

Date de soumission 12-07-2020

date d'acceptation 24-07-2020

Résumé : De nombreux pédagogues s'accordent pour confirmer que les questions sont des outils indispensables en lecture, qui peuvent, normalement, aider les élèves à mieux comprendre les textes. Dans le même ordre d'idées, F. Harvey (2010 : 20) se demande : « *là où il y a des textes, il y a des questions! Mais que sait-on sur ces questionnaires? Aident-ils les élèves à comprendre les textes?* »

Partant de cette déclaration, nous voulons, à travers cette recherche, porter un regard sur quelques questionnaires élaborés par des enseignants afin d'analyser leur contenu, leur structure et leur fonctionnalité, en fonction de trois critères déterminants en didactique de lecture.

Mots clés : questions, lecture, textes, comprendre, fonctionnalité.

Abstract

Many teachers agree that questions are indispensable tools in reading, which can normally help students to better understand texts. In the same vein, F. Harvey (2010: 20) wonders: "where there are texts, there are questions! But what do we know about these questionnaires? Do they help students understand the texts?"

Based on this statement, we want, through this research, to look at some questionnaires developed by teachers in order to analyze their content, structure and functionality, according to three determining criteria in reading didactics.

Keywords: questions, reading, texts, understand, functionality.

من أجل تحليل لأسئلة القراءة

ملخص : يوافق العديد من البيداغوجيين على التأكيد على أن الأسئلة هي أدوات أساسية في فهم النص المقروء، وهي التي يمكن أن تساعد التلاميذ عادة في فهم النصوص بشكل أفضل. وفي نفس الفكرة، يتساءل ف. هارفي (2010: 20): "حيث توجد نصوص ، هناك أسئلة! ولكن ماذا نعرف عن هذه الاستبيانات؟ هل تساعد الطلاب في فهم النصوص؟"

بناء على هذا القول، نريد من خلال هذا البحث إلقاء نظرة على بعض الأسئلة التي يحضرها بعض المعلمين من أجل تحليل محتواها وهيكلها ووظائفها وفق ثلاثة معايير مهمة في تعليمية القراءة.

كلمات مفتاحية: الأسئلة ، قراءة ، نصوص ، فهم , وظائف.

Introduction

Les questions sont intimement liées aux textes. Grâce à **la question**, l'élève construit une meilleure compétence d'analyse et de traitement de l'information, elle lui permet de mieux saisir la portée sémantique d'un texte, et de tracer un itinéraire de lecture. Les élèves intériorisent fortement que la question est un instrument efficace servant à la compréhension; c'est pour cela que le questionnement est une stratégie très utile en lecture compréhensive.

Dans ce contexte, J. Giasson (1990 :223) déclare : *«la problématique des questions sur le texte préoccupe particulièrement les chercheurs et les pédagogues. Quel type de questions faut-il poser ? Existe-t-il une hiérarchie dans les niveaux de difficulté des questions ?»*

Dans le même ordre d'idées, ajoute Bentolita, A (2000 :136) : *« la formulation de la question influence fortement la réussite. Plus la question comporte de termes inusités, plus il est difficile d'en dégager le sens et, par suite, d'y apporter une réponse. La longueur et la structure de la question sont aussi des éléments déterminants. »*

Partant de ces déclarations, nous allons porter un regard sur des questionnaires de lecture élaborés par des enseignants du FLE, afin de savoir s'ils aident vraiment les élèves à comprendre les textes.

Pour répondre à cette problématique, nous mettons successivement l'accent sur deux types de textes du programme de troisième année secondaire :

- Le texte historique¹ qui a pour mission de relater des événements passés et d'analyser une situation donnée. Il est caractérisé par les visées : informative, narrative et argumentative.

- Le texte argumentatif² qui présente une réflexion personnelle ou plurielle (idées souvent divergentes ou contradictoires). Il est défini par ses caractéristiques: textuelle, lexicale et grammaticale.

La présente recherche se centre donc sur la conception de quatre questionnaires qui accompagnent les deux types de textes cités ci-dessus, afin d'analyser leur contenu, leur structure, et leur fonctionnalité.

Le questionnaire de compréhension écrite

Les expériences sur l'évaluation de la compréhension en lecture tendent à montrer que le traitement des questionnaires génère d'immenses malentendus, notamment, auprès des élèves en grande difficulté.

Selon D. Gaonac'h (2003 :193), *« une pédagogie de la compréhension en lecture doit maintenir trois équilibres : pratique de la lecture et prise de conscience des processus de lecture, activités de questionnement et activités de reformulation, questionnement littéral et questionnement inférentiel ; et ceci dans un double mouvement analytique et synthétique. »*

(Goigoux : 5) ajoute:

- **analytique** qui vise à apprendre aux élèves à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes : travail sur la langue (lexique et syntaxe), sur la ponctuation, sur les

¹ Voir annexe n°1

² Voir annexe n°4

questionnaires qui obligent les élèves à entrer dans le détail du texte pour le comprendre finement...

