

Motivation, fiction, question : trinôme problématique et enjeu didactique et philosophique

Saïd MACHRAFI

*« Penser par soi-même, c'est d'abord se poser des questions. Prenons donc l'habitude de mettre des points d'interrogation à la fin de nos phrases, pour laisser toujours ouverte la méditation et lui permettre de rebondir. »
Michel Tozzi ¹*

Il serait bien réducteur de dire qu'une question est une interrogation, une demande. Certes, en linguistique, l'interrogation reste un acte de langage par lequel un émetteur d'énoncé adresse à son destinataire une demande d'information. Et l'on considère toujours qu'une phrase interrogative est communément appelée question. Mais elle se distingue alors de la question philosophique qui se pose à tout le monde. Celle-ci nous concerne tous un jour ou l'autre : nous ne pouvons y échapper indéfiniment. Parce qu'elle n'admet pas de solution unique et définitive, la question philosophique peut constamment se poser à nouveau. L'on assiste à un renouvellement des réponses toujours possible puisqu'elle consiste à remettre en cause ce qui paraît évident, banal, commun. Elle sollicite un engagement

personnel, un effort d'argumentation et de réflexion. Elle aspire à comprendre le sens de ce qui nous fait humain. C'est ainsi que le propos à la fois philosophique et didactique de Michel Tozzi met sans doute l'autonomie de la personne en évidence et incite à chercher les moyens permettant de penser par soi-même et donc de poser des questions à soi-même. Comment donc se poser des questions ? Telle est la question qui, semble-t-il, joint le philosophique et le didactique. Telle est la question aussi qui implique une stimulation, un prétexte engendrant un certain désir, une certaine volonté d'agir qui se convertit conséquemment en des questions dans l'imagination, la fiction et le fond de l'individu. C'est là un acte personnel où motivation et questionnement interagissent dans la pensée de chacun pour ainsi penser de façon autonome.

La motivation à travers la fiction et la question en vue d'un apprentissage autonome

Toute situation didactique implique une relation triadique entre un savoir à transmettre (véritable mission de l'école), celui à qui on a confié de transmettre ce savoir (le pédagogue) et enfin celui qui recevra le savoir (l'élève). Le rôle de l'école et de l'enseignant est traditionnellement admis comme primordial aussi bien dans la formation des citoyens que dans l'évolution des sociétés. Avec le changement de ces dernières, les objectifs et les finalités de l'éducation et de l'enseignement apprentissage ont changé au cours de l'histoire. La formule : *«Mieux vaut une tête bien faite*

qu'une tête bien pleine» (Montaigne) esquisse déjà deux modèles éducatifs différents. L'on passe d'un enseignement quantitatif (tête bien pleine) à un enseignement qualitatif (tête bien faite). La conception pédagogique où l'enseignant "robinet" du savoir va remplir le "verre vide" de l'apprenant s'avère dépassée. Ce rapport hiérarchique qui offre l'image d'une certaine façon de penser, d'une certaine forme de structure sociale et d'un certain modèle de citoyen à forger par l'école s'avère aussi être abandonné. On passe de la considération du savoir sacralisé et de son détenteur à la considération du récepteur. Depuis G. Bachelard, et avec l'avènement des théories de la réception, on ne parle plus d'un apprenant avec une tête vide à remplir au sein de l'école. L'apprenant est un sujet qui n'est plus passif mais plutôt actif. Grâce à ses facultés mentales, il est capable de revenir dans son passé et d'anticiper l'avenir pour comprendre le monde auquel il appartient. L'apport de la psychologie sociale et de la psychologie de la cognition est capital. Les deux disciplines démontrent la relation dialectique et interactive entre le sujet subjectif et les objets constituant son environnement : la société exerce son influence sur les individus qui la forment et vice versa. Les personnes tirent des informations du monde qu'elles observent en portant des jugements de valeur (les attitudes) en se construisant des représentations sur les objets perçus. Ces attitudes et représentations leur permettent en conséquence d'agir. Toutefois, la décision d'agir ou de ne pas agir émane d'une certaine force interne ou externe à l'individu. Cette pression qui peut être un but escompté ou un besoin ressenti s'appelle la motivation. Le sujet social qui

dispose des attitudes, des représentations intériorisées et issues de l'environnement social catégorisé est ainsi capable d'entrer en relation avec les autres membres du groupe qui partagent les mêmes valeurs et croyances avec lui. Ce même sujet qui manifeste des comportements et des conduites agit ainsi sous la pression du besoin, du désir ou du but. Or, transposée dans le domaine scolaire, cette conception permet de postuler l'apprenant marocain en interaction avec l'objet de son apprentissage. Nous considérons qu'entre autres la langue et les textes constituent des objets d'apprentissage. Cet apprenant s'est doté de représentations qui l'autorisent à porter des jugements favorables ou défavorables à l'égard de la langue (le français) et des textes littéraires (la lecture). Deux situations sont alors possibles : soit que l'apprenant est plus ou moins motivé pour l'apprentissage de ces objets soit qu'il ne l'est pas. S'établit ainsi le rapport entre l'apprentissage et la motivation si bien qu'il importe de soulever la question de la motivation scolaire déjà théorisée dans de nombreux travaux. Notons à titre indicatif qu'à propos de ces théories sur la motivation en général (motivation au travail dans l'entreprise) et sur la motivation en contexte scolaire particulièrement, C. Lévy-Leboyer ² en résume cinq relatives à différents auteurs (Malsow, Murray, Bandura, Nutin, Andre, Deci & Ryan, Viau).

Or, dans le contexte marocain, la présence forte mais à statut flou du français comme langue élitaire, institutionnelle n'est pas une langue de communication pour l'apprenant marocain ni à l'intérieur ni à l'extérieur de l'école. Elle met en situation contradictoire et

problématique l'apprenant qui doit l'apprendre pour le seul but de surmonter les contraintes scolaires et universitaires sans presque jamais être obligé d'en faire usage en situation de communication quotidienne dans la réalité. Ce même apprenant qui est aussi exposé tôt à cette langue mais qui n'arrive paradoxalement pas à la maîtriser à la fin de son parcours scolaire manifeste à la fois un malaise de démotivation et un besoin de répondre à l'exigence institutionnelle. Face à l'œuvre littéraire devenue un impératif dans son apprentissage, l'apprenant est appelé à adapter ses moyens et ses capacités aux exigences de l'œuvre. L'enjeu reste de taille sur le plan didactique. D'une part, il faut motiver l'apprenant déçu et le rendre capable de tenir devant les éventuelles difficultés de l'œuvre littéraire. D'autre part, il faut engendrer des situations-problèmes pour des séquences pédagogiques à partir de ces mêmes obstacles linguistiques, littéraires et culturels incarnés dans le texte littéraire.

Pour ce faire, il importe de mettre les bases de la lecture plaisir des œuvres en classe de façon à ce qu'elle devienne à la fois un objectif et une occasion d'apprendre à communiquer c'est-à-dire favoriser la communication linguistique dans la communication littéraire (parole sur la parole) et faire de la pratique littéraire un tremplin pour la maîtrise et le transfert linguistique, socioculturel. Nous envisageons que le passage du monde de la fiction à celui de la réalité est possible pour l'apprenant grâce à la pratique des textes littéraires. Du reste, le discours métalinguistique qu'il peut tenir avec ses semblables sur le texte littéraire l'aiderait sans doute progressivement à entrer en communication linguistique dans sa vie

quotidienne. En d'autres termes, la fiction constitue un espace favorable pour la pratique linguistique devenue difficile voire impossible dans la réalité de l'apprenant marocain. C'est dire que pour motiver ce dernier, devenu un centre d'intérêt, l'exploitation efficace de cet espace fictif reste une voie capitale. La motivation peut se retrouver dans le texte fictif qui incarne et suscite le plaisir de lire. Le texte littéraire s'offre à la fois comme lieu et moyen de motivation. L'incitation à avoir du plaisir par et dans l'œuvre serait donc un but et un prétexte d'apprentissage de la lecture-écriture.

