

Présentation du problème

La maïeutique associée au questionnement est un de ces comportements pédagogiques qui n'a plus bonne presse et qui, dans l'usure de son exercice ou l'évolution des méthodologies, est devenu suspect. Questionner n'est plus la panacée des « bonnes » méthodes inductives. La participation des élèves à l'effort intellectuel par la méthode du couple question-réponse est mise en cause. La méthode interrogative dans sa pratique dévoyée est devenue une « coutume didactique », une « exécution mécanique », qui conduit à l'effondrement de la tâche intellectuelle. Le questionneur est un « manipulateur » et ses questions, de fausses questions ou des questions rhétoriques qui installent un leurre réduisant l'activité de l'élève à une observation des mimiques de son interrogateur (« s'il lève les sourcils, c'est que j'ai faux »). Socrate lui-même est cité dans les contre-exemples des pédagogies inadaptées au véritable développement intellectuel de l'élève¹.

Induire, oui, mais pas n'importe comment ! Et surtout pas en posant de fausses questions où la demande est prévue dans la formulation de départ, où l'apport personnel se réduit au psittacisme et l'intelligence, à l'art de deviner ce qu'attend le professeur.

Un des reproches adressés au « terrorisme maïeutique » porte sur la trop grande détermination qu'il fait peser sur la réponse. C'est le propre de certains cours de langue où, sur l'invitation de l'enseignant, toute la classe répond en chœur.

- *Alors ça, c'est quoi ? C'est un ... ? Un ad... ?*
- *Un adverbe !*
- *Idiot.*
- *Un adjectif !*
- *Très bien.*

Dans cet exemple, le questionnement apparaît bien comme un simulacre de méthode participative. Les élèves tâtonnent par essai et erreur. Chaque essai est sanctionné par l'enseignant. Sachant qu'ils ne sont pas dans le bon, ils choisissent un autre mot dans le paradigme jusqu'à ce que l'appréciation soit positive. Comment questionner en évitant les écueils d'une méthode qui leurre la participation des élèves ?

¹ Citons notamment l'article *Maïeutique* dans le dictionnaire de RAYNAL, Fr., RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies » ; mais surtout SHANON, B. (1991). *Le Ménon : une conception de psychologie cognitive*, dans Monique CANTO-SPERBER (dir.), *Les paradoxes de la connaissance. Essai sur le Ménon de Platon*, Paris, Odile Jacob, coll. « Sciences humaines », pp.335-351.

Repérage initial

- Pourquoi utilisez-vous le questionnement dans vos classes ?

J'utilise le questionnement pour :

- 1.
- 2.
- 3.

- Lisez les énoncés de l'encadré ci-dessous.

Imaginez l'intention de l'enseignant lorsqu'il formule ces énoncés. Précisez, si vous le pouvez, la situation (interrogation écrite ou orale, rappel à l'ordre, interpellation amicale, etc.).

Classez en deux colonnes les questions qui vous paraissent vraies et fausses. Et laissez dans une catégorie à part les énoncés pour lesquels cela vous paraît indécidable. L'intérêt de la consigne consiste moins à classer ces énoncés en deux colonnes distinctes que de formuler, même approximativement, les présupposés qui vous donnent cette impression d'authenticité ou de fausseté.

1. Je ne comprends pas ce que tu dis. Tu peux répéter ?
2. Qu'est-ce qui dans la testostérone conduit le cycle féminin ?
3. Quelle est la liste des rois de Belgique ?
4. Vous voulez bien vous taire ?
5. « Le tuer pour se nourrir de sa force » : cette sorte de transfert de la force animale à la force humaine n'est-elle pas un des principes majeurs de la taumachie ? Montrer comment cette idée est développée dans *Les Bestiaires* de Henry de Montherlant.
6. Sur quoi veux-tu que je t'interroge ?
7. Tu veux te battre ?
8. De quel nom général appelle-t-on le médecin qui traite les maladies des yeux (lat. *oculus*, œil) ?
9. Qu'est-ce qui se passe là-bas au fond ?
10. Sachant que l'emprunt est de 1.200.000 F à 14% sur 3 ans avec amortissement constant, calculer l'amortissement annuel constant et le tableau d'amortissement.
11. Qui peut me dire combien de fois Geert apparaît dans le dialogue ?
12. Je peux en placer une ?
13. Pourquoi vous pouvez dire que le participe passé « lavés » prend un « s » dans cet énoncé ?
14. Rêveur, qu'est-ce que je viens de dire ? T'es amoureux ?
15. Deux petites sphères portent des charges électriques de même signe qui valent respectivement $0.1\mu\text{C}$ et $0.02\mu\text{C}$. A quelle distance doivent être placés leurs centres, dans le vide, pour que la force qui s'exerce entre elles vaille 10^{-4}N ?

