

Poser des questions avec assurance*

Anne-Marie Weidler Kubanek

Professeure de chimie

Margaret Waller

Professeure de sociologie

Collège John Abbott

Dans un article de *Pédagogie collégiale* publié récemment, Denise Barbeau écrit que la participation des étudiants constitue l'un des trois indicateurs de la motivation scolaire. « Un élève qui participe écoute en classe, il pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion ; il fait les exercices, les lectures et les travaux demandés ; il essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel, il fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit ; il est attentif, concentré et appliqué dans toutes les situations scolaires (exercices, exposés théoriques, examens, session d'étude, travaux)¹. »

L'ordre dans lequel M^{me} Barbeau énumère ces activités reflète pour nous le rôle essentiel que jouent les questions : l'étudiant qui écoute de façon active posera inévitablement des questions et les réponses qu'il obtiendra pourront favoriser la poursuite de son apprentissage. Même s'il est « attentif, concentré et appliqué dans toutes les situations scolaires », l'étudiant doit avoir suffisamment confiance en lui pour poser des questions tout en étant assuré qu'on y répondra.

Nous n'avons donc pas été étonnées de constater que durant les entrevues sur leurs expériences dans un programme collégial de sciences, les étudiantes ont beaucoup parlé des questions posées en classe. Ces entrevues ont été menées dans le cadre d'une étude longitudinale portant sur un échantillon aléatoire de quarante jeunes femmes ayant entrepris un programme préuniversitaire en sciences au mois d'août 1992². Si nous avons choisi un échantillon de femmes uniquement,

c'est parce que leur taux d'abandon dans les programmes de sciences est élevé et que le nombre de celles qui font carrière dans le domaine des sciences demeure faible. Le fait de concentrer notre étude sur un seul sexe nous a permis d'éviter les comparaisons qui viennent souvent brouiller les données des études portant à la fois sur les hommes et sur les femmes.

Au cours des entrevues d'une heure durant lesquelles on leur a posé des questions ouvertes, les jeunes femmes ont examiné les événements qui les ont encouragées ou découragées dans la poursuite de leurs études, ou qui ont miné leur confiance en elles-mêmes et en leur capacité de réussir dans le domaine scientifique. Le caractère exploratoire et descriptif de notre étude ne nous permet pas de discuter de la fréquence relative de ces événements. Nous avons plutôt procédé à une analyse qualitative qui fait ressortir les thèmes communs, les modèles récurrents ou les événements importants ou significatifs qui se dégagent des commentaires des étudiantes. À cet égard, l'étude qualitative est plus riche en renseignements que l'étude quantitative.

Lorsqu'on a demandé aux jeunes femmes de nous parler de leurs études, plus particulièrement de décrire des événements précis qui les avaient encouragées ou découragées, les questions posées en classe ont occupé une place importante dans leurs commentaires. Nous nous sommes alors rappelé que, du point de vue de l'élève, poser une question implique une interaction complexe, voire difficile, avec le professeur et le reste de la classe. « Comment poser des questions en classe » fait d'ailleurs l'objet de l'un des nombreux ateliers sur l'apprentissage et le développe-

ment d'habiletés qu'offrent les conseillers pédagogiques de notre collège. La nécessité d'un tel atelier montre que poser des questions est source de problèmes à la fois pour l'élève et pour le professeur.

AVOIR LE DROIT DE POSER DES QUESTIONS

Voici ce qu'on précise dans la description de l'atelier dont on vient de parler : « Il arrive souvent que l'étudiant se retienne de poser des questions en classe à cause de diverses peurs irrationnelles ». Dans ces ateliers, les conseillers incitent les participants à ne pas avoir peur de poser des questions et on les assure qu'ils ont le droit de le faire. Cependant, d'après les récits des étudiantes que nous avons interviewées, il ne fait aucun doute que certaines de ces craintes découlent de leurs expériences et ne reposent pas sur des facteurs irrationnels. En outre, tous les professeurs ne sont pas conscients du « droit de l'étudiant de poser une question » ou ne répondent pas toujours aux questions avec le respect ou l'attention que mérite la chose. Bien que la plupart des professeurs acceptent de répondre aux questions des étudiants durant les heures de bureau, plusieurs interdisent, restreignent ou découragent involontairement les questions posées durant les cours.

