

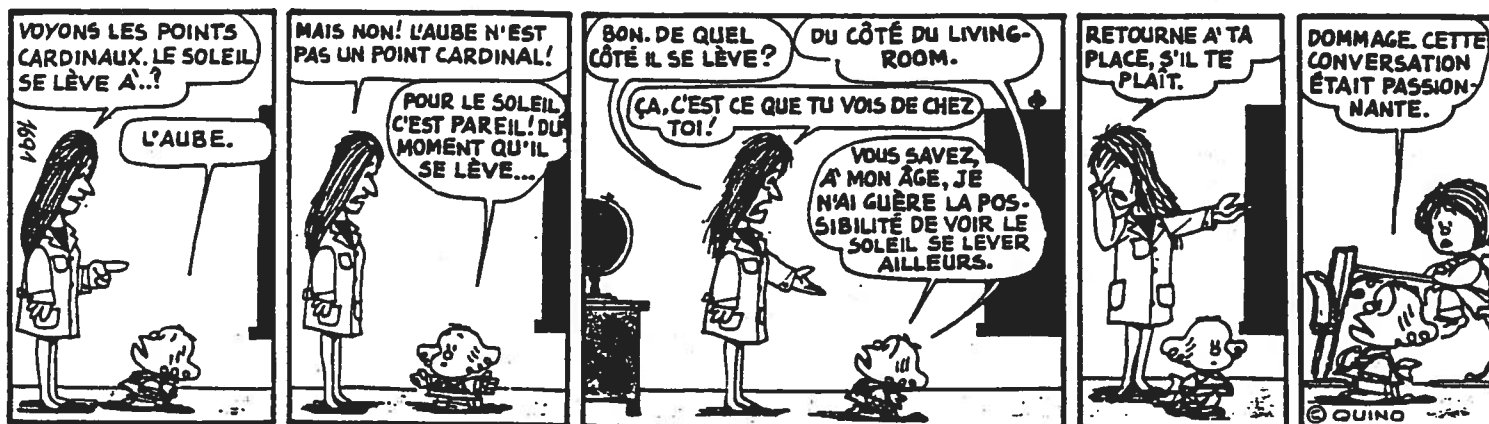
POSER DES QUESTIONS

« Toute leçon doit être une réponse. »

Édouard Claparède

« Questionner, c'est enseigner; répondre, c'est apprendre. »

Godelieve DeKoninck



On sait que la technique qui consiste à poser des questions aura des effets positifs sur l'apprentissage des élèves si elle vise à :

- éveiller l'attention et l'intérêt du groupe (mettre en appétit, amener à participer ou maintenir la participation) ;
- développer des habiletés cognitives chez les élèves (susciter la réflexion) ;
- obtenir de l'information pour intervenir sur la compréhension du groupe (obtenir un feed-back et réajuster).

Sur ce dernier point, certaines questions trop évasives ont peu de chance de vérifier le degré de compréhension, comme en fait foi cet échange classique :

- Avez-vous compris?
- Oui.
- Avez-vous des questions?
- Non.

En fait, il est trompeur de croire que les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas. Pour vérifier la compréhension, et ce faisant développer les habiletés cognitives des élèves, il vaut sans doute mieux les questionner en leur proposant un problème à résoudre portant sur la matière vue ou en les plaçant devant une tâche (par exemple leur faire réexpliquer l'essentiel de la matière vue, leur faire trouver un exemple se rapportant à la matière, leur demander d'identifier et catégoriser les types d'erreurs faits dans leur dissertation ou examen, etc.).

Cette anecdote vient nous rappeler que poser des questions en classe ne va pas de soi : là comme ailleurs, il convient d'user de stratégie. C'est dans une telle optique que sont présentés les faits et principes qui suivent.

QUELQUES FAITS ET PRINCIPES

1. La fréquence des questions

- Tout au long du XXe siècle, de nombreuses études ont montré que les professeurs de collège aussi bien que les enseignants du primaire posaient en moyenne de 350 à 400 questions par journée normale d'enseignement.

De façon générale, et selon quelques études récentes, les enseignants jugés efficaces posent davantage de questions (≈ 24 questions / cours de 50 minutes) que ceux qui sont jugés moins efficaces ($\approx 8,6$ questions / cours de 50 minutes). Les enseignants qui possèdent cette technique rendent ainsi les élèves actifs, leur donnent l'occasion de mieux apprendre (en les faisant chercher, réfléchir, formuler des réponses) et contrôlent les acquisitions au fur et à mesure qu'ils les transmettent.