- *Avant de jeter un œil sur le « corrigé » de l'exercice ci-dessous, prenez la peine d'indiquer dans l'encadré les quelques termes qui vous viennent à l'esprit pour identifier cette vérité ou fausseté.*

Pour moi, une fausse question est :

Pour moi, une vraie question est :

Quelques remarques avant de poursuivre le repérage initial :

1. *Spontanément, nous avons rangé tous les énoncés terminés par un point d'interrogation dans les questions et écarté tous les énoncés terminés par un point. Le premier énoncé du 1, le deuxième énoncé du 5 et l'énoncé 10 ne sont pas des questions. La structure syntaxique et la ponctuation indiquent clairement le statut des énoncés.*
2. *Nous avons classé ensuite les questions 4, 7, 9, 12, 14 dans les fausses questions. La plupart sont des simulacres de demandes d'information. Quand l'enseignant dit « Rêveur, qu'est-ce que je viens de dire ? », il n'attend pas de réponse. Pris en flagrant délit d'inattention, le rêveur est rappelé à l'ordre. Certains de ces énoncés sont plutôt agressifs. Toutes ces interpellations sont des injonctions déguisées qui ont pour but de ramener l'attention non sans une certaine violence.*
3. *En deuxième approximation, nous avons classé les énoncés 2, 3, 6, 11, 12, 13, 15 dans les vraies questions. Ces énoncés appellent une réponse, mais certains correspondent davantage à une demande de renseignement. De fait, les énoncés 1, 9, sont formulés par un enseignant qui ne dispose pas de l'information (il n'a pas compris [1], il n'a rien vu [9]). Les questions les questions 2, 3, 4, 8, 11, 13, 15, par contre, sont typiquement des questions scolaires : la réponse attendue par l'enseignant est une information connue de lui et de l'élève sollicité —du moins l'espère-t-il !*
4. *Nous sentons confusément que la question 13 (et peut-être aussi 11) devrait être classée différemment. Mais il est trop tôt pour conclure.*

1 Questionner, c'est faire semblant de ne pas savoir

Les raisons qui poussent le professeur à questionner sont multiples et hétérogènes. L'on questionne tantôt pour évaluer la connaissance de l'élève, tantôt pour réveiller l'élève endormi, pour mettre en cause la « face » de l'élève récalcitrant, pour valoriser la compétence du plus faible ou du plus fort, pour se valoriser soi, pour se donner le droit de distribuer la parole, pour relancer la recherche, pour faire construire un savoir à des élèves, etc.

Sans doute la méthode interrogative est-elle encore dans les mémoires la méthode la plus appropriée pour « faire participer les élèves ». Mais dans leur pratique quotidienne, peu d'enseignants sont vraiment conscients des effets de leurs questions sur la relation pédagogique et sur l'apprentissage.

Si l'usage considère que questionner, c'est avant tout demander une information, on peut s'interroger sur l'orientation des questions dites « scolaires ». Yves Chevallard² a bien montré le paradoxe selon lequel, dans la relation pédagogique, c'est l'expert qui pose la question au novice. Généralement, dans une conduite de recherche, l'enseignant ne pose pas la question pour disposer d'une information qu'il n'a pas, mais pour évaluer le degré d'intégration d'une notion, pour « faire avancer le cours », pour « faire accoucher les esprits ».

2 Questionner, c'est aussi maintenir une relation

L'analyse des conduites de verbalisation fait ressortir l'importance relationnelle du questionnement et non son caractère formateur. L'enseignant pose le plus souvent la question pour maintenir le contact et non pour attendre une réponse qu'il connaît dans la plupart des cas, contrairement à l'élève.

Si la question est l'acte par lequel l'enseignant crée le devoir pour son interlocuteur de fournir une réponse dont celui-ci ne dispose pas, alors la question scolaire soit conduit à une impasse soit est un élément de motivation pour une démarche de recherche individuelle ou collective.

- *Prenez connaissance des trois situations ci-dessous. Le contexte de l'échange vous est donné chaque fois. Prenez le point de vue de l'enseignant et soyez attentif à l'intention pédagogique implicite dans son questionnement.*

Déterminez la fonction du questionnement dans ces exemples.

P : le professeur
E1, En : les élèves

1. CONTEXTE : *une classe de français langue étrangère; les élèves ont devant les yeux l'extrait d'un magazine francophone qui traite de la solitude et des agences matrimoniales. L'activité de lecture se poursuit autour de l'explicitation du vocabulaire.*

P : Pourquoi les gens se tournent-ils vers les agences matrimoniales?

En : *Silence*

P : Regardez dans le texte !

E1 : *(sans regarder le texte)* Parce qu'ils n'ont personne d'autre pour parler, à qui se confier ?

P : Oui, donc ce que tu veux dire, c'est que les gens souffrent de solitude ? Oui ?
Très bien donc vous notez : parce qu'ils souffrent de solitude.

