

L'activité questionnante dans les pratiques enseignantes. Qu'en pensent les élèves du secondaire ?

Dr. Abdeslam Zetili
Université Mentouri Constantine



Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 53-62

Résumé : Cet article est l'exposé d'une partie des résultats obtenus dans le cadre d'une enquête par questionnaire écrit auto-administré, menée auprès d'élèves du cycle secondaire, sur la pratique de l'activité questionnante en classe de FLE. Nous nous limitons ici à tenter de cerner, à travers les opinions d'apprenants, deux aspects essentiels de cette pratique enseignante à savoir le recours aux procédés de reformulation et de répétition des questions, et les caractéristiques des questions de l'enseignant. L'analyse des réponses fournies par les sujets enquêtés permet d'identifier les points forts et les insuffisances du questionnement chez l'enseignant et de réfléchir à des pratiques plus appropriées, à un usage plus efficace de ce pivot de l'action pédagogique.

Mots-clés : Question-réponse - reformulation - répétition - orientation - clarté - facilité.

Abstract: This article is the account of a part of the results obtained in a written auto-administered questionnaire inquiry, conducted with secondary school pupils, on the practice of the questioning activity in FFL class. The inquiry is limited to encircle, through the learner's opinions, two essential aspects of this teaching practice: the recourse to the proceedings of questions reformulation and repetition and the characteristics of the teacher's questions. The analysis of the answers provided by the questioned learners helped identify the strengths and weaknesses of the teacher's questioning and the reflect on more appropriate practices, with a more efficient use of this pivot of the pedagogic action.

Keywords: Question-answer - reformulation - repetition - orientation - clarity - easiness.

المخلص: يعرض هذا المقال جزء من النتائج التي حصلنا عليها في إطار تحقيق بواسطة أسئلة مكتوبة، قمنا به مع تلاميذ الطور الثانوي حول ممارسة النشاط السؤالي في أقسام اللغة الفرنسية. تقتصر دراستنا هنا على محاولة الإلمام بجانبيين مهمين لهذه الممارسة هي الجوء الأستاذ إلى إعادة صياغة و تكرار الأسئلة التي يطرحها، و خصائص هذه الأسئلة. تمكننا دراسة آراء التلاميذ من معرفة الجوانب الإيجابية ونقائص النشاط السؤالي وذلك من أجل التفكير في الممارسات المناسبة و الاستعمال الناجع لهذا المحور الأساسي في العملية البيداغوجية.

الكلمات المفتاحية: سؤال-جواب - إعادة الصياغة - تكرار - توجيه - وضوح - بساطة.

1. Présentation du test

L'enquête dont il est question ici a concerné 110 élèves, filles et garçons, de différentes filières, des trois niveaux, d'un même établissement. Il s'agit donc d'un « échantillon représentatif » selon la méthode dite « de choix raisonné » (Mucchielli : 17).

La passation a eu lieu dans les salles de classe, en séance ordinaire d'une heure. Elle s'est déroulée de manière satisfaisante, sans obstacles significatifs, ce qui nous a permis de récupérer tous les questionnaires au terme de la séance.

Notre enquête a pour objet la question en tant qu'outil pédagogique dans les pratiques de classe chez les enseignants du secondaire. Mais, vu l'impossibilité de rendre compte de l'ensemble des résultats dans le cadre de cet article, nous nous contentons de présenter l'essentiel de l'analyse des réponses fournies aux questions n° 14, 15, 16, 18, 19 et 20 du questionnaire (voir annexe).

Nous avons voulu vérifier trois hypothèses : 1) La reformulation et la répétition des questions sont deux procédés très fréquents dans les pratiques enseignantes, même si parfois ils ne sont pas nécessaires. 2) Certaines questions de E (Enseignant) bloquent les A (Apprenants) car elles présentent des insuffisances sur les plans de la forme et du contenu. 3) La facilité/difficulté d'une question est un jugement propre à chaque apprenant.

2. Analyse

Introduction

L'intelligibilité de tout énoncé dépend énormément de sa formulation, c'est-à-dire de sa structure syntaxique et des termes utilisés. Cette façon d'exprimer varie d'un locuteur à un autre et d'une situation à une autre. Un énoncé peut être (ou paraître) ambigu, vague, imprécis, asémantique, etc. ; ce qui engendre inévitablement divers problèmes au niveau de l'échange langagier entre les interactants.