Par ailleurs, dans le même ordre d'idées, la centration sur l'apprenant en vue de son autonomie suppose une transposition de rôles entre enseignant et apprenant. Il semble que cette permutation doit notamment s'amorcer au niveau du questionnement didactique. Il va sans dire que ce questionnement est un dispositif qui émane toujours de l'enseignant et qui dissimule un certain pouvoir c'est-à-dire la détention du savoir. Or, l'enseignant n'est plus actuellement la source unique de la connaissance et il ne peut pas conséquemment garder le pouvoir de la question. Plus que jamais, les questions des apprenants pris pour responsables de leur formation sont à prendre en considération dans l'action pédagogique. Dans cette nouvelle conception didactique autonomisante, l'apprenant est donc appelé à conduire son apprentissage par ses propres questions. Au reste, toute formulation personnelle des questions sur l'objet d'apprentissage, toute tentation et toute initiative encore personnelle d'y répondre demeure pour l'apprenant le véritable appel à l'auto-direction de l'apprentissage. C'est aussi, pour lui, un signe de valorisation, d'estime et

de responsabilité à assumer. Ainsi, la formulation de sa propre question ou consigne devrait être un autre lieu de motivation pour l'apprenant. Bref, nous croyons bien que le grand défi à relever réside, d'abord, dans le fait de susciter la lecture-plaisir promise par le texte fictif ; ensuite, dans l'opérationnalisation de cette lecture-plaisir par le biais des questions spécifiques et effectives des apprenants. Néanmoins, afin de responsabiliser l'apprenant d'une part devant son apprentissage et d'autre part devant l'évaluation de l'adulte (contrôle continu, examen régional), il serait intéressant de l'amener à réfléchir sur le concept de la question c'est-à-dire à transformer la question en objet d'apprentissage. Réduire la distance entre la demande et le résultat des tests en matière d'évaluation devrait passer par la bonne formulation de la question du côté de l'enseignant et sa bonne compréhension du côté de l'apprenant. À ce propos, des interrogations sur l'attitude et le comportement des partenaires pédagogiques s'imposent : l'enseignant marocain veille-t-il à la formulation réfléchie de ses consignes ? Pense-t-il à remettre en question la formulation de ses consignes lorsqu'il juge la réponse de ses élèves comme étant fautive ? L'apprenant marocain, de son côté, a-t-il l'habitude d'analyser la consigne et la question de l'adulte pour bien comprendre avant de donner sa réponse ? Et encore, est-il accoutumé à poser des questions en classe ? Sinon, ne doit-il pas apprendre à le faire pour prendre ainsi en charge son apprentissage ? Si, dirions-nous, évidemment, en accord avec Michel Tozzi (1996, p.13) qui y voit déjà une nécessité en disant :

« Il faut donc d'abord une volonté et du courage. Puis de la méthode, pour apprendre à poser correctement ses questions, en saisir le sens profond, se donner intellectuellement les moyens de cheminer vers des réponses. C'est cet apprentissage méthodique de la pensée sur son rapport au monde, à autrui, à soi-même, qui est ici proposé »³

En définitive, la question comme étant un procédé d'apprendre à penser par lui-même, d'accéder à l'autonomie intellectuelle, nous incite à examiner la notion de questionnement didactique. Rappelons que penser par soi-même, c'est en fait poser des questions, c'est avoir le courage de remettre en question ce que l'on admet comme vrai. C'est, en d'autres termes, ne plus se contenter de ce que les autres disent et montrent pour nous. Or, paraît-il, il suffit pour le faire d'avoir l'habitude de mettre des points d'interrogation à la fin de chaque phrase, nous conseille TOZZI. Certes, ce procédé pourrait être efficace dans la mesure où il laisse assurément toujours la réflexion ouverte et engendre l'esprit critique. Mais, essayons d'abord de définir le concept de « question ». Dévoilons ensuite, sa structure et ses caractéristiques. Montrons enfin ses formes, ses fonctions et son utilité dans les pratiques de la classe.

Les questions et/ou le questionnement didactique, un essai de définition

Selon le dictionnaire d'analyse du discours ⁴, la théorie des questions ou « états de cause » est développée

par Hermagoras (II^e s. av. J.-C) et par Hermogène (II^e s.). Cette théorie a pour objectif de caractériser les questions relatives au domaine judiciaire en en distinguant deux types : les questions « mal formées » et les questions « bien formées ». Ce travail laisse comprendre le rapport direct de la question avec l'argumentation. Autrement dit, la question suppose un développement argumentatif et par là un débat autour d'un sujet. La question est en fait le déclencheur de la discussion c'est-à-dire des avis généralement opposés sur une idée. D'ailleurs, ce même dictionnaire présente, en termes d'analyse du discours, une définition du concept de question lui attribuant d'être à l'origine du discours argumentatif :

« L'analyse du discours argumentatif définit la question comme un point controversé, résultat de l'expression de points de vue divergents sur un même thème. La mise en question est une condition nécessaire au développement d'une argumentation. »

Il s'en suit que l'argumentation est une somme de réponses, de déclarations étroitement liées à la question de départ. L'on peut déduire que toute question suppose la présence au moins de deux interlocuteurs dans un échange linguistique, d'un sujet ou thème sur lequel elle porte et des réponses qui lui sont apportées. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agit par exemple d'une question rhétorique : une fausse question puisque le locuteur connaît la réponse et sait que ses interlocuteurs la connaissent également. La question rhétorique, qui ne nous intéresse pas ici, possède en réalité une valeur plutôt de défi. De son côté, le petit Robert¹(1990) nous offre, en

renvoyant au mot “interrogation“ comme parasyonyme, une première définition attribuée au substantif “question“ en ces termes :

« La *question* est une demande qu'on adresse à quelqu'un en vue d'apprendre quelque chose de lui ».

Nous relevons de cette définition trois critères fondamentaux qui structurent la question. Premièrement, la situation de communication qui met en interaction deux interlocuteurs : l'un sollicite l'autre. Deuxièmement, la question est une action, celle de demander. Troisièmement, la question implique un but à atteindre. Ce but est une information, une connaissance, un savoir (apprendre quelque chose). Le terme “question“ se définit donc ainsi comme une demande. D'ailleurs, du point de vue étymologique, *la question* dérive de la racine latine *quaerere* qui veut dire une quête, une recherche, une demande. Il en va de la question comme de la quête, de la requête, de l'enquête. On y cherche quelque chose que l'on peut appeler un savoir. La question peut ainsi être assimilée à une demande de savoir et impliquer une ignorance. Poser une question, c'est en quelque sorte créer un vide et chercher à le combler. Qui plus est, la question est un processus mental complexe qui mobilise des ressources non seulement cognitives mais aussi affectives et sociales. Cette complexité n'induit pas la spontanéité, mais laisse supposer que questionner soi-même ou autrui peut et doit s'apprendre, dans le cadre d'interactions, en l'occurrence les interactions verbales en classe. Or, une demande n'est qu'un désir, un besoin, une intention, bref un sentiment qui désigne ipso facto un but. De ce fait, la

“question“ est aussi un comportement verbal, une conduite qui correspondrait à une attitude du locuteur. Pour exemplifier cette attitude, le dictionnaire cite le philosophe français Diderot qui disait : « *Il questionnait pour apprendre* ».

