

Difficultés des élèves lors du questionnement des enseignants

Gilbert MABETE BWELUPAYL

(Reçu le 23 Avril 2017, Validé le 18 Septembre 2017)

(Received April 23th 2017, valid September 18th, 2017)

Résumé

L'étude s'est déroulée à l'Institut Mbono à Dula, dans la province du Kwilu en République Démocratique du Congo. Elle avait pour objectif d'identifier les sources de difficultés rencontrées par les élèves lors du questionnement par les enseignants. Nous avons observé les leçons d'un échantillon aléatoire de 12 enseignants de l'Institut Mbono en vue de relever les lacunes dans la formulation de leurs questions. Nous avons aussi analysé les cahiers de composition et les fiches de préparation des enseignants pour compléter les informations sur le questionnement écrit.

Après analyse de contenu de toutes les observations faites, nous sommes arrivés à découvrir que les difficultés rencontrées par les élèves lors de questionnement des enseignants proviennent de l'imprécision de questions posées par les enseignants, la mauvaise prononciation des enseignants, la non maîtrise de la langue française, la monotonie dans le questionnement, la frustration des élèves. Il faut envisager des améliorations dans la formation et la qualification des enseignants et des élèves.

Mots clés : *Questionnement, questions, enseignant, élèves*

Abstract

The study was conducted at the Mbono Institute in Dula, Kwilu Province, Democratic Republic of Congo. Its purpose was to identify the sources of difficulties encountered by students when questioning teachers. We observed the lessons of a random sample of 12 Mbono Institute teachers to identify gaps in the wording of their questions. We also analyzed the composition books and the teacher preparation sheets to complete the information on the written questioning.

After analyzing the content of all the observations made, we came to discover that the difficulties encountered by the pupils when questioning the teachers come from the inaccuracy of the questions asked by the teachers, the bad pronunciation of the teachers, the lack of mastery of the French language, the monotony in the questioning, the frustration of the students. Improvements in the training and qualification of teachers and students need to be considered.

Keywords: *Questioning, questions, teacher, students*

I. Introduction

L'enseignement de la langue française est une discipline de base dans les écoles de la RDC. Le français y occupe une place importante. Il est la langue de l'administration, la langue du média, la langue officielle et surtout la langue à travers laquelle se transmettent toutes les matières scolaires hormis l'anglais.

En effet, dans l'enseignement, l'expérience a démontré que de toutes les formes de communication, la forme interrogative est celle qui se prête le mieux au dialogue et aux échanges entre l'enseignant et les enseignés, entre l'orateur et l'auditoire. La question facilite la communication et certains pédagogues affirment que savoir interroger, c'est savoir enseigner. Le questionnement est donc l'art ou le fait de poser un ensemble de questions. Dans l'enseignement, on recourt dans presque toutes les leçons enseignées ou dispensées à l'évaluation qui se fait sur base de questionnement. Une question, pour être bonne, doit répondre à un certain nombre de matières et correspondre à un certain niveau d'activités intellectuelles.

Le Roy (1968) arrive à regrouper les principales questions à trois catégories : celles de premier niveau ou questions fermées, celles de deuxième niveau ou questions ouvertes et celle de troisième niveau ou questions stimulantes.

Les questions de premier niveau ou questions étroites ou fermées sont celles qui portent sur des faits précis et qui ont pour but de vérifier ce qui a déjà été mis en place, énoncé ou supposé connu, de rappeler ou de restituer les notions déjà décrites ou enseignées, considérées comme acquises (Le Roy, 1968). Elles sont des questions qui font appel à la mémoire et correspondent dans la hiérarchie des objectifs de Bloom, au niveau de connaissances et plus au moins à celui de compréhension. Elles admettent en général qu'une seule réponse valable sur le plan de fond sans aucune possibilité de choix de la part de l'élève. Par exemple, quand le professeur fait annoncer la règle de l'accord du participe passé employé sans auxiliaire (règle déjà étudiée et connue par les élèves), quand il faut exprimer une quantité, une proposition, etc. Les élèves, dans ce cas, n'ont pas la possibilité d'orienter librement et approfondir leur recherche de répondre, leur seule liberté réside dans la forme et les moyens d'expression. Le professeur attend comme réponse une seule idée, une seule information, une seule valeur. Les réponses à ces questions peuvent être une reproduction ou une restitution, un rappel, un simple achèvement (d'une idée commencée par un autre), une identification, une sélection. Ces réponses peuvent être appelées par ces mots : Qui... ? Quoi... ? Que... ? Quel... ? Quelle... ? Quels... ? Quand... ? Combien... ? Où... ? Comment... ? Pourquoi... ?