Dans la salle de classe, les questions de E n'échappent pas à ces insuffisances et, dans beaucoup de cas, elles génèrent d'énormes difficultés pour les A. Quel que soit le niveau de la maladresse, ils sont directement confrontés au problème de compréhension de l'énoncé (Astolfi, 1997). Alors, conscient de cette limite du cours de langue, le questionneur a inévitablement recours à des procédés de "secours", tels que la reformulation et la répétition, en vue de relancer l'activité langagière, orienter davantage les questionnés (Jacques, 1981) et aider à l'accomplissement des tâches.

Si la répétition est une simple reprise du même énoncé, dépourvue de toutes formes de transformations au niveau lexical et syntaxique, la reformulation est une opération beaucoup plus complexe. Elle est une forme de prise de conscience d'un manque que E est tenu de combler de façon à assurer la continuation de l'activité en classe. Elle exige évidemment une grande attention de la part du questionneur qui doit remarquer tous les effets que la question produit sur les A (Armengaud, 1985). C'est le type de réaction ou attitude (réponse ou non-réponse) du groupe classe ou de l'apprenant interrogé qui impose ou non cette opération.

Ce n'est certainement pas par goût de la redite que E reformule telle ou telle question. Son objectif majeur est de permettre à la plupart des élèves, en tenant compte de l'hétérogénéité des niveaux, de comprendre la question. Les raisons de cette opération peuvent être très diverses. En voici quelques unes.

D'abord, il reformule une question qui reste sans réponse. Lorsque les A ne fournissent aucune réponse (qu'il s'agisse de non compréhension, d'ignorance de la réponse, de stratégie adoptée), il cherche une autre voie, une autre forme pour redemander l'information attendue. Cette recherche pourrait se répéter autant de fois et prendre des formes différentes : simplifier la question, l'adapter au niveau des élèves, clarifier davantage le sens, la rendre plus courte, etc. Par ailleurs, E reformule sa question lorsque les A fournissent une réponse fautive, incomplète, inattendue. Le but dans ce cas est de tenter de mieux les orienter dans leur recherche (Apostel, 1981). Aussi, dans certaines situations, il arrive que la question soit incomplète, incorrecte ou simplement maladroitement formulée; alors elle fait l'objet de reprise en vue de pallier à l'insuffisance constatée. Enfin, il peut réaliser que sa question est ambiguë, large, complexe ; alors il procède à une fragmentation de son énoncé initial en de petites questions (séquences de questions-réponses) qui permettraient d'aboutir par étapes à la réponse attendue.

Néanmoins, la reformulation n'a pas que des aspects positifs. En effet, en reformulant une question, le professeur pourrait la rendre (sans le vouloir) plus complexe, plus difficile à comprendre ou inintelligible. De plus, cette opération pourrait désorienter totalement le questionné lors de la construction de sa réponse : perdre le fil de sa pensée en délaissant les premiers éléments de réponse trouvés pour la question initiale. C'est ce que souligne Soulé-Susbielles dans cet extrait : « *Le professeur croit aider les élèves, mais peut-être certains ont-ils déjà commencé à bâtir une réponse : la reformulation risque de bouleverser ce travail intérieur : à quoi faut-il répondre, à la première ou à la seconde question ?* » (1984 : 33). Enfin, la reformulation pourrait être une vaine opération au cas où le silence de la classe ne serait pas dû à la formulation ou à la non-compréhension des questions, mais engendré par des facteurs extralinguistiques. Nous savons que nombre d'attitudes négatives adoptées par les A traduisent souvent l'existence de problème communicationnels complexes qui ne relèvent pas de l'aspect linguistique de l'activité questionnante (Coianiz, 1990).