Cette citation connote la présence du but derrière l’action de questionner grâce à la préposition “pour“. Celui (il) qui pose une question vise un objectif, c’est celui d’apprendre selon Diderot. Et apprendre dans un sens commun désigne avoir, recevoir d’un tiers une information. Cependant, la transposition de cette citation en situation didactique, aide à limiter et à préciser davantage sa signification comme phrase définitionnelle. Le pronom personnel (il) serait le substitut de l’apprenant qui questionne c’est à dire qui demande quelque chose dont il manque à quelqu’un (l’enseignant) qui en dispose. Ce quelque chose pourrait convenir dans le contexte didactique à apprendre un savoir. C’est prendre conscience d’une méconnaissance et chercher simultanément des moyens de la combler. Le questionneur est alors un demandeur d’information et donc plus ou moins tributaire de la personne questionnée. Il est "supposé ignorer" ce que l’interlocuteur est "supposé savoir". De ce point de vue, toute question est un signe de fragilité, d’infériorité et de dépendance, un signe d’incompétence.

*« Il croyait savoir ; il répondait avec assurance comme s’il savait, dit Socrate ; et il n’avait pas conscience de la difficulté. À présent il reconnaît son embarras, et, s’il ne sait pas, il ne croit pas non plus savoir. »*⁵ Ainsi s’exprime Socrate visant la sagesse par la reconnaissance de l’ignorance. Mais à la

recherche de la vérité, il ne prétend pas la posséder lorsqu'il dit : « *Tout ce que je sais c'est que je ne sais rien* ».

Néanmoins, en situation didactique, le sens est paradoxalement renversé car c'est plutôt l'enseignant connaisseur qui questionne l'apprenant ignorant. La question monopolisée par l'enseignant est de ce fait non seulement un prétexte pour confirmer une réponse déjà décidée mais encore un enjeu de pouvoir. D'où la spécificité de la question en classe d'apprentissage. L'école est, en particulier, le lieu d'un questionnement qui n'est pas comme les autres. C'est un questionnement si ancien qu'il a pris l'allure d'une évidence. L'enseignant impose à ses élèves des réponses aux questions qu'ils ne se posent pas, tout en ignorant celles qu'ils se posent comme si sa mission essentielle n'était pas de leur apprendre à se poser leurs propres questions, à la fois plus précises et plus profondes. Ceci dit, notons que le même dictionnaire tente de compléter la définition et nous renvoie à un verbe para-synonyme "interroger" auquel il donne le sens suivant :

« Interroger : questionner quelqu'un, avec l'idée qu'il doit une réponse. Inculpé, interrogé par le juge d'instruction. La police interroge les témoins. Interroger quelqu'un pour obtenir des informations. »

Cette acception du verbe "interroger" reprend la même signification octroyée au substantif "question" mais avec une nuance sémantique marquée par l'apparition du terme "réponse" qualifiée d'obligatoire. Certes, la

réponse équivaut ici à une information mais l'idée d'obligation qui induit un rapport de force permet de spécifier la définition en la contextualisant. Ici c'est le contexte juridique comme l'explicitent les énoncés situationnels qui accompagnent la définition (inculpé et juge d'instruction, police et témoin). Nous déduisons que la notion de question garde toujours les trois critères définis ci-dessus mais elle peut avoir des nuances en fonction des contextes d'usages. D'où la possibilité de distinguer dans la notion de question un sème général et stable et un autre spécifique et variable. Le premier sème est d'ordre informationnel commun alors que le second est spécial et disciplinaire. Cette distinction sémique révèle deux types opposés de questions : une question d'usage ordinaire, commune à tous les locuteurs et la question qui s'inscrit dans une discipline ou dans un domaine particulier de spécialité. L'on parlera donc par exemple de la question didactique, juridique, journalistique, rhétorique, philosophique... Par ailleurs, il convient de noter que la question dite ordinaire peut passer facilement en question disciplinaire soit par ajout d'un ou de plusieurs trait(s) sémique(s) soit par le changement des paramètres de la situation de communication des locuteurs. La question est, de ce fait, un terme promeneur. Voici un second énoncé exemplificateur tiré du même dictionnaire qui confirme la fluctuation constatée du mot.

« Un homme pose des questions d'élève. Il interroge sur ce qu'il ignore. Mais une femme pose des questions de maître » (Louÿs).

Dans ce propos, on passe du cadre ordinaire et général représenté par « un homme et une femme » vers un cadre spécifique et particulier représenté par « élève et maître ». La citation montre que la différence s'établit entre les questions formulées par l'élève et les autres émises par le professeur. Les questions d'élève qui sont caractérisées de déficience en relation avec son ignorance s'opposent à celles du maître qui induisent le savoir et la connaissance. En tout cas, nous sommes face au contexte didactique où l'on assiste à un dialogue, à ce discours métalinguistique de l'enseignant réglé et conduit par ce que l'on appelle communément le questionnement didactique. À propos de ce dernier terme, Le Petit Robert¹ qui lui atteste un emploi exclusivement didactique le définit ainsi :

« *Le questionnement n.m. (déb. XXVII^e de questionner). Didact. le fait de poser un ensemble de questions ; ensemble de questions. Cf. Problématique* ».

Le questionnement est alors un ensemble de questions posées en situation didactique par quelqu'un. Ce quelqu'un ne peut être que l'enseignant à qui cet ensemble de questions reviennent traditionnellement toutes, on le sait, puisque les rôles sont canoniquement distribués dans cet échange linguistique. Les questions appartiennent à l'enseignant et les réponses sont à l'enseigné. Celui-ci n'est qu'un récepteur du savoir exposé par le questionnement dans son déroulement agencé. Dans cette perspective, nous citons de nouveau Michel Tozzi (1996, p.88) qui explicite notre propos en affirmant que

« La réaction habituelle quand on nous pose une question, c'est d'y répondre. La réponse, c'est généralement ce qui est attendu d'une question. C'est une règle de la communication sociale, car on demande souvent une information, un renseignement, un savoir. C'est même un devoir de répondre à l'école : le bon élève c'est celui qui sait répondre aux questions qu'on lui pose, qui fait les bonnes réponses, celles qu'on attend de lui. »⁶

Les rapports de force sont clairement définis, les statuts sont soigneusement fixés : la supériorité de l'enseignant et du savoir l'emporte sur l'infériorité de l'enseigné et de l'ignorance. Voilà donc la notion de question qui peut encore se définir comme étant un symbole de statut, d'estime, de supériorité et du pouvoir pour celui qui la détient. Personne ne doute du statut autoritaire du juge d'instruction au tribunal, du commissaire dans son arrondissement, de l'enseignant dans sa classe... L'élève dans son rôle de subordonné n'est alors pas habitué à questionner et si jamais il questionne, il le fait en se sentant inférieur, dévalorisé et sous-estimé. Le questionnement didactique cantonne les élèves dans un état passif de dépendance ; ils ne participent pas à la construction du sens et du savoir. Ils subissent le sens au lieu de le produire.