- **synthétique** en prenant appui sur des tâches qui permettent aux élèves de mettre ensemble ce qui doit être relié et de reconstruire la cohérence du texte à l'occasion des activités de rappel, de résumé, de reformulation...

Suite à ces déclarations, nous concluons que la notion de compréhension est liée à la capacité de répondre à des questions.

Rappelons le, qu'en fonction de la formulation, du choix des éléments visés et de la pertinence vis-à-vis du programme, ces questions vont être claires, sans ambiguïté, et n'affectent pas en elles-mêmes la qualité de la procédure de compréhension, autrement dit, elles évitent de poser des problèmes d'expression à l'élève.

Egalement, elles doivent avoir plusieurs formes, balayer tout le texte et porter sur les éléments qui favorisent la construction du sens : *« on propose des activités d'identification (établissement de champs, de séries), de classement (à partir de grilles ou de rubriques proposées), de mise en relation (appariement d'éléments épars dans le texte). La vérification de la compréhension se fera par l'utilisation de questions à choix multiples ou de questions semi-ouvertes. Enfin, il est prévu de tester la capacité de synthèse à l'aide de questions ouvertes qui permettent d'inférer et de construire du sens. »* (Guide, 2010 :12)

Les formes des questions de compréhension écrite

On peut déterminer deux grandes catégories de questions :

1- Les items à réponses choisies : ils se corrigent plus objectivement car il s'agit de choisir les réponse (s) parmi un ensemble donné.

a)- Les QCM (questions à choix multiples) : ce genre de questions est suivi de plusieurs propositions de réponses (3 ou 4) et l'élève doit choisir une bonne réponse et parfois deux.

Sur le plan formel, ces questions apparaissent faciles, toutefois elles ne sont efficaces que si elles peuvent être source d'hésitations. *« Cela signifie que les réponses qu'elles offrent ne doivent pas apparemment être évidentes. Une réponse prioritaire par rapport aux autres doit s'imposer en définitive dans le cas du choix multiple. »* (Sidibé, 2008:143)

b)- Les questions de type vrai /faux : Elles ressemblent aux précédentes, entraînent les apprenants à faire un choix entre deux solutions apparemment identiques mais différentes au fond. Cette question, *« si elle ne répond pas à cet objectif, elle devient un simple jeu de hasard. »* (Sidibé, 2008 :143)

. Ces deux types de questions, si elles présentent l'avantage d'apporter des réponses facilement comptabilisables posent en revanche le problème des réponses hasardeuses

c)- Les mises en relation : Il s'agit d'apparier des éléments épars dans le texte, relier par des flèches les éléments de la colonne de droite à ceux de gauche ou remplir le tableau par des éléments donnés dans le désordre.

d)- les activités de classement : à partir de grilles ou de rubriques proposées, classer les idées par ordre d'apparition dans le texte.

2- Les items à réponses construites : ils ont généralement une correction un peu subjective.

a) Les questions portant sur l'identification des éléments d'une situation de communication écrite : Il s'agit de dire que *« l'interprétation de documents, demande de chercher des réponses aux questions suivantes : "qui écrit ? À propos de quoi ? À qui écrit-il ? Où ? Quand ? Pour quoi (faire) ? Pourquoi ?" ; les réponses à ces questions constituent la base*

d'hypothèses d'interprétation/construction de sens de la part des apprenants. » (Pescheux, 2009 :157)

b)- Les textes lacunaires : ce sont des énoncés fabriqués à partir du texte support avec des vides (blancs). Il s'agit donc de remplir ces vides avec les mots convenables pris dans la liste.

c)- Le relevé : On vous demande de retrouver dans le texte un terme :

- synonyme (équivalent) ou antonyme (contraire) à un autre.

- une expression qui justifie ou qui illustre une affirmation.

d)- Les questions fermées : elles nécessitent une seule possibilité de réponse, souvent très brève, simple et factuelle, elles servent à valider, cadrer et obtenir une réponse définitive (« oui » ou « non »).

e) Les questions ouvertes : elles commencent par un pronom interrogatif (quel, quoi, que....), elles permettent un éventail de réponses possibles, on les pose lors des lectures expliquées. *« Elles sont peu pratiques dans l'évaluation car elles peuvent amener l'élève à donner des réponses très diverses et toutes aussi justes les unes que les autres. De plus, elles dépendent d'une bonne lecture mais aussi d'autres critères : intérêt porté par l'élève au sujet, niveau de culture générale, niveau des connaissances, qualités de rédaction. »* (Bentolila, 1991 :124)

f)- Les questions de fonctionnement de la langue : elles varient selon le type de texte. Par exemple :

- Pour un texte argumentatif, il y aura des questions se rapportant aux rapports logiques, aux modes de conjugaison et à leur concordance.