2.1. Reformulation et répétition des questions

Pour tenter de déterminer la fréquence de ces deux opérations en classe de FLE, nous avons posé, dans le cadre de l'enquête menée, les questions n° 14, 15 et 16. Les réponses des enquêtés (voir tableau n° 1) révèlent que la reformulation est la première opération à laquelle l'enseignant a recours. Alors, quelle interprétation donner à ces résultats? Une première comparaison permet de noter que cette opération est plus présente lorsque les apprenants ne fournissent aucune réponse. A notre sens, cette différence proviendrait d'une forme de logique dans la pratique enseignante : en cas de réponse fautive fournie par un apprenant, il reste possible qu'un autre donne la réponse attendue sans que E ne reformule sa question. D'ailleurs, les résultats de la question 14 permettent de noter que la fautive réponse de l'élève n'est pas toujours suivie d'une reformulation; E use également beaucoup de la répétition de la question.

Par contre, lorsque c'est l'ensemble du groupe classe qui ne manifeste aucune tentative de réponse, E a raison de penser que le problème provient de la formulation de son énoncé. Par conséquent, il fait appel à la reformulation en tant que mesure appropriée car, dans ce cas de figure, la répétition du même énoncé resterait inconsequente (nous n'avons même pas envisagé cette possibilité dans les réponses à cocher).

Les résultats de la question n° 16 permettent de noter que les enseignants reformulent souvent leurs questions sans que la raison ne soit la réponse fautive ou la non-réponse. La reformulation est donc une opération nécessaire et régulière dans les pratiques du questionnement en classe.

Tableau 1. Récapitulation des réponses aux questions 14, 15, 16.

Questions	Les réponses	Total	Taux %
14-Lorsque la réponse de l'élève est fautive :	1-le professeur repose la même question à un autre élève	40	36,36
	2-le professeur repose la question de façon différente	57	51,81
	3-le professeur répond lui-même à la question	13	11,81
	Total	110	
15-Lorsqu'il n'y a aucune réponse de la part des élèves:	1-le professeur repose la question d'une autre façon	71	64,54
	2-le professeur donne lui-même la réponse	32	29,09
	3-le professeur passe à une autre question	07	06,36
	Total	110	
16-Quand le professeur interroge, il :	1-répète plusieurs fois la même question	07	06,48
	2-répète la même question sous d'autres formes	60	55,55
	3-répète la question si les élèves le lui demandent	39	36,11
	4- ne répète jamais la question	02	
	Total	108	01,85

La répétition de la question est également une opération assez fréquente dans le cours de langue. Elle se fait à l'initiative de E ou à la demande des A. Par exemple, nous constatons que 40 sujets consultés (soit 36,36%) répondent que E repose la même question à un autre élève, en cas de réponse fautive. Comme nous venons de le signaler ci-dessus, E insiste au moyen du même énoncé parce qu'il sait que l'échec d'un élève n'est pas celui de l'ensemble du groupe classe, que beaucoup d'élèves réussissent là où d'autres s'avouent vaincus. Donc, la répétition est une façon propre à E de se dire que sa question est valable, qu'elle est l'outil d'investigation adéquat. Lorsque cette opération est demandée par les A (réponses à la question 16), les raisons pourraient être diverses : non-compréhension, oubli, non-mémorisation, ambiguïté, mauvaise énonciation, complexité, etc.

Les réponses fournies aux questions 14 et 15 montrent que E dispose d'un autre procédé de secours, en cas de réponse fautive ou de non-réponse : il répond lui-même aux questions qu'il pose. Selon nous, cette solution est sans doute désavantageuse pour la communication en classe et pour l'intégralité de l'action pédagogique; parce qu'elle traduit l'existence d'un grand dysfonctionnement de la négociation entre les interactants.

Alors, quelles sont les raisons qui poussent E à le faire ? Nous pensons qu'il opte pour cette voie :

- en cas de blocage total de l'ensemble du groupe classe,
- comme moyen de relancer l'activité langagière,
- comme stratégie d'évitement : ne pas reformuler (reconstruire) l'énoncé,

- lorsqu'il considère que la non-réponse des élèves est synonyme de refus de travailler, de désintérêt.

2.2. Caractéristiques des questions de l'enseignant

Les questions 18, 19 et 20, dites ouvertes, permettent aux enquêtés de dire ce qu'ils pensent réellement sans qu'ils soient contraints de choisir l'une des réponses proposées. En posant la question 18, nous leur demandons de caractériser les questions de E ; pour répondre à la 19, ils doivent passer du statut d'apprenants à celui d'enseignants pour dire comment doit être toute question adressée aux élèves. La question 20 est plus précise puisqu'elle ne porte que sur la notion de facilité.

