

'Leçon :  
discours légitime,  
prononcé par  
qui de droit.'

P.Bourdieu, 1982

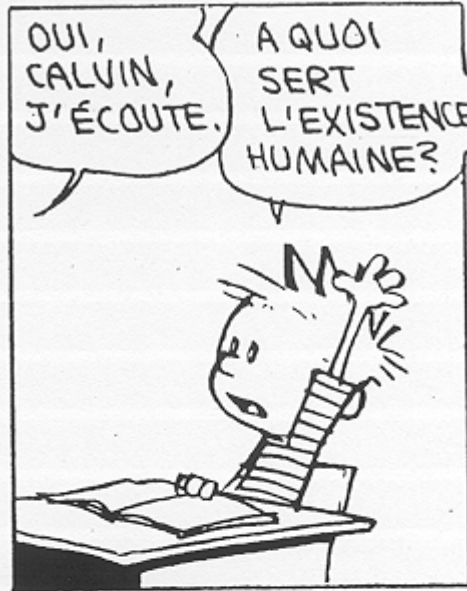
# La question : condition et limite de l'interaction

Olivier Maulini  
Lyon, 23 août 2011

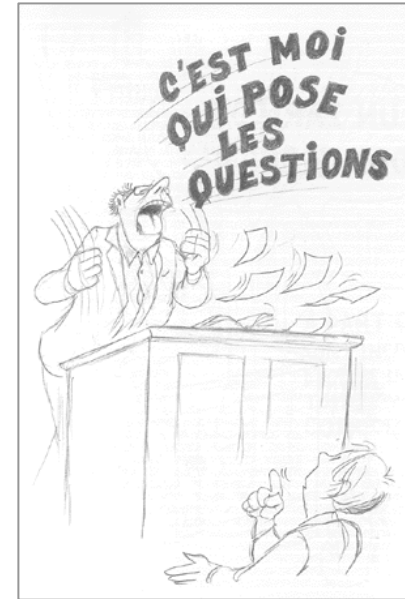


UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



USA



F



CH

1. Donner forme à la pensée
2. La question dans l'apprentissage : trois approches
3. Perfectionnement, renversement ou renouvellement ?
4. Contrôler le contrôle de l'interaction

# 1. Donner forme à la pensée

2. La question dans l'apprentissage : trois approches

3. Perfectionnement, renversement ou renouvellement ?

4. Contrôler le contrôle de l'interaction

- Cadre et limites :  
contraindre pour former
- Forme impérative et contrôle  
des conduites
- Forme interrogative et  
contrôle des savoirs



	Cycle élémentaire				Cycle moyen			
	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Représenter des espaces</b>								
<b>Situer</b>								
établir des relations spatiales								
- entre soi et des points de repère								
- entre des points de repère								
- en tenant compte d'un autre point de vue								
appréhender l'échelle								
<b>repérer et identifier</b>								
- des formes								
- des volumes								
- des signes, des symboles								
<b>délimiter des zones géographiques</b>								
- des populations								
- des zones d'habitations								
- des secteurs d'activités								
- des voies de communication								
- des noeuds de communications								
<b>schématiser l'organisation spatiale d'un objet ou d'un paysage</b>								
utiliser une terminologie adéquate et connaître une nomenclature de base								

1. Donner forme à la pensée
2. La question dans l'apprentissage : trois approches
3. Perfectionnement, renversement ou renouvellement ?
4. Contrôler le contrôle de l'interaction

## i. La critique pédagogique

- Le questionnement socratique :  
'simulacre' de communication ?  
➔
- Rousseau, Freinet, etc. :  
**retourner** la fausse interrogation
- Emile, Dewey et le 'sens' de la leçon







P'u yi : Maintenant, vous me faites l'école !

Johnston : Votre Majesté, dans mon pays, nous avons l'habitude de commencer par une petite interrogation sommaire.

P'u-yi (contrarié) : On ne peut pas interroger l'empereur.

Johnston (étonné) : Nous devons peut-être changer cela... Mais d'abord, votre Majesté pourrait avoir envie de me poser des questions ?