« Il y a ainsi sous des formes différentes, une sorte de violence pédagogique par laquelle, par un détournement d'attentions, on entraîne l'autre sur des positions qu'il n'avait pas prévues et qui sont parfois contradictoires avec ce qu'il est ou voudrait être. (...) L'élève est tenté de se replier sur un

rapport stratégique à la tâche en tentant de deviner les attentes du maître ou en cherchant la procédure qui “marche” sans savoir pourquoi elle marche. »⁷

C'est bien cette situation de soumission où se trouve l'élève que nous souhaitons changer en classe de FLE au Maroc par l'implication de ce même apprenant. La première voie à ouvrir devant cette implication est alors celle de la question de l'élève contre celle de l'enseignant. Voyons ce que peuvent être en conséquence les questions des apprenants en classe de langue.

Le questionneur et l'espace-temps du questionnement en classe

Du point de vue pédagogique, les questions peuvent servir de tremplin à des explications, à des réflexions et à de nouvelles interrogations, plus systématiques, plus éclairées. Pour certains penseurs, les questions restent le point de départ de l'instruction. D'autres préfèrent, au contraire, renverser l'argumentation en soutenant que l'instruction ne saurait se concevoir comme réponse aux interrogations très simplistes des apprenants. Et d'abord, leurs questions seraient trop disparates et trop mal formulées pour servir de plancher à un enseignement cohérent. Ensuite, le rôle de l'éducateur serait surtout moins de répondre aux questions des élèves que de leur transmettre les savoirs nécessaires à l'émergence même du questionnement. On s'aperçoit, d'un côté, que la question est la condition de l'apprentissage qu'elle précède et on se rend compte, de l'autre, qu'elle devrait être l'ambition de l'apprentissage auquel elle succède.

Dans les deux cas, la question est hors de l'apprentissage lui-même. Elle semble relever de la sphère intime, de la disposition personnelle si bien que son apprentissage paraît possible par opposition à son enseignement. En principe, elle doit être au cœur de l'apprentissage. Certes, la question se présente comme un phénomène complexe dans l'apprentissage. Elle renvoie toujours, d'une façon ou d'une autre, au savoir et à autrui. Elle incarne le désir du savoir d'autrui. Or, on ne désire pas le savoir d'un côté et le lien avec autrui de l'autre. Le désir du savoir d'autrui est insécable. Les dimensions cognitives et affectives sont intriquées dans le processus d'apprentissage : nous le vivons au quotidien en tant qu'enseignant. Un élève peut par exemple détester le français parce que son professeur lui est antipathique, mais il peut aussi apprécier le professeur d'éducation physique parce qu'il partage son goût pour l'athlétisme. En outre, si l'élève acquiert la conviction que ses demandes et ses questions sont jugées intéressantes et considérables, il en posera d'autres. Si, au contraire, le mouvement est descendant, l'apprenant pourra rapidement renoncer à s'interroger et à interroger autrui. C'est pourquoi intéresser un élève démotivé, l'inciter à observer son environnement, à se poser des questions, à faire des hypothèses, à identifier des problèmes nécessite une compétence et une déontologie professionnelles de la part de l'enseignant. De ce fait, la question est aussi un objet d'apprentissage/enseignement et le bon pédagogue serait celui qui sait créer des situations favorisant le questionnement des élèves. L'individu questionne parce qu'il se questionne ; mais il ne peut se questionner que parce qu'il avait entendu les autres poser des questions

avant lui et devant lui. Et, le questionneur se questionne avant de questionner l'autre. La question n'est donc pas une compétence innée. C'est un processus mental qui se développe progressivement sous l'effet de notre apprentissage du langage. En revanche, si **Gadamer**⁸ nous apprend qu'il n'existe pas de méthode pour apprendre à questionner, Socrate nous enseigne que l'essentiel est de savoir qu'on ne sait pas. Sa maïeutique, conduisant à ce savoir par l'art de gêner, conditionne alors l'acte de questionner. En effet, l'art de questionner, note Gadamer, demeure la particularité de Socrate, celle de l'homme qui veut savoir et qui dispose donc déjà des questions à poser.

Il est vrai que tout " questionneur " témoigne d'une ignorance, qu'il fait appel à l'expertise d'autrui et qu'il se place théoriquement en situation de dépendance. Cependant, il doit du même coup poser la bonne question, au bon moment, de la bonne manière. Il doit anticiper les réponses possibles et les réactions prévisibles de son interlocuteur. Or, en classe, se présentent deux types de questionneurs : d'une part, l'élève qui représente une figure, semble-t-il, du "vrai questionneur". Car, il fait preuve d'incompétence à combler et s'efforce d'attendre le moment opportun pour poser la question qui doit s'inscrire harmonieusement dans le propos de l'enseignant. D'autre part, ce dernier se présente comme étant "faux questionneur". Il fait semblant d'ignorer et pose ses questions à l'élève qui lui propose des réponses soumises à son tri en tant que demandeur connaisseur. Ce dernier cas du faux questionneur reste pédagogiquement le plus dominant tandis que l'enjeu est de redonner du sens aux

apprentissage, de prévaloir le statut de l'apprenant avec son questionnement authentique favorisant la construction autonome des savoirs au moyen des situations-problèmes et des activités dites ouvertes. C'est là toute l'importance de la pédagogie de projet qui place l'apprenant dans des situations complexes et lui permet de mobiliser ses savoirs pratiques et théoriques ; lequel projet nécessite collaboration, négociation et prise de décisions collectives. D'où l'utilité du questionnement de tout le groupe-classe dans l'élaboration du projet pédagogique. Or, l'intérêt de la question réside dans sa situation entre les désirs et les compétences. Pour bien questionner, il faut donc à la fois prendre conscience de son ignorance, souhaiter la combler, s'en estimer capable et savoir où et comment prospecter. Le questionnement implique à la fois "motivation" et "intelligence". Dans une perspective socioconstructiviste, l'une ne va pas sans l'autre. Le sens s'attribue aux savoirs en fonction des projets, eux-mêmes tributaires des intérêts et des capacités réelles du sujet. En observant de plus près le phénomène de la question en classe, on se rend compte qu'il s'agit d'un questionnement illusoire. L'examen de son statut dans les pratiques pédagogiques quotidiennes appelle un arrêt sur l'espace, le temps ainsi que l'organisation et la circulation du questionnement.

L'espace du questionnement désigne l'ensemble des questions que l'école et les enseignants jugent à la fois souhaitables et possibles de traiter en classe. Cet ensemble est limité, circonscrit par les modèles d'études mais aussi par les normes, les valeurs, les goûts, les jugements du corps enseignant. Il est en conséquence des questions abordables en classe, à l'école et des questions

inabordables et écartées. En fait, l'ensemble des questions abordées en classe ont été sélectionnées dans l'espace des interrogations possibles et sont évoquées à un moment et dans une situation donnés. Ce travail de sélection s'opère d'abord par les concepteurs des programmes et des moyens d'enseignement (le curriculum formel). Ce premier tri sera ensuite largement réinterprété et réaménagé par les enseignants. Et c'est dans les interactions enseignant-apprenant, dans la négociation quotidienne du contrat didactique que le curriculum réel finira par privilégier certaines questions plutôt que d'autres. Le questionnement en classe n'est qu'un compromis entre les attentes des élèves, les prescriptions de l'autorité et les intentions de l'enseignant. Ainsi s'établit une espèce d'économie des questions et des réponses ; laquelle économie assure l'organisation et la circulation du questionnement et donc de la communication en classe. Par ailleurs, l'œuvre littéraire adoptée au Maroc comme support didactique dans et pour l'apprentissage du FLE est libérée de cette économie. Elle admet des interprétations multiples liées à la subjectivité de l'apprenant-lecteur. Celui-ci entre en interaction avec le texte à travers ses propres questions. Or, l'art de la dialectique socratique, affirme encore Gadamer, c'est l'art de continuer à questionner, c'est-à-dire l'art de penser. Cet art s'appelle dialectique ou maïeutique parce qu'il est l'art de maintenir un vrai dialogue. La centration sur ces questions authentiques ouvre la voie d'élargissement de ce champ pédagogique des questions en permettant l'intégration du questionnement désapprouvé. À l'enseignant d'encourager les élèves hésitants, stimuler les indifférents

et orienter ceux qui prennent l'initiative. Il lui incombe de rythmer la réflexion collective en tenant compte des spécificités de chacun tout en réunissant l'ensemble du groupe autour de questions communes. À en croire Gadamer, l'expérience herméneutique, dans la mesure où elle vérifie la primauté de la question sur la réponse, en tant que condition de possibilité de l'accès au savoir-même, découvre la limite de l'idéal méthodologique du savoir.