Les questions de deuxième niveau ou questions larges ou ouvertes sont celles auxquelles on peut répondre par un choix parmi des idées multiples et différentes, mais également valables du point de vue du fond, selon les possibilités de chaque interlocuteur, selon ses intérêts et son niveau de développement mental. Les questions sont ouvertes si elles laissent l'initiative des démarches, si les élèves disposent de possibilité plus large d'initiatives, s'il leur est demandé de faire état de leurs opinions, de leurs intérêts, de leurs goûts et leurs jugements personnels. Les questions sont tout aussi ouvertes lorsqu'il est demandé aux élèves de choisir les faits qui leur sont présentés, de les comparer en vue de contrôler une idée ou d'élaborer une loi, sans qu'ils soient contraints d'exprimer la seule idée attendue.

Ainsi par exemple, lorsqu'on donne pour directive de découvrir les propriétés diagonales d'un rectangle, ou de rechercher dans une biographie les événements marquant la vie d'un écrivain selon un point de vue déterminé, l'élève peut choisir la voie, les moyens et l'ordre de ses recherches ; il a responsabilisé sa démarche, il a une bonne part de liberté de choix. Les questions de ce niveau demandent une exploitation de notions possédées, et les réponses se situent à un niveau de pensée plus élevé par rapport aux questions de premier niveau décrites ci-haut. Ces questions demandent : la compassion, l'explication, l'opposition, l'analyse, la clarification, la distinction, le rapport (analyse, différence), la déduction etc. Elles sont généralement introduites par les mots suivants : Comprenez... ? Pourquoi... ? Comment... ? Que signifie... ? Quel est le sens de... ? Regroupez... ? Classez... ? Opposez... ? Expliquez... ? Distinguez... ? Quelle différence y-a-il... ? etc. De telles questions ou directives ne font pas partie d'une chaîne ou directives qui lient la pensée de l'élève. Elles lui laissent la voie de recherche et la responsabilité d'élaborer le raisonnement. Elles pourraient conduire différents élèves à plusieurs réponses, à plusieurs cheminements différents, mais peut être tout aussi valables (Le Roy, 1968).

Le troisième niveau ou questions stimulantes sont celles qui demandent une application, au delà de la solution proposée, des notions possédées, déjà acquises.

Elles se situent à niveau de la créativité intellectuelle, de l'invention. Ce sont les questions de ce niveau surtout qui rendent l'élève effectivement dynamique, qui aiguissent son raisonnement et développent son jugement. Les questions stimulantes font appel à l'interprétation, l'application, l'imagination, la spéculation, la généralisation, la prévision, l'évaluation, l'intervention, la prédiction, l'hypothèse, l'exploration, la modification, le jugement, l'extrapolation, l'allusion, le transfert, etc. Les réponses ici sont appelées par les formules interrogatives telles que : Comment jugez-vous ? (donnez votre point de vue, votre opinion ou votre appréciation personnelle sur cette situation ?), Qu'arriverait-il si... ? Que pensez-vous... ? Comment pourrait finir cette histoire ou ce récit(ou bien : imaginez la suite, le début, etc.) Que ressentez vous... ? Quelles sont vos impressions... ? Que suggère... ? Que veux-tu dire... ? Et ensuite... ? Continue... ? etc.

Tous les niveaux des questions décrits ci-dessus doivent être utilisés dans une logique (du plus simple ou plus complexe) et de façon équilibrée sous peine de voir l'auditoire se désintéresser suite à la monotonie (source d'ennui et de stagnation de l'esprit) ou au blocage dû au manque de matériaux nécessaires pour construire la réponse demandée, ou à un niveau inadapté de la question. Les enseignants en sont bien conscients.

En analysant les feuilles de réponses d'un échantillon accidentel de 110 élèves des écoles de Dula, on a observé qu'un nombre important d'élèves ne répondent pas à plusieurs questions et d'autres échouent lamentablement aux questions posées, qui, pourtant paraissent avoir des réponses simples. L'on se demande alors pourquoi certains élèves ne réussissent pas ou ne parviennent pas à répondre aux questions qui leur sont posées ? Est-ce qu'ils ne comprennent pas le sens des questions ? Ou est-ce que ces questions sont mal posées ? Voilà autant de préoccupations qui se dégagent de cette étude et qui pourront trouver des réponses dans le développement qui suivra.