≥ Le film



## i. La critique pédagogique

- Le questionnement socratique :  
'simulacre' de communication ?  
➔
- Rousseau, Freinet, etc. :  
**retourner** la fausse interrogation
- Emile, Dewey et le 'sens' de la leçon



« Le cours dialogué [s'est imposé] comme la forme canonique dans l'enseignement-apprentissage des langues : l'enseignant pose des questions - dont il connaît la réponse - à des élèves qui répondent à ces questions... en sachant que l'enseignant connaît la réponse. Force est de constater que tout cela n'est pas très **communicatif**... (...) Dans la **réalité**, lorsque nous posons une question, c'est d'une part parce que nous **ignorons** la réponse et d'autre part parce que nous avons **besoin** de cette information pour faire quelque chose. (...) La perspective actionnelle introduit un certain nombre de **ruptures** importantes, et plus particulièrement (...) l'idée qu'il s'agit de parler une langue pour l'apprendre - et **non plus** de l'apprendre pour la parler -, que l'apprenant est un **usager** de la langue et un acteur social, que les activités langagières prennent **sens** dans des contextes sociaux d'usage de cette langue, et que la **compétence** 'parler une langue (...)' se décline en plusieurs activités langagières, en particulier parler en continu et parler en **interaction**. »

(Médioni, 2010, p.2)

## ii. La réplique didactique

- Une critique de la critique...
- Les quatre **fonctions** du guidage :  
évaluation, dévolution,  
progression, expression
- Intérêt subjectif vs intérêt  
objectif des élèves

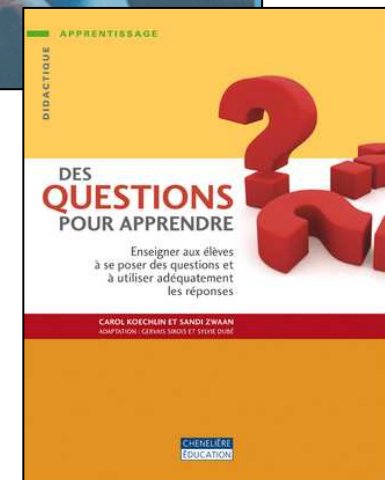
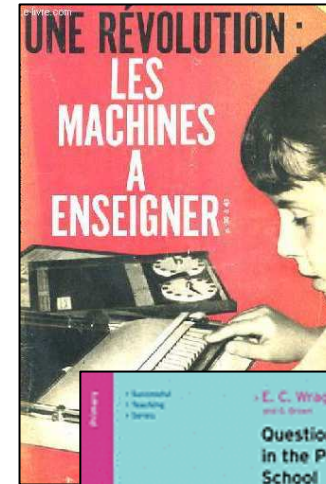


« Le milieu-classe contient des compétences et les met en jeu dans le **dialogue didactique**, qui se caractérise par le **triplet** : question du professeur, réponse des élèves, évaluation par le professeur. Ce type de dialogue, souvent jugé trop rigide, correspond cependant à une **nécessité**. Le savoir enseigné est collectivement construit par les élèves et l'enseignant. Dans ces conditions, l'élève tout seul ne peut reconnaître l'**objet** à apprendre que si celui-ci est socialement **validé** dans la classe comme tel, et il ne l'apprendra que s'il est évalué par l'enseignant. Il apprend ainsi les techniques pour étudier les objets de savoir qui lui sont présentés. Le rôle de la question professorale pourrait paraître bizarre, si l'on veut bien considérer que c'est celui qui connaît la réponse qui pose la question aux élèves qui ne peuvent pas répondre. Mais le caractère incongru de ce simulacre disparaît parce que la fonction de la question est justement de **créer l'ignorance** chez l'élève. (...) Le dialogue didactique **met en scène** les processus intellectuels que les élèves doivent **intérioriser**, mais organise aussi les **conditions de leur appropriation**. »

(Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, pp.124-125)

### iii. Le miroir nord-atlantique

- Pragmatisme contre rationalismes ?
- Un questionnement à perfectionner (Wragg & Brown, 2001)
- Comportementalisme contre constructivisme ?



