

CHAPITRE 4

QUESTIONNER EN CLASSE ?

Monique Bonnet, Joëlle Crozier et Monique Jaffard

Résumé

Il arrive souvent qu'un enseignant pose des questions à ses élèves. Mais s'il est formé à l'entretien d'explicitation, comment s'y prend-il ? Son questionnement en est-il différent ? Trois enseignantes de mathématiques formées à l'entretien d'explicitation ont analysé l'utilisation qu'elles font de cet outil au quotidien dans une classe complète. Car si un entretien d'explicitation se mène généralement à deux, il est bel et bien possible avec les outils de cette technique de s'adresser à tout un groupe. La correction des copies peut même en être modifiée !

Quels outils sont alors utilisés en priorité ? Dans quels buts ? Comment sont-ils utilisés ? Quels effets cela produit-il sur les élèves ? Voici quelques unes des questions auxquelles les auteurs ont essayé de répondre en témoignant de leur pratique, sans occulter les difficultés rencontrées.

Présentation des auteurs

Monique Bonnet, Joëlle Crozier et Monique Jaffard sont trois professeurs de mathématiques, formatrices à l'IREM de Lyon (Institut de Recherche sur l'Enseignement de Mathématiques) depuis une douzaine d'années.

Monique Bonnet enseigne actuellement dans un collège dit " de zone sensible " . Membre de plusieurs groupes de recherche à l'IREM de Lyon, elle a plus particulièrement travaillé sur la remédiation et l'enseignement des mathématiques en classe de sixième.

Joëlle Crozier exerce au Lycée de Tarare, petite ville à 50 km de Lyon. Elle a mené, en compagnie de Monique Bonnet, des travaux sur l'évaluation formatrice et l'entretien d'explicitation, en collaboration avec Pierre Vermersch. Elles animent (ou ont animé) toutes deux des stages de formation d'enseignants, notamment à l'évaluation formatrice et à l'entretien d'explicitation, et ont participé à des publications sur ces sujets.

Monique Jaffard enseigne au Lycée Saint Exupéry de Lyon. Elle a participé, sur la demande de la Direction des Lycées et Collèges, à l'élaboration de documents de références pour l'enseignement des mathématiques en classes de première scientifique.

Toutes trois travaillent depuis deux ans à l'IREM de Lyon sur leur utilisation des techniques de l'entretien d'explicitation en classe complète. Elles cherchent à mettre à jour un "minimum" de techniques à employer dans les classes, accessibles facilement, pour le mettre à disposition des autres enseignants.

Un exemple pour commencer...

Monique Bonnet, Irem de Lyon, (P),

Vanessa , 6ème, (E),

Collège Pierre Valdo, Vaulx-en-Velin, décembre 93

Ce dialogue très court dans une classe complète entre le professeur et une élève (Vanessa), est un exemple de remédiation à un fonctionnement erroné inconscient ; en effet, quelques questions-réponses permettent à l'élève de prendre conscience de son procédé personnel et suffisent ici pour qu'elle modifie efficacement ses procédures.

CE QUI S'EST PASSE EN CLASSE

Collège Pierre Valdo, Vaulx en Velin, dans une classe de 6ème.

Nous sommes en train de travailler le vocabulaire de base de la géométrie, et il y a au tableau des triangles dessinés pour que les élèves s'entraînent à les qualifier d'isocèle, équilatéral, rectangle ou quelconque. La consigne est que tout le monde prépare ses phrases à l'avance, en nommant le sommet particulier s'il y a lieu.

Au bout de quelques réponses, Vanessa intervient :

1E- madame, je n'ai pas compris " rectangle ou isocèle en B ". Comment on sait pour B?

C'est une élève habituellement en réussite, dans la moyenne de la classe. Puisqu'elle vient de m'interpeller, je lui propose de faire l'exercice sur le premier des triangles suivants :

2P- Vanessa, vas'y, le premier!

B B

A C

—
—

A

C A

B

C

3E- ..., ..., isocèle en ... C

(elle hésite fortement dans sa réponse, qui est juste ; je note sa gestuelle : tête penchée, débit lent, la langue entre les dents)

4P- qu'est-ce qui te manque?

et c'est Sylvain, un autre élève de la classe, qui vient spontanément compléter la réponse de Vanessa

5-SYLVAIN- ABC est un triangle isocèle en C !

6P- OK. Vanessa, comment tu sais pour C?

7E- ben justement, je sais pas!

