

Questions des enseignants

Ébauche



- 1 Appellation en anglais
- 2 Stratégies apparentées
- 3 Type de stratégie
- 4 Types de connaissances
- 5 Description
- 6 Conditions favorisant l'apprentissage
- 7 Niveau d'expertise des apprenants
- 8 Type de guidage
- 9 Type de regroupement des apprenants
- 10 Milieu d'intervention
- 11 Conseils pratiques
- 12 Ressources informationnelles utilisées dans la fiche
 - 12.1 Bibliographie
 - 12.2 Webographie
- 13 Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche
 - 13.1 Bibliographie
 - 13.2 Webographie

Sommaire

Appellation en anglais

Les termes anglais pour désigner les questions des enseignants sont *teaching questions*, *teacher's questions*, *probing questions* et *questioning*.

Stratégies apparentées

Dans les stratégies d'apprentissage apparentées, on retrouve notamment les questions des apprenants. L'apprentissage étant au centre des interactions entre les enseignants et les apprenants, les questions des apprenants et les questions des enseignants coexistent dans un même but. Par leurs questions, les apprenants essaient de mieux comprendre la matière et de définir leur niveau de compréhension de celle-ci alors que les enseignants alimentent et suscitent la réflexion chez les apprenants.

Une des stratégies liées aux questions des enseignants est l'échafaudage. Les enseignants débutent avec des questions simples portant sur des connaissances de base pour ensuite, en poser des plus en plus complexes alors que la matière le devient elle aussi.

Les deux stratégies ont pour but d'obtenir une réponse chez l'autre acteur mais pas dans le même esprit.

La taxonomie de Bloom a été utilisée pour aider à identifier le type de questions à poser en lien avec le niveau de complexité d'un contenu donné. Par exemple, pour une tâche simple, un enseignant pourra demander: *Peux-tu m'identifier un arbre?*

Alors que pour une tâche un peu plus complexe, il demandera: *Peux-tu me reproduire cet arbre?*

Type de stratégie

Les questions des enseignants sont une microstratégie. Cependant, puisque les enseignants sont les intervenants de première ligne auprès des apprenants, leurs questionnements ou leurs interventions peuvent aussi influencer sur le développement des macrostratégies. À savoir, si un enseignant donne le contenu d'un cours et voit, qu'après celui-ci, ses interventions doivent être nombreuses, de différents types et en profondeur, il pourra aviser un concepteur pédagogique de modifier le contenu de formation de façon appropriée.

Types de connaissances

Les connaissances visées sont de plusieurs ordres. Les questions des enseignants se retrouvent dans tous les domaines où une réflexion est requise. Non seulement dans les domaines *de l'abstrait* mais aussi dans l'apprentissage de compétences concrètes alors que l'on demandera de reproduire, de créer, d'exemplifier des connaissances apprises.

Ellis (1993) mentionne que les niveaux de connaissance influent sur les types de questions qui doivent être posées dans un test. Selon ses écrits, plusieurs recherches ont développé une catégorisation des questions. Parmi ces catégorisations, les plus connues incluent: Sanders (1966), taxonomie de Bloom (1956) sur les processus cognitifs (ex: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, et évaluation); Gallagher et Aschner (1963), qui ont basé leur taxonomie sur le modèle de Guilford's (1956); et Cunningham (1987), qui a combiné toutes les recherches précédentes.

Description

Dans tout domaine d'apprentissage, on retrouvera des questions puisqu'il s'agit là essentiellement du moyen d'apporter un processus cognitif chez l'apprenant. Il n'est plus seulement un réceptacle dans lequel on déverse de l'information/ du contenu, il devient l'auteur de ses propres réflexions quant au contenu suite aux questions.

Certaines recherches ont porté sur IRE (initiation, réponse, évaluation). L'enseignant pose une question (initiation d'un mécanisme chez l'apprenant), puis il écoute sa réponse et donne de la rétroaction (évaluation). Plusieurs techniques de questionnement existent. Chin (2007) en a recensé plusieurs et les a catégorisées.

- Le *pumping* est quand l'enseignant continue de poser des sous-questions à la question initiale pour avoir plus d'information ou pour pousser la réflexion. L'enseignant peut demander *mais encore pourquoi*, etc.
- Le *reflective toss* survient quand l'enseignant souhaite que l'apprenant prenne la responsabilité d'approfondir sa propre réflexion.
- Le casse-tête verbal est caractérisé par l'utilisation de termes scientifiques et l'association de mots-clé ou phrases. Il a pour but le renforcement de l'intégration de vocabulaire ou de concepts précis.
- La tapisserie mentale inclut une approche à volets variés. Ceci permet à l'apprenant de diversifier son mode de pensée. Il peut s'agir de questions qui portent sur la perception de A et B face à un même enjeu. Il peut aussi s'agir de modes de réponse différents (écrit, verbal, etc.). Il peut aussi s'agir d'approcher une même question d'angles différents (de proche (micro) ou de loin (macro)).
- L'approche du *cadrage* fait référence aux questions qui sont utilisées pour encadrer un problème, un enjeu et pour diriger la conversation autour de celui-ci. Les méthodes employées à cette fin sont: les pré-ludes basés sur des questions, les curriculums basés sur les questions et les résumés basés sur les questions.