2. Le niveau cognitif des questions (voir la taxonomie de la page 6)

- En gros, les questions posées peuvent être rangées dans deux catégories :
 - les questions fermées, qui sollicitent essentiellement la mémoire;
 - *Quelle fonction du logiciel permet d'insérer une image?*
 - *Qu'est-ce qu'une intégrale permet de calculer?*
 - *Que désigne-t-on par euphémisme?*
 - les questions ouvertes, qui font appel à des habiletés de « haut niveau cognitif ».
 - *Comment décririez-vous le phénomène que nous venons d'observer?*
 - *Quels éléments distinguent le marxisme du personnalisme?*
 - *Quelles sont les stratégies défensives possibles devant une équipe qui adopte une telle formation offensive?*

Les questions fermées, moins exigeantes, invitent les élèves à se rappeler des faits ou des informations et peuvent même se limiter à une réponse par oui ou non. Par contre, certaines questions fermées peuvent appeler des réponses contenant une grande quantité d'informations (*Que savez-vous à propos de...?*). Les questions fermées peuvent aussi bien solliciter des connaissances déjà vues dans le cours que les connaissances personnelles des élèves sur des sujets plus ou moins liés au cours.

Les questions ouvertes forcent les élèves à réfléchir sur l'information et à développer leur pensée, à tirer des conclusions ou explorer diverses possibilités. Elles exigent cependant de l'enseignant qu'il sache conjuguer avec les réponses que risquent les élèves (voir le point 7). Les questions ouvertes sont elles-mêmes de difficulté variable selon le niveau cognitif de la question (voir cette progression dans la taxonomie simplifiée à la page 6)

- Chez les enseignants jugés efficaces, les questions dont le niveau cognitif est d'ordre supérieur ne représentent somme toute que 25% des questions. D'un point de vue stratégique, il convient d'adapter le niveau des questions au niveau du groupe d'élèves : les questions fréquentes et rapides nécessitant des réponses courtes et factuelles s'avèrent très utiles quand les interventions s'adressent à des élèves moins à l'aise, ou quand il s'agit de mettre la classe en train et de l'amener vers des questions plus exigeantes. On a noté que les enseignants efficaces ajustent le niveau de difficulté des questions de façon que la plupart des élèves vivent un haut degré de succès (75% des questions posées reçoivent une réponse correcte). L'expérience répétée du succès les incite à participer activement et à prendre des risques devant les questions plus exigeantes.
- Pour y aller de façon progressive, les questions fermées peuvent d'abord être accompagnées de choix multiples (*La principale cause de l'inflation est-elle : la liberté des prix, les revenus trop élevés, la demande supérieure à l'offre, etc.?*).

Dans un ordre progressif de difficulté, nous avons donc :

- questions à choix multiples;
- questions fermées (réponses par oui ou non, appel à la mémoire);
- questions ouvertes (appel au raisonnement, au développement, à l'exploration).

Il apparaît cependant important de s'exercer à poser des questions de formes variées afin d'éviter la lassitude des élèves.

3. Questions stimulantes

- Certaines recherches suggèrent que les enseignants auront plus de chances de motiver les élèves s'ils posent des questions dont les réponses feront appel à leur créativité ou à leurs idées personnelles (voir les questions divergentes, page 6). De telles questions prennent des formes plus spécifiques selon la discipline : faire des hypothèses en science, fonder un jugement critique en art ou en lettre, produire une argumentation sur une question philosophique, émettre des commentaires spontanés après le visionnement d'un reportage, etc.

4. La clarté des questions

- Il arrive que les élèves soient incapables de répondre aux questions parce qu'elles sont trop vagues, trop ambiguës, ou parce que l'enseignant pose deux questions ou plus les unes à la suite des autres. Cette situation est fréquente chez les enseignants qui « réfléchissent tout haut », ce qu'on peut éviter en préparant les questions à l'avance (du moins les questions clés que l'on prévoit dans le cheminement du cours).