Outre l'espace des questions qui se définit explicitement ou implicitement, le temps du questionnement est au centre de la dynamique des échanges verbaux entre les acteurs pédagogiques en classe. L'enseignant construit son propos à partir d'un objectif prédéfini. Il développe ensuite son argumentation en prenant appui sur les élèves en suscitant des questions qui lui permettront de rebondir dans la direction souhaitée. Lorsque ces questions peinent à surgir, il les pose lui-même et sollicite les réponses. Et lorsque les réponses manquent à leur tour, il les formule et enchaîne dans la foulée. Le temps disponible entre le moment où l'enseignant pose une question et celui où il sollicite la réponse de la part d'un élève n'est pas en moyenne supérieur à une seconde. D'où la discrimination ainsi provoquée puisque certains élèves, les bons si l'on peut les qualifier ainsi, sont plus souvent interrogés que les autres. Leurs réponses sont plus souvent valorisées et leurs questions sont davantage exploitées. Et l'on peut de toute évidence reprocher à l'enseignant d'ignorer les représentations et les attentes de la totalité de ses élèves selon cette logique absurde qui veut que l'école soit le seul endroit où la personne qui pose les questions en

connaît déjà toutes les réponses. Endroit où le dilemme constitutif de la relation pédagogique condamne l'enseignant à correspondre le niveau de connaissance et de compétence de ses élèves avec celui qu'il souhaite leur faire atteindre. Sachant qu'il poursuit un objectif qui est, par définition, inconnu des élèves, l'enseignant est, en conséquence, appelé à gérer les interactions qui doivent y conduire. Mais pour ce faire, doit-il suivre le rythme des élèves ou le précéder ? Doit-il respecter les étapes de leur développement ou doit-il en être le moteur ? À la suite des travaux de Vygotski, les psychologues et les didacticiens préconisent la prise en compte des capacités existantes. Enseigner, c'est précisément permettre à l'autre d'accéder à des savoirs et à des compétences qu'il serait incapable d'élaborer (ou d'élaborer si bien ou si vite) sans l'aide d'un partenaire plus expérimenté que lui. Pour susciter l'apprentissage, il faut se situer dans la zone proximale de l'élève. Les questions personnelles de l'élève permettent de détecter cette zone proximale à considérer. C'est en ce sens que s'impose la question authentique à promouvoir. Nous admettons que notre expérience en classe montre que les questions explicites et spontanées des élèves sont généralement rarissimes voire absentes. Mais nous postulons qu'en les sensibilisant à l'utilité de se questionner et de questionner le texte fictif supposé mobilisateur changerait la situation car l'histoire propose une intrigue suffisante pour donner prise aux interrogations des apprenants qui veulent savoir et poser des questions pour comprendre ou pour en apprendre davantage. Certes, le temps pédagogique exigé par l'apprentissage au moyen du questionnement authentique

des apprenants peut être plus allongé que d'ordinaire. Mais les résultats de ce procédé pourraient être plus satisfaisants à long terme puisqu'on peut gagner en termes d'autonomie et de démocratie ce que l'on peut perdre en termes du temps pédagogique. Si l'on veut susciter un questionnement vraiment démocratique, on doit autoriser les questions libres des élèves. La difficulté consisterait donc à prendre appui sur ces interrogations plus ou moins disparates, à dégager leur signification par la négociation, à susciter la problématisation, la mise en question et la recherche d'informations de façon à développer les capacités de raisonnement et de communication de tous les élèves. Ce travail serait essentiel s'il s'incarne dans des pratiques pédagogiques très concrètes mettant en œuvre le principe de ne jamais solliciter l'aide d'un expert sans recherche individuelle préalable afin de prendre le soin de formuler une question claire, précise et respectueuse de l'interlocuteur.

« En réalité, dit Gadamer (op. cit), savoir veut toujours dire se tourner en même temps vers le contraire. Le savoir est fondamentalement dialectique. Seul possède le savoir qui possède des questions. Or les questions contiennent l'opposition du oui et du non, du ainsi et du autrement. »

Questionner en classe doit signifier, au bout du compte, s'inscrire dans le processus en cours et l'interroger. Pour ce faire, il faut aider les élèves à apprendre à chercher de l'information en identifiant leurs lacunes, en mobilisant les ressources existantes et en examinant les résultats obtenus. Les apprenants doivent se montrer curieux,

critiques et prudents par leurs propres questions qui orientent leur apprentissage autonome et les préparent à son évaluation.

La question de l'apprenant dans ses rapports avec l'apprentissage et l'évaluation

Dans l'optique de transposer le questionnement didactique du pôle de l'enseignant vers celui de l'élève, il importe de distinguer les différentes questions qui dominent l'espace pédagogique en classe de langue. Les questions relatives aux échanges linguistiques pendant la réalisation d'un cours doivent être différenciées de celles qui correspondent à la situation d'évaluation. Quant aux premières bâtissant ce que l'on appelle communément la leçon, elles peuvent émaner soit du professeur soit de l'élève selon que l'accent est mis sur l'un ou sur l'autre. Nous proposons d'appeler la question de l'élève une *question authentique* contre la *question confirmative* habituellement émise par l'enseignant. Mais pourquoi ces termes d'*authentique* et de *confirmative* ? Pour expliciter le choix des deux appellations, soulignons que, selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'adjectif *authentique* est issu du grec qui veut dire principal, primordial et se rapporte à « *tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques* »⁹. Ce même dictionnaire lui donne le sens de « *ce qui est véritablement de l'auteur auquel on l'attribue* ». La *question authentique* reste, dans ce sens, une question originale, spontanée, propre à l'apprenant parce qu'elle émane de lui sur le champ devant une situation-problème et s'oppose à la *question confirmative* de l'enseignant.

