

- **Laurent TALBOT (2008)**

D'après l'auteur¹⁶, la pratique d'enseignement dépasse en amont et en aval l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'y engagent ou poursuivent leurs activités en vue de l'apprentissage de ce dernier.

B. Les concepts liés à la performance scolaire

1. La performance scolaire

a. La performance

D'après le dictionnaire Larousse, « une performance est un résultat obtenu par un sportif, un auteur »¹⁷.

Le même dictionnaire poursuit : « une performance est une réussite remarquable, un exploit et des possibilités optimales »¹⁸.

Ainsi, dans le cadre de notre étude, les performances sont-elles les résultats ou les capacités d'un élève.

b. Le terme scolaire

D'après le dictionnaire Larousse (2002, 74), « le mot scolaire est relatif à l'école, à l'enseignement, laborieux et sans originalité »¹⁹.

En somme, la performance scolaire est le résultat ou l'ensemble des aptitudes et des capacités attendues chez l'élève à la fin d'un apprentissage, d'une année scolaire ou d'un cycle d'études.

2. La performance de l'élève

La performance de l'élève c'est sa réussite²⁰.

¹⁶ TALBOT L., (2008) : « Etudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire », In Les Dossiers des Sciences de l'Education, p19

¹⁷ [www.larousse.fr.dictionnaires français en ligne](http://www.larousse.fr.dictionnaires_francais_en_ligne)

¹⁸ [www.larousse.fr.dictionnaires français en ligne](http://www.larousse.fr.dictionnaires_francais_en_ligne)

¹⁹ [www.larousse.fr.dictionnaires français en ligne](http://www.larousse.fr.dictionnaires_francais_en_ligne)

²⁰ KRUMM C.M. : « La performance scolaire : à la recherche d'une mesure pour évaluer la diversité des talents » sur [http://www.performance et vie.fr](http://www.performance_et_vie.fr)- articleall

Le même auteur poursuit : un élève performant « c'est un élève qui obtient de bons résultats dans la discipline enseignée »²¹.

En outre, la performance de l'élève est le résultat chiffré obtenu par un apprenant, lors d'une évaluation scolaire, formative ou sommative, et dont les règles ont été préétablies²².

Ainsi, la performance de l'élève désigne son succès au cours d'un examen.

3. La réussite scolaire

La réussite scolaire se définit comme l'atteinte d'un objectif éducatif, mesuré par la performance ou le rendement scolaire de l'élève²³. A cette définition, De LANDSHEERE ajoute que la réussite scolaire se présente comme « une situation où un objectif éducatif a été atteint »²⁴.

4. La performance scolaire vue par d'autres auteurs

- **KONE (1997)**

L'auteur définit la performance scolaire comme étant les scores obtenus par les élèves à une épreuve. Elle correspond donc aux notes obtenues par chaque élève à l'issue des évaluations dans les différentes matières enseignées²⁵.

- **SCHEERENS (2000)**

Selon SCHEERENS²⁶, la performance scolaire réfère à la performance d'une unité organisationnelle appelée « école » mesurée par son niveau d'output, c'est-à-dire le taux de réussite des élèves en fin de cycle scolaire formel.

²¹ KRUMM C.M. : « La performance scolaire : à la recherche d'une mesure pour évaluer la diversité des talents » sur <http://www.performance-et-vie.fr>- articleall Idem

²² KALAMO A., (2012), *Des déterminants des performances scolaires à la fin de l'enseignement élémentaire au Sénégal : Cas de l'Inspection Départementale de l'Education de Vélingara dans la région de Colda*, Mémoire de Master en éducation et formation, 239p

²³ KALIXTE J., (2007) : *Milieu familial et réussite scolaire*, mémoire de psychologie, Université d'Etat d'Haïti

²⁴ DE LANDSHEERE G., (1992) cité in KALIXTE J., (2007) : *Milieu familial et réussite scolaire*, mémoire de psychologie, Université d'Etat d'Haïti

²⁵ KONE R., (1997) : « Statut sociale de la mère et performances de l'élève », In Revue Ivoirienne des Sciences de l'Education, n°1, pp41-54

²⁶ SCHEERENS (2000): "Improving school effectiveness", UNESCO, Paris, International Institute for educational planning, n° 68

II. Les théories relatives à la pratique d'enseignement

Une théorie est une information qui nous aide à mieux expliquer un travail. Elle renvoie donc à un ensemble, une série de concepts construits de définition et de proposition qui présentent une systématisation d'un phénomène. A cet effet, elle spécifie la relation entre les variables avec l'intention d'expliquer et de prédire un phénomène. Elle englobe dans son explication une construction d'intelligences abstraites permettant d'expliquer un certain nombre de phénomènes relatifs à un sujet donné.