² CHEVALLARD, Y. (1988). « Médiations et individuation didactiques », dans « Le contrat didactique : différentes approches », *Interactions didactiques*, n°8, Université de Genève et de Neuchâtel, p.37, cité par Jean-Pierre ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, coll. « Pédagogies », p. 29.

2. CONTEXTE : *une activité scientifique en classe de primaire; les élèves viennent de visiter une centrale hydroélectrique.*³

P : Qu'est-ce qui fait tourner la turbine ?

E1 : Ce qui fait tourner la turbine, c'est l'eau. Comme elle arrive très fort par le tuyau, ça la fait tourner très, très vite.

P : Pourquoi l'eau va très fort ?

E2 : Pour que ça produise plus d'électricité.

E3 : Parce qu'elle vient de très haut, donc elle a beaucoup de force.

P : Beaucoup de force, beaucoup de... ?

E4 : De puissance.

P : Il y a un mot que vous n'avez pas utilisé. L'eau, quand elle est en haut, possède... ?

E5 : De la force.

E6 : De la puissance.

E7 : De l'énergie.

P : L'eau possède de l'énergie quand elle est en haut.

3. CONTEXTE : *une classe tout à fait ordinaire de primaire ou du secondaire, comme on voudra.*

P : Alors les enfants ! Qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ?

E1 : Du dessin.

E2 : Une dictée...

P : J'ai prévu, ce matin, de faire une révision générale⁴.

³ L'exemple est de ASTOLFI, *Op. cit.*, p.27.

⁴ L'exemple est repris librement de ROMANO, C., SALZER, J. (1990). *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*, Paris, les éditions d'organisation, coll. « Les guides du métier d'enseignant », p.124.

À savoir

1 A l'origine de la question

Dans la mythologie grecque, le Sphinx pose une énigme au passant qui veut se rendre à Thèbes. Celui-ci aura la vie sauve, s'il débrouille le nœud. C'est une question de vie ou de mort. La question n'est pas demande d'information, mais sommation avec sanction à l'issue. De même, dans les interrogatoires menés par les enquêteurs, la réponse importe moins que l'aveu. Ce qui justifie l'interrogatoire, c'est davantage la reconnaissance du suspect que la logique élaborée par l'enquêteur.

Finalement, l'acte qui consiste à demander une information qu'on ne connaît pas est peu couru. Acte fondamental, cependant, si l'on en croit les ethnologues, qui situe l'individu dans son rapport avec le monde et, partant, dans ses relations avec les autres.

Faut-il dès lors, à la manière des thérapeutes dans un entretien, éviter de questionner, mais susciter la question pour que l'autre puisse se dire ? Est-il plus correct de conduire une conversation en assertant ? Comment éviter qu'une question ait cet effet désastreux de mettre en demeure un interlocuteur de répondre, alors que je montre explicitement par ma question que la réponse ne m'importe pas en tant que telle ?

Voilà bien le problème : la question est un des actes de langage les plus fondamentaux qui a la caractéristique de créer des droits et des devoirs. Lorsqu'un locuteur pose une question, il s'arroge le droit d'interpeller son interlocuteur pour ouvrir une nouvelle intervention. Celui-ci est contraint de satisfaire à la demande et de fournir l'information sollicitée.

2 La question et l'apprentissage.

L'efficacité du questionnement socratique (qui incarnait l'art du travail dirigé) sur l'apprentissage a été récemment maintes fois mise en doute⁵. La critique de cette méthode par les pédagogues vient de ce que les questions de Socrate ne laissent aucune autonomie au questionné. L'exemple décrié et souvent cité place le philosophe dans une situation d'entretien. Sommé par Ménon de prouver la théorie de la réminiscence⁶, Socrate propose de jouer au pédagogue en faisant découvrir à un esclave certaines propriétés du carré.

SOCRATE – Dis-moi, mon garçon, sais-tu que ceci (*il trace la figure au sol*) est un espace à quatre angles ?

L'ESCLAVE – Oui.

⁵ Voir l'article de SHANON, B. (1991). « Le Ménon : une conception de psychologie cognitive », dans l'ouvrage plus centré sur l'analyse du dialogue de Platon le *Ménon*, CANTO-SPERBER, M. (dir.), *Les paradoxes de la connaissance. Essai sur le Ménon de Platon*, Paris, Odile Jacob, coll. « Sciences humaines », pp.335-351.

⁶ Cette théorie postule que le savoir est déjà là. Puisque l'âme a tout appris lors de vies antérieures, il n'y a pas lieu d'enseigner quelque chose : il faut, ici, par un questionnement approprié amener le sujet à se remémorer son savoir enfoui pour prouver la théorie de la réminiscence.

SOCRATE – Alors, dans cet espace à quatre angles, les quatre lignes que voici sont égales ?

L'ESCLAVE – Sans doute.

SOCRATE – Et ces lignes-ci, qui le traversent au milieu, sont égales aussi ?

