la lecture elle-même. Les avoir travaillées séparément a permis de les faire apparaître et de les mettre en valeur. Les travaux observés montrent combien certains élèves pourront en lecture accumuler les handicaps, leurs questions manifestant des difficultés qui dépassent les problèmes de déchiffrement de l'écrit.

47. Voir, par exemple, l'analyse d'un numéro de la revue *Images-Doc*, Le dingo, chien sauvage d'Australie dans Quet F.(1995) « Etudier et élaborer un dossier », *Les écrits non littéraires au collège*, CRDP Grenoble, pp .99-129. Ou : Robert A. (1987) « La mise en scène du savoir scientifique dans les documentaires », *Aster* n° 4, INRP, pp. 65-90.

Nous faisons l'hypothèse que tout travail sur le questionnement devrait aider chacun à mieux lire, et à mieux comprendre, même s'il ne suffit pas, bien sûr, à lui seul à régler tous les problèmes et si les questions sur la lecture et les phénomènes de compréhension demeurent encore nombreuses. Entre lecture, compréhension et construction du savoir, le questionnement est sans doute au coeur des situations d'apprentissage.

ANNEXE



compétences linguistiques	correspondance graphie-phonie maîtrise du lexique maîtrise de la syntaxe
compétences textuelles	connaissance des types de textes connaissance des genres connaissance des réseaux périphériques de sens (renvois, notes, citations, légendes, index, tables des matières, etc...)
compétences encyclopédiques	connaissances du monde domaines de référence scripts d'action, (schémas préconstruits, inférences, ellipses etc...)
compétences communicationnelles	(rôle du destinataire, public visé, etc...) enjeux de communication contrat didactique
compétences culturelles	stratégies matérielles et symboliques d'appropriation de la « culture du livre » apprentissages culturels