- Pour un texte scientifique, les questions portent plus sur les coordonnants, des temps comme le présent et le futur, la forme passive.

g)- Les questions de synthèse : elles permettent de récapituler le contenu sémantique du texte : un tableau récapitulatif (de synthèse), élaboration d'un plan, d'un résumé, etc.

. À son tour (Giasson : 1995, 66) parle **des questions pour inférer** : elles nous permettent d'aller plus loin qu'une compréhension littérale car nous devons rechercher des éléments de réponses dans le texte et dans nos têtes. *« L'inférence oblige à lire entre les lignes. Elle exige une compréhension assez profonde du discours mais permet de saisir des informations implicitement exprimées. »*

Les questionnaires et les textes des manuels

F, Harvey se demande : *« Que ce soit dans un manuel de français, de physique ou d'histoire, c'est un incontournable : là où il ya des textes, il y a des questions! Mais que sait-on sur ces questionnaires? Aident-ils les élèves à comprendre les textes? »*(2010 :20).

De son côté, De Koninck note : *« Lire est plus que décoder, c'est synthétiser, analyser, interpréter, raisonner, juger. Lire, c'est résoudre des problèmes. Lire, c'est surtout comprendre le message de l'auteur d'un texte et s'en servir pour des apprentissages ultérieurs ou tout simplement en profiter. »* (1993 :146).

Partant de ces considérations, nous devons porter un regard sur l'enseignement du FLE, enseignement qui s'appuie largement sur des manuels formés de textes que l'on propose de travailler à partir de questionnaires. Nous allons, donc nous orienter vers les recherches qui peuvent nous éclairer sur le contenu, la structure et les formes des questionnaires du manuel de français.

Nous allons nous inspirer essentiellement de M. Lusetti dans son article intitulé : *« Lecture, questionnaires et questionnement »*. D'après lui, de nombreux travaux effectués sur les manuels de lecture destinés à l'école primaire et au collège, ont

montré la faiblesse des questionnaires après lecture des textes. Dans son argumentation, il se base sur deux articles de la revue « Recherches ».

Dans le premier, il expose l'étude faite par Nonnon sur les questionnaires de lecture utilisés à l'école primaire qui signalent 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'informations, la multiplicité des questions portant sur la compréhension locale au détriment de la compréhension globale. (1992 :97).

L'absence de questions sur l'implicite, les inférences ou les schémas de causalité à construire ne conduit pas à une interprétation du texte (Lusetti, 1996 : 3).

Dans le deuxième, il expose le résultat d'une enquête menée auprès d'enseignants invités à bâtir un questionnaire. L'ensemble de ces questionnaires : « manifestent la difficulté des maîtres à passer d'un 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 histoire et beaucoup n'exploitent pas les possibilités offertes par le texte. » (Ibid :4)

Quant aux manuels destinés au lycée, Lusetti se rapporte à une comparaison de deux manuels publiés à une trentaine d'années d'intervalle, par Charolles qui nous renseigne que le manuel le plus récent manifeste une tendance vers plus de technicité et utilise moins les questions appréciatives ou orientées avec lesquelles se pratique « l'inculcation par présupposition » (1987 :57).

Dispositif expérimental

Pour répondre donc à notre problématique et procéder à une analyse qualitative, nous nous sommes référés à trois critères essentiels pour analyser ces questionnaires:

a- La grille d'analyse : elle est confectionnée en fonction des recherches en didactique du français sur la relation : question/ lecture de texte³ et les formes de questions⁴ de compréhension écrite. Elle englobe les cinq éléments essentiels (le para-textuel, la cohérence du texte, le lexique, la syntaxe, la synthèse) dans l'analyse textuelle et se présente comme suit :

Questions de compréhension visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse

Nous avons réparti les questions (de notre expérimentation) des enseignants (les deux questionnaires du texte historique et les deux questionnaires du texte argumentatif), selon les

³ Voir Goigoux. Dispy (2006). Dumortier. J (1991).

⁴ Voir Sidibé. T (2008), Pescheux. M (2009), Bentolila. A (1991).

composantes de chaque colonne de cette grille pour établir une analyse quantitative et notamment qualitative.

b- L'importance des éléments visés par la question : ce critère est fondamental dans la pertinence des questions sur les textes. Selon Giasson (1995), pour favoriser la compréhension, les questions doivent porter sur des éléments importants du texte parce que les élèves se rappellent plus facilement des éléments visés par les questions et que ces derniers facilitent la compréhension.

