

Subvertir les évidences ¹

Le questionnement pédagogique : inquisition ou libération ?

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2000

Les règles de savoir-vivre étaient d'un genre particulier : ceux qui savaient n'en parlaient pas, ceux qui ne savaient pas ne posaient pas de questions, ceux qui posaient des questions n'obtenaient pas de réponse. Les monstres existent, mais ils sont trop peu nombreux pour être vraiment dangereux ; ceux qui sont plus dangereux, ce sont les hommes ordinaires, les fonctionnaires prêts à croire et à obéir sans discuter.

Primo Levi, *Si c'est un homme*

Poser des questions et obtenir des réponses : ce qui fait défaut dans les régimes totalitaires devrait faire foison dans une école démocratique. Se poser et poser des questions, n'est-ce pas le privilège d'un esprit libre, suffisamment clairvoyant et indépendant pour exercer son droit à l'autodétermination ? Apprendre à penser par soi-même, n'est-ce pas apprendre à « subvertir les évidences » (Jérôme Bruner), apprendre non seulement à résoudre, mais surtout à établir ou même créer des problèmes ?

La loi genevoise sur l'instruction publique donne mission aux enseignants² d'*affermir le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement* des futurs citoyens. Sur le principe, tout le monde tombera d'accord. Mais dans les gestes quotidiens, comment susciter et exploiter les questions des élèves ?

La bonne et la mauvaise demande

Considérons les premières classes, celles où les petits genevois de quatre ans découvrent les heurs et malheurs du métier d'élève. Une « socialisation », sans doute, est à l'œuvre. Avec les enseignants, observons-la sous l'angle du questionnement et subvertissons peut-être quelques évidences³.

- La curiosité des petits n'est pas envahissante. Les demandes « spontanées » de savoir, celles qui ne sont pas sollicitées directement par le maître, sont plutôt rares (deux ou trois par jour). Elles ne perturbent ni les projets de l'enseignant, ni le déroulement des conversations. A deux exceptions près : 1. Les activités qui mettent les élèves aux prises avec ce que Morin appelle les « objets naturels ». La terre, l'homme, les animaux, la vie et la mort, l'infini déclenchent des rafales d'interpellations (« la première graine, qui c'est qui l'a faite ? », « c'est quoi une graine ? »). L'enjeu consiste alors à organiser des réponses sans confisquer la parole. 2. Les contes et les récits. Au théâtre ou face à la maîtresse lisant une histoire, les enfants sont traversés de questions (« c'est qui ? », « c'est

¹ Article publié dans les *Cahiers pédagogiques*, 386, 20-21.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de garçons que de filles, de questionneurs que de questionneuses.

³ Les constats qui suivent sont le résultat provisoire d'une recherche conduite en collaboration avec huit enseignants de l'école élémentaire genevoise. On en trouve les détails sur www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/recherche.html

quoi ? », « pourquoi ? », « il va où ? », « il fait quoi ? », etc.). En tenir compte sans briser la narration relève là aussi du tour de force pédagogique.

- Quelques ouvertures interrogatives typiques sollicitent par ailleurs l'intervention permanente de l'enseignant. Ces appels ne font pas directement référence à l'objet d'apprentissage, mais prennent la forme d'une question pour demander une autorisation (« je peux prendre la colle ? »), une aide (« comment on fait ? »), un arbitrage (« hein dis c'est mon livre ? ») ou une validation (« c'est juste ? »). Un point commun : ces requêtes ont souvent le statut de communication « parasite ». Elles obligent les maîtres à interrompre d'autres conversations, alors qu'un élève complètement « autonome » serait censé trouver lui-même les réponses *ad hoc*.
- La logique du questionnement dépend au moins autant de l'activité et de l'objet d'apprentissage que du profil pédagogique de l'enseignant. L'étayage et le guidage didactiques passent souvent par les questions magistrales. Lorsqu'il anime un échange collectif autour du calendrier des saisons ou qu'il intervient dans un groupe aux prises avec un problème d'arithmétique, le maître pose des questions pour situer les élèves dans leur réflexion et, très vite, les orienter dans la bonne direction. « Qui connaît le nom de saisons ? Combien y en a-t-il ? Combien y a-t-il de mois dans l'année ? Quelle est donc la durée d'une saison ? ». Même s'il ne surplombe plus physiquement sa classe, même s'il organise les espaces et les activités de manière à susciter un maximum d'interactivité, le maître conserve tout ou partie du questionnement socratique (la maïeutique) dans sa panoplie didactique.