Celle-ci semble artificielle, préfabriquée à des fins didactiques voire une sorte de prétexte et de mensonge parce qu'elle oriente la pensée de l'élève vers la confirmation du sens déjà produit par l'enseignant lui-même. Celle-là s'offre comme naturelle, originale, innocente et spontanée parce qu'elle émane du besoin profond et volontaire de l'apprenant. D'ailleurs le professeur rejette toute réponse qui s'éloigne de la confirmation attendue. C'est dire que l'apprenant s'incline et se résigne devant la pensée et la force intellectuelle de son maître. À ce sujet, nous citons de nouveau Bernard Rey avec qui nous sommes en accord lorsqu'il dit :

« Alors loin d'être conduits à la faculté de penser par eux-mêmes, ils (les élèves) s'habituent à la soumission intellectuelle et se plient à ce qui ne peut être, dans ces conditions, que la pratique d'une imprévisible tyrannie (...) La pédagogie est toujours la mise en œuvre d'une ruse. Elle l'est même à plusieurs titres. D'abord, il s'agit d'amener l'élève à un savoir auquel la plupart du temps il ne serait pas intéressé spontanément. » (op. cit)

C'est bien *la question authentique* qu'il faut promouvoir afin de transformer l'apprenant en "questionneur", en producteur actif, en gestionnaire de ses apprentissages et pour le détacher ainsi de son rôle traditionnel de "répondeur", de consommateur passif. « *Le questionneur est une personne qui aime à questionner, dans le sens d'un interrogateur.* », nous apprend Le Petit Robert¹. Cet amour de questionner pour apprendre reste en réalité le pivot, la pierre angulaire de l'apprentissage. La question

devient dans cette perspective la source si ce n'est l'équivalent de la motivation. En posant leurs propres questions, les élèves se libéreront de la relation verticale qui les unit à l'enseignant comme nous le préconise encore Rey (op.cit).

« L'élève doit juger lui-même du vrai et du faux. C'est ainsi qu'il entrera dans la rationalité et prendre l'habitude de penser par lui-même. Sous cet angle, la parole du maître ne doit pas bénéficier d'aucune supériorité ni d'aucun crédit. »

Ils créeront un débat sur un plan horizontal qui donnera naissance à une interaction à la fois interpersonnelle et intersubjective. La persévérance dans l'action, dans le débat argumentatif jusqu'à l'accomplissement pourrait être ainsi garantie par le jeu de questionnement authentique. Dans cette nouvelle scène pédagogique des élèves questionneurs où la parole n'apparaît plus comme dépendante du statut de celui qui la profère, le rôle de l'enseignant doit changer. Il doit occuper la place, non plus de chef d'orchestre, mais d'un simple guide qui sait sauvegarder la relation confiante, affective et complaisante dans laquelle il hisse l'élève en le poussant à prendre l'initiative vers un monde où les raisons se partagent. L'enseignant doit accepter les éventuelles perversions de l'élève dans sa quête du savoir. Il doit écouter les élèves, comprendre leurs représentations ou conceptions préalables susceptibles de dévier ou de bloquer l'apprentissage. Et c'est dans cette optique que Bernard Rey (op.cit) imagine le rôle de l'enseignant en affirmant que

« Le maître est celui qui rassure, guide, accompagne dans les ténèbres de l'entre-deux. L'élève ne se laissera mener dans ce périlleux voyage qu'au prix d'une grande confiance envers le Maître. (...) Contre la force, l'argument d'autorité et la séduction, il s'agit d'apprendre à penser par soi-même et la condition en est une modalité du rapport à l'autre où la seule contrainte est celle du discours rationnel. »

Dans le cadre d'enseignement apprentissage, le questionnement didactique régit toutes les activités en classe de langue y compris celles en rapport avec l'évaluation. Chose qui nous conduit à examiner évidemment les questions relatives aux activités d'évaluation. On note naturellement leur formulation par l'adulte évaluateur puisqu'en réalité il n'est question dans aucune situation formelle, au Maroc ou ailleurs, de l'autoévaluation gérée par l'apprenant lui-même. Ces questions d'évaluation qui renseignent sur les réussites et les difficultés des apprenants sont théoriquement dotées d'un caractère formatif et/ou sommatif. Dans les deux cas, la question, croyons-nous, peut prendre le nom de *question décisive* dans la mesure où l'objectif reste, en dernier ressort, la prise d'une décision pédagogique ou institutionnelle : il faut décider du destin de l'élève à partir des résultats obtenus. Quant à la décision pédagogique, elle s'oriente vers le soutien et la régulation alors que la décision institutionnelle conduit soit au passage de l'élève en classe supérieure soit à son redoublement ou encore à son exclusion définitive de l'école. Certes, l'apprenant ne peut nullement devenir le

décideur de son propre sort au sein de l'institution scolaire, mais il a droit, en contrepartie, à savoir par avance la manière dont il sera jugé. Il doit être, de façon légitime et démocratique, informé sur les modalités d'évaluation adoptées par l'institution. Autrement dit, on est appelé à lui apprendre à comprendre les questions dites décisives. On doit l'entraîner à l'analyse et à la formulation des questions d'évaluation avant de l'y soumettre. D'ailleurs, nous estimons que la production d'une réponse et donc d'une information ou d'une communication oralement et par écrit réside en réalité dans la compréhension de la question et/ou de la consigne. Plus l'apprenant comprend la question ou la consigne plus il intervient et plus sa réponse est adéquate. C'est dans cette perspective que la réflexion sur la formulation de la question et/ou de la consigne devrait être un objet d'enseignement-apprentissage en vue de pallier les différents problèmes d'évaluation formative et sommative. Or, toute réflexion sur les questions didactiques nécessite de s'arrêter sur leurs types et leurs fonctions.

Types et fonctions des questions de l'enseignant et de l'apprenant

D'ordinaire, le questionnement didactique se détermine par le contenu ou les thèmes qu'il aborde, par sa visée essentiellement métalinguistique et par la formulation de ses items en forme interrogative comme étant l'expression privilégiée. Mais la différence surgit selon qu'il est conduit par l'enseignant ou par l'apprenant.

S'il faut parler des types de questions fréquemment utilisées en classe de langue par l'enseignant, on peut généralement distinguer des questions fermées et des questions ouvertes selon que l'on vise la maîtrise, l'orientation ou la limitation de la pensée dans le premier cas ou au contraire l'ouverture, la liberté ou l'affirmation du sujet apprenant dans le second cas. Les questions didactiques sont en général de type convergent, factuel ; elles commencent souvent par des mots interrogatifs « que », « quel », « qu'est-ce qui », « où », « quand » « pourquoi » et « comment » ou par des verbes à l'impératif insinuant une valeur d'un ordre à exécuter. Ce sont alors des interrogations partielles sous forme de courtes phrases, directes portant sur un seul objet pour éviter tout encombrement sémantique et attendant une unique réponse en écartant ainsi l'éventuel éparpillement de la réflexion et de la concentration de la part des apprenants considérés comme identiques. Le principe consiste alors à amener les élèves à appréhender la même demande pour donner la même information. C'est bien ce type d'interrogations que l'on a l'habitude d'appeler les questions convergentes contre les questions divergentes. Si, en classe de langue, ces dernières semblent très fréquentes en situation plutôt d'expression orale et écrite, les premières, quant à elles, se rapportent aux situations de compréhension des phénomènes linguistiques et/ou textuels. À ce questionnement didactique peuvent s'attribuer diverses fonctions. En fait, il permet à l'enseignant de structurer la démarche de son enseignement/apprentissage c'est-à-dire de conduire les cours. Dans ce cas, la question constitue une technique d'enseignement indispensable à l'échange verbal.