À ce propos affirme Harvey (2010 : 64) : « *Nous considérons comme élément important toute question portant sur une notion mentionnée et expliquée dans le texte du manuel, ou encore décrite par le biais de l'iconographie, ou faisant l'objet d'une section ou d'une partie d'un chapitre.* »

Par ailleurs, il ajoute, « *nous considérons non important toute question touchant une notion dont le livre ne fait pas mention, ou encore non expliquée ou non détaillée dans le texte ou dans l'iconographie du livre, ou dont l'absence n'aurait rien changé* ». (2010 :64)

c-La relation entre la question et la réponse attendue : elle se base sur la nature de la relation existante entre le texte, la question et la réponse attendue, en se fondant sur (Giasson : 1995), qui a utilisé les typologies de Pearson et Johnson (1978). Il s'agit d'évoquer les 3 niveaux :

Niveau 1, la relation est explicite et textuelle (il y a un indice textuel reliant explicitement la question et la réponse souhaitée), niveau 2, la relation est implicite et textuelle (la question et la réponse découlent du texte, mais il n'y a pas d'indice grammatical qui montre ce lien, à savoir que les réponses dispersées dans le texte, ne précisent pas clairement les repérages concernés), niveau 3, la relation est implicite et fondée sur les connaissances du lecteur (la réponse ne se trouve nulle part dans le texte et l'élève construit ses savoirs à partir des connaissances qu'il possède).

Choix des textes supports de l'expérimentation

Dans l'enseignement du FLE, le texte écrit est un support indispensable de notre dispositif didactique.

En corrélation avec l'activité centrale de notre recherche, nous avons collaboré avec les enseignants qui ont accepté de nous réaliser les questionnements de textes pour effectuer un choix de textes (historique (Gribissa, 2007 : 10-11) et argumentatif (Gribissa, 2007 : 56-57) motivant, respectant surtout les pratiques discursives et les intentions communicatives énoncées dans le programme officiel.

Méthodologie du travail et consignes relatives aux questionnements de textes

Quatre enseignants de deux lycées, ont été sollicités pour cette opération. Il s'agit de l'analyse sémantique de deux textes (un seul texte historique⁵ avec 2 questionnaires⁶ différents élaborés par deux enseignants et un seul texte argumentatif⁷ avec 2 questionnaires⁸ confectionnés par deux professeurs) du programme officiel de 3^{ème} année secondaire.

Sur la base de notre principale hypothèse qui consiste à vérifier que la stratégie du questionnement des textes peut améliorer sensiblement les compétences en matière de lecture compréhension, générale et détaillée d'un écrit, les consignes données aux enseignants

⁵ Voir annexe n°1

⁶ Voir annexe n°2, n°3.

⁷ Voir annexe n°4.

⁸ Voir annexe n°5, N°6

<https://www.asjp.cerist.dz/revues/571>

reposent sur le même objectif qui peut se résumer ainsi : le texte à analyser est accompagné de questions écrites qui aident l'élève à répondre et à comprendre l'essentiel de ce texte. Elles se présentent donc comme suit :

- Les questions envisageables doivent avoir une relation étroite avec le contexte et le type textuel à analyser.
- Posez des questions bien formulées, pas trop longues, claires et sans ambiguïté.
- Employez diverses formes de questions (ouvertes, fermées, de repérage, de classement, ...)
- Testez la compréhension globale pour baliser le terrain pour une lecture analytique.
- Rapprochez les questions portant sur les activités de langue (lexique et syntaxe) du sens et du modèle textuel, variez leurs formes (repérage d'un champ lexical, synonymie, choix d'un temps, emploi des connecteurs, passivation...)
- Ciblez l'aspect explicite et implicite pour faire ressortir la cohérence du texte et quand il est nécessaire, indiquez les espaces textuels concernés (parties, paragraphes...)
- Clôturez par une récapitulation qui permet de synthétiser les idées directrices du texte dans un tableau, un plan, un résumé...etc.

Bilan de l'expérimentation :

a- Bilan de la grille d'analyse :

- Quelques questions favorisent une compréhension linéaire et latérale qui ne développe guère les compétences lectorales de nos apprenants (Exemple: les questions de l'analyse textuelle dans le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°6)).
- Quelques questions sont trop abordables et donc ne convenant pas à des élèves qui se préparent au baccalauréat. (Exemple : le 6^{ème} item de l'analyse textuelle dans le 1^{er} questionnaire du texte historique (annexe n°2) et le 4^{ème} item de la compréhension détaillée dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°5)).
- Des fois, nous rencontrons un emploi de questions ambiguës ou qui manquent de précision ou qui ne sont pas correctement formulées. (Exemples : le 5^{ème} item de l'analyse textuelle dans le 1^{er} questionnaire du texte historique (annexe n°2), le 10^{ème} et le 11^{ème} item de la compréhension détaillée dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°5), le 10^{ème} item de l'analyse du texte dans le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°6)).
- L'emploi des questions séparées mais qui devaient constituer une seule unité sémantique se découpant en étapes (1 (a), 1(b)...). (Exemples : le 2^{ème} et 3^{ème} item de l'analyse dans le 1^{er} questionnaire du texte historique (annexe n°2), le 5^{ème} et le 6^{ème} item, le 10^{ème} et le 11^{ème} item de la compréhension détaillée dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°5)).
- L'emploi d'un tableau composé de plusieurs colonnes dont les contenus peuvent se fusionner en deux (2) ou trois (3) déterminantes et significatives. Les élèves perdent le fil des idées et tombent dans la confusion, la redondance et la déconcentration. (Exemple : le 9^{ème} item de la compréhension détaillée dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°5)).
- En lecture questionnante, il est déconseillé de se référer à des questions ouvertes qui emploient de vocables vagues. (Exemple : la question n°9 de l'analyse du texte dans le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°6)).
- En compréhension écrite, évitez les questions portant sur des éléments qui ne sont pas importants. Cela n'a aucun effet sur l'édification du sens comme a précisé Giasson. (Exemple : la 3^{ème} question de la compréhension globale dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°5)).
- La négligence de la dimension syntaxique de l'analyse textuelle. (Exemple : le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°6))

