

## **Apprendre sans (se) poser de question, ou la nouvelle déviance de l'excès de soumission<sup>1</sup>**

Olivier Maulini  
Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2013

*Aujourd'hui, tout le monde pose ou devrait poser des questions : le patient au médecin, le soldat au commandant, le citoyen au Président, le chrétien au Pape François (« Pourquoi la contraception ne te plaît-elle pas...? »). À la maison, l'enfant interroge ses parents. En classe, il fait ou devrait faire la même chose avec l'enseignant (« Je n'ai pas compris : les chrétiens, doivent-ils obéir ou non au Pape François ? »). Apprendre sans (se) questionner serait-il devenu, à l'école comme ailleurs, la pire des déviances : celle de l'excès de soumission ?*

Enseigner est un métier décidément paradoxal. Le premier souci des professeurs débutants<sup>2</sup> est de faire asseoir leurs élèves. Le second, de les faire taire et écouter. Et quand ils ont atteint ces deux buts, que plus aucun corps ne bouge et que la leçon se déroule dans un silence de plomb, les maîtres d'école contemporains – enfin seuls à parler – se plaignent du manque de participation ! Ils aimeraient de l'ordre, oui, mais aussi des élèves intéressés et intéressants, s'exprimant et posant des questions, bien sûr à bon escient. La classe parfaite n'est pas amorphe : elle contribue activement à sa formation.

« Tout le monde est d'accord, disent par exemple les praticiens de collège et de lycée interrogés par Barrère (2002, p. 96). Un cours silencieux où 'rien ne se passe' n'est pas un bon cours. » Il vaudrait mieux que quelque chose se dise, s'échange (et si possible se partage) entre l'orateur et le public qu'il est censé instruire, non par simple transvasement de vérités, mais par déplacement de représentations et confrontation des idées. Le plan d'études romand ne dit-il pas que l'école publique doit certes donner des réponses, mais aussi apprendre à les vérifier et à en chercher soi-même, donc à « formuler des questions » à tout âge et dans toutes les disciplines ?

On entend parfois que depuis que les enfants parlent à table et en classe, il n'y a plus ni règles, ni autorité en éducation : aucune norme, puisque tous les avis se vaudraient à égalité. En vérité, il semble bien que nos normes langagières, loin de disparaître, se soient déplacées et complexifiées, à l'école comme ailleurs dans la société. Au début était l'enfant sage et muet (comme son nom *in-fans*, « privé de la parole », l'indique en latin ; Mollo, 1975). Puis vint l'enfant questionné : invité à s'exprimer, mais aussi tenu de le faire. Et enfin l'enfant questionneur, habité du minimum de curiosité, de sens critique et d'autonomie que nous attendons d'un élève moyen désormais. Voyons comment nos attentes ont évolué, pourquoi l'élève sans question en est venu à nous inquiéter, et ce que nous pouvons faire pour que cette nouvelle déviance débouche moins sur de nouvelles sanctions que sur un surcroît de liberté.

---

<sup>1</sup> Article publié dans l'*Educateur*, dossier « Le pouvoir des silences », 5/2013, pp. 5-8.

<sup>2</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de professeurs que de professeuses, etc.

## L'élève questionné : une parole encadrée

À supposer qu'il ait existé, le temps de l'élève sans parole est en phase d'être révolu. Dans un enseignement digne de ce nom – avec des variantes suivant les degrés – les élèves doivent maintenant être activement sollicités. On attend d'eux qu'ils s'expriment, qu'ils posent des questions ou, à défaut, qu'ils soient collectivement ou tour à tour questionnés. Le cours dialogué – à mi-chemin entre l'exposé magistral et les méthodes actives – est le compromis pédagogique le plus pratiqué : par le jeu des demandes et des réponses, il permet au maître de rester précisément le maître de l'interlocution, et même d'autant mieux son maître qu'il accèdera, par ce biais, à ce que chaque classe écoute, comprend et pense de ce qu'il dit, donc à des états mentaux hors d'atteinte d'un simple conférencier. Évaluer ce que savent les élèves, créer leur ignorance, les guider vers le savoir visé, leur faire expliciter et confronter leurs idées : les multiples fonctions du questionnement didactique expliquent qu'il soit permanent (jusqu'à 300 questions par heure), corrélé avec l'efficacité des enseignants (Gauthier & Martineau, 1998), mais aussi inégalement favorable aux élèves capables de suivre, ou non, le rythme des apprentissages ainsi imposé (Maulini, 2005).

