

● LE QUESTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE

Cet article inaugure une interrogation sur le questionnement en pédagogie qui se poursuivra dans les prochains numéros. Jean-Pierre Astolfi, spécialiste reconnu des sciences de l'éducation, s'interroge sur le sens du questionnement à l'école, dans de multiples disciplines.

Situation paradoxale que celle de la classe, où celui qui sait interroge celui qui ne sait pas.

Auteur

Jean-Pierre Astolfi*

Dans toutes les disciplines, le questionnement est au cœur de l'activité pédagogique. Il représente l'identité même de l'école, celle dont nous avons tous conservé la mémoire depuis l'enfance. Le souvenir en est rarement heureux, car chacun se souvient de la hantise d'être interrogé, avec l'angoisse associée au doigt du professeur montant ou descendant la liste alphabétique pour choisir celui ou celle qui allait passer au tableau. Même si l'on savait parfaitement sa leçon... Le maître du primaire comme le professeur du secondaire questionnent en permanence, les manuels fourmillent de questions en tous genres, l'évaluation des élèves s'effectue en premier lieu à partir de questions de contrôle.

L'identification entre école et question est si naturelle (ou plutôt tellement naturalisée) que lorsqu'un animateur de musée fait visiter une exposition à une classe, il commence par la faire asseoir autour d'une œuvre et enclenche par une première question. Dans un climat sympathique, les élèves se prêtent volontiers au jeu, d'autant qu'ils ne craignent pas d'être notés. Les autres visiteurs tournent autour du groupe, observent ce jeu didactique et souvent d'ailleurs l'approuvent, tant cela correspond à une représentation sociale partagée de l'école.

Il y aurait pourtant lieu de s'interroger sur la pratique qui consiste à interroger de but en blanc ceux que l'on place devant des objets culturels qui leur sont précisément étrangers. Que peuvent-ils dire d'autre que des banalités bienfaisantes? L'animateur le sait, tout comme le professeur, mais il n'attend souvent du

procédé qu'une occasion pour embrayer ses propres réponses, en faisant mine de les inscrire dans le fil de celles des élèves, par continuité ou par contraste. Il oublie ainsi que l'on voit moins avec ses yeux qu'avec ses neurones, et qu'il n'est pas d'observation possible en l'absence de cadres interprétatifs. Le propre de l'expert c'est de disposer d'outils conceptuels lui permettant de voir autre chose, et autrement que le commun des mortels. Ne dit-on pas que toute observation renseigne sur l'observateur? Justement, la pratique du questionnement pédagogique renseigne d'abord sur le fait que les professeurs, de par leur expertise, ont construit des concepts disciplinaires, mais qu'au point où ils en sont ils ont oublié ce qui leur en a coûté et ont intériorisé une vision du monde, qui leur paraît désormais « naturelle » (nous avons dit plus haut à dessein « naturalisée »). Pour le dire plus savamment, ils ont transformé leurs concepts en percepts, et s'ils imaginent de ce fait que chacun (et d'abord l'élève) est en mesure de voir ce qu'ils voient eux-mêmes! Ils interprètent du coup les erreurs des élèves comme un manque d'intérêt, d'attention ou de précision, alors que, ce qui leur fait surtout défaut, ce sont les cadres théoriques qu'ils sont là précisément pour apprendre. La forme scolaire du questionnement est ainsi le révélateur d'une épistémologie scolaire qui relève largement d'un positivisme et d'un empirisme de fait.

*Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Rouen (76).