8P- mais si, tu as dit : C ; il y a bien une raison!

9E- non, j'ai dit ça comme ça

Je réalise que je me trouve ici devant un exemple-type de dialogue qui n'obtient pas de réponse satisfaisante !

Je me concentre pour changer de méthode et passer au questionnement d'explicitation.

10P- attends, tu as hésité tout à l'heure... tu y es quand tu as hésité tout à l'heure ?...

(ses yeux se lèvent et puis reviennent vers moi)

... qu'est-ce que tu as vu ?

11E- A et B

12P- et le C, tu l'as vu comment ?

13E- ben, tout seul en bas.

14P- ah... et là ?

(je montre le deuxième exemple, le triangle rectangle)

15E- rectangle en.... C

(elle montre exactement la même hésitation qu'au tout début de notre échange : même position de la tête, même débit, la langue entre les dents... ; mais cette fois, la réponse est fausse ; le triangle est, ici, rectangle en B)

16P- parce que C est tout seul à droite ?

17E- (*véhémente*) ben oui !

18P- ah...

J'avais peu de temps et j'ai décidé d'arrêter là le questionnement ; pour moi, nous en savions assez toutes les deux :

- je savais qu'elle n'avait pas repéré ce qui fait qu'un sommet est particulier dans un triangle, et qu'en revanche, elle avait construit un critère stable et relativement performant (en effet, dans les triangles isocèles courants c'est-à-dire "pointus", le sommet est souvent bien seul...) ;
- elle, elle savait maintenant qu'elle possédait bien un critère personnel (sa réponse 13E) ; en le verbalisant elle en avait pris conscience ; elle l'avait fait exister, elle pouvait maintenant le changer...

J'ai pu alors réexpliquer avec quelques chances d'être entendue comment on reconnaissait le sommet particulier d'un triangle isocèle ou rectangle, tout en validant son interrogation du départ : effectivement, elle ne donnait pas toujours la bonne réponse.

Tout cela avait bien sûr déjà été expliqué en classe, mais Vanessa pensait en toute bonne foi avoir vraiment compris... Et quand elle s'est aperçue qu'elle ne trouvait pas comme les autres élèves de la classe, elle a spontanément posé sa question.

Fruit du travail précédent sur les "particularités" possibles d'une figure géométrique, et de la mise à jour de son fonctionnement personnel, elle a changé sa façon de faire et a fini correctement et sans hésiter l'exercice entier. Avec un sourire sur le visage...

Nous vous proposons ici d'analyser, pour une utilisation quotidienne en milieu scolaire, les conditions de mise en oeuvre et les effets des techniques issues de l'entretien d'explicitation.

Nous voulons d'abord mettre en mots notre pratique de classe au quotidien et explorer ce que nos techniques d'entretien à 2, style stage de formation, sont devenues en groupe classe.

Notre originalité est sans doute d'utiliser quelques unes de ces techniques en *grand groupe*, en *groupe classe complet*, au quotidien de l'enseignement habituel ; il peut nous arriver de proposer à un élève un entretien

individuel, mais ce que nous allons développer ne concerne pas cet usage de l'EDE ; nous voulons témoigner d'une *utilisation de tous les jours, en présence de nombreux élèves*.

1/ Nos méthodes de travail

Notre support d'étude est actuellement notre utilisation personnelle de ces techniques.

Au départ, nous voulions travailler à quantifier notre utilisation du questionnement en classe complète (une classe complète, selon les établissements et dans notre pratique, comporte de 15 à 35 élèves) ; pour cela, nous avons commencé à enregistrer des séquences entières de cours, mais nous nous sommes heurtées à une accumulation de problèmes matériels non encore résolus : enregistrer en temps réel en même temps qu'on enseigne, c'est-à-dire penser à appuyer sur les boutons, à tourner la cassette, à ré-appuyer sur les boutons en même temps qu'on surveille tout dans la classe, ce qui s'y passe au niveau de la discipline, de l'apprentissage, de la gestion matérielle des cahiers de textes et d'appel et aussi accessoirement des questionnements à mener... Pour le dire simplement, nous n'arrivons pas à tout faire... Autre problème : enregistrer la voix d'un enseignant qui se promène partout dans la classe et la voix d'un élève qui lui répond parfois à l'autre bout de la salle, sans être gêné par les bruits de fond... Nous avons essayé plusieurs micros, sans parvenir à notre but.