AVOIR LE POUVOIR DE POSER DES QUESTIONS

Les questions posées en classe sont relativement peu nombreuses. « Personne n'a jamais effectué d'étude dans les classes qui montre que les étudiants posent beaucoup de questions », écrit J. Dillon dans le

* Traduit de l'anglais par Rodrigue Gilbert.

Chaque élève vit un cauchemar quand le professeur l'humilie ou fait preuve de condescendance ou de paternalisme à son égard

résumé de son analyse approfondie d'ouvrages sur les questions posées par les élèves des écoles élémentaires et secondaires (1938-1980). En fait, dans une observation effectuée dans 27 classes auprès de 721 élèves sur le point de terminer leurs études secondaires, Dillon a entendu moins d'un pour cent d'entre eux poser des questions dans le but d'obtenir des explications³. Il semble donc peu probable que les élèves abordent leurs études collégiales avec beaucoup d'expérience pour ce qui est de poser des questions ou qu'ils soient confiants d'être en mesure de le faire.

L'un des éléments de la dynamique pédagogique qui complique la vie aux étudiants désirent poser des questions est le fait que les professeurs ont plus de pouvoir qu'eux. Poser une question, c'est avoir le pouvoir d'attirer l'attention de la personne interrogée et d'obtenir une réponse d'elle ; par conséquent, si une personne jouit d'un pouvoir moins grand de poser une question, c'est à celle « qui en a le plus » de créer un climat favorable à cette initiative.

Même quand les professeurs laissent les étudiants poser leurs questions, il arrive parfois que les choses tournent mal. Les étudiantes ont dit qu'à l'occasion, des professeurs ne répondaient pas aux questions ou y répondaient mal quand ils n'avaient pas bien compris la question, ou encore qu'ils n'étaient pas en mesure de fournir une réponse, qu'ils donnaient une explication à toute vapeur ou répétaient simplement l'explication que l'étudiante n'avait pas comprise au départ.

On lève la main et il arrive au prof. de répondre à la question. [...] Il répond vite. C'est comme ça que ça se passe. [...] Le prof répète ce qu'il a expliqué dix minutes avant. [...] L'étudiante a peut-être l'air d'avoir compris. Mais si vous voulez mon avis, je pense pas qu'elle comprenne.

Il peut être parfois pénible de poser des questions ; chaque élève vit un cauchemar quand le professeur l'humilie ou fait preuve de condescendance ou de paternalisme à son égard. Dans presque le tiers des entrevues menées au cours de la première année, les étudiantes ont dit qu'on leur avait déjà crié après, qu'on avait fait preuve de paternalisme ou qu'on les avait traitées de stupides lorsqu'elles avaient posé une question en classe. En outre, nombre d'étudiantes ont dit se rappeler qu'à l'école élémentaire ou secondaire, elles faisaient rire d'elles lorsqu'elles posaient des questions. Elles portaient donc attention aux réactions de leurs camarades et de leurs professeurs. Une réaction négative de la part des camarades (moqueries, rires ou même un « regard ») peut réduire un étudiant au silence pour le reste du trimestre.

Un moyen de se donner l'assurance nécessaire pour poser des questions est d'en poser une au début du trimestre pour voir quelles réactions elle suscite. Si la question de l'étudiante est bien reçue, celle-ci sent qu'elle est acceptée des autres, elle a pris sa place dans la classe et estime avoir la permission de poser d'autres questions. Par contre, si les choses tournent mal, tant l'étudiante qui pose la question que les autres qui observent risquent de ne plus s'aventurer à demander quoi que ce soit.