On pourrait avancer des interprétations connues : les enseignants questionneurs ont peut-être le souci de percer l'intimité cognitive de leurs élèves, de garder la classe sous leur contrôle, de transmettre les savoirs programmés par l'artifice du cours dialogué, ou encore - hypothèse plus optimiste - de focaliser l'attention des enfants sur ce qui mériterait d'être cherché, afin de leur enseigner, par l'exemple, l'art de la question ; et si les demandes des élèves trahissent d'abord leur sujétion à la parole adulte, c'est peut-être parce qu'ils ont intégré une norme scolaire moins iconoclaste que ne l'affirment les textes officiels. *Où est la culture de l'esprit critique à l'école*, demandait déjà Ferrière. *Il n'y a rien à critiquer, à chercher, à trouver. Le maître dispense la science.*

« C'est quoi, une épuisette ? »

Mais attention : juger n'est pas comprendre. Si l'on admet que le questionnement pédagogique est un phénomène trop complexe pour se laisser réduire à des oppositions binaires (pédagogie de la question vs pédagogie de la réponse), on doit étudier les pratiques existantes pour voir comment enseignants et élèves participent, dans l'interaction, à l'institution du contrat didactique. Autrement dit : comment négocient-ils ce qui est « en question » ?

Prenons, pour illustrer, un exemple simple. La maîtresse lit un livre à ses élèves. C'est l'histoire d'Hipollène, petit lutin à fourrure explorant *l'Arbre sans fin* (Claude Ponti) Elle part à la chasse aux glousses avec son épousette. « C'est quoi les glousses ? », « c'est quoi une épousette ? ». On peut s'attendre à de telles questions. Comment les aborder ? Chaque enseignant adopte sa propre stratégie :

1. La stratégie de la réponse donnée. L'enseignant attend la question de l'élève pour apporter une réponse. « C'est quoi, une épousette ? C'est un petit filet pour attraper les poissons ou d'autres animaux ; c'est un instrument pour chasser, comme celui qui est sur l'image, là. » L'élève fait une demande légitime, le maître lui donne la réponse *a posteriori*.

2. La stratégie de la réponse offerte. C'est au moment où il lit la phrase que l'enseignant ajoute une explication, avant même que la question soit posée : « une épuisette, c'est un petit filet », « l'épuisette, c'est ce qu'on voit ici sur l'image ». L'adulte anticipe une question légitime et choisit d'offrir une réponse *a priori*, sans attendre la demande.
3. La stratégie de la réponse sollicitée. Le maître doute que la question soit posée (ou constate qu'elle ne l'est pas). Il l'énonce donc lui-même : « vous savez ce que c'est, une épuisette ? » Une demande spontanée serait non seulement légitime, mais utile. Comme elle tarde à venir, le maître prononce lui-même la question qui demandera réponse.

Ces trois schémas ne constituent qu'un premier niveau d'analyse. Le modèle se complexifie à mesure qu'on ajoute des variables, qui sont autant de dilemmes pour l'enseignant. Par exemple :

- Le porteur, collectif ou individuel, du questionnement : les questions et les réponses ne sont pas les mêmes pour tous les élèves ; c'est une contrainte, mais en même temps une ressource. Certains enfants peuvent relayer l'enseignant, s'il redistribue les questions (« Qui c'est ce que c'est, une épuisette ? »).
- L'espace du questionnement : certaines questions sont plus appropriées que d'autres. Elles sont pertinentes, ou « hors sujet ». On peut parfois refuser une question, de manière implicite (en ne reprenant pas la question) ou explicite (« Regarde au lieu de poser des questions ! »).
- Le temps du questionnement : le champ des questions possibles ou souhaitables se modifie en permanence, au gré de la progression de la lecture. Une question ou une réponse peuvent venir trop tard, mais aussi trop tôt. Il faut alors les différer (« C'est quoi, une épuisette ? Attends, tu verras plus loin à quoi ça sert. »).