L'INVERSION DU QUESTIONNEMENT SCOLAIRE

Examinons d'abord plus précisément les questions orales, qui montrent une curieuse inversion par rapport aux formes quotidiennes du questionnement, en famille ou entre amis. Dans ce cas, n'importe quelle réponse fait souvent l'affaire, et l'absence même de réponse est fréquente, l'essentiel étant de pouvoir développer un échange de points de vue. Ou alors, on pose une question à un plus expert que soi pour combler une ignorance, résoudre un problème ou lever un doute. À l'école, au contraire, c'est le professeur qui interroge ceux qui, à l'évidence, en savent moins que lui ! Les élèves comprennent vite cette bizarrerie de la « forme scolaire » et réalisent que le professeur,

lui, ne cherche pas à s'informer mais à tester la classe. Dès la première question posée, flotte ainsi un parfum d'évaluation informelle, avec ce qu'elle implique de violence symbolique. Contrairement au didactique familial, le propre du didactique scolaire c'est de travailler des questions ayant déjà des réponses, les élèves sachant parfaitement que le professeur les connaît. Du coup, ils cherchent à s'y adapter en inférant la réponse souhaitée, et ils répondent ainsi davantage au professeur pour satisfaire ses attentes qu'aux questions posées en vue de résoudre une énigme. Une analyse quantitative de séquences didactiques fait de surcroît apparaître que le nombre de questions oralement posées est très élevé, ce qui renforce la nécessité pour les élèves de répondre de façon stratégique. C'est ainsi qu'on peut parler d'un véritable « métier d'élève » !



LA DIDACTIQUE SCOLAIRE

L'extrait suivant d'une séquence de sciences en cycle 3 est caractéristique d'un fonctionnement didactique fréquent jusqu'à des niveaux d'enseignement beaucoup plus élevés.

M1: *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 vite.

M2: *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.

M3: *Beaucoup de force, beaucoup de...*

E4: De puissance.

M4: *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.

M5: *L'eau possède de l'énergie quand elle est en haut. Vous allez essayer maintenant de trouver...*

Si ce n'était pas en contexte scolaire, la première réponse suffirait probablement. Elle est très sensée, et sans doute n'aurions-nous pas répondu si différemment. Mais le questionnement rebondit: *Pourquoi l'eau va très fort?* Là, deux réponses successives sont proposées, la première interprétant le mot *pourquoi* en termes de finalité (*pour quoi faire*), la seconde en termes de causalité (*pour quelle raison*). La raison en est que le maître ne réagit pas après la première réponse, et que la classe comprend instantanément qu'elle doit chercher dans une autre direction... Et l'on prétend après cela que les élèves n'écoutent pas en classe! Enfin, le dialogue s'achève sur le mot *énergie*, mais la classe aurait tout aussi bien accepté le mot *force* ou le mot *puissance*. Simplement parce que le maître a donné le signal de la fin de l'épisode (*Vous allez maintenant...*).

DES VISÉES DIVERSES

Le questionnement sur des documents ou sur des manuels pose d'autres problèmes. Il conviendrait d'abord de clarifier, pour les élèves, sur quel mode on attend d'eux qu'ils répondent. Faute de savoir le repérer, il arrive qu'ils répondent de façon très élaborée... alors qu'on cherche seulement à s'assurer de la bonne compréhension du texte; et, inversement, qu'ils fournissent une réponse qui reprend les termes du document... alors qu'on attend d'eux, cette fois, une mise en rapport de différents éléments pour développer une analyse critique. Pour le dire autrement, ils ne savent pas quel est le niveau d'objectif visé, tel que les a distingués Bloom: est-ce que cela relève de la connaissance de faits particuliers, de la compréhension d'informations, de l'application

d'une règle fournie, de l'analyse ou de la synthèse, voire d'une production critique qui combine la maîtrise objective des données avec un point de vue personnel. Les élèves seraient grandement aidés si on leur précisait ainsi l'enjeu du questionnement (repérer une ou des informations contenues dans le texte, extraire du texte la ou les informations qui contiennent la réponse, mettre en relation différents documents, interpréter le document à partir de cadres théoriques extérieurs, proposer une analyse plus subjective...).