Ça dépend de la première fois que vous prenez la parole, de la façon dont les autres vous regardent. S'ils ont l'air d'être d'accord pour dire que votre idée est bonne, vous pouvez être certaine de pouvoir intervenir n'importe quand sans être jugée. Mais, il y en a qui ont tendance à juger, à dire que votre question est bizarre, ce qui fait que vous ne voulez plus ouvrir la bouche parce que vous êtes gênée.

On constate donc que les actions du professeur et les réactions des camarades

aux deux ou trois premiers cours sont particulièrement importantes.

Comme les professeurs sont plus ou moins réceptifs aux questions, les étudiants s'y prennent tôt, au début de chaque trimestre, afin de voir si le professeur est le « genre » qui accepte les questions. Dans bien des cas, les commentaires des étudiantes révèlent ce qui semble être des stéréotypes, comme dans les deux cas suivants : « *C'était le genre à faire quelques brefs commentaires sur la question* » ou « *Encore une autre qui pense que vous êtes idiot si vous ne comprenez pas la matière* ». Ces observations et ces exemples bien typés nous rappellent que les étudiants ont une vaste expérience des professeurs et qu'ils ont aussi leur sous-culture d'étiquettes et de catégories pour les décrire. Ils ont donc besoin de relativement peu d'indices pour déterminer si le professeur est le « genre » à accepter ou à rejeter les questions.

On peut lui poser des questions n'importe quand. La plupart des profs sont comme ça. Mais il y en a qui vous disent des choses bêtes. [...] Qui se moquent des élèves et qui vont dire : « Si vous ne savez pas encore comment vous y prendre pour faire ça, on a un problème ».

AVOIR LE TEMPS DE POSER DES QUESTIONS

Les professeurs supposent que les étudiants vont poser des questions s'ils ne comprennent pas, mais est-ce qu'ils ont le temps de savoir s'ils comprennent ou non ? Sans explicitement interdire les questions, le rythme auquel le professeur donne son cours peut empêcher les étudiants de l'interrompre pour obtenir des explications. Quand on lui a demandé pourquoi personne ne posait de questions dans un cours où beaucoup d'étudiants avaient de la difficulté, une des étudiantes interviewées a supposé que c'était parce que le professeur « va très vite » et qu'il « est déjà passé à autre chose quand vous pensez à poser une question ». L'étudiante disait souhaiter « avoir un tout petit peu plus de temps pour absorber la matière... y réfléchir et se dire "Bon, est-ce que je comprends ?" Si je ne comprends pas, il faut poser une question ».

Parfois, les étudiants réussissent à faire ralentir le professeur : « *Il va très vite [...] il faut lui demander de ralentir et il le fait* ». Cependant, les étudiants ne réussissent pas toujours aussi facilement :

Une fois, on était en classe et [le professeur] a expliqué à nouveau sa matière au tableau mais très vite. Il demande ensuite : « Tout le monde a compris ? » [...] J'ai levé la main et j'ai demandé si on pouvait avoir deux minutes pour comprendre, car il était allé tellement vite. Il a accepté. Il s'est planté là, il a attendu deux secondes, m'a regardée et m'a dit : « Tout est bien emmagasiné, mademoiselle ? » en se moquant de moi. Il se trouvait bien drôle. L'écœurant ! Et tous les autres étaient là à me regarder.

L'étudiante a cité deux cas semblables qui l'ont décidée à quitter le programme de sciences.

Il est difficile, et pour le professeur et pour les étudiants, de garder un rythme d'apprentissage qui convienne aux deux. Les professeurs de sciences, en particulier, doivent donner un programme de plus en plus chargé chaque année. Pour régler ce problème, certains professeurs établissent la période des questions au début ou à la fin du cours :

[Le professeur] n'aimait pas qu'on fasse, durant le cours, des interventions comme « Je ne comprends pas ce que vous faites... » ; il ne voulait pas donner des explications individuelles durant la période de cours. [...] Mais si je ne comprenais pas quelque chose, j'attendais qu'il finisse son exposé et je lui demandais de venir m'aider. Il n'y avait pas de problèmes.