C'est que toute médaille a son revers. L'enseignant qui interroge sa classe sait en général où il veut aller. Ses élèves doivent se laisser faire, ou alors deviner ses intentions. Leur parole n'est valorisée que si elle s'inscrit dans le fil du propos, qu'elle fait progresser la leçon dans la bonne direction, qu'elle n'est ni en avance, ni en retard, sur un raisonnement collectif à haute fréquence, qu'il faut suivre et reconstituer à partir d'une succession de questions, de réponses et de validations dispersées. « *Sur quelle rive du lac se trouve Lausanne ?* demande par exemple la maîtresse. – *La rive gauche ! La rive droite ! – La rive gauche ? Et pourquoi ? – Parce que si le bateau va de Genève à Montreux, Lausanne est à gauche ! – Non, c'est faux, maîtresse ! – Il est où le bateau... ? Comment il est le bateau... ? – Attendez, recadre l'enseignante, qu'est-ce qui est faux ? – Ce n'est pas le bateau qui compte, c'est le Rhône qui coule vers Genève... donc Lausanne est à droite ! – Oui, Lausanne est à droite. Je vous l'ai dit la dernière fois : c'est l'écoulement des eaux qui montre la bonne direction.* »

On peut certes enseigner la géographie – ou toute autre discipline – en allant droit aux savoirs-clefs et en demandant à la classe de les répéter. On dira alors : « *la rive d'une rivière ou d'un lac se détermine en se plaçant dans le sens du courant* ». On peut préférer la pédagogie de la découverte, et confronter les élèves au besoin de conceptualiser leur environnement, par exemple au milieu d'une course d'école en canoë et des rendez-vous au fil de l'eau qu'elle les forcera à se donner (« *Le camping est 500 mètres en aval, sur la rive droite !* »). Nous savons que le moyen terme n'est cependant ni de tout leur dire (« *Taisez-vous, et écoutez !* »), ni de s'abstenir (« *Je me tais, vous n'avez qu'à chercher !* »), mais de doser subtilement ce que l'enseignant affirme et les problèmes dont il fait dévolution aux enseignés. Avec l'expérience, les professeurs néophytes apprendront ainsi à poser de bonnes questions, ni trop simples, ni trop compliquées. Ils laisseront aux réponses le temps d'arriver. Ils trieront entre les mains levées, demanderont à la frange des élèves la plus réactive de patienter, à une autre de faire des propositions, à un troisième groupe de formuler des objections. Pour que chaque échange ne dure ni trop, ni trop peu longtemps, ils ignoreront par moments les premiers de classe (qui tueraient le suspens) pour interpeller plutôt les élèves du fond, ceux qui regardent en l'air, qui font autre chose ou qui sont en difficulté malgré leur bonne volonté. Ils feront la part des choses entre stimuler ou blâmer les répondants « qui ne suivent pas ». C'est que questionner à la cantonade permet d'avancer en direction du savoir, mais aussi de contrôler l'attention et d'imposer son autorité. Les techniques de guidage par

interrogation peuvent donc être plus ou moins sophistiquées, mais aussi adossées à une éthique de l'éducation elle-même plus ou moins questionnée.

### **L'élève questionneur : excellent, insolent ou en danger**

Passons donc au cas limite où le maître cède le pas devant l'élève, lequel formule à son tour une question. Statistiquement, cette situation est plutôt l'exception, surtout dans les classes où le professeur monopolise la parole et le contrôle de l'interaction. L'observation des pratiques montre d'abord que les bons élèves sont ceux qui répondent aux demandes magistrales à bon escient, là où les élèves faibles sont pris en défaut, toujours dans une zone d'incertitude définie pour eux (plutôt que par eux) en amont. Deux sous-groupes se distinguent en posant eux-mêmes des questions, sans qu'on le leur demande et en marge des attentes de l'enseignant :

- Le premier sous-groupe est celui des élèves *excellents* : mieux que bons, ils prennent le risque de rompre le fil du cours, mais pour la bonne cause, pour un utile complément de leçon, et d'abord du point de vue de leur professeur reconnaissant (« *Excusez-moi, maîtresse, mais qui a choisi l'aval plutôt que l'amont ? – Eh bien... je n'en sais rien, excellente question...* »).
- Le second groupe est moins avisé qu'*insolent* : il sort de la conversation, mais également des bonnes manières, puisque sa curiosité est jugée mal placée (« *Et toi, maîtresse, tu votes à droite ou à gauche ? – Tais-toi, Léa, c'est hors sujet et cela ne te regarde pas !* »). Dans le roman et le film éponyme *Entre les murs* écrits par François Bégaudeau (2008), demander au professeur « *s'il aime vraiment les hommes* » intronise Souleymane roi de la bravade, mais l'entraîne aussi vers l'exclusion.