L'ESCLAVE – Oui.

SOCRATE – Et donc, n'est-ce pas qu'un tel espace peut être plus grand ou plus petit ?

L'ESCLAVE – Certainement.⁷

La démonstration se poursuit bien au-delà de ce bref extrait. L'intention de Socrate n'est pas de *prouver* qu'il n'y a pas de savoir puisque la réminiscence postule qu'il y est, mais bien de *jouer une leçon*, de *faire voir* que l'esclave, bien que n'ayant pas conscience des propriétés du carré mais les ayant connues, va se les remémorer grâce à une maïeutique habile. En terme de contrat et du point de vue des linguistiques pragmatiques, Socrate ne dit jamais qu'il entend enseigner quelque chose. Bien au contraire, ses questions montrent qu'il ne s'agit pas, pour son élève improvisé, de fournir de l'information, ni de faire la preuve de l'acquisition d'un nouveau savoir. Le rôle de l'élève n'est pas de construire du savoir mais de l'avaliser, en suivant pas à pas le raisonnement proposé par le maître. Le contrat des questions de Socrate porte donc davantage sur un cheminement que sur un savoir. Et il n'est guère difficile à l'élève de percevoir, dans la formulation même des questions, quel type de réponse est attendue par l'enseignant.

Un tel échange de questions et de réponses pourrait très aisément être remplacé par un enseignement purement assertif ou magistral. Pourtant, si l'on admet les termes du contrat – à savoir que le questionnement est fictif malgré les interactions – et si les rôles sont distribués en conséquence, la contradiction est assumée.

L'ambivalence de la question, tantôt authentique, tantôt artificielle, tantôt ouverte, tantôt fermée – pour reprendre ici des distinctions traditionnelles – est bien ce qui fait son problème. Dans le fonctionnement de la classe, la question – à la limite du fictif et du réel – suscite donc un risque de porte-à-faux communicationnel.

Dans un article consacré aux questions de classe⁸, Danielle Boissat propose une distinction qui permet de gérer – sinon de dépasser – le paradoxe de la question. Elle distingue deux types de contrats de questionnement : le contrat **réaliste**, fondé sur le principe de **légitimité** (droit naturel de chacun à la question) et le contrat **d'illusion** fondé, entre autres, sur le principe de **légalité** (droit proprement institutionnel, lié au contrat didactique de toute situation d'apprentissage).

⁷ Nous suivons librement la traduction de CROISET, A. (1974). *Platon. Œuvres complètes*, T.III, 2^e partie, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Collection des Universités de France », p.250, n°82bc.

⁸ BOISSAT, D. (1991). « *Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure* », dans KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.) (1991). *La question*, Lyon, PUL, coll. « Linguistique et sémiologie », pp263-294.

Le **contrat réaliste** repose sur le principe de légitimité du questionnement induit par un manque en savoir de l'apprenant. Il investit l'enseignant du droit de poser des questions authentiques aux élèves et autorise ces derniers à poser des questions lorsqu'ils désirent obtenir une information qu'ils ne connaissent pas ou lorsqu'ils ont mal entendu ou mal compris. Dans ce contrat, les questions doivent toujours ouvrir à la variété des interprétations et à une négociation du sens.

Le **contrat d'illusion** repose sur le principe de légalité du questionnement. En vertu de ce contrat, l'enseignant a le droit de simuler l'ignorance et donc, de poser des questions dont il connaît les réponses. L'élève quant à lui doit apporter les preuves de son savoir et ne pose donc pratiquement pas de question.

Quatre attitudes pour rendre les interactions questionnantes plus fécondes :

- **rendre explicite** l'emploi du contrat d'illusion ou du contrat réaliste ;
- limiter l'usage des questions dans des situations qui ne l'exigent pas, telles que les consignes de la tâche ou de l'exercice ou des procédures de signalisation et de correction de l'erreur, afin de préserver d'autres fonctions, plus utiles, de la question ;
- signaler très nettement les **modifications de contrat** et les passages du fictif au réel.
- **désigner** très précisément le **destinataire** du contrat.

Analysons le phénomène

CONTEXTE : Jacques Duez est professeur de morale dans une école primaire. Il travaille depuis 20 ans avec la vidéo : les interventions des enfants sont filmées, puis visionnées pour être discutées. Ses élèves de 6 et 7 ans ont appris à parler face à la caméra. Ils connaissent les règles d'alternance des tours de parole. Chacun parle à son tour quand il a le micro devant la bouche, même si, parfois, l'envie de donner son avis est trop forte. Alors, les mots pressés par l'émotion sortent malgré la règle. La séquence que nous observons est extraite d'une émission présentée à la RTBF en mars 1997. La discussion porte sur un sujet qui avait particulièrement ému les enfants. Mais le thème de l'échange dépasse de loin le fait dramatique.