Comme le fait remarquer cette étudiante, il peut être « bon » de réserver une période pour les questions ; cependant, lorsque les étudiantes ne comprenaient pas ou ne se conformaient pas aux exigences du professeur au sujet de la période réservée pour les questions, la question, ou l'étudiante qui la posait, risquaient d'être qualifiées de « stupides ».

Le rythme auquel le professeur donne son cours peut empêcher les étudiants de l'interrompre pour obtenir des explications

LES QUESTIONS « STUPIDES »

Si un professeur qualifie certaines questions de « stupides », les étudiants doivent deviner les critères qu'il utilise pour porter son jugement. Comme le montre clairement l'échange suivant entre l'interviewer et l'étudiante, il n'est pas facile de prévoir quelles questions vont être classées dans cette catégorie.

Étudiante : *Mon prof., par exemple, si on lui pose une question stupide, il se fâche. Donc, je ne pose jamais de questions en classe.*

Interviewer : *Peux-tu nous donner des exemples ?*

Étudiante : *Voici ce qu'il a répondu à une étudiante : « C'est moi le professeur, laissez-moi finir mon exposé ; si tout le monde posait des questions stupides comme celle-ci, ce serait la pagaille. Je vais terminer, on verra ensuite ».*

Interviewer : *Est-ce qu'il y en a qui posent des questions dans ce cours ?*

Étudiante : *Non, pas vraiment, plus maintenant. Pas après ce qu'il a dit.*

Interviewer : *Donc, il ne veut pas qu'on lui pose de questions, pas de questions stupides ?*

Étudiante : *Mais comment savoir si ma question est stupide ou pas ?*

Le professeur a le pouvoir ultime de décider si une question est « stupide » ou pas, et comme il n'est pas facile pour l'étudiant d'être certain de ses questions, il court toujours un risque. Une des étudiantes a expliqué qu'une question « stupide » portait peut-être sur « *une chose que le professeur avait déjà expliquée en classe, qui m'est passée par-dessus la tête, que je n'ai pas comprise la première fois ou dont j'aurais dû me souvenir* ». Cette étudiante suppose qu'elle doit « capter immédiate-

ment » tout ce que le professeur explique en classe. De plus, le fait de ne pas se souvenir immédiatement de tout ce qui a été vu au secondaire peut l'amener à poser une question « stupide ».

Le fait de poser une question « stupide » révèle une lacune chez l'étudiant, qui risque ainsi d'être qualifié lui-même de stupide. Au collégial, comme au primaire et au secondaire auparavant, les étudiants ont vécu des expériences où les professeurs et des camarades de classe ont pu évaluer les questions qu'ils posaient en classe et, par association, porter un jugement sur leurs connaissances, leurs efforts ou leurs capacités. Ces expériences leur montrent que les questions « stupides » ne méritent pas de réponse et que les personnes qui les posent ne valent pas grand-chose⁴.

En fait, les professeurs sont parfois ambivalents au sujet des questions posées en classe et cette ambivalence peut se manifester de façon étonnante. Par exemple, un professeur qui avait organisé un atelier pour encourager les étudiants à poser des questions a présenté l'animateur de l'atelier comme « celui qui va vous montrer comment me rendre la vie difficile ». Le professeur peut prétendre accepter les questions, mais dans les cas précis où il veut couvrir une partie de la matière en une période donnée, les questions des étudiants peuvent être gênantes. Bien que certains soutiennent avec philosophie « qu'il n'y a pas de questions stupides », nous pouvons probablement reconnaître que les questions qui nous ramènent à de la matière que nous croyions avoir déjà couverte ou qui ralentissent le rythme d'apprentissage ne sont pas toujours les bienvenues. Les « bonnes » questions sont celles qui nous permettent de progresser, autrement dit les questions des étudiants qui comprennent déjà les explications et qui savent où nous allons. Répondre aux questions des étudiants est l'une des tâches les plus difficiles en enseignement.