Plus fondamentalement, le questionnement d'apprentissage devrait être distinct du questionnement d'évaluation. Alors que le second vient souvent recouvrir le premier de façon anticipée, comme si apprendre consistait à s'entraîner aux épreuves de contrôle... En réalité, leur logique n'est pas la même. Contrairement au questionnement évaluatif, le questionnement d'apprentissage devrait s'intéresser davantage aux réponses incorrectes qu'aux réponses correctes, puisqu'il s'agit d'introduire les élèves à maîtriser des distinctions qu'ils sont en train d'apprendre. Toutes les réponses devraient être exploitées, analysées, comparées, puisqu'il s'agit de faire apprendre! Surtout lorsqu'elles contiennent des erreurs « intéressantes » parce que régulières ou significatives. Voir, ci-contre, « La taxonomie de Bloom ».

D'un autre point de vue, le questionnement est de nature différente selon le moment de la séquence où il intervient. Avant une lecture, il peut viser à faciliter l'accès des élèves au document, sachant qu'autour de chaque texte existe un « monde du texte » (qui est l'auteur, quelles sont les sources, de quelle genre s'agit-il, quelle est sa visée...). En accompagnement de la lecture, on retrouve l'ensemble des objectifs possibles précédents, centrés sur le processus d'apprentissage. Après la lecture, d'autres formes de questionnement peuvent être développés, avec ou sans recours au texte.

DES QUESTIONNEMENTS EMBOÎTÉS

Le statut des questions du texte est encore compliqué lorsque le chapitre du manuel est lui-même conçu comme une problématique, avec un titre en forme de question et une conclusion en forme de réponse. Dans ce cas, se superposent au moins trois niveaux d'interprétation:

- le niveau d'un micro-questionnement à partir de la diversité des données proposées par le manuel (informations, textes, tableaux...);

- le questionnement global, avec les manuels qui présentent chaque chapitre comme une sorte de problématique, avec un assemblage de documents, d'activités et de questions. L'élève doit ici comprendre la signification d'ensemble du projet didactique;

- le modèle pédagogique sous-jacent de l'auteur du manuel, qui peut ne pas correspondre

LA TAXONOMIE DE BLOOM

Benjamin Bloom a proposé une classification hiérarchique des objectifs pédagogiques (taxonomie), qui comporte six niveaux depuis les plus élémentaires jusqu'aux plus sophistiqués.

NIVEAU D'OBJECTIFS	CARACTÉRISATION DU NIVEAU HIÉRARCHIQUE	CE QUI EST ATTENDU DE L'ÉLÈVE	EXEMPLES DE VERBES D'ACTION
1 CONNAISSANCE	Repérer de l'information et s'en souvenir. Connaître des événements, des dates, des lieux, des faits. Connaître de grandes idées, des règles, des lois, des formules.	Qu'il soit capable de restituer des informations, dans des termes voisins de ceux qu'il a appris.	Citer, Décrire, Définir, Dire, Énumérer, Étiqueter, Examiner, Nommer, Cerner, Répéter.
2 COMPRÉHENSION	Saisir des significations. Traduire des connaissances dans un nouveau contexte. Interpréter des faits à partir d'un cadre donné.	Qu'il traduise et interprète de l'information en fonction de ce qu'il a appris.	Associer, Comparer, Estimer, Différencier, Discuter, Extrapoler, Expliquer, Illustrer, Résumer, Interpréter.
3 APPLICATION	Réinvestir des méthodes, des concepts et des théories dans de nouvelles situations. Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises.	Qu'il sélectionne et transfère des données pour réaliser une tâche ou résoudre un problème.	Appliquer, Changer, Compléter, Démontrer, Illustrer, Montrer, Modifier, Rattacher, Résoudre, Traiter.
4 ANALYSE	Percevoir des tendances. Organiser un ensemble en différentes parties. Reconnaître les sous-entendus. Extraire des éléments.	Qu'il distingue, classe, mette en relation les faits et la structure d'un énoncé ou d'une question.	Analyser, Catégoriser, Choisir, Comparer, Contraster, Diviser, Inférer, Isoler, Mettre en ordre, Séparer.
5 SYNTHÈSE	Utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles. Généraliser à partir d'un certain nombre de faits. Mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines.	Qu'il conçoive, intègre et conjugue des idées en un produit, un plan ou une proposition qui sont nouveaux pour lui.	Composer, Conjuguer, Créer, Élaborer, Intégrer, Inventer, Mettre en rapport, Planifier, Réécrire, Réarranger.
6 ÉVALUATION	Comparer et distinguer des idées. Déterminer la valeur de théories et d'exposés. Poser des choix en fonction d'arguments raisonnés. Vérifier la valeur des preuves. Reconnaître la part de subjectivité.	Qu'il estime, évalue ou critique en fonction de normes et de critères qu'il construit.	Appuyer, Argumenter, Critiquer, Décider, Évaluer, Juger, Justifier, Noter, Recommander, Tester.