Voilà pour les extrêmes, les questions de haute volée qui peuvent sortir l'enseignant de son ignorance, ou au contraire de ses gonds. Mais quelle place reste-t-il aux demandes triviales, celles qui mettent, du coup, moins le questionné que le questionneur en danger ?

Dans son enquête sur les lycéens, Dubet (1991, p. 242) a montré combien l'échelle de valeurs peut se renverser quand on passe des jugements que l'école porte sur les élèves, aux jugements que lui renvoient la part des élèves mal classés. Une excellente question (pour l'enseignant) devient une question « de bouffon », « de layon » ou « de lèche-botte » vue des fortes têtes renfrognées au fond de la classe et aux marges de la leçon. D'un côté, questionner le maître dans les formes fait de vous son complice, ce qui vous expose aux railleries des élèves pour qui c'est un adversaire plutôt qu'un allié. De l'autre, poser des questions redondantes ou médiocres peut vous mettre cette fois l'enseignant à dos, ce qui ne fait, en somme, que déplacer l'humiliation. « Tout tourne autour de la question 'idiote', confirme Dubet, celle que l'élève n'aurait pas dû poser, parce que la 'bonne' question doit surtout montrer qu'on a compris plus que l'essentiel. '*On n'a pas le droit à l'erreur, le prof répond : t'avais qu'à écouter ou t'avais qu'à apprendre ta leçon*'. [Dans ces conditions], mieux vaut choisir le silence. »

Merle (2005, p. 36) juge que l'enseignement est contraire aux droits des élèves lorsque ceux-ci sont arbitrairement jugés et disqualifiés par l'école. Les procédures d'évaluation et de sélection sont bien sûr en cause, mais aussi les pratiques pédagogiques quotidiennes. Comprendre lentement les explications et questionner ses professeurs a par exemple valu à une étudiante de se faire ironiquement baptiser « Madame j'comprends pas » sur un ton méprisant. « '*J'étais ridiculisée devant toute la classe*'. Pour éviter d'en être la risée, [je me suis] résignée à ne plus poser de questions, et à faire le deuil de ma vocation scientifique... » On pourrait penser que les enfants de l'école primaire sont à l'abri de tels rabaissements, mais

lorsque Montandon (1997, p. 63) leur demande s'ils ont connu de « mauvais maîtres », eux aussi pointent ce qu'ils ont ressenti comme un manque de respect et de compétence : « *Dès qu'on lui posait une question, ça faisait le monstre discours vachement long, ou bien c'était 't'avais qu'à comprendre' Moi je supportais pas, je la supportais pas.* » Poser des questions est donc certes valorisé par les plans d'études et l'air du temps : mais sans droit à l'erreur, on peut comprendre que la masse des élèves s'autocensure prudemment.

### **Nouvelle déviance, nouveaux reproches ou surcroît de liberté ?**

Deux conclusions seraient ici abusives : premièrement, tous les professeurs ne placent pas leurs élèves devant la double contrainte (qui rend fou...) d'exprimer leur pensée sous la menace permanente de la voir publiquement ridiculisée (déontologiquement, la maltraitance psychologique est au contraire prohibée) ; deuxièmement, un maître laxiste ou sadique n'est pas nécessaire pour craindre de montrer son ignorance, pour se replier sur soi-même au lieu d'interroger, pour se murer dans le silence au lieu d'activement et aimablement dialoguer.

D'abord, quel éducateur ne s'est jamais trompé ? Qui de nous n'a jamais mis un élève ou un étudiant mal à l'aise, ou inutilement en difficulté ? Ensuite, rester à l'écart n'est qu'un moindre préjudice pour qui craint davantage le doute que d'être marginalisé. Boimare (1999, p. 12, 27) affirme que les enfants qui ont peur d'apprendre (qu'ils soient silencieux ou bruyants) ne manquent ni de cellules grises, ni de culture, ni de motivation. Ils sont aux prises avec « une phobie du temps de suspension », une masse confuse d'inquiétudes qui les empêche de circonscrire un problème à la fois, une question après l'autre, une à une les étapes d'un raisonnement. Ces enfants-là ont beau fréquenter un génie de la pédagogie : chaque obstacle peut les précipiter vers « des démissions brutales, une perte de l'estime de soi, une dévalorisation », très vite retournées contre l'école et contre l'enseignant « qui persécute ou qui explique mal ». Nos élèves ne sont pas des objets que nous façonnons (Meirieu, 1996). Certains débordent d'inquiétude, d'autres de détachement. Comment les forcer à s'interroger si nous ne savons pas s'ils manquent de questions ou si, au contraire, ils en ont trop ?