CONCLUSION

Toutes les étudiantes qui ont participé à notre étude ont dit que le pouvoir de poser des questions était un facteur important de succès et que le fait de ne pas être capables de demander des explications supplémentaires à leur professeur ou d'hésiter à le faire était un obstacle majeur à leur apprentissage. Il faut préciser en outre que ce problème ne se pose pas seulement aux filles. D'après leurs observations, LaRose et Roy concluent que les garçons, comparativement aux filles, sont moins capables de demander de l'aide à leur professeur ainsi qu'à leurs pairs⁵. Il est donc évident que pour encourager les questions et y répondre de façon respectueuse, le professeur doit constamment porter attention à sa façon d'agir.

Avoir l'impression de pouvoir poser des questions, poser des questions et obtenir des réponses, voilà trois éléments qui ont été au centre des observations des étudiantes qui ont réussi leurs études. Interrogée sur la façon dont se déroulait un de ses cours, une étudiante a d'abord donné la réponse suivante : « *J'aime le prof., il est gentil, intéressant et semble s'intéresser à nous. Par exemple, si on lui pose une question, il ne nous fait jamais sentir qu'elle est idiote* ». L'étudiante a formulé ce commentaire même si, dit-elle, « *je suis timide et je ne pose pas de questions, mais j'ai l'impression que si je voulais vraiment le faire, je le pourrais* ». Ainsi donc, même pour une étudiante qui pose rarement des questions, savoir qu'elle peut le faire constitue un élément important des bons rapports qu'elle a l'impression d'entretenir avec le professeur. Avoir un professeur qui « *a à cœur que les étudiants apprennent, qui est toujours disposé à nous aider [...] et qui m'explique les choses comme il faut, même si je pose une question stupide* » favorise l'apprentissage. Par contre, ne pas avoir le droit de poser des questions, faire rire de soi ou obtenir des réponses inadéquates, sarcastiques ou condescendantes ont été décrits comme autant d'expériences décourageantes qui ont amené les étudiantes à obtenir des résultats médiocres, à changer de programme ou à doubler des classes.

Toutes les entrevues que nous avons menées nous ont permis de constater le lien étroit entre le fait de poser des questions et la confiance en soi. Ce n'est pas seule-

Encourager les étudiants à poser des questions

Les étudiants du niveau « Collège », dans une recherche menée par Aitken et Neer⁶ ont désigné les trois interventions suivantes de la part d'un professeur comme étant des facteurs particulièrement importants dans leur intention de poser des questions : remercier l'étudiant de poser une question, ne pas porter de jugement sur la question et faire preuve d'un bon sens de l'humour. (Il faut toutefois être prudent avec l'humour ; la frontière entre rire avec l'étudiant et rire de l'étudiant est parfois dangereusement étroite.) Les étudiants ont dit également être plus enclins à poser des questions lorsqu'ils connaissaient d'autres personnes dans la classe.

Treichler et Kramarae⁷ laissent entendre que la constitution de petits groupes de discussion composés de personnes du même sexe permet d'accroître la participation des étudiants à toutes les activités de la classe.

S'appuyant sur de nombreux documents de recherche selon lesquels les étudiants de groupes minoritaires et les filles sont moins enclins à s'intégrer aux activités du cours, Sadker et Sadker⁸ décrivent diverses stratégies pédagogiques pour éviter de s'adresser toujours aux mêmes étudiants et permettre à tout le monde de participer : 1) demander aux étudiants d'afficher leur nom sur leur pupitre encourage les plus timides ; 2) se promener dans la classe fait en sorte que le professeur est disponible pour tout le monde ; 3) utiliser une série de fiches nominales pour interroger les étudiants permet de s'assurer que tout le monde soit interrogé à son tour. (Il faut inscrire le nom de chaque étudiant sur une fiche, mêler toutes les fiches et interroger celui dont le nom figure sur la fiche retenue.)