5. Le temps d'attente après les questions

- Poser une question implique d'attendre la réponse, si longue soit elle à se manifester. Si, lorsque nous interrogeons les élèves, nous leur laissons davantage de temps pour réfléchir avant de répondre (plus de 3 secondes), cela peut avoir les effets suivants :
 - obtenir une meilleure participation des élèves;
 - accroître la longueur des réponses;
 - élever le degré de confiance quant aux réponses fournies.

L'effet d'un temps d'attente est supérieur quand des questions de niveau cognitif élevé sont employées.

- Par ailleurs, les enseignants qui posent une question et qui y répondent eux-mêmes ne génèrent pas l'apprentissage chez les élèves. Un temps d'attente, quand personne n'arrive à répondre à une question, permet d'obtenir un feed-back non verbal sur la qualité de la question (intérêt, clarté, facilité, ...). Dès lors, on peut la reformuler, donner des indices, ou alors proposer aux élèves d'écrire leur réponse, de se consulter entre voisins et de faire une mise en commun pour construire ensemble la réponse.

6. La désignation des élèves (pour répondre aux questions)

- La pratique consistant à désigner des élèves peut s'avérer efficace pour permettre au plus grand nombre de participer et pour maintenir l'attention du groupe. Elle peut aussi viser à susciter l'expression d'une grande variété de points de vue, notamment avec les questions à contenu cognitif supérieur qui comportent rarement une seule bonne réponse.
- On peut déjà désigner les élèves avant même d'adresser une question :
 - par une question à la cantonade (à tout le groupe)
 - par une question à un sous-groupe, ou à une personne
 - par une question en tour de table
- En balayant la classe du regard après une question adressée à tous, on favorise la participation du plus grand nombre. On peut alors désigner un élève parmi ceux qui lèvent la main, en s'assurant de fois en fois qu'on ne désigne pas toujours les mêmes.

Mais s'il s'agit de désigner un non-volontaire, il faut voir à ne pas placer l'élève dans l'embarras. Si on attend un peu après avoir posé une question, on peut détecter dans

l'expression non-verbale de certains qu'ils sont prêts à répondre. Pour faire participer un élève habituellement muet, on peut l'aider à participer en lui adressant une question d'un niveau particulièrement accessible. Quoi qu'il en soit, après avoir désigné quelqu'un, on devrait habituellement attendre qu'il fournisse une réponse substantielle, qu'il demande de l'aide, des clarifications ou qu'il indique ouvertement qu'il ne connaît pas la réponse (en ce cas, voir le point 7.4 ci-après).

Dans la mesure du possible, il est préférable d'éviter les questions du style « tour de table ». Souvent, cette pratique ne favorise pas l'attention car chacun prépare sa réponse, ou encore elle crée de l'anxiété chez certains étudiants et, chez d'autres, amène des réponses conformistes et répétitives.

7. Exploitation des réponses, réactions par rapport aux réponses

- L'enseignant qui exploite bien les interventions de ses élèves intègre dans la progression du cours les éléments d'informations amenés par les élèves. Comme les élèves sentent très bien s'il y a une ouverture et une prise en considération réelle de leurs réponses, ils décrochent vite d'un jeu questions-réponses qui apparaît gratuit.

Au fond, il faut faire en sorte que les élèves ne vivent pas le questionnement comme un examen où seule ne compte que la bonne réponse; c'est plutôt construire le fil du cours à l'aide d'échanges. Une réponse plus ou moins correcte est toujours très intéressante. Investiguée, elle nous apprend comment l'élève comprend une question, comment il pense, son degré de connaissance et de compréhension.