Nous nous sommes alors résolues à recueillir des questionnements de mémoire, tout de suite après avoir questionné, malgré les problèmes de fiabilité que cela pose ; nous ne savons pas faire autrement... et les exemples que nous pouvons citer sont très généralement des exemples de ce type.

Cependant, les enregistrements que nous avons réalisés au départ nous ont permis de mettre à jour les techniques de questionnement que nous utilisons de manière courante dans nos classes (cf. 6/ du document).

2/ Qui questionnons-nous, pendant combien de temps

Les questionnements s'adressent généralement à un seul des élèves mais en présence de tous les autres. En conséquence, ils sont très courts (de l'ordre d'une dizaine de répliques prof-élève, 1 à 2 minutes) et le temps de mise en évocation est nécessairement très réduit ; nous profitons pour cela de la proximité de la tâche dans le temps. *En grand groupe, nous questionnons brièvement ou pas du tout*. En revanche, nous questionnons toujours sur une tâche spécifiée, en vérifiant qu'elle soit bien spécifiée pour l'élève et en renforçant au besoin. Là encore, la proximité de la tâche nous aide beaucoup à mener nos questionnements rapidement, dans un temps compatible avec le temps d'enseignement dans la classe.

3/ Qu'est-ce qui déclenche nos questionnements

- " Mme, je ne comprends pas " ; " je n'y comprends rien " ; " j'y arrive pas " ; les demandes d'aide en général ;
- " ça y'est, j'ai compris ! "
- réponse juste, énoncée sans méthode de résolution ;
- réponse fausse, raisonnement faux, tronqué, non pertinent.

Dans les périodes de dialogue avec la classe (introduction, synthèses de cours, activité découverte, analyse d'erreurs, jeu de questions-réponses mathématiques, quand un élève est au tableau, etc) ou bien *quand nous sommes interpellés par un élève* (recherches d'exercices, correction de contrôle, ...), nous écoutons les élèves parler de façon à détecter les implicites, les manques de leur discours et à réagir avec des questions.

En recherche d'exercices, peut-être est-il utile de dire que *nous laissons les élèves chercher* et que nous ne donnons pas les réponses sous le prétexte qu'ils ne trouvent pas, ou pas assez vite : nous pensons que *les réponses*, justes ou partielles ou fausses *doivent venir des élèves* pour être utiles à la fois à leur apprentissage et à l'information de l'enseignant qui va rebondir dessus. Il nous arrive de laisser une classe sans réponse à un problème si personne n'a présenté d'élément de réponse.

Nous questionnons toujours les méthodes, ce qui est cohérent avec nos conceptions de l'apprentissage.

4/ Dans quel but questionnons-nous

— à propos d'une réponse fausse :

0 dans un but de remédiation, l'enseignant va se servir du questionnement pour élucider la démarche de l'élève et dès qu'il en sait assez pour sa propre expérience, abandonne l'EDE pour faire des propositions (qui peuvent aussi parfois prendre la forme de questions) visant à provoquer un conflit chez l'élève entre ce qu'il croit et ce qu'il fait, ou bien entre les connaissances qu'il vient de mettre en oeuvre, et les connaissances nécessaires à la résolution du problème ; cette contradiction proposée par l'enseignant peut aussi concerner le domaine dans lequel est pertinente la démarche utilisée par l'élève.

Cela suppose pour l'enseignant une analyse d'erreurs en direct et le réflexe rodé d'inventer une proposition qui va fonctionner. C'est pour nous l'utilisation la plus courante en cas de réponse fausse.

. toujours en cas de réponse fausse, nous questionnons aussi les représentations de l'élève pour identifier par exemple un élément bloquant ; cet élément mis à jour, pour l'enseignant mais aussi pour l'élève, l'élève devient disponible pour une explication qu'il n'avait pas encore " entendue". C'est aussi une utilisation très courante (cf. l'exemple du début).

. dans un but de prise de conscience de l'élève, nous questionnons plus avant et il peut nous arriver de reporter un questionnement qui s'avère long ou de le suspendre le temps d'organiser la classe pour avoir plus de temps avec un seul élève. C'est une utilisation pour nous qui est soit très courte dans le temps (avec un élève qui est très près de la compréhension par exemple) soit rare.