Comme technique, elle permet aussi la gestion de la classe en aidant l'enseignant à combler le temps mort par le biais des questions reformulées et à maintenir le contact avec les apprenants ; d'où la fonction phatique de la question. En outre, puisque le questionnement didactique incite les élèves à réfléchir et à chercher l'information, la question peut avoir une fonction rationnelle et cognitive voire argumentative. Dans des activités portant sur des jeux lexicaux ou grammaticaux, les questions visent à expliquer la langue par la langue pour apprendre et s'attribuent de cette façon une fonction métalinguistique. D'autre part, partant du principe que le questionnement didactique est d'habitude préétabli par l'enseignant, la question invite à confirmer une certaine connaissance prédéfinie dans l'esprit du questionneur. La question s'octroie dans ce cas une fonction d'orientation. Le questionnement peut aussi servir à diagnostiquer les facultés de rappel et de compréhension, à tirer parti si des objectifs d'une leçon ont été atteints, à fournir une expérience pratique et à contribuer à retenir des informations ou une démarche. Là, on peut parler de la fonction évaluative de la question. Au reste, les questions didactiques peuvent, certes, être simplistes, comme elles peuvent inciter à la devinette ou dissuader les réponses réfléchies ou la créativité. Toutefois, l'augmentation de leur efficacité est possible pour qu'elles deviennent des questions profondes et innovantes en les introduisant par « pourquoi ou pour quoi ». Inutile de reprendre ici le discours sur la célèbre taxonomie de Bloom que de nombreux chercheurs ont utilisé pour déterminer à quel niveau se situent les activités proposées aux élèves. Chaque activité correspond à un certain niveau

d'objectifs qui se concrétisent à travers des questions ou des consignes élaborées au moyen des verbes d'actions. Ces verbes informent sur les compétences visées chez l'apprenant et caractérisent le niveau hiérarchique des objectifs. Notons qu'il en ressort régulièrement une très forte dominance des niveaux 1 et 2 (objectifs de connaissance et de compréhension), une présence plus épisodique des niveaux 3 et 4 (objectifs d'application et d'analyse), et une grande rareté des niveaux 5 et 6 (objectifs de synthèse, d'évaluation). Disons encore seulement que la question ouverte ou fermée est un énoncé, une phrase habituellement interrogative qui est très souvent directe et rarement indirecte. Cependant, en situation d'écrit, la consigne ou le sujet comportent souvent la question sous forme de phrase interrogative exprimée par l'inversion du sujet ou de phrase impérative. La distinction de la question écrite et de la question orale en didactique conduit à la différence entre la situation orale d'apprentissage (compréhension et production à l'oral) et la situation écrite d'apprentissage (compréhension et production à l'écrit). En situation orale, la question prend une valeur interpersonnelle, à vocation argumentative. Elle s'extériorise à travers le dialogue de manière interactive, dans le but de s'informer et de s'exprimer. Par contre, en situation d'écrit, l'apprenant est mis face à des questions sur papier qui visent soit à prouver qu'il a compris quelque chose (compréhension) soit à prouver qu'il est capable de s'exprimer par écrit (production). Ces questions représentent une personne que l'apprenant s'imagine et qu'il fixe généralement dans le corps de l'enseignant qu'il connaît. Il fait semblant d'être face à une personne

invisible et se divise en deux, lui et son double ; celui-ci remplace l'autre invisible. Les questions acquièrent alors la fonction des prétextes qui poussent les apprenants à réfléchir et à se justifier même par le mensonge lorsqu'on leur demande d'imaginer une situation non vécue.

Dans le cas du questionnement authentique des apprenants, il peut s'agir aussi des questions fermées ou ouvertes, totales ou partielles ayant également la fonction de techniques non plus en vue de conduire l'enseignement mais de construire l'apprentissage. Elles peuvent être pertinentes ou impertinentes, peu ou très nombreuses. Mais elles demeurent plus rationnelles car elles sont totalement personnelles à l'oral comme à l'écrit. Sur le plan oral, *la question authentique* occuperait alors une place de choix dans tous les domaines d'apprentissage puisqu'ils doivent s'interroger et/ou interroger autrui pour étudier une règle, pour discuter un thème, pour traiter l'information d'un texte, pour écrire enfin. Le bon usage de la technique de la question par les apprenants leur permettrait d'aboutir à des résultats satisfaisants en termes de participation et d'interaction.

« Le questionnement du texte est inséparable du questionnement de soi. Dans cette interaction entre le texte et le lecteur qui caractérise l'acte de lecture, la création du sens résulte d'un engagement du lecteur. » (Rouxel, 1996 : p.112)

En prenant désormais l'initiative, en répartissant mieux les questions entre eux, les apprenants tireraient les profits nécessaires. D'ailleurs, leur raisonnement stimulé, orienté et élargi augmenterait le degré de leur

compréhension tout comme il générerait la créativité des uns et renforcerait celle des autres. Sachant que le questionnement direct de l'enseignant n'est pas une formule qui convient à tous les élèves, la prise en charge des questions par les élèves eux-mêmes ne peut être qu'une manière de prendre en considération leurs besoins culturels et d'avoir conscience des effets de leurs propres points de vue culturels. Le questionnement authentique reste donc une façon d'instaurer les principes de démocratie et de tolérance entre les apprenants. Au niveau de l'écrit, la question acquiert une valeur méta-subjective dans la mesure où l'apprenant se replie sur lui-même et se fait encore double pour s'adresser à son moi par ses propres questions. Elle se travaille dans un monologue argumentatif intérieur mais s'extériorise, par la suite, à travers la page blanche qui se prête comme un espace en vue d'informer ou de s'exprimer. Les questions que l'on pose sur le papier donneraient naissance à des réponses qui pourraient engendrer, à leur tour, de nouvelles questions et des hypothèses et ainsi de suite. L'échange communicatif interne, muet, aphasique et individuel pendant l'écrit correspondrait à l'échange communicatif vocal, sonore des apprenants entre eux à l'oral.

« Le questionnement est donc un des moyens de construire sa propre pensée. Pour mieux en convaincre les élèves, l'enseignant peut les inciter ponctuellement à des démarches métacognitives. C'est qu'en effet, dans cet apprentissage au questionnement, il joue un rôle essentiel. » (Rouxel, op. cit, p. 114)

C'est vrai que dans la tradition scolaire, avant de désigner un élève en particulier, l'enseignant pose sa question à toute la classe puisqu'il faut donner à tous les élèves, volontaires ou non, la possibilité de répondre. Il se soucie de les faire parler étant donné leur volonté pour la parole en public. Or, nous estimons que les chances de répondre et de prendre la parole en public s'offrent et se multiplient davantage lorsque ce questionnement didactique est pris en charge par les apprenants eux-mêmes. Ce n'est plus la peine d'orienter leur attention sur une question puisqu'on a affaire à plusieurs simultanément ; plus de souci de les faire parler puisque l'émission spontanée des questions et la proposition de leurs réponses engendre naturellement l'intercommunication et l'interaction. Par ailleurs, il appartient à l'apprenant de comprendre la technique du questionnement, la période d'attente et le niveau cognitif des questions. De même, il appartient à l'enseignant de veiller d'une part à la gestion de ce moment d'attente de réponses et à ce niveau cognitif des questions d'autre part. Mais qu'entendons-nous par le moment d'attente et quel niveau cognitif des questions faut-il promouvoir ?