- À partir des réponses obtenues, l'enseignant peut :
 - reformuler sa question si elle apparaît mal formulée ou mal comprise ;
 - faire éclaircir, expliquer une réponse confuse ou développer une réponse incomplète ;
 - reformuler la réponse d'un élève dont la réponse est correcte pour relancer le groupe et obtenir d'autres réponses ;
 - relancer la question d'un élève à d'autres élèves.
- Comment est-il préférable de réagir face aux réponses des élèves? On sait que les enseignants plus efficaces sont enclins à soutenir l'interaction avec le premier répondant en lui répétant la question, en la simplifiant, en lui fournissant des clés de compréhension, bref en l'amenant le plus loin possible avant de faire appel à un autre élève.
 1. Si la réponse est correcte, il convient de reconnaître la justesse de la réponse par des formules brèves (« *intéressant* », « *bien* ») et de n'adopter une attitude encourageante qu'avec les élèves plus anxieux.
 2. Si la réponse est partiellement correcte, on peut reconnaître et confirmer la partie correcte de la réponse, puis donner de nouveaux indices conduisant vers la bonne réponse. On peut aussi formuler différemment la question au même élève.
 3. Si la réponse est incorrecte, on peut demander à l'élève comment il a compris la question, comment il résout le problème, puis lui fournir de nouveaux indices ou reformuler la question.
 4. S'il y a absence de réponse ou si l'élève répond qu'il ne sait pas, on peut relancer la réflexion de l'élève en reformulant la question, en guidant la réflexion par des sous-questions. On peut ultimement faire appel au groupe.

8. S'entraîner à poser des questions

Pour consolider sa confiance personnelle, on peut développer l'habileté à poser des questions de façon progressive. Dans un premier temps, on peut se limiter à l'utilisation de questions fermées et se centrer sur les points généraux relatifs à la clarté des questions, aux pauses-silences, à la sollicitation par le regard.

Dans un second temps, une aisance étant acquise, on peut envisager un travail portant sur l'emploi de questions de niveau cognitif supérieur ou ouvertes.

Selon les ouvrages consultés, les moments privilégiés pour utiliser le questionnement sont :

- la révision de la matière supposée plus ou moins connue et l'introduction d'une nouvelle matière;
- l'exploration d'un sujet prêtant à réflexion;
- la vérification de la compréhension après un exposé.

Cependant, on peut développer cette habileté en tout temps pendant un exposé, ou lors d'une ronde quand les étudiants travaillent en équipe, ou encore quand un étudiant vient pour une explication sur un problème ou une tâche, etc.

Adapté de :

GAUTHIER, Clermont et al., *Pour une théorie de la pédagogie*, Les Presses de l'Université Laval, 1997, p.162-169. (Cet ouvrage fait la synthèse d'environ 20 études récentes portant sur l'utilisation de questions par les enseignants. La plupart de ces études sont américaines.)

PROULX, Jean, *Enseigner mieux*, Cégep de Trois-Rivières, 2009, p.289-297.

ACHESON, Keith A. et al., *La supervision pédagogique*, Les Éditions Logiques, 1993, p.242-250.

WAGNER, Marie-Cécile, *Pratique du micro-enseignement*, DeBoeck, 1988, p.87-91; p.110-113.

UNE TAXONOMIE SIMPLIFIÉE

Les niveaux cognitifs de questions correspondent, en gros, aux niveaux suivants :

- Questions d'information (connaissances) : décrire, faire la liste de, reconnaître, se rappeler.
- Questions de compréhension : discriminer, retrouver l'idée principale, résumer, dire dans ses mots, distinguer.
- Questions de réflexion (analyse, généralisation) : comparer, analyser, relier entre eux, interpréter, expliquer, organiser, déduire, établir les relations, tirer des conclusions.
- Questions d'évaluation : porter un jugement, critiquer, prendre une décision, argumenter.
- Questions divergentes (créativité) : redéfinir, voir d'une autre façon, trouver le plus grand nombre d'idées possible, faire des hypothèses, émettre un commentaire personnel.

Source : BEAUMONT, Marcel, *L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage*, DGEC et partie collégiale du comité mixte de PERFORMA, 1990, p. 33-34.

On peut aussi consulter la taxonomie de Bloom [Legendre (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition] et celle de la firme DISCAS [<http://www.csrn.qc.ca/discas/taxonomie/introTaxonomie.html>].