II. Méthodologie

Pour arriver à mener notre étude et à répondre à notre question, une enquête a été menée à l'Institut Mbono à Dula. Dans une approche d'observation systématique, nous avons assisté aux leçons d'un échantillon aléatoire de 12 enseignants dans six classes différentes (de 1^{ère} en 6^{ème} année secondaires), en vue d'observer, de noter et de relever les problèmes que pose le questionnement oral au près des enseignants. Par ailleurs, nous avons recouru à l'analyse documentaire de cahiers de composition et de fiches de préparation de ces 12 enseignants pour compléter notre compréhension sur les lacunes de questionnement qui seraient à la base de difficultés de compréhension des questions éprouvées par les élèves. Nous avons préféré utilisé des méthodes indirectes pour éviter l'implication directe des enseignants et des élèves dans les réponses au risque d'influencer les projections de part et d'autre.

A l'issue de l'analyse de contenu de notre grille de notation des observations et de documents pédagogiques sus-évoqués, les résultats obtenus sont présentés à l'étape suivante en termes de difficultés éprouvées par les élèves lors du questionnement par les enseignants.

III. Difficultés rencontrées par les élèves lors du questionnement

3.1. Imprécision des questions posées

Beaucoup de questions posées par l'enseignement n'ont pas des réponses satisfaisantes non pas à cause du haut niveau de réflexion qu'elles exigent mais parce qu'elles sont posées d'une manière imprécise et moins claire. Il a été observé que les enseignants se mettent à poser des questions compliquées avec des gros mots, une question banale, une double question, sans forme et sans respect de niveaux de questions qui créent déjà la difficulté aux élèves de ne pas y répondre. En effet, il est recommandé que la question posée soit claire, sans ambiguïté, univoque.

Il est donc important que l'enseignant puisse utiliser la technique de questionnement simple, claire, correcte et brève qu'on peut bien situer sur les trois niveaux de questions. Par ailleurs, c'est souvent les questions de premier niveau qui sont posées même pour les élèves du cycle supérieur.

Parmi toutes les questions et directives, les questions étroites sont considérées comme les plus contraignantes (ce qui ne signifie pas les plus difficiles) pour les élèves qui n'ont pas d'autres possibilités de choix que celle qu'il y a entre erreur et une réponse valable. Elles restreignent les réactions des élèves à la recherche de cette réponse unique attendue par le professeur. D'où, les questions étroites souvent liées entre elles, forment une chaîne qui ligote la pensée de l'apprenant sans lui laisser la possibilité de diversion, d'initiative, de choix, de décision. Le chemin que trace cette catégorie de questions est unique ; il est imposé à l'apprenant qui ne peut y échapper sans tomber dans l'erreur. S'il s'en écarte, il est souvent ramené sur la voie imposée grâce à de nouvelles questions étroites de l'interrogateur.

Il est vrai que tous les trois niveaux de questions ont leur importance, toutes propositions gardées : les questions étroites sont généralement plus nombreuses que les questions larges et stimulantes ; mais ces dernières (larges et stimulantes) ne doivent pas être absentes ni rares dans toutes les situations (d'enseignement notamment) où est utilisée la forme interrogative.

Les questions de premier niveau, loin de constituer une fin en elles-mêmes, devraient plutôt servir d'étapes ou de tremplins permettant d'atteindre progressivement, mais sûrement, les sommets de l'échelle du raisonnement. Leur rôle essentiel sera de préparer les questions de deux niveaux car, il reste évident dans tous les cas que ce sont les questions de deuxième, et surtout celles de troisième niveau, qui suscitent le plus de curiosité intellectuelle. Ce sont elles qui revêtent le plus d'intérêt ; encouragent davantage la capacité de réflexion, d'initiative et de décision, animent mieux le débat et permettent réellement à l'enseigné d'être autonome, de faire lui-même et librement son choix de valeurs. Une autre possibilité intéressante est de définir les objectifs et de poser les questions en tenant compte de la classification de Bloom. On sera ainsi certain de solliciter chez l'élève tous les domaines du savoir et de le faire fonctionner à différents niveaux de l'intelligence.

3.2. Mauvaise prononciation de l'enseignant

Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés de répondre aux questions leur posées par le fait que l'enseignant n'a pas utilisé un bon ton de manière à leur permettre d'appréhender le sens de la question et d'y répondre. En principe, l'enseignant doit utiliser un ton naturel mais expressif sans affection, à moins qu'il veuille poser brusquement des questions pour ramener l'attention du sujet ou qu'il ne veuille mettre fin à des activités inopportunes.

3.3. Non maîtrise de la langue française

Le manque de maîtrise de la langue française crée une difficulté sérieuse aux élèves de ne pas saisir la question posée et d'en donner une réponse exacte. Habités à parler la langue maternelle, à l'école et en famille, les élèves n'arrivent pas à bien saisir les notions élémentaires de la langue de Voltaire. Ce qui occasionne de temps à temps des difficultés pour comprendre certaines questions posées.