La première étape de l'exploitation des réponses fournies consiste à répertorier toutes les caractéristiques données. Pour le faire, nous procédons par synthèse parce que les réponses sont des rédactions que nous ne pouvons reprendre de façon intégrale dans nos tableaux. Par exemple, dans la réponse « *Il pose les questions très faciles [...] et les questions sont toujours claires* », nous ne gardons que les qualificatifs *faciles* et *claires*. Certaines expressions sont remplacées par un terme qui les résume. Par exemple, l'expression « *[...] est une question que l'élève peut comprendre* » est remplacée par le qualificatif *compréhensible*.

La seconde étape est la présentation des nombreuses caractéristiques répertoriées, sous forme de tableaux (voir tableaux n°2, 3, 4). Elles sont classées selon leur fréquence d'apparition dans les réponses, dans l'ordre décroissant.

Tableau 2. Récapitulation des réponses aux questions 18 et 19.

Question 18			Question 19	
N°	Caractéristiques	Nombre d'apparitions dans les réponses	Caractéristiques	Nombre d'apparitions dans les réponses
1	Claires	33	Claire	53
2	Correctes	31	Facile	29
3	Non claires quelquefois	29	Courte	19
4	Courtes	16	Directe	12
5	Faciles	11	Correcte	07
6	Difficiles quelquefois	11	Ni courte, ni longue	07
7	Difficiles	07	Très claire	06
8	Très claires	06	Compréhensible	06
9	Rapides	06	Adaptée au niveau	05
10	Faciles quelquefois	05	Simple	04
11	Non claires	05	Très facile	03
12	Simple	04	Pas très longue	03
13	Très difficiles	04	Bien formulée	03
14	Pas assez longues	03	Précise	02
15	Logiques	03		
16	Très faciles	02		
17	Compréhensibles	02		
18	Longues	02		
19	Assez bonnes	02		
20	Incorrectes	02		
21	Incompréhensibles	01		
22	Exactes	01		
23	Directes	01		
24	Ni courtes, ni longues	01		

Tableau 3. Récapitulation des réponses à la question 20.

N°	Caractéristiques	Nombre d'apparitions
1	Courte	23
2	Compréhensible	23
3	Claire	21
4	Aide dans la réponse	18
5	Simple	11
6	Correcte	08
7	Directe	07
8	très courte	05
9	Adaptée au niveau	05
10	Ni courte, ni longue	03
11	Facile	03
12	Pas longue	02
13	A réponse courte	01
14	Logique	01

Les caractéristiques relevées dans les réponses à la question 18 traduisent deux aspects des questions de E : négatif et positif. Toutefois, le second aspect est prédominant. Nous les reprenons dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 4. Aspects positif et négatif des questions de E (Question 18).

N°	Aspect positif	Nombre d'apparitions	Aspect négatif	Nombre d'apparitions
1	Clares	33	Non claires quelquefois	29
2	Correctes	31	Difficiles quelquefois	11
3	Courtes	16	Difficiles	07
4	Faciles	11	Rapides	06
5	Très claires	06	Non claires	05
6	Faciles quelquefois	05	Très difficiles	04
7	Simple	04	Longues	02
8	Pas assez longues	03	Incorrectes	02
9	Logiques	03	Incompréhensibles	01
10	Très faciles	02		
11	Compréhensibles	02		
12	Assez bonnes	02		
13	Exactes	01		
14	Directes	01		
15	Ni courtes, ni longues	01		

Ce tableau permet de noter, entre autres, que la *clarté*, la *grammaticalité* et la *facilité* des énoncés sont des caractéristiques essentielles dans le questionnement. L'opposition que nous mettons en valeur ici permet de conclure que les questions de E ne sont pas toujours un outil de recherche adéquat, pleinement adopté par les A. En effet, Si pour les uns elles sont *claires*, *correctes* et *faciles*, pour d'autres elles sont *difficiles* et *non claires*.