-L'emploi de deux questions qui visent un contenu très proche. On ne signale aucun apport de sens nouveau au texte, de plus les apprenants tombent dans la répétition. (Exemple : le 3^{ème} et le 4^{ème} item de l'analyse du texte dans le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°6)).

- Au niveau du tableau de synthèse, nous avons constaté la reprise du contenu de quelques items précédemment posés. (Exemple: le 6^{ème} et le 8^{ème} item de l'analyse du texte dans le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif (annexe n°6)). Pédagogiquement parlant, ce genre de répétition est à éviter au maximum.

b- L'importance des éléments visés par la question :

- Les deux questionnaires du texte historique posent, dans l'ensemble, davantage des questions portant sur des éléments importants que sur des éléments peu importants du texte. En outre, par exemple, dans le 1^{er} questionnaire, les questions : (Quelle est la relation entre le premier paragraphe et le reste du texte ? Quel est le temps qui domine ? Quelle est sa valeur ?) ne semblent pas porter sur des éléments, vraiment, significatifs ou intelligents car la première paraît floue et dispersée et la deuxième est facile et trop directe.

-Les deux questionnaires du texte argumentatif combinent entre les deux. Cependant, nous avons rencontré des questions qui devaient être interdépendantes, des questions qui ne sont pas clairement formulées (le 1^{er} questionnaire de notre expérimentation), des questions importantes mais nécessitent, dans plusieurs fois, une lecture linéaire (le 2^{ème} questionnaire de notre expérimentation).

Au fait, la structure d'un texte a son impact sur le choix des éléments ciblés par les questions.

c-La relation entre la question et la réponse attendue :

-Nous avons noté que les deux questionnaires du texte historique, ont combiné entre les trois niveaux possibles, avec un emploi marquant d'items de type 2 dont la relation est implicite et textuelle. Notons à titre d'exemple, dans le 1^{er} questionnaire, cette question (Relevez les termes appartenant à l'idée de la ruse), dans le 2^{ème} (Quelle ruse l'Irak a-t-il utilisé pour se faire passer à une armée puissante ?)

Quant au type 1, il est nettement sous- présenté. Nous avons répertorié dans le 1^{er} questionnaire, cet item (Dégagez l'image du texte : titre, source), dans le 2^{ème} (Repérez les indicateurs de temps et les indicateurs de lieux).

Les questions de type 3, figurent également mais avec un pourcentage moins élevé. Bien entendu, nous l'avons constaté dans cette question qualifiée de « non-claire » du 1^{er} questionnaire (Quelle est la relation entre le premier paragraphe et le reste du texte ?).

Dans le 2^{ème} questionnaire, nous l'avons noté dans cet item (Quel est le type de texte ? justifiez votre réponse.)

Le recours au niveau d'items de type 2, est bénéfique pour l'élève, il développe sa concentration et, par voie de conséquence, ses compétences en lecture.

-Les deux questionnaires du texte argumentatif ont fait appel beaucoup plus à des questions de type 1, dont la relation est explicite et textuelle. Nous citons dans le 1^{er} questionnaire cet exemple (Quelle maladie l'auteur a choisi ? Pourquoi ?) Et dans le 2^{ème} (Relevez dans les paragraphes 2, 3 et 4 les arguments en faveur de cette conclusion.) Ce genre de questions sert à une compréhension littérale comme a indiqué Giasson.

Le type 2 figure également, mais avec une proportion moins élevée. On note dans le 1^{er} questionnaire cette question (Quelle conclusion les auteurs sont-ils arrivés ?), dans le 2^{ème} (« En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité » quel rôle joue cette phrase par rapport aux paragraphes qui la précèdent ?)

Le troisième niveau est le moins indiqué. Nous avons rencontré dans le 1^{er} questionnaire cet exemple (Comment peut-on appeler la 1^{ère} phrase du 6^{ème} paragraphe? " Pourtant il y'a de nombreux arguments contre le mensonge") et dans le 2^{ème} (Le 1^{er} paragraphe est constitué de plusieurs phrases interrogatives. Quel rôle joue-t-il ?)