. à propos d'une réponse juste :

nous questionnons très souvent les réponses justes pour mettre à jour les méthodes employées par l'élève. Nous cherchons soit à *enrichir l'éventail de méthodes* utilisables pour un type de problèmes et donc à enrichir la boîte à outils de la classe, soit à *donner une idée aux élèves qui ne savent pas faire*, soit encore à *faire prendre conscience à un élève de la méthode qu'il emploie pour qu'il puisse la réutiliser*. Là encore, il faut que le questionnement soit de longueur supportable par la classe.

Au moment d'une synthèse de cours, il nous arrive de questionner plusieurs méthodes justes afin d'en tirer ce qu'elles ont de (mathématiquement) commun et de donner du sens à un nouveau concept.

⇒ *quand un élève signale qu'il a compris :*

nous demandons presque systématiquement *ce qu'il a compris* (" et quand tu as compris, là, qu'est-ce que tu as compris ? "). Nous cherchons à vérifier si sa compréhension est totale, parcellaire, ou illusoire.

⇒ *quand un élève " sèche " :*

pour le débloquer, nous accompagnons sa prise de conscience de ce qu'il faut faire à partir de ce qu'il a commencé à faire ; la partie EDE ne concerne que la mise à jour de ce que l'élève a commencé à faire. Quels points de repère a-t-il pris ? Les a-t-il tous pris ?

⇒ *quand un élève réclame de l'aide, ou signale qu'il ne comprend pas :*

" et quand tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu comprends ? " est une question courante et qui obtient une réponse exploitable dans 90 % des cas ! Nous questionnons le début de son action, ce qui fait qu'il sait qu'il ne comprend pas, ce qu'il a déjà compris, jusqu'où il a compris : c'est une démarche très habituelle et efficace. Cela nous permet de cibler notre aide ou nos explications.

⇒ *pour aider à la résolution d'un conflit en travail de groupe :*

nous aidons à la mise à jour des critères de décision de chacun, pour aider à l'argumentation, pour donner un support à l'argumentation.

5/ Qu'est-ce qui arrête nos questionnements

C'est l'atteinte de notre but, pour autant qu'il soit conscient !

Par exemple, dans un but de remédiation, dès que nous en savons assez pour proposer une contradiction, ou bien dès que nous sommes convaincues que nous savons comment raisonne l'élève ; ou encore, dès que lui-même a pris conscience de son raisonnement.

La complétude d'une méthode par rapport à l'analyse de la tâche faite par l'enseignant, le niveau de compréhension d'un concept, la remise au travail d'un élève qui séchait, sont aussi des points de repère.

Mais nous nous posons de plus en plus la question de savoir " *comment nous savons* " : quand nous analysons en groupe nos questionnements à but remédiant, l'enseignant qui a questionné est sûr au bout de 4 ou 6 répliques d'avoir compris comment son élève a raisonné, mais pour les autres, c'est moins évident ! Pourtant, nos questions sont efficaces... Aussi entre-t-il probablement en compte dans la conviction de l'enseignant,

- l'expérience propre d'enseignement,
- la connaissance des contenus enseignés et de la façon dont ils ont été enseignés,
- la connaissance des élèves et de leur raisonnement dans d'autres occasions aussi,
- l'inter-relation prof-élève pendant le temps de questionnement (y compris le non-verbal, peu retranscrit).

6/ Les techniques de questionnement que nous utilisons de manière courante dans nos classes

- pour entamer ou poursuivre un questionnement, le *passage de contrat de communication* est bien souvent nécessaire ;

- l'*accord* relationnel avec l'élève questionné est indispensable ;

- nous utilisons alors des techniques d'accompagnement comme les *reformulations*, les *acquiescements*, les *silences* ;

- toujours pour faciliter la communication, nous avons souvent recours à " *la position basse* ", c'est à dire que le questionneur est en position de demandeur d'explication et fait part de ses besoins propres. Ex : " là je ne comprends pas bien, j'ai besoin que tu me dises..." ; c'est une technique fréquemment employée ;

- la *référence à l'action* est constamment présente dans les questionnements que nous menons puisqu'ils sont centrés sur les méthodes ;

- nous utilisons les *retours à un moment précis*, aidées parfois en cela par *l'emploi de modalités sensorielles* ; la *spécification de la situation* est pour nous un outil essentiel ;

- la *chronologie* est un des fils conducteurs de nos questionnements ;

- nous questionnons aussi *les buts* que se sont fixés les élèves (adéquation moyens-buts) ;

- parmi les *types de questions* employées le plus couramment, figurent les " comment tu sais ? ", les " à quoi tu... ? ", les "quand tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu comprends ?", "quand tu as compris, qu'est-ce que tu as compris ? ", les "comment sais-tu que tu as fini ?". Nous éliminons la plupart des pourquoi ;

- nous questionnons souvent la *part implicite* dans le discours des élèves : les comparatifs sans référence, les verbes très généraux (quand tu as lu, tu as lu quoi ?, tu as lu comment ?)... ;

- nous utilisons parfois la *formulation des gestes*, entre autres pour " prêter " des mots à un élève qui n'en a pas mais qui s'exprime spontanément par gestes.