Dans le domaine de l'éducation, il existe de nombreuses théories qui proposent une vision différente de l'apprentissage et, par conséquent, des pratiques d'enseignement. Dans cette étude, nous choisissons de prendre en compte la théorie néobéhavioriste et le néoconstructiviste.

A. La pratique d'enseignement dans une optique « néobéhavioriste »

1. L'enseignement selon les points de vue du néobéhaviorisme

Les néobéhavioristes poursuivent les idées des behavioristes sur la vision de l'enseignement. Du point de vue de l'enseignement, « ils considèrent l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. C'est pourquoi ils s'intéressent particulièrement aux comportements observables des individus et ne se préoccupent pas des processus mentaux internes qui interviennent dans l'apprentissage »²⁷.

Dans cette optique, l'approche néobéhavioriste s'ouvre sur des pratiques pédagogiques traditionnelles.

a. L'implication du néobéhavioriste pour un enseignant

Le rôle de l'enseignant dans ce courant est de transmettre les informations, construire et organiser les objectifs d'apprentissage, de hiérarchiser les exercices suivant la complexité croissante et d'aider les élèves à résoudre les exercices en levant les difficultés²⁸.

²⁷ DEAUDELIN C., (2005) : «Pratique d'enseignement et conception de l'enseignement», In Revue de science de l'éducation, vol 31, n°1, pp79-110

²⁸ Idem

b. Rôle de l'apprenant

L'apprenant quant à lui a pour rôle de résoudre une suite d'exercices guidés par l'enseignant. De même, il imite ce que l'enseignant a fait²⁹.

2. Actions de l'enseignant en fonction des différentes phases d'enseignement

Une séquence d'enseignement associée à la théorie néobéhavioriste comprend généralement trois temps, c'est-à-dire une étape de planification de la séquence d'enseignement, une étape de réalisation de la séquence d'enseignement et enfin un temps pour un bilan des apprentissages³⁰. Nous allons donc dégager un à un les actions de l'enseignant au cours de ces trois temps selon les points de vues néobéhavioristes.

a. Au cours de la phase de planification

Généralement, lors de la planification, l'enseignant formule les objectifs en termes de comportements qu'il désire que les élèves adoptent au cours de la séquence. La formulation des objectifs indique les comportements qui pourront être observés et évalués. Parallèlement à la formulation des objectifs, l'enseignant précise la nature de l'évaluation, les moyens d'évaluation, le déroulement prévu, bref toutes les modalités d'évaluation. L'enseignant choisit, par la suite, les méthodes d'enseignement qui seront utilisées au cours de l'activité³¹.

b. Durant la phase de réalisation de la séquence d'enseignement

Au cours de la phase interactive, l'enseignant a d'abord comme mandat de présenter le contenu aux élèves. Il met alors en œuvre les méthodes envisagées lors de l'étape de planification de l'enseignement. Il veille ensuite à ce que l'élève dispose d'une période de temps pour mettre en pratique la notion enseignée. La tâche demandée est décomposée en sous-tâches que l'élève réalise l'une après l'autre. Les apprentissages sont ainsi présentés de façon hiérarchique et sont cumulatifs. Enfin, l'enseignant a comme mission d'assurer une rétroaction à l'élève le plus tôt possible après l'émission d'une réponse, généralement après la réalisation d'une tâche. Autrement dit, il donne des informations à l'élève après avoir observé de quelle manière l'élève s'y prend pour faire quelque chose. De ce fait, les informations données, de façon verbale ou non avec un système de renforcement ou non, renseignent l'élève en cours de route sur son comportement par rapport à

²⁹ DEAUDELIN C., (2005) : «Pratique d'enseignement et conception de l'enseignement», In Revue de science de l'éducation, vol 31, n°1, pp79-110

³⁰ Idem

³¹ Idem

celui attendu. Le déroulement prévu pour la phase de réalisation de l'enseignement respecte le cycle « démonstration-pratique-rétroaction »³².