- *Visionnez une première fois le document. L'extrait de cette fiche est indexé « Fiche 9 » sur votre cédérom.*
- *Prenez connaissance des consignes ci-dessous et visionnez une seconde fois le document en vous aidant de la transcription.*

Surlignez les questions réalistes et les questions d'illusion.

Parmi toutes ces questions, quelles sont celles qui initient l'échange, celles qui sont de simples reformulations de questions ou d'assertions, celles qui sont des demandes d'explicitation, celles qui interrogent la prise de parole elle-même ?

Identifiez les termes utilisés par l'enseignant pour évaluer les interventions de ses élèves.

Document fiche 9

J	est-ce que l'on peut pardonner ?
E1	pardonner qui ?
J	Marc Dutroux
E1	pardonner Marc Dutroux (E1 arrondit les yeux)?
J	oui
E1	euh jamais de la vie hein et: t'es fou (E1 se lève et porte le doigt à la tempe)
J	c' est pas possible ?
E1	mais dis si i vient tuer par un/ et / moi je voudrais que le père de Mélissa / de Mélissa de Julie de tous les enfants qu'il a tués / même les enfants qui sont même les/ même les papas qui sont / des enfants qui sont pas morts hein // je voudrais qu'on qu'on le prend / <E2 > et qu'on le jette dans le feu - qu'on le jette dans par exemple dans dans le canal puis qu'on lui met sa t/ après qu'on lui bouche son nez avec une pince / une grosse pince et puis qu'on le met du truc à son nez et puis qu'on t' sais qu'on l' met qu'on qu'on l' tue hein
-----fin de séquence-----	
E3	moi je me demande pourquoi on fait des des gens comme ça // <Jacques > ah explique un peu comment - on sait faire
J	explique un peu / comment un Dutroux devient un Dutroux / comment on peut devenir // un un monstre pareil // c' est ça que tu veux savoir ?
E3	(opine de la tête)
J	et bien c'est la vraie question qu'il faut se poser c'est la bonne question qu'i faut se poser c'est / je me demande / comment cela / est possible (Jacques scande son intervention)

-----fin de séquence-----

E4 elle elle elle se dit des phrases mais elle devrait pas <J> elle doit pas se poser de question -| on devrait le tuer simplement qu'on s'en foute des autres enfin non on s'en fout pas mais / on devrait essayer de tous les trouver et les tuer

E6 pour une fois on pourrait supprimer la loi pour euh le frapper seulement un jour // t'es sûr que là tu le retrouves en mille miettes

E5 on croit pas que tu es / que tu es triste nous on croit <?> xxxx / on croit -| que tu es pour euh pour Dutroux

J mais non que je ne suis pas pour Dutroux ma chérie <?> xxxxx -| comment peux-tu penser ça de moi ?

E5 c'est pas qu'on exagère mais / il faut le tuer i faut rien faire d'autre // le massacrer / lui couper le couper lui couper l' bras lui couper un petit la jambe lui couper le le le cou // le faire mourir non non pas le cou mais allez <J > à petit feu -| le laisser dans une pièce / noire qu' i-y-a dans la prison / sans manger avec un une boîte de tic-tac tous les jours

Ex ouais ouais

E5 toi tu sais que tu sais que tu as raison

J je sais pas si j' ai raison |- c'est

E5 mais -| si vu que tu sais c'est quoi la justice

Ex ouais

J mm

E5 que tu nous que tu nous l'as dit i-y-a à peine deux jours / <J > mais tu n' / -| tu sais c' est quoi la justice toi hein

J oui et alors à ce moment-là pourquoi ne pas écouter ce que je dis / |- ne pas essayer de comprendre ce que je dis

E5 ouais mais on veut pas -| écouter ce que tu dis Gérard t'arriverais pas à nous <Ex> J -| faire / Jacques / t'arriverais pas à nous faire comprendre ce que tu veux que ce que tu fais

J parce-que tu ne veux pas le comprendre

E5 ah ben même eux

J et ben oui |- personne ici / s/ personne ici <E5> sauf lui lui lui elle elle et toi -| ne veut me comprendre ou certains E3/ et mon ami là-bas / <?> non lui -| <E5> toi aussi t'es d'accord -|| se posent des questions

E5 tu es d'accord pour qu' i meurt toi ?

? (acquiesce)

E5 ouais t'as vu vous n'êtes que (E5 compte) / trois <Ex> xxxx -|

J deux <?> elle aussi a dit ça -| deux

E5 deux

Le moins que l'on puisse dire, c'est que ces enfants s'expriment librement. En dépit des efforts de l'enseignant ou peut-être grâce à cette volonté d'interroger vraiment ce que pense l'enfant, des enfants *disent* ce qu'ils *feraient*. Nous sommes loin des conduites recommandées par la morale, mais tout près d'une négociation de l'évidence : ce qui est évident pour les enfants, c'est qu'on ne peut pas pardonner à un monstre. Mieux, ce monstre, il faut le faire disparaître. Ce qui est évident pour le professeur de morale, c'est qu'on ne peut pas faire justice soi-même. Et entre ces deux évidences, il y a un abîme pour négocier.