Tel que Chin (2007) le rapporte, il y a deux types de fonctions de discours lors de la formation. *Classroom discourse can be analyzed in terms of its authoritative and dialogic functions* (Scott, 1998). C'est-à-dire que la première

fonction revient au discours socratique de véhiculer le contenu alors que la seconde fonction sert à permettre le raisonnement chez l'apprenant à travers les questions que l'enseignant pose. *Teacher talk often involves factual statements, reviews, and instructional questions; and students' responses to the teacher's questions typically consist of single, detached words. On the other hand, in dialogic discourse, the teacher encourages students to put forward their ideas, explore and debate points of view. An alternation between these two types of discourse is important for developing conceptual thinking (Mortimer, 1998).* (Chin, 2007 p. 183)

Le Gouvernement de l'Ontario a émis un document pour aider les enseignants à poser des questions pertinentes et enrichissantes. Voici les conseils qui en ressortent:

RELIER LE QUESTIONNEMENT AUX RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Les résultats d'apprentissage sont issus des attentes du programme, des habiletés d'apprentissage ou des habitudes de travail. Les attentes et les contenus d'apprentissage éclairent les enseignants sur les questions à poser et les problèmes à présenter. En posant des questions qui renvoient au programme, les enseignants aident les élèves à se concentrer sur ces principes clés.

POSER DES QUESTIONS OUVERTES

Des questions efficaces aident les élèves à relever un défi, par contre ces questions doivent se situer dans leur zone proximale de développement (Vygotski). En règle générale, les questions ouvertes soutiennent efficacement l'apprentissage. Une question ouverte est telle qu'elle favorise diverses stratégies et réponses.

En revanche, les questions oui/non tendent à freiner la communication et fournissent peu d'information sur le niveau de compréhension des élèves. En effet, il se peut que l'élève y réponde correctement, sans avoir compris.

POSER DES QUESTIONS AUXQUELLES IL FAUT RÉPONDRE

Des questions rhétoriques telles que « Un carré n'a-t-il pas quatre côtés? » fournissent une réponse aux élèves, et ne leur permettent pas de s'engager dans leur propre réflexion.

INCORPORER DES VERBES D'ACTION QUI INVOQUENT LES NIVEAUX PLUS ÉLEVÉS DE LA TAXONOMIE DE BLOOM

Des verbes tels que créer, analyser, élaborer, évaluer et justifier incitent les élèves à communiquer leur raisonnement et ce qu'ils ont compris, à approfondir leur compréhension et à étendre leur apprentissage. Huinker et Freckman (2004) fournissent une liste de verbes qui font appel à des processus cognitifs spécifiques pour entamer le raisonnement :

observer, évaluer, décider, conclure, remarquer, résumer, repérer, déduire, retenir, visualiser (« voir »), etc.

POSER DES QUESTIONS QUI ÉLARGISSENT LA CONVERSATION AFIN D'INCLURE LES AUTRES ÉLÈVES

La façon dont les questions sont formulées permettra d'ouvrir le problème aux grandes idées à l'étude. L'enseignante ou l'enseignant pose des questions qui mèneront à des discussions de groupe ou de classe sur la façon dont la solution se rapporte à un apprentissage antérieur et à des choses nouvellement apprises. Par la suite, les conversations mathématiques ne se produisent pas seulement entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève, mais entre les élèves au sein de la communauté d'apprentissage de la classe.

GARDER LES QUESTIONS NEUTRES

Des qualificatifs tels que facile ou difficile peuvent nuire à l'apprentissage des élèves. Certains élèves craignent les questions difficiles; d'autres élèves ne sont pas assez stimulés par des questions faciles et s'ennuient. Les enseignants devraient également prêter attention aux indices verbaux et non verbaux qu'ils donnent. Des expressions du visage, des gestes et un ton de la voix peuvent envoyer des signaux.

Conditions favorisant l'apprentissage

Selon Saint-Pierre (2008), trois niveaux sont présents afin d'assurer le bon fonctionnement des questions d'un enseignant selon l'objectif visé de réactivation de connaissances antérieures.

NIVEAU 1 L'enseignant fait lui-même le rappel des connaissances antérieures en faisant le lien avec les nouvelles connaissances, mais sans faire appel aux étudiants.