En répondant à la question 19, les élèves interrogés donnent les caractéristiques de la "bonne question". Ils mettent l'accent sur la notion de *clarté*, qui est à notre sens variable : une question claire pour les uns ne l'est pas pour d'autres. Ce jugement est émis par chaque apprenant en fonction de ses compétences personnelles et de la représentation qu'il a de cette notion, d'où la difficulté de saisir avec exactitude sa signification.

Nous pourrions dire de même concernant la *facilité* des questions, qui est la deuxième caractéristique mise en valeur dans leurs réponses (le qualificatif "facile" apparaît dans 29 réponses). En effet, en disant question facile, les A parlent-ils de son intelligibilité, de sa formulation, du thème sur lequel elle porte ou de la facilité à trouver la réponse attendue ? Dans cette même perspective, et pour tenter de mieux cerner la signification qu'ils donnent à ce qualificatif, il serait intéressant de formuler d'autres questionnements : Une question longue peut-elle être facile ? Et une question courte l'est-elle toujours ? Les apprenants enquêtés évoquent également deux autres caractéristiques dont le nombre d'apparition est significatif. Selon eux, la question de E doit être *courte* et *directe*. Sur ce point précis, deux remarques méritent d'être faites. D'abord, une question courte, donc formulée en (très) peu de mots, présente au moins l'avantage d'être facilement mémorisée, mais nous savons que sa concision n'assure pas toujours sa clarté et son intelligibilité. De plus, la question directe (par opposition à indirecte) est celle dont les marques explicites (linguistiques et prosodiques) permettent l'identification de la valeur illocutoire de l'acte accompli (Berrendonner, 1981), sans risque de confusion. Toutefois, cette facilité à déterminer la valeur illocutoire de l'énoncé n'exclut nullement les problèmes de clarté et de compréhension, ne garantit pas à l'apprenant de trouver la réponse attendue. Alors, la question idéale, qui correspondrait aux attentes des A, serait-elle celle qui alignerait toutes ces caractéristiques à la fois ? Une question pourrait-elle être à la fois *claire*, *facile*, *courte* et *directe* ?

La notion de facilité réapparaît dans les réponses à la question 20 par laquelle nous leur demandons de définir la *question facile*.

De prime abord, nous constatons que les réponses sont assez dispersées, tout comme celles fournies aux questions 18 et 19. Ceci s'explique par le fait que la *facilité* est également différemment définie par les A. En effet, si pour certains la *question facile* est tout simplement celle qui est *courte*, pour d'autres c'est celle qui est *compréhensible*, *claire*. D'autres encore trouvent que la *question facile* est celle qui *aide à trouver la réponse*. D'autres enfin associent la notion de facilité à celle de simplicité. Pour eux, une question *facile* doit être *simple*. Mais, quand pourrait-on juger que telle question est *simple* ? La notion de simplicité n'est pas commune à tous les membres du groupe classe ; à la différence de la notion de grammaticalité, par exemple. Quand une phrase est jugée grammaticale, elle l'est pour tous, mais une question simple pour E ou pour quelques élèves ne l'est pas forcément pour d'autres.

Conclusion

Ces opinions, même examinées ici de manière très succincte, éclairent le praticien sur certains aspects du questionnement en classe, sur les types de rapports que les A entretiennent avec la question et sur ce que devrait être cet outil d'investigation. Elles révèlent l'importance qu'ils accordent de façon particulière à certaines caractéristiques de la question, comme la clarté et la grammaticalité; pour que cet acte soit réellement l'outil pédagogique adéquat.

Omniprésente en classe, la question libère ou musèle la parole, selon qu'elle répond ou non aux attentes des questionnés. De ce fait, ses caractéristiques sont déterminantes : *claire* ou *inintelligible*, *courte* ou *longue*, *correcte* ou *incorrecte*, *facile* ou *difficile* pour l'apprenant, l'action pédagogique en dépend. Souvent mal connue, mal menée, mal

utilisée, elle demeure toutefois un passage obligé pour toute activité scolaire. Alors, pour lui donner son véritable rôle, E doit non seulement apprendre à bien questionner, mais aussi savoir ce que pensent réellement les A des questions qu'il pose.