Plusieurs chercheurs ont utilisé cette taxonomie de Bloom pour déterminer à quel niveau se situent les activités proposées aux élèves. Il en ressort régulièrement une très forte dominante des niveaux 1 et 2, une présence plus épisodique des niveaux 3 et 4, et une grande rareté des niveaux 5 et 6.

Bloom Benjamin S. et al. (1969).
Taxonomie des objectifs pédagogiques. 1. Le domaine cognitif,
Montréal, Éducation nouvelle (éd. originale : New-York, McKay Co. 1956).

| LE QUESTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE |

à celui du professeur, lequel se sert librement du livre comme une base de données dans laquelle il puise pour son enseignement.

Un dernier obstacle non négligeable est que les élèves assimilent le questionnement à la forme interrogative, alors que c'est loin d'être le cas comme le montre l'encadré « *Le Loup et l'Agneau* », ci-contre. En fait, il existe des formes interrogatives qui sont purement rhétoriques, et qui en tant que telles n'appellent pas vraiment de réponses. Elles visent plutôt à enrôler le lecteur en développant son intérêt pour le sujet. Inversement, les véritables questions auxquelles une réponse est attendue se présentent souvent sous une forme affirmative de type injonctif (Dites pourquoi..., Indiquez la différence..., Donnez le numéro des phrases...).

INDUCTION LOGIQUE, INDUCTION PÉDAGOGIQUE

Les problèmes complexes posés par le questionnement pédagogique paraissent dus, pour une large part, à la prééminence actuelle des méthodes inductives. On répète sur le mode de l'évidence que les notions doivent toujours être introduites à partir d'exemples et d'activités concrètes, pour ne se dévoiler progressivement en tant que telles qu'au terme du scénario. Le questionnement joue un rôle essentiel dans cet artifice, puisqu'il s'agit de faire dire par les élèves ce que précisément ils ignorent, en évitant de l'imposer de façon dogmatique. On admettra que c'est là un principe préférable à celui d'un cours magistral indigeste, mais il n'y a pas de raison que cela

QUESTIONS SUR LA FABLE DE LA FONTAINE : *LE LOUP ET L'AGNEAU*

Questions dont la réponse est directement dans le texte

Pourquoi le loup erre-t-il à proximité de l'agneau ?
Relever les expressions qui caractérisent le loup.

Questions dont la réponse nécessite une interprétation du texte, un regroupement d'informations, des inférences

Montrer que les arguments avancés par le loup ne sont pas fondés.

En s'appuyant sur la longueur des répliques, montrer l'évolution du rapport de force entre les deux personnages.

Qui, des deux personnages, a raison ? Qui l'emporte sur l'autre ?

Questions qui s'appuient sur le texte mais dont la réponse nécessite des connaissances extérieures au texte

Citer des exemples de la vie quotidienne qui illustrent la morale de cette fable.

Montrer que ce texte est une fable.

Comparer l'image du loup dans cette fable avec celle dans *Le Loup et le Chien*.

Questions dont la réponse se trouve hors du texte

« La raison du plus fort est toujours la meilleure. »
Est-ce vrai, selon vous ?

devienne une nouvelle « pensée unique » en pédagogie. En fait, il faut distinguer l'induction logique de l'induction pédagogique.