NIVEAU 2 L'enseignant pose des questions précises aux étudiants dans le but de faire émerger les connaissances antérieures, mais sans les confronter ni leur faire prendre conscience de l'évolution de ces connaissances et du lien avec les nouvelles. C'est une dynamique qui se crée entre un enseignant et un ou des étudiants.

NIVEAU 3 L'enseignant fait émerger les connaissances antérieures par les étudiants en leur demandant de les identifier, de les confronter entre pairs et de prendre conscience de l'évolution de leurs connaissances en lien avec les nouvelles. Ou encore l'enseignant place les étudiants dans un contexte où ils ont à créer des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles. C'est une dynamique d'échanges entre les étudiants.

Le même ordre, tel que vu ailleurs dans cette fiche, pourrait être suivi. C'est-à-dire débiter par une mise en train (que ce soit un rappel, un prélude, une macro vision d'un enjeu). Puis, une joute où enseignant et apprenants échangent sur la matière afin de bien raisonner et réfléchir sur la matière. Enfin, c'est avec le guidage de l'enseignant que l'apprenant démontre sa connaissance/ sa compétence recherchée.

D'autres éléments importants selon Ellis (1993) pour que cette stratégie soit efficace comportent:

1. Poser des questions claires;
2. Poser des questions de nature principalement académique;
3. Poser fréquemment des questions de rappel factuel dans les milieux élémentaires;
4. Poser des questions de niveau cognitif élevé aux élèves qui ont atteint la puberté et qui, par conséquent, ont la capacité de s'engager dans une réflexion abstraite;
5. Donner du temps aux apprenants pour répondre;
6. Utiliser des questions qui encouragent une large participation des élèves;
7. Analyser les réponses des étudiants d'une manière non critique;
8. Reconnaître les réponses correctes des élèves et utiliser les éloges de manière spécifique et discriminatoire.

De plus, l'enseignant doit créer un climat de confiance et de soutien dans la classe.

Sahin (2015) a effectué des recherches sur les environnements d'enseignement pour déterminer ce qui influe sur le développement des apprenants. Il soutient que, dans un environnement dans lequel les enseignants sont formés aux techniques de questionnements et dans lequel la validité du programme de formation est surveillée soigneusement, le taux de réussite parmi les élèves peut être amélioré lorsque les enseignants posent des questions de plus haut niveau. (Redfield & Rousseau, 1981, cité dans Sahin, 2015, p. 97)

De plus, ses recherches ont démontré que le niveau d'approfondissement des questions des enseignants prédit de manière significative la performance des élèves, indiquant que des questions de qualité supérieure ont entraîné une amélioration du rendement des étudiants lorsque d'autres variables ont été contrôlées. (Sahin, 2015, p. 106)

Il a aussi été démontré dans cette recherche qu'afin de poser de meilleures questions d'orientation, les enseignants doivent passer plus de temps à poser des questions d'orientation. En effet, la recherche a montré que les questions directrices sont généralement un ensemble de questions factuelles ou ouvertes (Sahin & Kulm, 2008). Ainsi, poser

des questions d'orientation de bonne qualité peut nécessiter un ensemble de questions ou une série de questions d'orientation. (Sahin, 2015, p. 109)

Niveau d'expertise des apprenants

Quel que soit le niveau d'expertise des apprenants, les questions des enseignants peuvent être adaptées afin que chaque apprenant puisse cheminer de manière optimale dans ses apprentissages. Cette stratégie est donc adaptée à tous les niveaux d'apprenants, car les questions peuvent être formulées selon le niveau de connaissances, de compétences ou d'habiletés des apprenants.

Type de guidage

Guidée/soutenue par les experts/enseignants

Type de regroupement des apprenants

Les questions peuvent être posées en grand groupe, en sous-groupe ou individuellement selon l'objectif de l'enseignant. Les apprenants ne sont pas nécessairement groupés selon leur niveau d'expertise ce qui fait que l'enseignant doit adapter ses questions au sein d'un même groupe.

Milieu d'intervention

Tous les milieux utilisent cette stratégie. Que l'on observe une classe de maternelle ou à l'université ou encore, dans l'environnement de travail, les questions des enseignants sont utilisées pour favoriser la réflexion et l'interaction avec les apprenants. Ce qui diffère est le type de questions (taxonomie de Bloom) et leur formulation. Toute intervention de questionnement est bonne puisqu'elle suscite une réponse chez le sujet qui apprend.

Conseils pratiques

Ressources informationnelles utilisées dans la fiche

Ici figurent toutes les ressources informationnelles qui ont été lues et utilisées par les contributeurs successifs pour rédiger la fiche. Ces ressources ont été puisées dans celles qui ont été prédéterminées ci-dessous, dans la section : Ressources informationnelles disponibles. Toutefois, chaque contributeur peut choisir d'utiliser d'autres ressources, du moment qu'elles sont pertinentes pour la thématique traitée, crédibles et présentant un contenu de qualité.