7/ Les conditions à mettre en place pour utiliser le questionnement dans la classe

-

⇒ *installer une confiance mutuelle entre l'élève et l'enseignant :*

En fait, il s'agit plus d'une *inter-action* que de conditions : plus la confiance s'installe, mieux nous pouvons questionner ; plus nous questionnons, meilleure est la confiance...

- il faut un temps d' " apprivoisement ", c'est à dire le temps nécessaire dans toute relation humaine à une connaissance mutuelle ;

- les règles de vie dans la classe sont basées sur un contrat de respect mutuel plutôt que sur un rapport de force;

- chacun peut se tromper ou ne pas comprendre sans que l'autre se moque, critique, punisse,...

- l'élève a le droit de poser des questions, d'insister, de signaler qu'il ne comprend pas ;

- l'enseignant porte à l'élève une attention *dans les faits*, confirmée dans le temps ; il apporte des réponses aux questions des élèves, leur signifie qu'il les a entendues quand il ne peut y répondre de suite ;

- l'enseignant a la marge de manoeuvre nécessaire à un dialogue de 1 ou 2 minutes avec un seul élève de la classe, sans avoir à faire taire les autres ;

- l'enseignant est lui-même suffisamment en confiance pour pouvoir adopter une *position basse* (signifier à l'élève qu'il a besoin de lui parce que c'est bien l'élève seul qui détient le renseignement dont l'enseignant a besoin).

Ces conditions-là relèvent du pré-entretien.

⇒ *être partenaires dans l'apprentissage :*

Etre partenaires dans l'apprentissage, pour nous, c'est partager la même conception constructiviste de l'apprentissage, et en tirer des conclusions cohérentes et partagées sur l'enseignement et le déroulement du temps d'enseignement, et aussi du travail personnel. Cela suppose que nous nous employons à modifier chez l'élève autant que chez nous une conception de l'enseignement ou des méthodes trop transmissives, par exemple.

Là aussi, il s'agit plus d'une *inter-action* que de conditions ; en effet, plus nous sommes partenaires dans l'apprentissage, mieux nous pouvons questionner, et en même temps, plus nous questionnons, meilleure est notre association dans l'apprentissage...

- le statut de l'erreur comme *témoin du stade actuel d'apprentissage* est un point de vue nécessaire chez l'enseignant bien sûr, mais aussi *chez l'élève* : une conception transmissive de l'enseignement/apprentissage (et de l'enseignement/apprentissage des mathématiques en particulier) est gênante ; l'élève ne comprend pas dans quel but l'enseignant le questionne sur ses méthodes, surtout quand elle sont fausses, puisque la seule méthode intéressante ne peut être que l'unique méthode juste et rapide que le professeur ne manquera pas d'exposer au tableau dans quelques instants...

- se centrer sur les méthodes autant que sur les contenus est nécessaire à la fois pour l'enseignant et pour l'élève (il s'agit là parfois d'un changement de point de vue sur ce qu'est " faire des mathématiques ") ; un élève ne fait pas de mathématique s'il recherche sans arrêt l'unique méthode pour résoudre son problème ou s'il n'est intéressé que par la réponse...

- la prise en main par l'élève de son propre apprentissage, une implication réelle, une motivation à comprendre, à trouver, à savoir faire, facilitent les possibilités de questionnement ; en parallèle, la verbalisation que permet le questionnement favorise chez l'élève la prise de conscience de ses méthodes et connaissances et lui permet de se motiver dans son apprentissage.

8/ Des indicateurs des effets sur le comportement des élèves face à l'erreur et l'apprentissage

⇒ *changement de statut de l'erreur*

Nos élèves, après quelques mois passés avec nous, *n'hésitent pas à montrer leurs erreurs*, non seulement lorsqu'on le leur demande, mais spontanément. Cela va se produire par exemple lors de la correction d'exercices lorsqu'un élève a trouvé un résultat numérique faux et ne comprend pas où est son erreur : il interpelle alors le professeur pour qu'il l'aide à trouver l'origine de son erreur.