3.4. Monotonie du questionnement

Si la maîtrise de la maison a établi un menu invariable pour chaque jour de la semaine, les repas perdent bien vite de leur charme (Markey, 1972). Il en est de même pour le système de questionnement. Si l'auditoire sait toujours d'avance ce que va dire l'enseignant, ce qu'il va faire et encore la question qu'il va poser, la suite des activités risque d'être mécanique, stéréotypée, dépourvue de tout effort de réflexion. Il est clair que cette monotonie dans le chef de l'enseignant est source des difficultés qu'éprouvent les élèves pour répondre à certaines questions car il ya déjà un désintéressement de leur part sur ce que dit et compte dire l'enseignant.

3.5. Frustration des élèves

Certains enseignants arrivent même à frustrer les élèves en rejetant brutalement les réponses qu'ils donnent et bloquer ainsi leur activité. Ce qui entraîne comme conséquence que les élèves ont peur de répondre carrément aux questions au risque d'être humiliés. Il est souhaitable que l'enseignant encourage de temps à temps les élèves qui essaient de répondre tant bien que mal. En effet, la grande rigueur exigée par l'enseignant dans la préparation et la réalisation des questions doit également être appliquée par lui dans la manière d'accueillir les réponses. Chaque réponse donnée à une question posée doit obtenir une appréciation tout aussi juste, claire et précise. Par exemple : très bien, c'est parfait, c'est incomplet, tu n'as pas compris la question, l'idée est bonne, mais la forme est incorrecte, il y a moyen de dire mieux, continuez, l'enseignant peut aussi vérifier et faire apprécier la réponse soit par celui-là même qui l'a donnée (Etes-vous sûr de ce que vous dites ? Aviez-vous bien réfléchi etc.), soit par le reste de la classe ? Dans tous les cas, une appréciation juste et immédiate est indispensable, les élèves en ont besoin pour la suite de leur activité mentale et par conséquent pour la suite de tout l'exercice amorcé en classe.

IV. Remèdes

Plusieurs remèdes sont possibles pour éradiquer les difficultés dont les élèves rencontrent lors de la technique de questionnement. Ces remèdes concerneront à la fois les écoles, les enseignants et les élèves. Au niveau des écoles, il faut recourir aux gens biens formés, qualifiés et capables d'utiliser les nouvelles techniques communicationnelles pour résoudre les différents problèmes linguistiques que rencontre l'élève surtout du cycle inférieur. En outre, il faut inciter les élèves et les enseignants à parler français à l'école. Ce qui leur facilitera la tâche dans les leçons à appréhender.

Au niveau des enseignants, il est question d'introduire dans leur système de questionnement les différents niveaux des questions et maintenir parmi ces niveaux, des propositions harmonieuses pouvant aider les élèves à bien répondre. Ils doivent éviter d'être versés dans l'excès pour captiver l'attention des élèves.

Chez les élèves, il est souhaitable que les élèves s'expriment en français en lieu et place de la langue maternelle. Ce qui leur permettra de bien maîtriser cette langue et ainsi comprendre le sens des questions qui leur sont posées.

V. Conclusion

Notre étude a porté sur l'identification des difficultés rencontrées par les élèves lors de l'usage du questionnaire par les enseignants. Nous avons choisi de mener notre étude à Dula, dans la province du Kwilu en République Démocratique du Congo. Pour ce faire, nous avons observé les leçons d'un échantillon aléatoire de 12 enseignants de l'Institut Mbono en vue de relever les lacunes dans la formulation de leurs questions. Nous avons aussi analysé les cahiers de composition et les fiches de préparation des enseignants pour compléter les informations sur le questionnaire écrit.

Après analyse de toutes les observations faites, nous sommes arrivés à découvrir que les difficultés rencontrées par les élèves lors de questionnement des enseignants proviennent de l'imprécision de questions posées par les enseignants, la mauvaise prononciation des enseignants, la non maîtrise de la langue française, la monotonie dans le questionnement, la frustration des élèves. Il faut envisager des améliorations dans la formation et la qualification des enseignants et des élèves.

Références bibliographiques

- Le Roy, G. (1968). *Equipe de classe Belge*. Bruxelles : Karthala.
Mackey, M.F. (1972). *Principe de didactique analytique*. Paris : Didier.

Gilbert MABETE BWELUPAYL

Assistant à l'Institut Supérieur
Pédagogique de Dula, Province du Kwilu, République
Démocratique du Congo.