c. Durant la phase d'évaluation

Quant à la phase d'évaluation des apprentissages, l'enseignant met en application les modalités prévues pour l'étape de la planification. Il procède généralement à une évaluation sommative dont l'objectif est de recueillir des données objectives relativement au comportement à adopter. Pour ce faire, l'enseignant privilégie des moyens tels les tests ou l'examen. L'évaluation se déroule individuellement au moment où l'enseignant estime que l'élève a terminé l'apprentissage visé par l'activité. Elle permet également à l'enseignant de déterminer la performance de l'élève et de constater ainsi si l'apprentissage est acquis ou non³³.

Si c'est ainsi que se présente la vision de néobehavioriste sur la pratique d'enseignement, qu'en est-il de néoconstructiviste ?

B. La pratique d'enseignement dans un optique « néoconstructiviste »

1. L'enseignement selon la conception néoconstructiviste

Cette approche reconnaît que l'apprentissage est une activité mentale. Pour les néoconstructivistes, il n'existe pas de réalité externe objective, comme le soutiennent les béhavioristes, la réalité n'existe que dans la tête des individus. L'apprentissage est donc un processus actif de construction de cette réalité. La réalité est construite par chaque individu qui lui donne une signification unique à partir de ses propres expériences³⁴.

Ainsi, en matière d'apprentissage, l'approche néoconstructiviste s'ouvre sur des pratiques de pédagogie active.

a. Implication du néoconstructiviste pour un enseignant

L'enseignement consiste à mettre les significations de l'apprenant au défi. Pour ce faire, l'enseignant, mais aussi les autres élèves le supporte dans sa recherche de sens : il lui pose des questions, stimule sa curiosité, met ses conceptions à l'épreuve, le guide au besoin, l'oriente non

³² DEAUDELIN C., (2005) : «Pratique d'enseignement et conception de l'enseignement», In Revue de science de l'éducation, vol 31, n°1, pp79-110

³³ Idem

³⁴ Idem

pas vers des buts d'enseignement définis à l'avance, mais vers l'élaboration d'une interprétation personnelle des choses³⁵.

Effectivement, l'enseignant joue ici le rôle de guide, de facilitateur et de médiateur entre l'élève et le savoir.

b. Le rôle de l'apprenant

L'élève a un rôle proactif, car il est un décideur dans sa démarche de construction du savoir, bien qu'il soit accompagné par l'enseignant. Ce dernier a notamment pour tâche de lui offrir un environnement d'apprentissage riche et stimulant.

Cette approche considère donc l'élève comme l'artisan de ses connaissances, place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manière de faire... et valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage.

2. Actions de l'enseignant en fonction des différentes phases d'enseignement

Contrairement aux termes de planification, de réalisation et de bilan des apprentissages aux apprentissages utilisés traditionnellement pour se référer au temps d'une séquence d'enseignement, dans une perspective néoconstructiviste, Jonnaert et Vander Borgh (1999) (partisans du néoconstructivisme) préfèrent parler de phases pré-active, interactive et post-active³⁶.

a. Au cours de la phase pré-active

Durant la phase pré-active, l'enseignant crée et organise, les conditions d'apprentissage qui vont favoriser la construction des connaissances. De façon précise, il envisage alors un objet d'apprentissage, le met en relation avec des situations signifiantes précisées pendant lesquelles les élèves et l'enseignant déterminent les ressources temporelles et sociales nécessaires³⁷.

b. Pendant la phase interactive

Au cours de la phase interactive, l'enseignant organise le contrat didactique de concert avec les élèves, c'est-à-dire que les décisions, les règles et les rôles de chacun des partenaires

³⁵ DEAUDELIN C., (2005) : «Pratique d'enseignement et conception de l'enseignement», In Revue de science de l'éducation, vol 31, n°1, pp79-110