Le contrat mis en place est qu'il est toujours intéressant de travailler sur une erreur et les autres élèves acceptent très bien soit d'assister à un questionnement de l'élève demandeur, soit de participer à la recherche de l'erreur.

Cela nous amène à un autre indicateur qui est *le respect de l'erreur de l'autre* qui n'est plus considérée comme une "faute". Les attitudes de moquerie qui peuvent être courantes en début d'année disparaissent très vite . Ce type de démarche ne peut être adopté que si les élèves ont compris que nous travaillons avec le même but : aider chacun à progresser à partir de là où il en est.

⇒ *intérêt porté aux méthodes*

Si les élèves acceptent de dévoiler leurs erreurs, *ils indiquent de plus en plus spontanément* et au fur et à mesure que l'année scolaire avance, *leur méthode* lorsque celle-ci est différente de celle expliquée par un camarade ou le professeur et c'est l'occasion de décortiquer (avec l'aide d'un questionnement) la démarche devant toute la classe afin d'enrichir la panoplie d'outils.

Enfin il apparaît que nos élèves ne formulent plus des demandes qui attendent des réponses toutes faites de la part du professeur, mais *qu'au contraire, ils cherchent à comprendre la démarche* ; les questions du type : " mais Madame comment vous savez qu'il faut employer cette méthode ?" sont courantes.

— *changement de point de vue sur l'apprentissage de la part de l'élève*

Certains élèves qui attendaient tout du professeur se mettent à travailler différemment, par eux-mêmes, à réfléchir là où ils recopiaient ; ils acceptent de se fixer des objectifs qu'ils travaillent effectivement et progressent dans leur compréhension des mathématiques plutôt que de chercher uniquement la bonne note. Ils passent du " prendre " au professeur, au " comprendre ".

9/ Nos difficultés lors de l'utilisation de ce type de questionnement en classe.

La difficulté n'est pas tellement dans la mise en *évocation* (secteur de difficulté courant quand on questionne des " plus grands ") où les élèves vont plus facilement que les adultes. Nous pensons qu'elle est plutôt dans le fait que pour certains (les plus jeunes ou ceux qui ne maîtrisent pas le langage), *mettre en mots leur pensée privée* n'est pas évident. Beaucoup d'élèves ne sont pas spontanément capables de répondre à nos questions car ils n'ont *aucune expérience de leur pensée privée*. Pour ces élèves-là, l'expérience d'entendre d'autres qu'eux parler de leur pensée privée (et en cours de mathématiques en plus !) est une vraie découverte et se révèle parfois troublante.

Une autre difficulté en classe complète est l'obligation de mener des questionnements courts ; cela nous empêche de fractionner l'action autant que nous le voudrions parfois, mais surtout cela demande une rapidité, une dextérité à aller droit au but, à passer contrat ou à le renforcer, à se mettre en accord, qui est loin d'être évidente et nous ne sommes pas toujours aussi efficaces que nous le voudrions...!

En particulier, il s'agit de pouvoir rapidement être en accord avec un élève dans n'importe quelle position physique ou géographique dans la classe (debout loin de vous, assis à côté, perché sur l'estrade, inaccessible parce que le passage est obstrué par des tables dans une salle trop petite,...).

Enfin, quand la classe est agitée, il est parfois difficile de s'accorder (au sens relationnel du terme) avec un élève particulier tout en surveillant la totalité (dispersée, en plus !) de ceux qui voudraient en profiter...! Il peut nous arriver aussi de renoncer à être des madones que rien ni personne n'indispose, et, pendant certaines périodes, d'être dans l'incapacité de questionner un des élèves...

10/ Les limites de cette pratique

- limite dues à l'aspect " discipline " : il faut une classe apaisée (et/ou un enseignant calme et disponible...) pour questionner. C'est une limite à la généralisation de la pratique du questionnement.

- limite dans la durée de nos questionnements : dès que nous avons une information utilisable par l'enseignant, le plus souvent, nous cessons le questionnement pour repasser à un but direct d'enseignement. C'est une limite à la granularité de nos questionnements.

- au vu du temps d'enseignement qui nous est imparti, l'objectif de questionnement " améliorer la réponse de l'élève, remédier " prime sur l'objectif " prise de conscience des méthodes "... Quels que soient nos efforts, les contraintes d'enseignement l'emportent sur les objectifs d'apprentissage. C'est une limite dans l'efficacité des questionnements sur l'apprentissage de l'élève.