Pour terminer cette analyse, nous devons préciser que dans le 1^{er} questionnaire, il y avait des items dont la relation entre la question et la réponse n'est pas clairement donnée (questions n°10, n°11), ceci peut bloquer les apprenants.

Conclusion

Pour conclure, il convient de souligner les limites de notre champ de recherche. Nous devons reconnaître que notre échantillon expérimental (étayé sur l'analyse des 4 questionnaires élaborés par les enseignants, relatifs au texte historique et argumentatif) reste restreint, pas suffisamment représentatif du corpus choisi, pour permettre de juger de l'efficacité de l'étude que nous préconisons, néanmoins à la lumière des critères d'analyse sur lesquels nous nous sommes basé, nous pouvons dire que ces questionnaires sont en lien avec le contenu du programme officiel et peuvent soutenir les élèves dans leur compréhension de textes, cependant ils n'échappent pas à des insuffisances qui pourraient être repensées au regard de la didactique du FLE afin de constituer un atout pour contrer les difficultés des élèves en lecture et développer ainsi des compétences visées par les programmes d'études.

Enfin, nous pouvons confirmer que pour que les questions permettent à l'élève de comprendre, nous devons accorder une place significative aux différentes dimensions de l'analyse textuelle, à savoir les composantes du para-textuel, les éléments favorisant la cohérence textuelle, les activités de langue (lexique et syntaxe) figurant dans le texte, les formes de synthèse qui peuvent reconstituer le contenu du texte et faciliter sa compréhension, également aux trois types de relation entre la question et la réponse souhaitée, et que ces questions portent principalement sur des éléments importants du texte, comme le propose Giasson (1995).

Annexe n°1

Projet 1 : Textes et documents d'histoire Compréhension de l'écrit :

« Quelles sont les ruses de guerre d'aujourd'hui ? »

Il y a des siècles, l'armée grecque assiège Troie, près de la mer Egée.

L'astucieux Ulysse fait fabriquer, sous les murs de la ville un gigantesque cheval de bois. Les Troyens, croyant à un cadeau des dieux, laissent entrer le cheval...et le commando grec caché à l'intérieur ! Les Grecs ouvrent les portes de Troie à leur armée, et gagnent la guerre. Au 20^e siècle, entre information truquée et haute technologie, le cheval de Troie a fait ses petits !

Août 1990 : L'Irak envahit le Koweït, sur le golfe persique. Les Etats-Unis, gros importateurs de pétrole koweïtien, vont-ils intervenir ?

Les satellites-espions américains photographient d'impressionnantes divisions blindées irakiennes dans le désert.

En fait, tout est faux : les chars sont des leurres en plastiques, fabriqués en Allemagne. Un dispositif de chaleur trompe les capteurs. Cela a la forme d'un char, la « trace » d'un char, mais ce n'en est pas un !

Au même moment, les chaînes de télévision américaines diffusent des informations terribles. Une jeune Koweïtienne en pleurs témoigne : elle a vu des soldats irakiens massacrer des nouveau-nés dans un hôpital de Koweït City.

Cette jeune fille est la fille de l'ambassadeur du Koweït à Washington, et ce qu'elle raconte n'est pas vrai. En fait, l'émission a été montée de toute pièce par une agence de communication américaine : il s'agit de convaincre l'opinion publique, jusque-là réticente, que la guerre est nécessaire.

L'opération, relayée par les réseaux d'information du monde entier, atteint son but. Et en janvier 1991, les avions américains commencent à bombarder l'Irak...

Antoine Sabbagh « **Okapi 1994** »

Annexe n°2

1^{er} Questionnaire

Projet 1 : le texte historique

Compréhension de l'écrit :

Support : «Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ?»

A)Observation :

-Dégagez l'image du texte :

titre, source, hypothèses de sens

B) Analyse :

1- Situation de communication : complétez le tableau suivant

Qui?	A qui?	De quoi?	Pour quoi?

2- Quel rôle jouent les paroles de la jeune fille Koweïtienne ?

3- Pourquoi l'auteur utilise t- il ses propos ?

4- Relevez les termes appartenant à l'idée de la ruse

5- Quelle est la relation entre le premier paragraphe et le reste du texte ?

6- Quel est le temps qui domine ? Quelle est sa valeur ?

7- Quelle est la visée du texte ?

8- **Synthèse :** complétez le tableau suivant

Indicateurs de temps	Evènement (fait)	lieu	acteurs

--	--	--	--

Professeur :MrZouaoui Mustapha

LycéeHirècheAbd el Madjid, chelghoum laid, Mila.

Annexe n°3

2^{ème} Questionnaire

Projet 1 : le texte historique

Compréhension de l'écrit :

Support : «Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ?»