³⁶ Idem

³⁷ Idem

représentent les éléments à discuter à ce moment. C'est également à ce temps là que l'enseignant prend en considération la coutume de la classe (les règles implicites et explicites qui prévalent au sein du groupe classe), ce qui sert à diriger la discussion. Ensuite, vient le moment de mettre les élèves en situation d'apprendre. C'est, notamment, par des méthodes qui permettent d'exploiter les interactions sociales, tel l'apprentissage collaboratif, la découverte guidée coopérative que les élèves sont placés en situation. Troisièmement, l'enseignant régule les démarches d'apprentissage des élèves en adaptant les situations à l'évolution des connaissances de ces derniers. Pour connaître l'état des constructions des connaissances des élèves, l'enseignant amène l'élève à réfléchir sur son processus d'apprentissage et à comparer ses constructions avec celles de ses pairs. L'élève est également appelé à réguler les démarches en vérifiant la viabilité de ses connaissances et en les ajustant à la situation³⁸.

c. Durant la phase post-active

Pendant la phase post- active, l'enseignant et les élèves évaluent les constructions réalisées en termes de produits et de démarches d'apprentissage et d'enseignement en faisant appel, par exemple, au portfolio (dossier personnalisé rassemblant des travaux et des réalisations de l'élève ou de l'enseignant). Cette évaluation sert à ajuster la démarche en cours ou à diriger les choix à faire en vue d'un prochain projet³⁹.

Si telles sont les théories relatives à la pratique d'enseignement, parlons de celles de la performance scolaire ?

III. Les théories sur la performance scolaire

A. Le paradigme « processus-produit »

Le paradigme processus-produit, développé au début des années 60 est une approche comportementale de la vie de classe et de ses effets sur les résultats des élèves. Les processus sont les comportements des enseignants ou d'autres quantifiables (feed-back, consignes, questions, climat de classe, modalités de décisions...). Les variables « produits » quant à elles sont les variables permettant de déterminer l'efficacité de l'enseignant, c'est-à-dire les performances, les

³⁸ DEAUDELIN C., (2005) : «Pratique d'enseignement et conception de l'enseignement», In Revue de science de l'éducation, vol 31, n°1, pp79-110

³⁹ Idem

connaissances et attitudes des élèves (scores à des tests normalisés, degré de compréhension, attitude, motivation...) ⁴⁰.

Ces recherches ont tenté d'identifier les comportements d'enseignants associés à la réussite pédagogique mesurée sur la base des progrès des élèves. L'enseignement a été conçu comme une activité dirigée vers les élèves et finalisée par leurs progrès.

B. La théorie de l'effet-enseignant

La majorité des enquêtes sociologiques réalisées en éducation à partir des années 60, comme le célèbre rapport de Coleman et al (1966) confirme que l'enseignant dispose d'un pouvoir d'influence sur l'apprentissage des élèves. Cette influence est plus importante que d'autres facteurs comme le milieu familial, la motivation de l'élève, son potentiel intellectuel... Selon ce rapport même, les progrès des élèves dépendent de manière significative du talent et des compétences de leurs professeurs, c'est ce qu'on appelle « l'effet-enseignant » ⁴¹.

Effectivement, du point de vue théorique, les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à l'autre. Ces différences de performance semblent s'expliquer par la différence des niveaux de qualification de l'enseignant, la méthode pédagogique appliquée et ses expériences. La qualification de l'enseignant dépend de sa formation académique tant au niveau disciplinaire qu'au niveau pédagogique.

En somme, les recherches sur l'effet-enseignant confirment que la qualité des enseignants constitue le levier le plus important pour améliorer la réussite des élèves.

Après avoir vu cette étude théorique, nous allons évoquer dans le paragraphe suivant les pratiques entreprises par les enseignants au lycée.

Chapitre II : Les pratiques généralement utilisées

Ce chapitre se focalise sur l'analyse de procédé de mise en œuvre des activités d'enseignement par les professeurs. Pour ce faire, nous allons voir un à un la méthode d'enseignement utilisée par les enseignants, la façon dont ils élaborent la planification des activités d'enseignement et la pratique d'évaluation.

⁴⁰ DOYLE W. (1986) : « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », In CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (eds) : *L'Art et la science de l'enseignement*, Editions Labor, Belgique, pp435-481

⁴¹ CUSSET P. : « Analyse sur l'effet enseignant sur la réussite scolaire », Analyse 232, PDF

I. La méthode usuelle des enseignants

En pédagogie, « la méthode consiste à choisir (quantité – qualité), à disposer (ordre-progression), à exposer (procédés), les éléments voulus pour amener l'enfant à connaître la vérité »⁴².