« Les enseignants qui posent beaucoup de questions et qui suscitent beaucoup de réponses pendant le travail de groupe favorisent davantage l'**engagement** des élèves dans le travail individuel. En effet, la fréquence des questions relatives au contenu est corrélée positivement avec la réussite des élèves. Les enseignants les plus efficaces posent en moyenne 24 questions durant un cours de 50 minutes (fait constaté en mathématique), et les moins efficaces, 8,6 questions. En outre, les premiers posent plus de questions portant sur les processus que les seconds (6 par cours contre 1 ou 2). En outre, ils sont plus enclins qu'eux à soutenir l'interaction avec un élève en lui **répétant** la question, en la **simplifiant**, en lui fournissant des clés de compréhension, en **attendant** qu'il livre une réponse plus substantielle, qu'il demande de l'aide et des clarifications ou qu'il indique ouvertement qu'il ne connaît pas la réponse plutôt que de répondre à sa place ou de désigner un autre élève pour le faire. Il appert que chaque question des enseignants doit susciter une réponse de la part des élèves, même si ces derniers manifestent leur ignorance. Le fait d'**exiger** une réponse semble favoriser la réussite scolaire. Une manière efficace de susciter des réponses est de faire des pauses. En effet, le fait de laisser aux élèves un temps de réflexion de trois à cinq secondes les incite à participer et à mieux répondre. Par ailleurs, les enseignants qui posent une question et qui y répondent eux-mêmes ne font pas apprendre les élèves. »

(Gauthier, Martineau & Raymond, 1998)

1. Donner forme à la pensée
2. La question dans l'apprentissage : trois approches
- 3. Perfectionnement, renversement ou renouvellement ?**
4. Contrôler le contrôle de l'interaction



- Le constat : prédominance et impact du cours dialogué



- Le différend : une pratique dominante à perfectionner, ou un pouvoir dominant à renverser ?
- Des controverses théoriques au renouvellement d'un genre par la variation de ses styles

1. Donner forme à la pensée
2. La question dans l'apprentissage : trois approches
3. Perfectionnement, renversement ou renouvellement ?
4. Contrôler le contrôle de l'interaction

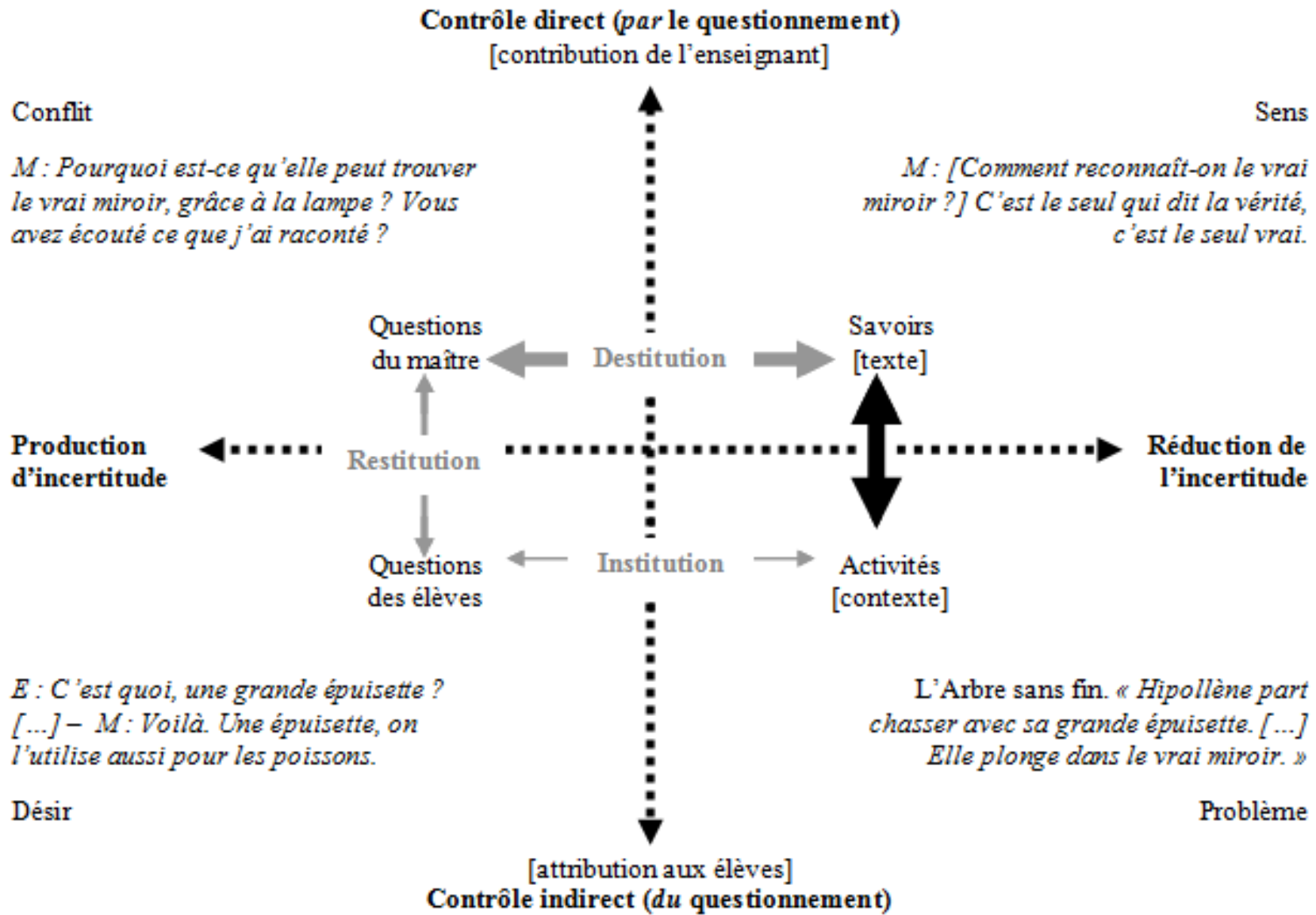
1. Tous les enseignants questionnent et sont questionnés
2. Le syndrome '*c'est juste, maîtresse ?*', ou la régulation de l'incertitude
3. Le triplet question-réponse-validation...
4. Le quatrième terme de la **validation des questions**
5. La **collectivisation** de cette validation →
6. Du contrôle par le questionnement (résolution) au contrôle **du** questionnement (problématisation) (Meyer, 1986 ; Fabre, 2011) →
7. L'abîme des questions et le statut des enseignants