Entre ouverture et fermeture, les types de questions

Barnes (1969)	Giordan et De Vecchi (1987)	Altet (1992)		Nault (1998)
Types de questions	Sortes de questions	Types de questions	Niveaux de questions	Types de questions
	Questions contenant elles-mêmes la réponse [« Ah ! Tu es vraiment sûr que... ? »]			
Questions factuelles [invitent à donner une information ou à nommer une chose : « Qu'est-ce que... ? »]	Questions fermées [une seule réponse peut convenir : « Comment s'appelle... ? »]	Questions de type fermé [appellent une réponse unique, attendue par le professeur : « Autrefois, elles étaient comment les écoles ? »]	Questions factuelles, d'observation, de rappel, d'identification [mettent en œuvre des opérations cognitives de saisie, d'encodage de l'information : « C'est un verbe de quel groupe ? »]	Questions fermées ou convergentes [portent sur les habiletés intellectuelles de niveau inférieur : connaître et comprendre : « Où se trouve Pékin ? Comment accorde-t-on le verbe ? »]
Questions de raisonnement [exigent de l'observation, un raisonnement, la mobilisation de différentes ressources : « Comment ? Pourquoi ? »]	Questions ouvertes [plusieurs réponses possibles : « Comment expliques-tu cela ? »]	Questions guides [liées aux démarches des apprenants, à leurs procédures : « Quelle est votre idée ? Il faut que tu fasses quoi ? »]	Questions de comparaison, de classification, de mise en relation-discrimination [font appel à des opérations de transformation de l'information : « Sur ces radiographies, où y a-t-il inspiration, et où y a-t-il expiration ? »]	Questions ouvertes ou divergentes [touchent les quatre niveaux cognitifs supérieurs : appliquer, analyser, synthétiser, évaluer : « Où est l'erreur dans cet énoncé ? Quelle stratégie utiliser ? »]
Questions de raisonnement [exigent de l'observation, un raisonnement, la mobilisation de différentes ressources : « Comment ? Pourquoi ? »]	Questions ouvertes [plusieurs réponses possibles : « Comment expliques-tu cela ? »]		Questions d'analogie, de synthèse, de déduction, d'évaluation [mettent en œuvre des opérations d'inférence, de conceptualisation élevée : « Quelles sont les règles essentielles quand on fait une expérience en biologie ? »]	
Questions ouvertes [n'exigent pas de raisonnement : « Aimez-vous cette photographie ? »]		Questions ouvertes [servent à solliciter la réflexion de l'élève, à stimuler la recherche, l'expression des jugements, des idées, des sentiments : « Le ski, qui connaît ? Tu y as déjà goûté ? »]		Questions qui permettent de pénétrer le domaine affectif des l'élève [sans critères prédéfinis : « Es-tu intéressé par cette histoire ? Pensez-vous que cette femme sera élue Premier ministre ? »]
Questions sociales [contrôle de la classe, partage d'expériences : « Êtes-vous prêts ? Qui a eu de la peine à faire ses devoirs ? »]				Questions « procédurales » [qui portent sur la gestion des activités : « Avez-vous la bonne page ? Voulez-vous lire ce paragraphe ? »]

e : La partie inférieure du tableau est détachée du reste, parce qu'elle propose des questions atypiques, qui n'appartiennent pas des précédentes par leur degré d'ouverture/fermeture, mais par leur objet (la gestion et le fonctionnement de la classe) ou leur origine (des textes lus par le maître ou les élèves eux-mêmes). Cette dernière apparition de questions lancées par les élèves comme ultime niveau des questions généralement posées par les enseignants (Altet 1998, p. 62)] peut sembler paradoxale, mais ce point d'arrivée est justement mon point de départ : si le maître ne pose pas de questions et les exemples sont en général ceux des auteurs. Lorsqu'ils manquaient, j'ai moi-même proposé des questions (en caractères italiques dans le tableau).

Maulini, O. *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, Paris : ESF, 249p.

POSER DES QUESTIONS : PRATIQUE SPONTANÉE... OU STRATÉGIQUE?

Les difficultés classiques (et des pistes pour les résoudre) :

- les étudiants répondent toujours qu'ils ont compris (donner une tâche)
- les étudiants ne veulent pas répondre (climat de groupe ouvert? pratique habituelle? temps d'attente et désignation? difficulté des questions? clarté des questions?)
- ce sont toujours les mêmes qui répondent (personne ne lève la main? désignation du 1^{er}? difficulté des questions?)
- les étudiants ne répondent pas la bonne chose (soutenir l'interaction, investiguer l'erreur)

Quand poser des questions?

- au début du cours, d'une nouvelle partie (récapitulation et mise en train)
- à la fin d'un exposé, d'une partie (récapitulation)
- pendant le travail d'équipe (vérification de la compréhension)
- quand quelqu'un ne comprend pas (accompagnement de la démarche, vérification de la compréhension)

Suggestion : se faire un inventaire des questions possibles.