Qu'est ce qu'on pourrait donc dire des méthodes d'enseignements les plus usitées dans ces établissements cibles ?

A. Un enseignement de type traditionnel

D'une manière générale, la majorité des enseignants soit 7 enseignants sur 11 ont recours à la pratique d'un enseignement de type traditionnelle. Ce dernier est caractérisé par la prédominance des fonctions d'organisation et d'imposition ainsi que par la persistance d'un cours généralement magistral comme nous allons le constater.

1. La prédominance des fonctions d'organisation et d'imposition

Selon DE LANDSHEERE G. (1970), « tous actes verbaux réalisés par l'enseignant en classe ce sont des fonctions »⁴³.

Le tableau n°01 (Cf page 16bis) nous montre d'une manière globale les fonctions d'enseignements effectués par les enseignants cibles.

Le tableau montre que ce sont « les fonctions d'organisation et d'imposition qui prédominent au cours d'une séance d'enseignement. Ainsi, à l'issue d'une séance d'observation de classe, la fonction d'organisation totalise 25,20% des actes verbaux de l'enseignant, tandis que la fonction d'imposition en représente 27,78 %. Au total, ces deux fonctions constituent donc le 52,98 % des actes verbaux de l'ensemble des enseignants. Mais cette moyenne cache la réalité car 7 enseignants sur 11 en comptent plus de 61%. Selon la théorie de De LANDSHEERE G. (1970)⁴⁴, si ces deux fonctions tournent autour des deux tiers (2/3) des fonctions d'enseignements enregistrés, l'enseignement est sans conteste de type traditionnel.

⁴² BOUTRAND M., (1965) : *Cours de pédagogie*, Fernand Nathan, Paris, p65

⁴³ DE LANDSHEERE G., (1970) : *Comment les maîtres enseignent. Analyse des Interactions verbales en classe*, Collection Pédagogique et Recherche, n°1, Bruxelles, pp45- 47

⁴⁴ Idem

Tableau n°01 : Répartition de l'enseignant selon leur fonction d'enseignement durant les observations

Enseignants	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		TOTAL	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
F. O	15	28,84	13	30,23	7	14	16	32	10	22,22	17	34,7	14	38,89	9	17,31	8	18,6	15	34,89	16	39,02	140	27,78
F. I	17	32,69	14	32,55	9	18	18	36	7	15,55	15	30,61	10	27,78	7	13,47	5	11,63	13	30,23	12	29,26	127	25,20
F. D	5	9,62	4	9,31	10	20	2	4	10	22,55	2	4,08	3	8,34	12	23,08	10	23,25	2	4,65	3	7,32	63	12,5
F. P	2	3,85	2	4,65	9	18	1	2	5	11,11	1	2,04	2	5,55	10	19,23	9	20,93	3	6,98	2	4,88	46	9,12
F. FB +	5	9,62	5	11,62	7	14	3	6	6	13,33	3	6,12	1	2,78	5	9,61	6	13,95	3	6,98	1	2,44	45	8,92
F. FB -	2	3,84	1	2,33	2	4	4	8	1	2,22	3	6,12	1	2,78	1	1,92	1	2,33	3	6,98	1	2,44	20	3,97
F. C	3	5,77	1	2,33	2	4	2	4	3	6,66	2	4,09	2	5,55	4	7,7	2	4,65	2	4,65	3	7,32	26	5,15
F. A +	1	1,92	1	2,33	3	6	1	2	2	4,44	1	2,04	1	2,78	2	3,84	1	2,33	1	2,32	1	2,44	15	2,99
F. A -	2	3,85	2	4,65	1	2	3	6	1	2,22	5	10,2	2	5,55	2	3,84	1	2,33	1	2,32	2	4,88	22	4,37
Total	52		43		50		50		45		49		36		52		43		43		41		504	100

Source : Synthèse de l'auteur

Légende : F.O : Fonction d'organisation, F.I : Fonction d'imposition, F.D : Fonction de développement, F.FB+ : Fonction de feed-back positive, F.B- : Fonction de feed-back négative, F.C : Fonction de concrétisation, F.A+ : Fonction d'affectivité positive, F.A- : Fonction d'affectivité négative, A.V : Acte verbale, Fr : Fréquence

2. Des cours généralement magistraux

Nous entendons par cours magistral une forme d'enseignement au cours duquel le professeur dispense oralement le savoir devant des élèves censés le recueillir. Elle est souvent dite « frontale » ou transmissive⁴⁵. Au cours de nos descentes sur le terrain, nous avons pu constater que certains enseignants au lycée se contentent de transmettre tout simplement les contenus de la leçon sans demander l'avis des élèves. Ces enseignants ont l'air de travailler tout seul, car ils interviennent depuis le début jusqu'à la fin de la leçon. Ce comportement ne laisse guère l'initiative aux élèves de prendre la parole. Ces derniers restent passifs pendant le cours.