A quoi il faut ajouter la face cachée de la communication, les questions et les réponses qui circulent dans le groupe, mais de manière souterraine. Et le statut des différents savoirs : « c'est quoi, les glousses » renvoie moins au dictionnaire qu'à la poésie de Claude Ponti. A chaque instant, le maître doit improviser une action ou une réaction, en puisant dans le réservoir des stratégies ou des stratagèmes possibles. Lorsqu'il conçoit et anime des situations d'apprentissage plus complexes, il construit lui-même le « texte du savoir », en essayant de susciter certaines questions, et d'en éviter d'autres. Il peut alors choisir d'évoquer ou non l'épuisette d'Hipollène. Mais il n'agit pas souverainement. Il peut forcer un élève à répondre à une question, pas à se la poser. Ce qui réunit l'enseignement et l'apprentissage, c'est la question partagée.

La question partagée : une négociation

La question est radicalement paradoxale. C'est un aveu d'ignorance exprimé avec compétence. C'est l'ardeur de la quête et la circonspection du doute. C'est l'intime perplexité et le désir du savoir d'autrui. C'est le propre de l'homme - ce qui anime sa pensée et ce qui le relie à ses semblables - mais c'est aussi un universel mal partagé. Ce qui nous réunit, c'est les questions dont nous acceptons de débattre, donc les implicites (les « gonds », disait Wittgenstein) sur lesquels elles pivotent. Poser, en classe, de « mauvaises questions », c'est vivre en marge de la culture scolaire et courir le risque de l'exclusion.

Si l'on veut bâtir une école inclusive, on doit étudier ce qu'elle met en question à partir d'un axiome à trois étages qui fait référence aux travaux des sociologues : 1. L'école démocratique doit être une école de la diversité, de la confrontation et de la **mise en tension de l'offre et de la demande d'instruction** (Touraine). 2. Elle doit placer le savoir et le **rapport au savoir** au centre de sa réflexion didactique et pédagogique (Charlot). 3. Elle ne

peut le faire que si elle va chercher au plus profond des habitus et des interactions, dans l'organisation quotidienne du travail scolaire, les facteurs centripètes et les facteurs centrifuges qui font **l'infime et ultime différence** (Perrenoud).

Le questionnement pédagogique : inquisiteur ou libérateur ? Voilà deux évidences à subvertir pour les renvoyer dos à dos. Ce qu'il faut étudier, c'est la manière dont les maîtres associent ou non les élèves à la définition et au partage des questions. Et la façon dont ils tentent de faire face, dans le feu de l'action, à quelques uns des dilemmes identifiés par un groupe d'étudiants genevois en formation : « Peut-on et doit-on répondre à toutes les questions des élèves ? Peut-on répondre à une question sachant qu'on n'a pas tous les outils pour le faire ? Sur quelles interrogations vaut-il la peine de s'arrêter pour prendre le temps de répondre, de faire « le tour de la question » ? Faut-il, pour que chacun puisse tout savoir, rentrer dans toutes sortes d'explications qui nous éloignent de l'objet visé ? Peut-on renvoyer certaines questions aux élèves ? Que faire avec les enfants qui posent tout le temps des questions ? Et avec ceux qui n'en posent jamais ? ». Bref : comment négocier, avec les élèves, ce qu'il vaut la peine de questionner ?

Trouvera-t-on un jour des solutions définitives ? Heureusement non. *L'enseignant agit en professionnel de l'éducation s'il fait preuve de sens critique et sait se mettre en question* affirme le code de déontologie des enseignants suisses romands. Le questionnement, il ne faut pas seulement l'accueillir ; il faut le produire. La seule chose qui est hors de question, c'est une école sans question.

Références bibliographiques

- Bruner, Jérôme S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Maulini, Olivier (1998). La question : un universel mal partagé, in : *Educateur*, n°7, p.13-20.
- Morin, Edgar (dir.) (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle*. Paris, Seuil.
- Perrenoud, Philippe (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, ESF.
- Ponti, Claude (1992). *L'arbre sans fin*. Paris, L'école des loisirs.
- Touraine, Alain (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*. Paris, Fayard.
- Wittgenstein, Ludwig (1958/1976). *De la certitude*. Paris, Gallimard.