A) Observation :

* Analysez le para-texte :

- 1-le titre
- 2- la source
- 3-le chapeau

B) Analyse :

- 1-Repérez les indicateurs de temps et les indicateurs de lieux.
- 2-Quelle ruse l'Irak a-t-il utilisé pour se faire passer à une armée puissante ?
- 3- Quelle stratégie les Etats-Unis ont-ils utilisé pour justifier leur guerre contre l'Irak ?
- 4-Relevez le champ lexical de «guerre» et de «communication».
- 5- Justifiez l'emploi du présent dans ce texte.
- 6-Organisez ces titres selon la progression des idées dans le texte :
Information truquée /Agression du Koweït/Faux chars / Bombardement de l'Irak / Détection radars /Convaincre l'opinion publique de la nécessité de la guerre contre l'Irak.
- 7-Quel est le type de texte ?justifiez votre réponse.
- 8-Dégagez les repères historiques de ce texte en complétant le tableau suivant :

Le moment (quand?)	
Les lieux (où?)	
Les principaux acteurs (qui?)	
Les antécédents historiques (qu'est ce qui s'est passé auparavant ?)	
Résultat	

Professeur : M^{me} BERHAÏL Megdouda

Lycée technique : Chelghoum Laid

Annexe n°4

Projet 2 : le débat d'idées

Compréhension de l'écrit

« Faut-il dire la vérité au malade ? »

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité ? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? Doit-il prononcer le mot « cancer » ? Vieux débat, sans cesse repris. Quels sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ?

Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi. A-t-on le droit de le désespérer ? L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir, mais il ne sait pas quand il doit mourir. Pourquoi le faire savoir à une seule catégorie d'êtres humains, privilégiés si l'on peut dire de ce seul point de vue, les cancéreux ? Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort ? La torture de la peine capitale n'est pas la mort ; C'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir.

Si un malade cancéreux guérit, à quoi sert-il de lui avoir dit ce qu'il avait puisque, de toute façon, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute ? On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutiles.

Pour l'entourage, lorsque le malade sait la vérité sur son état, la conduite à tenir n'est pas facile...Obliger l'entourage à se composer une attitude, en face d'un malade qui sait, aboutit en fait à l'isoler d'avantage encore. En sa présence, on change de piste et il le sent, il sent qu'on ne lui parle pas, qu'on ne le regarde pas de la même manière...A-t-on le droit de transformer ainsi des relations amicales, affectueuses ou intimes en simples rapports de convenances ?

En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité...

Il y a pourtant de nombreux arguments contre le mensonge. C'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément : que la maladie va, au minimum ralentir sa vie (professionnelle,...etc.) et, au maximum l'interrompre ?

Si l'on ne vous a rien dit, si l'on vous ment, votre famille, vos amis, vos voisins savent tous que vous pouvez, que vous allez mourir. Vous seul l'ignorer et votre propre destin n'est connu que des autres. C'était le cas d'une très jeune fille qui vivait dans un village en s'étonnant, en s'inquiétant même parfois, de l'excessive gentillesse qu'on lui manifestait : car autour d'elle tous savaient que ses jours étaient comptés, mais elle l'ignorait. Ce qui est terrible quand on ment à un malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhaite se dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il le fasse, qu'il soit, lui responsable du mensonge, et non le médecin, sa femme ou ses enfants.

Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effets secondaires, troubles digestifs, nausées, fatigues, chute des cheveux, etc. il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même.

Il est étrange de penser que dans tous les services de cancérologie de Paris, quand les cancérologues passent à la télévision pour parler de leur spécialité, on demande aux surveillantes de fermer la lumière et de bloquer tous les récepteurs pendant l'émission. On s'adresse à des bien-portants qui sont des malades potentiels pour les avertir, leur expliquer, tout leur dire ; et quand ce sont des malades véritables, on leur cache cette vérité qu'on leur livrait complaisamment la veille. Autrement dit, le malade est exclu du monde des vivants.

Pierre Viansson-Ponté et Léon

Schwartzenberg,

Changer la mort, « Dire la vérité au malade ».

Annexe n°5

1^{er} Questionnaire Classe : 3^{ème} AS (science)Projet 2 : le débat d'idée

Compréhension de l'écrit

Texte support : Faut-il dire la vérité au malade ?

I-Compréhension globale :

- Etude de l'image du texte:

1- Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler à partir des éléments périphériques du texte? (Titre, nom de l'auteur, nombre de paragraphes, titre de l'œuvre).

2- Quels types de phrases sont utilisés ?

3- Observez le début de chaque paragraphe, dans quel domaine scientifique pouvez-vous classer ce texte ?

II- Compréhension détaillée:

- En vous référant sans cesse au texte, répondez aux questions suivantes :

1- le 1^{er} § est constitué de phrases interrogatives, Pour qui sont-elles posées et par qui ?

2- Quel est le sens du terme "**doit**"? Pourquoi est-il répété autant de fois ?

3- Qu'exprime le "ou" dans les deux premières phrases? Justifiez votre réponse en relevant les expressions contenues dans le texte.