LES RELATIONS ENTRE LA QUESTION ET LE TEXTE L'exemple de <i>L'Odyssée</i> et de <i>Micromégas</i> de Voltaire			
Où est Ulysse dans cet épisode ?	Combien de temps Ulysse reste-t-il sur cette île ?	Quelles différences voyez-vous entre les Sirènes d'Homère et celle des contes que nous avons lus ?	Appréciez-vous les fins « ouvertes » ?
Que dit Micromégas aux Terriens ?	Comment réagit le Saturnien face à un monde nouveau ? Et Micromégas ?	En quoi ce récit est-il un conte ? Et quels sont les éléments satiriques ?	Connaissez-vous des formes de satire contemporaines ?
La réponse est dans le texte	La réponse nécessite la mise en relation de plusieurs éléments du texte	La réponse nécessite la mise en relation des données du texte avec les connaissances du lecteur	La réponse fait appel aux connaissances du lecteur ainsi qu'à son jugement
Compétence: repérer les données explicites, en fonction du niveau du lecteur	Compétence: produire une inférence à partir d'au moins deux informations	Compétence: transférer des connaissances antérieures dans un contexte nouveau	Compétences: mobiliser des connaissances pour produire un jugement (évaluer)

Sur le plan de la logique

L'induction est une forme de raisonnement qui vise à dégager une loi à partir de cas particuliers, à dépasser les exemples au profit d'un concept. En fait, elle n'est jamais épistémologiquement valide, car elle comporte toujours le risque qu'un contre-exemple imprévu vienne contredire la généralisation¹. Le seul mode de raisonnement rigoureux est la déduction, mais celle-ci ne produit rien de neuf, puisque tout est déjà inscrit dans les prémisses du syllogisme (« Tous les hommes sont mortels... »). L'induction court donc toujours le risque de la réfutation, mais elle est essentielle dans le progrès de la connaissance. Elle est à la base du raisonnement expérimental, en permettant l'élaboration d'hypothèses plausibles.

Sur le plan pédagogique

L'induction est un procédé d'enseignement partant d'exemples et d'expériences pratiques, et qui s'appuie sur eux pour introduire de façon intuitive une règle, une loi, un théorème. Cette induction, actuellement préconisée dans de nombreuses disciplines, se démarque des pratiques traditionnelles qui commençaient par énoncer la règle avant de proposer des exercices d'application. La question n'est pas ici celle de la validité logique, mais celle d'une compréhension qui serait plus progressive et naturelle.

Cette induction pédagogique est attrayante parce qu'elle semble plus concrète, plus proche des faits observables, mais le passage de l'exemple à la notion rappelle souvent la prestidigitation, comme le lapin qui sort du chapeau. Elle est souvent illusoire, car seul l'enseignant voit dans l'exemple le prototype d'une règle à venir, tandis que l'élève reste souvent scotché à l'exemple. Elle n'est donc pas sans vertu, mais il n'y a guère de raisons d'en faire le « régime » unique du moteur de la classe.

Outre que cela allonge considérablement les séquences, il vaut sans doute mieux différencier les moments où l'on raisonne de façon « ascendante » (de l'exemple au concept) et ceux où l'on raisonne de façon « descendante » (du concept à l'exemple). Quoi qu'on fasse, il faut bien changer de registre à un moment ou un autre, pour dégager la « pépite » conceptuelle de sa « gangue » d'exercices à répétition. ●

POUR EN SAVOIR PLUS

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'École pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.

DUMORTIER Jean-Louis, La question des questionnaires, in « L'évaluation de la lecture », *Enjeux*, n° 31, Namur, CEDOCEF, 1994.

GIASSON Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

MAULINI Olivier, *Questionner pour enseigner et apprendre*, Paris, ESF, 2005.

PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2004 (1^{re} édition 1994).

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, « Comprendre les énoncés et les consignes », *Cahiers pédagogiques*, CRDP d'Amiens, 1999.

1. L'exemple paradigmatique est ici celui des cygnes de Karl Popper. Des millions d'observations de cygnes toujours blancs, dans les parcs et jardins européens, ont pu conduire par induction à l'existence d'une loi : tous les cygnes sont blancs. Mais il a suffi de découvrir une espèce de cygnes noirs en Australie pour ruiner définitivement cette théorie inductive.