« E : Pourquoi les aimants tiennent pas sur les vitres ?  
- M : Ah, pourquoi ! Vous le savez... ? Vous ne le savez pas... ? Comment pourrait-on le savoir... ? Trouverons-nous des réponses... ? Vous pensez que c'est intéressant... ? - E+ : Oui ! - M : Alors j'écris cette question au tableau, et nous ferons tous ensemble une recherche et des expériences de sciences pour y répondre. »

(Maulini, 2005a, 2005b ; Maulini & Wandfluh, 2007)

1. Tous les enseignants questionnent et sont questionnés
2. Le syndrome '*c'est juste, maîtresse ?*', ou la régulation de l'incertitude
3. Le triplet question-réponse-validation...
4. Le quatrième terme de la **validation des questions**
5. La **collectivisation** de cette validation →
6. Du contrôle par le questionnement (résolution) au contrôle **du** questionnement (problématisation) (Meyer, 1986 ; Fabre, 2011) →
7. L'abîme des questions et le statut des enseignants

## Entre l'activité et le savoir : dosage et partage de la problématisation



(Maulini, 2005a)

1. Tous les enseignants questionnent et sont questionnés
2. Le syndrome '*c'est juste, maîtresse ?*', ou la régulation de l'incertitude
3. Le triplet question-réponse-validation...
4. Le quatrième terme de la **validation des questions**
5. La **collectivisation** de cette validation →
6. Du contrôle par le questionnement (résolution) au contrôle **du** questionnement (problématisation) (Meyer, 1986 ; Fabre, 2011) →
7. L'abîme des questions et le statut des enseignants



Merci pour votre attention.

[Olivier.Maulini@unige.ch](mailto:Olivier.Maulini@unige.ch)

# Références

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Minuit.
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Gauthier, C., Martineau, S. & Raymond, D. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. *Vie pédagogique*, 107, 25-32.
- Habermas, J. (1973/1978). *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris : Payot.
- Maulini, O. (2005a). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2005b). L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 11-32.
- Maulini, O. & Wandfluh, F. (2007). Entre l'activité et le savoir : la problématisation. Institution et restitution du questionnement à l'école élémentaire. In M. Bolsterli & O. Maulini (Ed.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 55-69) Bruxelles : De Boeck.
- Médioni, M.-A. (2010). Pour apprendre une langue, il faut la parler. *Journal de l'alpha*, 172, 11-18.
- Meyer, M. (1986). *De la problématologie. Philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga-Livre de poche.
- Wragg, E.C. & Brown, G. (2001). *Questioning in the Primary School*. London : Routledge/Falmer.