Bibliographie

- Apostel, L. 1981. « De l'interrogation en tant qu'action ». In *Langue française*, n° 52, décembre, Larousse.
- Astolfi, J-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Armengaud, F. 1985. *La pragmatique*. Paris : PUF (coll. Que sais-je ?).
- Berrendonner, A. 1981. *Eléments de pragmatique linguistique*. Paris.
- Coianiz, A. 1990. « L'élève, le maître, le langage... et quelques autres. Pour une approche globale des interactions en milieu scolaire ». In *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 23, Université Paul Valéry-Montpellier.
- Ducrot, O. 1972. *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Jacques, F. 1981. « L'interrogation, force illocutoire et interaction verbale ». In *Langue française*, n° 52, décembre, Paris : Larousse.
- Kevassay, S. 2003. *Mémoire de recherche en travail social*. Paris : Vuibert.
- Soulé-Susbielles, N. 1984. « La question, outil pédagogique dépassé ? », in *Le français dans le monde*, n° 183, février-mars.
- Mucchielli, R. 1985. *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. Paris : ESF.

Annexe. Questionnaire d'enquête

I-Choisissez pour chaque question une seule réponse. Cochez la case correspondante.

1-Aimez-vous répondre à des questions de :

- compréhension de l'écrit ?
- lexique?
- syntaxe ?
- production écrite ?

2-Préférez-vous répondre aux questions oralement ou par écrit ?

a) Pendant les leçons :

- oralement
- par écrit

b) Lors d'évaluations :

- oralement
- par écrit

3-Préférez-vous que les questions soient :

- courtes ?
- longues ?
- ni courtes, ni longues ?

- 4-Aimez-vous répondre à des questions qui demandent une réponse :
- courte ?
 - longue ?
 - ni courte, ni longue ?
- 5-Parmi les formulations suivantes, quelle est la question qui vous paraît plus claire ?
- De quoi parle-t-on dans le texte ?
 - De quoi s'agit-il dans le texte ?
 - De quoi parle l'auteur du texte ?
 - Quel est le thème dont parle l'auteur ?
 - Dégager le thème du texte.
 - Précisez le thème du texte.
- 6-Dites si les questions de votre professeur :
- sont toujours claires
 - ne sont jamais claires
 - ne sont pas claires, quelquefois
 - sans réponse
- 7-Lorsqu'elles sont claires, c'est de façon :
- très bonne
 - bonne
 - assez bonne
 - sans réponse
- 8-Les questions du professeur sont-elles toujours correctes?
- Oui
 - Non
 - Sans réponse
- 9-En classe, pendant les cours, votre professeur pose :
- beaucoup de questions
 - peu de questions
 - très peu de questions
- 10-Aimez-vous que le professeur pose la question :
- à un élève déterminé ?
 - à toute la classe ?
- 11-Est-il préférable que la réponse des élèves soit :
- individuelle, sans demander la parole ?
 - individuelle, en demandant la parole ?
 - collective (tous les élèves parlent en même temps) ?
- 12-Le professeur vous laisse-t-il suffisamment de temps pour répondre ?
- Oui
 - Non
 - sans réponse
- 13-Lorsque l'élève donne la réponse juste :
- le professeur l'encourage
 - le professeur ne dit rien
 - le professeur demande l'avis des autres élèves
- 14-Lorsque la réponse de l'élève est fautive :
- le professeur repose la même question à un autre élève
 - le professeur repose la question de façon différente
 - le professeur répond lui-même à la question
- 15-Lorsqu'il n'ya aucune réponse de la part des élèves :
- le professeur repose la question d'une autre façon
 - le professeur donne lui-même la réponse
 - le professeur passe à une autre question

- 16-Quand le professeur interroge, il :
- répète plusieurs fois la même question
 - ne répète jamais la question
 - répète la même question sous d'autres formes
 - répète la question si les élèves le lui demandent
- 17-En classe, posez-vous des questions à votre professeur ?
- Oui, souvent
 - Oui, quelquefois
 - Oui, mais très rarement
 - Non, jamais

II-Maintenant, rédigez vous-mêmes les réponses aux questions suivantes

18-En trois ou quatre lignes, dites comment sont les questions que pose votre professeur de français

19-Selon vous, comment doit être une question qu'on pose aux élèves ? (Répondez en deux ou trois phrases).

20- Pour vous, qu'est-ce qu'une question facile ?

Merci de votre collaboration