On peut définir le moment ou la période d'attente comme étant la durée ou la pause observée entre la question et la réponse. C'est ce que nous avons évoqué plus haut par la notion du temps du questionnement. Cet intervalle temporel d'attente peut concerner aussi le laps de temps séparant les réponses des élèves à une question étant donné que toute attente d'un moment après la réponse d'un élève permet aux autres de réfléchir à cette réponse avant d'en discuter. Plus on augmente la période d'attente, plus les élèves posent de questions et plus leurs

réponses sont longues et correctes grammaticalement sachant que nos élèves donnent habituellement des réponses sous forme de mots raccourcis et donc des phrases elliptiques, tronquées. Ainsi, dans la nouvelle situation didactique prônant des questions authentiques d'apprenants, deux cas sont possibles selon le groupe-classe et l'objet d'apprentissage : on pourrait assister soit à un flux de questions soit au contraire à une disette d'interrogations. D'où l'intervention nécessaire de l'enseignant à des fins d'organisation dans le premier cas et de génération dans le second cas. C'est dire que les deux rôles pédagogiques cruciaux à jouer par l'enseignant résident, d'un côté, dans la gestion de la période d'attente d'abord entre les questions puis entre les réponses des élèves et, de l'autre, dans la création des opportunités favorisant l'enfantement de leurs questions ou de leurs réponses. C'est là toute l'importance et la nécessité de mettre en place une nouvelle stratégie d'enseignement autour du questionnement authentique, de la durée d'attente et du niveau cognitif des questions. En fait, l'enseignant doit faire réfléchir ses élèves en les initiant à poser non seulement des questions planifiées, claires et valables mais aussi des questions de niveau élevé qui les entraînent à analyser, à synthétiser et à évaluer. Tous les élèves doivent pouvoir réfléchir et répondre à des questions de tous les niveaux cognitifs. C'est pourquoi, il convient de faire passer les élèves à un niveau de réflexion plus élevé et à un niveau de compréhension plus approfondi, et ce par des entraînements sur la formulation des questions pénétrantes et sur la production des éclaircissements nécessaires. Autrement dit,

l'enseignant, en tant que médiateur et facilitateur d'apprentissage, est appelé à doser correctement les questions cognitives de niveau élevé par rétroaction et renforcement. En tout cas, c'est la nécessité de mettre en place une pédagogie de la question qui s'impose (la primauté de se poser et de poser des questions) pour tenter, sur le terrain, de lutter contre les inégalités d'accès aux savoirs et aux compétences. Seulement, il convient de préciser que la nature et l'objet de ces questions changent selon qu'elles visent l'éveil de la curiosité des sujets, l'exercice de l'esprit critique ou au contraire leur discipline et leur conformisme.

En somme, la question authentique est d'un apport pédagogique capital. Dans ses trois dimensions affective, cognitive et conative, elle constitue un dénominateur commun, un lieu de rencontre pour les concepts de langue, de littérature, d'attitude, de motivation et de représentation. Il nous semble au reste qu'elle est didactiquement incontournable. D'une part, nous partons du postulat selon lequel l'entrée dans la langue est possible par l'entrée dans le texte littéraire. Or, celui-ci se prête par sa polysémie à des lectures plurielles tout en se refusant l'idée des réponses fausses. Il convoque donc l'engagement des élèves qui se manifesterà à travers leurs questions authentiques. Celles-ci, comme signe de motivation, favoriseront la lecture interprétative et la lecture plaisir. D'autre part, nous estimons que la question authentique, comme pierre angulaire de l'action pédagogique, tisse des rapports à plusieurs niveaux. Premièrement, elle se rapproche de l'attitude linguistique

et permet de la comprendre car, une fois formulée, elle manifeste un jugement quelconque sur l'objet d'apprentissage. Elle devient de ce fait une source d'attitude linguistique à observer. Deuxièmement, ayant pour fonction principale de chercher l'information, elle rencontre voire équivaut la motivation qui s'inscrit dans le modèle de la théorie des buts (Dweck C.S. :1986). Sur bien des points, la notion de question authentique et de motivation se rencontrent et se recourent impérativement. La question, comme la motivation, provient d'un besoin d'atteindre un but. La question, comme la motivation, est tridimensionnelle. En effet, parce qu'elle est individuelle, elle ne peut pas faire économie ni de la dimension affective du sujet subjectif qui doit s'affirmer ni de la dimension cognitive de l'individu capable par ses capacités mentales d'agir sur lui-même et sur le monde ni non plus de la dimension conative du sujet, par essence, social qui entre en relation interactive et nécessaire avec l'environnement y compris les autres. Dans cette optique, la dotation de l'apprenant de ce pouvoir de la question serait une impulsion favorisant sa responsabilisation, son autodétermination et son autonomie dans l'apprentissage. Enfin, la question authentique de l'apprenant incarne des conceptions préalables et acquiert en conséquence la valeur d'une représentation. N'est-ce pas encore à travers la question que l'on cherche à observer ces notions d'attitude, de motivation et de représentation ? Nous examinerons cette question dans un prochain article.

zaimach@yahoo.fr

*Docteur en Sciences du Langage/Spécialité Didactique,
Cognition-Education-Interactions, Université du Maine
(France)*

Professeur de français au lycée à l'académie de Rabat

Références bibliographiques :

- BLOOM, Benjamin et al, (1956) Taxonomie des objectifs pédagogiques : Vol. I : Domaine cognitif. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- CHARAUDEAU, Patrick & Dominique MAINGUENEAU, Dictionnaire d'analyse du discours, Seuil, 2002.
- DWECK, C.S. (1986) in Thierry Huart, un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes, Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale - Université de Liège - 7-8/2001
- GADAMER, Hans-Georg, *Vérité et méthode*, trad. Intégrale par P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio, Seuil, Paris, 1996
- J. Leif, G. Rustin, Philosophie de l'éducation, T1, Delagrave, 1970
- REY, Bernard « la psychologie et les questions du pédagogue », Revue française de pédagogie, n°126. Janvier - Février- Mars 1999, (en ligne)

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1999_num_126_1_1100

- ROBERT, Jean-Pierre Dictionnaire pratique de didactique du FLE, col. L'essentiel français, Ophrys, 2002
- ROUXEL, A. (1996) « Enseigner la lecture littéraire », Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SILLAMY, N. (1999) « *Dictionnaire de Psychologie* », Paris : Larousse.
- TOZZI, Michel, Penser par soi-même : Initiation à la philosophie, Chronique Sociale, 1996.
- VYGOTSKI, Lev S. (1962), Thought and Language [Pensée et langage], Cambridge, Mass., MIT Press.

----- (1982-1984, vol. IV, p. 281) in Perspectives :
revue trimestrielle d'éducation comparée
(Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV,
n° 3/4, 1994 (91/92), p. 793-820. ©UNESCO:Bureau international
d'éducation, 2000.

1-

Michel Tozzi, *Penser par soi-même : Initiation à la philosophie*, Chronique Sociale, 1996, p. 58

2- In Sillamy, N. (1999) « *Dictionnaire de Psychologie* », Paris : Larousse, p 467.

Ces théories sont aussi développées dans : Claude Lévy-Leboyer, "la motivation dans l'entreprise, Modèles et stratégies", éd. d'Organisation, 2001.
http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/017/17_62.pdf.

3- Michel Tozzi, op cit, p.13

4- Patrick Charaudeau & Dominique Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, 2002.

5- J. Leif, G. Rustin, *Philosophie de l'éducation*, T1, Delagrave, 1970, p.256

6- Michel Tozzi (op. cit. p.88). C'est nous qui soulignons

7- Bernard Rey, « la psychologie et les questions du pédagogue », *Revue française de pédagogie*, n°126. Janvier - Février- Mars 1999, (en ligne)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1999_num_126_1_1100.

8- GADAMER, Hans-Georg, *Vérité et méthode*, trad. Intégrale par P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio, Seuil, Paris, 1996

9- Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, col. L'essentiel français, Ophrys, 2002.