Les références utilisées doivent être placées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) soit dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of research in Science Teaching*, 44(6), 815-843. Récupéré du site: https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/4744/1/ISEC_2006_ChinC_a.pdf consulté le 31 octobre 2017

Coracini, MJRF (?1994). Les questions de lecture du professeur dans le cours de lecture en langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 2 | 1994, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 30 octobre 2017. Disponible en ligne: <http://cediscor.revues.org/572>

Ellis, K. (1993). Teacher Questioning Behavior and Student Learning: What Research Says to Teachers. Paper presented at the 64th Annual Meeting of the Western States Communication Association, Albuquerque, NM, February 12-16, 1993. Disponible en ligne : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359572.pdf> consulté le 30 octobre 2017

Sahin, A. (2015) The Effects of Quantity and Quality of Teachers' Probing and Guiding Questions on Student Performance. Sakarya University. Journal of Education, Vol, 5 No 1 (2015). Disponible en ligne: <http://suje.sakarya.edu.tr/article/view/5000109361> consulté le 30 octobre 2017

St-Pierre, L. (2008) Rôles et actes pédagogiques dans un contexte innovant : Comment les enseignantes et les enseignants se centrent-ils sur l'apprentissage? Pédagogie collégiale, Vol 22, No 1 (2008) Disponible en ligne: https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/saint_pierre_lise_22_1.pdf consulté le 31 octobre 2017

L'art de questionner de façon efficace (2011). Gouvernement de l'Ontario. Accroître la capacité; Série d'apprentissage professionnel. Édition spéciale du secrétariat no21. Disponible en ligne: http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_AskingEffectiveQuestionsFr.pdf consulté le 30 octobre 2017

Webographie

Placez dans cette section des ressources informationnelles complémentaires disponibles sur le web. Chaque ressource doit être décrite brièvement. Indiquez l'hyperlien (bien évidemment) et la date de consultation. Tâchez de citer vos ressources selon les normes APA. Pour y parvenir, utilisez le guide du professeur Couture, notamment cette section du guide en ligne : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>

Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche

Ici figurent les références sélectionnées sur la stratégie dont traite la fiche et, éventuellement, des sujets plus généraux, mais liés de près à la thématique de la fiche. Si vous utilisez ces ressources pour rédiger votre contribution, vous devez les citer dans votre texte et, de plus, les déplacer dans la section " Ressources informationnelles utilisées". Vous pouvez aussi, comme tout autre contributeur au Wiki-TEDia, ajouter ici toutes les ressources informationnelles que vous connaissez, que vous avez trouvées sur le web ou en lisant d'autres écrits, même si vous ne les utilisez pas. **Cette section fait donc office de veille sur la thématique couverte par la fiche.**

Veillez à placer les ressources proposées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) ou dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Placez dans cette section les articles des revues (y compris les revues en ligne, les livres ou les chapitres de livres (y compris ceux qui sont disponibles en ligne). Indiquez l'hyperlien si possible. Citez vos ressources selon les normes APA. Pour ce faire, utilisez le guide suivant : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>

Maulini, O. (2005). Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34465/ATTACHMENT01>

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of research in Science Teaching*, 44(6), 815-843.

Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International journal of science education*, 28(11), 1315-1346.

Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31(1), 104-137.

Graesser, A. C., Person, N. K., & Magliano, J. P. (1995). Collaborative dialogue patterns in naturalistic one-to-one tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 495-522.

Ellis, K. (1993). Teacher Questioning Behavior and Student Learning: What Research Says to Teachers. Paper presented at the 64th Annual Meeting of the Western States Communication Association, Albuquerque, NM, February 12-16, 1993. Disponible en ligne : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359572.pdf>

Lepper, M. R., Drake, M. F. & O'Donnell-Johnson, T. (1997). Scaffolding techniques of expert human tutors. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding Student Learning: instructional approaches and issues* (pp. 108-144). Cambridge, UK: Brookline Books.

Liang, L. A., Watkins, N. M., et Graves, M. F. (2010). Postreading Questioning and Middle School Students' Understanding of Literature. *Reading Psychology*, 31(4), 347-364.

Redfield, D. L., & Rousseau, E. W. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of educational research*, 51(2), 237-245.

Samson, G. K., Strykowski, B., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1987). The effects of teacher questioning levels on student achievement: A quantitative synthesis. *The Journal of Educational Research*, 80(5), 290-295.

Webographie

Dans cette section figurent des ressources informationnelles complémentaires disponibles sur le web. L'hyperlien doit être indiqué, de même que la date de consultation. Les ressources doivent être citées selon les normes APA. Pour cela, utilisez le guide du professeur Couture, notamment cette section du guide en ligne : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>