4- quelle maladie l'auteur a choisi ? Pourquoi ?

5- Que représente le 5^{ème} § par rapport à ce qui le précède ?

6- Relevez le mot qui justifie votre réponse .Par quoi peut-on le remplacer ?

7- Par Quel mot le 6^{ème}§ est introduit ? Par quels autres mots pouvez-vous le remplacer ?

8- Comment peut-on appeler la 1^{ère} phrase du 6^{ème}§ ? " Pourtant il y'a de nombreux arguments contre le mensonge".

9- Classez les arguments dans le tableau qui suit :

	Arguments	Explication	Exemples
la Contre "dire vérité"			
la pour "dire vérité"			

10-Quelle conclusion les auteurs sont-ils arrivés?

11- Quels verbes ont-ils utilisés ? Pourquoi ?

12-Faites le plan du texte en précisant le contenu de chaque partie

Enseignante : **KETFI Samia**

Lycée : TechnicumKheiraZarouki

Chelghoum Laid Mila

Annexe n°6

2^{ème} Questionnaire

Projet 2 : le débat d'idées

Compréhension de l'écrit

Texte support : Faut-il dire la vérité au malade ?

I-Observation du texte :

1- le titre, la source, la ponctuation, le nombre de paragraphes.

2- Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler ?

3- Lecture silencieuse et vérification des hypothèses

II- Analyse du texte :

1) Situation d'énonciation

Qui parle ou qui écrit ?	A qui ?	De quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?
--------------------------	---------	-----------	-----------	------------

--	--	--	--	--

- 2) Le 1^{er} paragraphe est constitué de plusieurs phrases interrogatives. Quel rôle joue-t-il ?
- 3) Pourquoi les auteurs choisissent le cas des cancéreux ?
- 4) A quoi le mot cancer est-il associé ? Justifiez votre réponse en relevant les expressions contenues dans le texte.
- 5) « En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité » quel rôle joue cette phrase par rapport aux paragraphes qui la précèdent ?
- 6) Relevez dans les paragraphes 2, 3 et 4 les arguments en faveur de cette conclusion.
- 7) « Pourtant il y a de nombreux arguments contre le mensonge » Quel rôle joue-t-elle par rapport aux paragraphes qui suivent ?
- 8) Relevez les arguments contenus dans les paragraphes 6 et 7.
- 9) Que remarquez-vous sur le vocabulaire utilisé par les auteurs dans la première et la deuxième partie du texte ?
- 10) Lisez le dernier paragraphe. Quel rapport entretient-il avec le reste du texte ?
- 11) Le plan du texte : complétez le tableau suivant

Problème posé	
Thèse 1	
Arguments	
Conclusion 1	
Transition	
Thèse 2 ou antithèse	
Arguments	
Conclusion 2	
Conclusion générale	

Enseignante : **CHEIKH Deloula**

Lycée: Hirèche Abed El MadjidChelghoum laid Mila

Bibliographie

- 1- BENTOLILA ALAIN, CHEVALIER BRIGITTE, FALCOZ-VIGNE DANIELE. La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan. 1991
- 2- BENTOLITA, A et al. La lecture. Paris. Nathan. 2000
- 3-CHAROLLES, M. Questions et questionnaires dans deux manuels scolaires, Les cahiers du CRELEF n°27. 1987.
- 4-CEBE, SYLVIE, GOIGOUX, ROLAND, THOMAZET, SERGE. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. IUFM de Lyon et d'Auvergne. 2007
- 5-DE KONINCK, G. Le plaisir de questionner en classe de français. Montréal : Les éditions logiques. 1993

Université Frère Mentouri , Constantine

Laboratoire Traduction et Langues

N° Volume : 6

N° Numéro : 8

Type du numéro : Ordinaire

<https://www.asjp.cerist.dz/revues/571>

6-GAONAC'H DANIEL, FAYOL MICHEL. Aider les élèves de comprendre –du texte au multimédia. Paris, Hachette. 2003

7- GIASSON, J. La compréhension en lecture. Paris, Gaetanmorin. 1990

8- GIASSON, J. La lecture : de la théorie à la pratique. Boucherville : Gaétan Morin Editeur. 1995

9- GRIBISSA, A. Le français en projet. Alger, Euro-livre Express. 2007

10- Guide d'élaboration d'une épreuve de Français. ONEC. Novembre 2010

11- HARVEY, F. Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec. 2010

12- LUSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25. 1996

13- NONNON, E. (1992). Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes. Recherches (Lille, France), vol. 17, no 17. 1992.

14-PESCHEUX, MARION. Articuler compréhension écrite et théories sémantiques : un problème de réduction théorique. Synergies Roumanie n° 4. 2009

15-SIDIBÉ, TOUMANI H. Lecture et compréhension écrite. Que d'hermeneutique ! Université de Bamako. Mali. 2008