Dans l'ensemble, les professeurs que Sadker et Sadker ont observés accordaient moins d'une seconde de silence avant de donner la réponse ou de poser leur question à un autre étudiant. En faisant seulement passer le « temps d'attente », après une question, de moins d'une seconde à trois ou cinq secondes, on a réussi à augmenter le rendement de tous les étudiants et un plus grand nombre, particulièrement les plus timides, ont commencé à s'intégrer de leur propre gré.

Steinbrink⁹ signale que les professeurs peuvent aider les étudiants à raffiner leurs aptitudes à poser des questions en leur donnant des travaux qui les obligent à poser des questions de type différent (descriptives, personnelles, prévisibles et à caractère politique).

Engel¹⁰ décrit une méthode permettant d'enseigner aux étudiants à poser des questions de niveau élevé. Dans leurs travaux, les étudiants préparent, à l'intention de leurs camarades, des questions sur le sujet étudié. Les questions, qui doivent être des phrases complètes, font partie du travail à la maison.

ment qu'il faille avoir confiance en soi pour poser des questions, mais il est également évident qu'en prenant la parole, en étant écouté, en obtenant des réponses à ses questions, on voit s'accroître la confiance en soi. Prendre la parole exige de se sentir en confiance et d'avoir ce sentiment d'être écouté avec respect lorsqu'on posera sa question. Les professeurs peuvent favoriser ou miner cette confiance. L'étudiant ne se sent plus en confiance quand le professeur le démotive en lui disant qu'il

devrait déjà connaître la réponse à sa question. La confiance se perd en outre lorsque le professeur accepte que les étudiants manquent de respect envers un autre qui pose une question. Les étudiants se sentent en confiance à partir du moment où le professeur les invite à poser des questions, quand ils constatent que lorsque quelqu'un pose une question, le professeur explique sa réponse « *en détail et s'assure que la personne comprend* ». Au bout du compte, perdre con-

fiance en son professeur bloque l'étudiant dans son apprentissage alors qu'à l'opposé, une confiance soutenue favorise le respect à l'égard du professeur, la confiance en soi et la confiance dans ses désirs d'atteindre ses objectifs professionnels. ■

RÉFÉRENCES

1. BARBEAU, D., « La motivation scolaire » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p.20-27
2. WEIDLER KUBANEK, A.-M. et M. WALLER, *Confidence in Science. Interpersonal and Institutional Influences*, Recherche en cours (PAREA).
3. DILLON, J. T., « The Remedial Status of Student Questioning » dans *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20, n° 3, 1988, p. 197-210.
4. GOOD, T. L., R. L. SLAVINGS, K. H. HAREL et H. EMERSON, « Student Passivity : A study of Question Asking in R12 Classrooms » dans *Sociology of Education*, vol. 60, n° 3, 1987, p. 181-199.
5. LAROSE, S. et R. ROY, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1992.
6. AITKEN, J. C. et M. NEER, *Variables Associated with Question Asking in the College Classroom*, Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Atlanta (GA), 1991.
7. TREICHLER, P. A. et C. KRAMARAE, « Women's Talk in the Ivory Tower » dans *Communication Quarterly*, vol. 31, n° 2, 1983, p. 118-132.
8. SADKER, M. et D. SADKER, « Ensuring Equitable Participation in College Classes » dans *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 49, 1992, p. 49-56.
9. STEINBRINK, J. C., « The Social Studies Learner as Questioner » dans *Social Studies*, vol. 76, n° 1, 1985, p. 38-40.
10. ENGEL, J. G., « Students Questioning Students (SQS) : A Technique to Invite Students' Involvement » dans *Gifted Education International*, vol. 5, n° 3, 1988, p. 179-185.

*Répondre aux questions des étudiants
est l'une des tâches les plus difficiles en enseignement.*