Comment cette parole vraie peut-elle advenir ? A la base de l'échange, il y a un **contrat réaliste** qui lie l'enseignant et les élèves. D'une part, ce contrat assure à l'enfant que l'information fournie par la réponse n'est pas subordonnée à une évaluation de l'enseignant, que la réponse n'est pas subordonnée par le savoir de l'expert (le professeur de morale qui sait ce que c'est la justice), que la réponse de l'enfant sera entendue pour ce qu'elle fournit comme information sur la pensée de l'enfant. D'autre part, le contrat réaliste fournit à l'enseignant le cadre de l'échange. La question ne porte pas sur un savoir préalable, ne porte pas non plus sur une abstraction extérieure. Elle concerne un fait concret et des actes que les enfants *poseraient*, s'ils en avaient l'occasion ou le pouvoir. Aucune question d'illusion ne trouble l'échange.

Dans les trois extraits observés, on ne compte à l'initiative de l'enseignant qu'une seule question initiant l'échange : « est-ce que l'on peut pardonner ». La seconde est à l'initiative de Jessica : « moi je me demande pourquoi on fait des gens comme ça ». Les autres questions sont des reformulations (« c'est pas possible », « comment Dutroux devient un Dutroux », « comment on peut devenir un monstre pareil »), ou des questions portant sur l'énonciation (« c'est ça que tu veux savoir », « comment peux-tu penser ça de moi », « pourquoi ne pas essayer de comprendre ce que je dis »). Ces dernières ont un statut particulier. Leur horizon d'attente porte sur la prise de parole : « c'est bien ça que tu as *voulu dire* », « comment peux-tu me *dire* une chose pareille ». L'important pour l'enseignant n'est pas de remettre en cause, par sa question, le contenu de ce que l'enfant vient de dire, malgré l'énormité du propos - de toute façon, cela a été dit -, mais bien d'interroger cette prise de parole. Non pas « Qu'est-ce que tu dis là ? », mais « Pourquoi dis-tu cela ? ». Comment l'enfant ne pourrait-il pas se sentir **en sécurité** dans un tel cadre ?

Quand l'enseignant évalue – il le fait très peu-, il porte son évaluation sur le questionnement des enfants et non sur la réponse à la question : « eh bien, c'est la *vraie question* ».

Relevons enfin cette question qui marque la perplexité de l'enseignant : « pourquoi ne pas écouter ce que je dis ». Que signifie-t-elle ? De quelle impasse procède-t-elle ? En amont, il y a ce constat dressé par l'enseignant : « Puisque je sais ce que c'est la justice [c'est toi qui le dis], j'ai raison [c'est encore toi qui le dis, moi je n'en sais rien]; et donc, c'est utile que tu m'écoutes [ça, c'est moi qui le dis] ». Ce qu'il y a de remarquable dans cet échange, c'est que coexistent à la fois l'expertise du professeur (le savoir moral) et la parole des enfants (la peur et les envies meurtrières bien naturelles à l'égard de tout ce qui les menace). Et entre les deux, une question raisonnable sans réponse !

Exerçons-nous

1 Déterminer si les questions suivantes sont de contrat réaliste ou d'illusion.

1. « Quelles sont les six grandes batailles de la guerre de Cent ans? »
 contrat d'illusion contrat réaliste je ne sais pas
2. « Qu'est-ce qu'un logopède ? Donnez-moi un équivalent de logopède »
 contrat d'illusion contrat réaliste je ne sais pas
3. Aux élèves qui viennent de se faire agresser sur le chemin de l'école, une enseignante adresse cette question, déterminée par celle-ci à briser le mur du silence: « Quand vous arrivez le matin à l'école, vous êtes bien à l'aise ? Je ne demande pas que vous donniez des noms, mais ensemble on peut agir »
 contrat d'illusion contrat réaliste je ne sais pas
4. « Eh bien, essaie de dire quelle est la longueur de chaque ligne de ce nouveau carré. Dans celui-ci la ligne a deux pieds, combien aura-t-elle dans le carré double ? »
 contrat d'illusion contrat réaliste je ne sais pas
5. « Alors que faire ? Faut-il donner des informations ou demander aux enfants de ne pas écouter l'information ? »
 contrat d'illusion contrat réaliste je ne sais pas

2 Du contrat d'illusion au contrat réaliste

Si l'on veut renforcer l'emploi du contrat réaliste dans la classe et lui préserver son authenticité, il peut s'avérer intéressant, dans certains cas, de remplacer avantageusement la question par une autre formule. On se gardera ainsi de poser des questions pour vérifier les connaissances, contrôler l'attention ou donner des consignes de tâches ou d'exercices. C'est à cet objectif que l'exercice suivant vous entrainera.