Nous pouvons vouloir que nos élèves pensent, qu'ils parlent, qu'ils posent et se posent de bonnes questions : mais ces choses-là ne se décrètent pas. C'est toujours un « je » qui s'interroge ou qui reste coi (Cifali, 1994, p. 239). C'est de lui et de lui seul que peuvent émaner une pensée libre, du désir d'apprendre, une expression authentique, une vivante interrogation. Pour Perrenoud (1995), « le droit au for intérieur, à l'intimité, n'est pas seulement un droit de la personne qu'il faut respecter, quoi qu'il en coûte ; c'est d'abord une condition de l'apprentissage ». Nous pouvons réduire un bavard au silence, mais comment (et au nom de quoi) forcer les mutiques à parler ? Il y a bien la torture (forme de questionnement assistée par un tisonnier...). voire des instruments de forçage symbolique comme la déploration de l'enseignant (« *Tu me déçois.* »), la leçon de morale (« *Intéresse-toi !* ») ou la mauvaise note de comportement (« *Simon a de bons résultats, mais il ne participe pas assez aux leçons...* »). Mais si la déviance moderne relève d'un excès de soumission, on voit mal comment la réduire par davantage de reproches et de déqualification.

Le plus efficace est probablement moins de maugréer que de créer les *conditions* d'une vertu paradoxale chez tout Sujet en formation : celle d'entrer de son plein gré en relation avec les personnes et les situations pouvant le guider vers un surcroît de liberté. Par exemple :

1. Créer des espaces de parole ouverts mais protégés, des institutions où l'on *peut* mais ne doit pas parler et (s')interroger, y compris dans une langue autre que le français (conseil, quoi de neuf ? ça va, ça va pas, etc.).

2. Ancrer l'étude des langages dans les préoccupations et les inquiétudes de l'espèce humaine qui l'ont incitée à communiquer, à donner une signification et un sens au monde extérieur et à ses propres expériences (pratiques sociales, problèmes techniques, énigmes scientifiques et métaphysiques, besoins vitaux, questions anthropologiques, etc.).
3. Donner aux élèves des raisons objectives de s'interroger, de s'étonner, de chercher, d'expérimenter, de débattre, de participer collectivement à leur formation, autant que d'en subir passivement le déroulement (projets, enquêtes, exercices coopératifs, bilans de progression).
4. Interdire toute humiliation dans la classe, respecter et faire respecter le droit d'interroger de bonne foi et à mauvais escient, et bien sûr traiter chaque moquerie comme un manquement.
5. Impliquer forcément les parents, pas seulement pour qu'ils soutiennent, de l'extérieur, une école valorisant le questionnement, mais pour que l'école les soutienne aussi en retour, en répondant à leurs questions et en les incitant à (s')en poser d'autres (journal de liaison, réunions conduites par les élèves, liens entre les conseils de classe et le conseil d'établissement).

« On ne doit cesser de se taire, que quand on a quelque chose à dire qui vaut mieux que le silence », écrivait l'Abbé Dinouart dans *L'art de se taire* en 1771. Mais qui dit ce qui vaut d'être dit ? Qui décide de la valeur d'une question ? Soit c'est le maître tout-puissant, et lui seul restera le maître du questionnement. Soit il est garant d'une zone pour oser, essayer, se tromper d'interrogation, et apprendre ceci ou cela, à l'école, sans (se) poser de question ne sera plus ni la norme, ni sa transgression : juste une étape dans l'apprentissage de la liberté de penser.

### Références bibliographiques

- Abbé Dinouart (1771/2000). *L'art de se taire*. Paris : Jérôme Millon.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bégaudeau, F., Cantet, L. & Campillo, R. (2008). *Le scénario du film Entre les murs*. Paris : Gallimard.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Gauthier, C. & Martineau, S. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. *Vie pédagogique*, 107, 25-32.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Mollo, S. (1975). *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*. Paris : Casterman.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1995). Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable. In *Les Sciences de l'Éducation face aux interrogations du public* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, numéro spécial) (pp. 56-62). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL : [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_11.html)