Tableau n°02 : Répartition des élèves en fonction de leur participation à la leçon

		1 ^{ère} séance		2 ^{ème} séance	
		Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Indice de participation	Attention à la leçon	38	28,79	40	30,08
	Réaction	11	8,33	11	8,27
	Action	5	3,78	6	4,51
	Interaction élève- élève	10	7,58	8	6,02
Sous total		64	48,48	65	48,88
		Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Indice de non-participation	Perturbation	38	28,79	37	27,82
	Distraction	15	11,36	18	13,53
	Incompréhension	10	1,52	12	9,02
	Retard	2	2,27	1	0,75
	Absence	3	7,58	0	0
Sous total		68	51,52	68	51,12
TOTAL		132	100	133	100

Source : Synthèse de l'auteur, étude menée au sein du Lycée Moderne Ampefiloha, TA5, mai 2016

D'après ce tableau, nous pouvons constater que c'est l'indice de non-participation qui prédomine au cours d'une séance d'enseignement de la géographie :

- Pour la première séance ; 68 des interventions (51,52%) présentent l'indice de non-participation alors que l'indice de participation représente 64 interventions soit 48,48% du total.
- Pour la deuxième séance, la situation n'évolue pas, car, 68 interventions (51,12%) présentent le même indice de non-participation et que l'indice de participation totalise 65 interventions soit 48,88% du total.

⁴⁵BRUTER A., (2003) : « Le cours magistral dans l'enseignement secondaire », p22, PDF

Ce phénomène s'explique par l'ennui que manifestent les élèves envers la méthode magistrale utilisée par l'enseignant. Ce comportement s'explique également par le fait que les enseignants n'arrivent pas à impliquer les élèves dans leur apprentissage. De ce fait, nous pouvons déduire que les cours magistraux maintiennent les élèves dans un état de passivité permanent. Elles ne permettent pas une attention soutenue de leur part.

Signalons que la persistance de ces cours magistraux est due à l'insuffisance des documents et du temps, et surtout aux effectifs pléthoriques des élèves en classe (soit 50 élèves par classe). Les enseignants sont ainsi obligés d'utiliser des méthodes adéquates qui ne sont autres que « les méthodes magistrales ».

B. Un enseignement centré sur le professeur

1. Une interaction maître-élève peu développée

L'interaction maître/élève en classe se traduit par la pratique de questionnement et par la communication verbale. La majorité des classes que nous avons observées dévalorisent cette interaction en classe. Cela s'explique par la rareté des questionnements et la communication à sens unique.

a. La rareté de questionnement

Le questionnement est un aspect clé de l'apprentissage et du processus d'enseignement. Il constitue également « un moyen qui peut servir à stimuler le processus d'apprentissage et qui satisfait efficacement les principes d'apprentissage et l'interrogation orale »⁴⁶. Par ailleurs, les questions peuvent servir à stimuler l'activité mentale, captent et retiennent l'attention de l'élève, orienter la pensée et à évaluer les connaissances acquises. Cependant, durant le cours d'Histoire-Géographie, l'enseignant pose rarement des questions aux élèves. Le cours est dominé par son exposé. Il est le seul à parler et impose des informations. En outre, seul l'élève de la première table participe aux questionnements posés par l'enseignant, le reste attend tout simplement le moment de la prise de note. Pour s'en sortir efficacement, le questionnement doit être pratiqué en classe, car « il renforce non seulement les relations entre l'enseignant et ses élèves »,⁴⁷ mais il contribue également au développement intellectuel de l'élève.

⁴⁶<https://www.tc.gc.ca/fra/aviationcivile/publications/tp975-partiei-orales-1073.htm>

⁴⁷<http://strategie-systemique.blogspot.com/2007/09/technique-de-questionnements.html>