Sur les propositions de Danielle Boissat⁹, nous reproduisons, à titre d'exemples, deux transformations d'énoncés.

Énoncé à transformer	Énoncé transformé
1. Pourquoi ça se passe dans la rue ?	→ Pourquoi <i>pouvez-vous dire</i> que ça se passe dans la rue ?
2. Ah, « en bas », c'est dans le métro ? « en bas », ça signifie en dessous ou dans le métro ?	→ Ah, <i>pour vous</i> , « en bas » c'est dans le métro ? <i>tout le monde a compris</i> « en bas » au sens de en dessous ou dans le métro ?

⁹ EAD, *op. cit.*, p.282 et s.

On le voit, l'exercice de transformation d'énoncé porte sur des éléments de *discours* : l'énoncé transformé prend en considération l'interlocuteur (« pour vous »), l'énonciation (« pouvez-vous dire ») ou l'acte de réception de l'information (« tout le monde a compris »). Ces recentrages sur l'activité des élèves évitent de déterminer la suite du dialogue dans une réponse attendue et ouvrent l'échange sur une négociation authentique¹⁰.

Tous ces énoncés ont été prononcés par des enseignants.

1. Je peux en placer une ?	→
2. Y a pas d'autres possibilités à la réponse de Sandra ?	→
3. Pourquoi peut-on remplacer le déterminant dans ce cas-ci ?	→
4. Pouvez-vous me donner les villes les plus peuplées de Wallonie ?	→
5. Tu ne sais pas faire le calcul mentalement ?	→
6. Tu peux me faire la projection de la formule ?	→
7. Qu'est-ce que vous pensez de ce tableau ? vous ne trouvez pas que c'est poignant ?	→
8. Combien de fois faudra-t-il que je vous dise de vous taire pour obtenir effectivement le silence ?	→

3 Varier les contrats

L'exercice suivant a pour but de vous entraîner à manier efficacement les deux contrats de questionnement évoqués ci-dessus (le contrat d'illusion et le contrat réaliste). Ce maniement implique de choisir le type de contrat adéquat à la situation de communication et d'apprentissage, et de rendre ce choix explicite afin de prédéterminer la valeur de vos questions.

- *Construisez une situation de classe proche de votre pratique quotidienne et qui se déroule durant les quinze premières minutes d'une heure de cours. Elaborez votre préparation et prévoyez une démarche de questions-réponses.*

Organisez, dans votre planification, l'emploi des deux contrats de questionnement et, en fonction du type de contrat, prédéterminez la valeur et les objectifs de vos questions.

¹⁰ Voir la belle analyse des effets de ces variations de Danielle BOISSAT, *op. cit.*, p.283.

Imaginez les moyens qui vont vous permettre de signifier à vos élèves l'alternance entre les deux contrats, le passage de l'un à l'autre.

Dans le cadre d'un cours de français sur l'argumentation, par exemple, planifions une première activité qui fera découvrir aux élèves les enjeux et les effets d'une prise de parole qui a pour but de convaincre.

Premier temps : exposé du problème (cfr. les jeux de rôle proposés aux écoles d'ingénieurs : cinq personnes à bord d'une montgolfière en perdition doivent choisir celui qu'ils vont jeter à la mer ; chacun doit justifier son choix). La question *réaliste* oriente le cadre de la discussion : « qui doit-on sacrifier ? ». La consigne de travail fixe l'objectif à atteindre dans les vingt minutes : « il faut arriver à un accord qui satisfasse une majorité ».

Deuxième temps : échange des points de vue sur la question. Veiller à conduire les réponses jusqu'au bout de leur explicitation par des questions réalistes (« que veux-tu dire ? », « comment aboutis-tu à ce point de vue ? », « et toi ? que penses-tu de ce point de vue ? »).

Troisième temps : synthèse et analyse de l'échange. Des consignes de travail organiseront le « feed-back » de l'événement énonciatif. Afin d'éprouver leur mémoire immédiate, les questions d'illusion mettront les élèves en demeure de relever les traits saillants de l'échange (« quelle est l'intervention qui a déterminé le choix final, [si les élèves sont arrivés à un accord sur la personne à sacrifier] ? », « qui n'a pas pris la parole ? pourquoi ? », « l'échange a-t-il changé d'orientation ? quels sont ceux qui l'ont infléchi ? »).

Il faudra veiller à relayer les questions d'illusion par des questions réalistes (« selon vous ? », « d'autres lectures de l'événement ? », « es-tu d'accord avec cette présentation des faits ? ») afin de faire émerger les représentations des élèves concernant l'argumentation, les actes de langage et leurs effets sur le fonctionnement d'un groupe.

Quatrième temps : mise en perspective de l'expérience dans les choix de société à travers les âges ou plus particulièrement à travers les institutions judiciaires.