11/ Un deuxième axe de travail pour la classe

Nous avons été amenées à constater que notre pratique du questionnement s'est élargie à la correction de copies. Nous avons donc décidé d'analyser un certain nombre de copies corrigées par nos soins et avons pris conscience d'un fonctionnement commun que nous pourrions décrire par le schéma suivant :

1/ questions sur la copie

2/ réactions de l'élève

au cours d'un travail en classe qui s'appuie sur ces questions

(ce qui nécessite de rendre les copies avant de débiter le temps de correction)

3/ l'élève sait répondre

3/ l'élève ne sait pas répondre, ou pas faire

il se débrouille seul

4/ fin

4/ il appelle l'enseignant

5/ l'enseignant complète son questionnement

6/ remise aux élèves d'un corrigé écrit (ce temps se place parfois avant le 2ème), si besoin,

sans commentaires oraux

Ce schéma paraît très simpliste à la lecture, mais *dans les faits, la succession des étapes n'est pas automatique du tout. En particulier, les étapes 2/ et 4/ ne sont pas évidentes à obtenir* et il n'est pas rare que les remarques soigneusement écrites en rouge sur les copies de nos élèves ne soient même pas lues par ceux à qui elles s'adressent... Combien d'élèves se sont-ils adressés à leur professeur pour contester ou se faire expliquer leur note, sans en avoir lu la justification qui figure pourtant en bonne et due forme sur la copie...?

Et quand l'élève a pris la peine de lire la question, encore faut-il qu'il fasse le lien avec sa production, et que son but du moment corresponde au désir de l'enseignant de se pencher sur son stade de connaissances, d'analyser ses erreurs ou ses manques ou ses méthodes, afin de les améliorer !

Là encore, il s'agit d'éduquer l'élève à revenir sur sa copie et sur son travail, à l'aide de questions concernant ses méthodes : " comment tu sais ..., par rapport à quoi ..., comment sais-tu que tu as fini..., quel est ton but quand ..., quand tu dis cela, que veux-tu dire ..., pour toi, c'est quoi, un parallélogramme..., etc "

— Un avantage de ce type de pratique est de nous permettre de **gérer l'hétérogénéité** de nos classes et de **ne laisser personne s'ennuyer** pendant une correction de devoir...

— Une difficulté est que le professeur ne peut pas matériellement viser les réponses de chacun de ses élèves à chacun des devoirs, à cause du nombre d'élèves : lors du travail en classe sur ces questions il doit donc choisir les élèves auprès desquels il va intervenir. Il ne peut pas consacrer tout son temps aux élèves qui le demandent. Il doit repérer ceux qui ne demandent jamais rien, pour leur proposer de l'aide et s'intéresser à ce qu'ils ont fait des questions. Cela demande une grande vigilance, et la mémoire des élèves avec qui il a déjà travaillé pour voir tout le monde sur plusieurs devoirs.

12/ Quelques constats en guise de conclusion

— Nous utilisons, à propos d'une action spécifiée proche dans le temps, des temps très brefs d'évocation qui servent à aller chercher la réponse à une question (sur un critère de décision par exemple). Nos questionnements ont donc tendance à se passer d'évocation (d'évocation profonde en tout cas) ; nous comptons sur la proximité de l'action et sur sa spécification ; la fiabilité que nous reconnaissons à nos questionnements, c'est leur efficacité à aider l'élève dans son besoin immédiat.

— En terme de fractionnement, nous questionnons au niveau que l'élève nous propose spontanément (c'est-à-dire à un niveau macro le plus souvent), et au niveau au-dessous.

— Pour une utilisation en classe avec une formation courte : nous constatons qu'un fractionnement poussé n'est pas l'utilisation quotidienne, et qu'il est possible de repousser l'apprentissage de nombre de techniques " fines " dans le temps ; mais l'expérience nous amène à penser que la disponibilité de l'enseignant et donc les techniques d'accord, sont, elles, indispensables... La dextérité à poser la " bonne " question, celle qui est efficace parce qu'elle gagne du temps, relève d'une pratique un peu entraînée elle aussi... Nous sommes convaincus

qu'on peut démarrer avec peu de techniques, mais à condition de bénéficier d'un suivi et/ou d'un encouragement à la pratique, absolument.