4 La parole questionnante aux élèves !

Cet exercice se fonde sur le constat suivant : c'est l'enseignant qui, la plupart du temps, possède le monopole des questions. De ce fait, les questions des étudiants se bornent bien souvent à signaler un problème de compréhension, un problème matériel ou temporel; mais sont rarement de vraies questions attestant une attitude de mise en questionnement du monde. Or, pour l'enseignant, accepter de perdre le monopole des questions suppose une redistribution des rôles habituellement attribués par l'institution scolaire pour permettre une réelle circulation, au sein de la classe, non seulement des réponses, mais aussi des questions. Il convient pour cela de construire un réseau de communication donnant à chacun des interlocuteurs un même droit aux questions et aux réponses.

- *Lisez l'encadré. Chaque paragraphe propose une activité centrée sur une compétence déterminée. Choisissez l'une d'entre elles.*

Déterminez les rôles (ceux de l'enseignant et des élèves) ainsi que les caractéristiques des acteurs en présence (type d'élèves, type de cours, niveau, contexte). Choisissez ensuite une des activités proposées et, avec l'aide du formateur, déterminez un thème de leçon permettant la mise en œuvre de cette activité.

L'enseignant met au point les différents supports dont il aura besoin, définit la tâche et formule les énoncés (assertions ou questions) destinés à stimuler des questions chez les élèves.

Quand l'enseignant est prêt, réalisez le jeu de rôles. Pour chaque activité, n'excédez pas dix à quinze minutes. Vous pouvez filmer ou enregistrer la prestation. Veillez, lorsque vous changez d'activité, à varier le rôle du professeur.

1. Compétence de COMPREHENSION. L'enseignant doit faire découvrir aux élèves, de manière inductive, une règle (de grammaire par exemple), un principe (en sciences ou en mathématique) ou une signification (celle d'un texte en langue étrangère).

2. Compétence de CONCEPTUALISATION. L'activité consiste à classer des éléments, puis à les définir. Le classement peut porter sur des éléments scientifiques (par exemple, des catégories de liquides ou de gaz, des familles d'animaux), des éléments historiques (notamment un classement chronologique d'évènements), des éléments géographiques (des capitales, des pays ou des cours d'eau) ou des éléments langagiers (des catégories grammaticales, des champs lexicaux, etc.). Pour les élèves, la tâche consisterait à établir les catégories, à y répartir les différents éléments proposés et à suggérer ensuite une définition des catégories.

3. Compétence de RESOLUTION D'OBSTACLES OU DE PROBLEMES. Que les problèmes soient de l'ordre des mathématiques, de l'économie, de la physique, de la logique, de la communication ou même de l'éducation physique, leurs termes ne doivent pas être posés d'emblée. On suscitera ainsi une interrogation des élèves sur la portée du problème et sur ses caractéristiques, avant qu'ils n'entament le processus de résolution lui-même.

Note pour le commentaire : une fois le jeu de rôles terminé, "l'enseignant" est amené à expliciter les stratégies qu'il avait élaborées et, avec l'ensemble du groupe, à confronter sa planification à la réalisation concrète. Pour réaliser avantageusement cette confrontation, on pourra écouter ou visionner l'enregistrement et examiner les aspects suivants : les questions ont-elles été également réparties ? l'enseignant est-il parvenu à susciter un questionnement chez les élèves ? les partenaires ont-ils tous bénéficié du droit de questionner et de répondre ?

Pour en savoir plus

ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, coll. « Pédagogies ».

L'auteur consacre deux chapitres au questionnement comme mode de fonctionnement du dialogue pédagogique. Lire spécialement les exemples commentés des pages 20 et 33. Le point de vue d'Astolfi est celui d'un pédagogue des sciences pour le primaire. Remarques pertinentes et propositions de remédiations pour une pratique questionnante plus consciente des effets qu'elle produit.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (direct.), (1991). *La question*, Lyon, PUL, coll. « Linguistique et sémiologie ».

Le recueil s'inscrit dans la perspective interactionniste des analyses conversationnelles. Il agacera le lecteur pressé en quête de recettes pour ses pratiques de classe, mais fournira au lecteur curieux des exemples commentés et des outils d'une grande finesse pour comprendre les effets conscients et moins conscients de la question. L'article de Danielle Boissat, déjà évoqué dans la fiche, concerne la classe de langue (français langue seconde).

RUSSIER, C., STOFFEL, H., VERONIQUE, D. (1991). *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Université de Provence.

Centré sur l'apprentissage d'une langue étrangère, cet ouvrage apportera à l'enseignant de précieuses données théoriques, expérimentales et pédagogiques au sujet des interactions verbales, et plus spécifiquement sur le paradigme fictif/réel appliqué au questionnement didactique. L'ouvrage foisonne également d'analyses de discours particulièrement pertinentes.