



Le questionnement : proposition d'un outil d'analyse d'une pratique ordinaire

Lydia CURTET¹, Dirk PERINI² et Sylvie TISSOT³ (Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ), Université de Genève, Suisse)

Cette contribution s'inscrit dans la mise en place d'un dispositif de formation des enseignants du degré secondaire à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (Université de Genève) et a pour origine la volonté de proposer un outil de formation permettant l'analyse du didactique à l'œuvre dans la pratique enseignante. Cet article mobilise des cadres conceptuels issus essentiellement de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et de la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2001, 2007). Elle met également l'accent sur la dimension régulatrice de l'activité didactique et interroge en particulier le rôle du questionnement (Maulini, 2005) en tant que pratique spécifique de guidage des interactions enseignant-élève dans la classe. Les auteurs proposent une intégration de certains des concepts issus de ces courants de recherche dans une trame dont le but est de guider l'analyse réflexive de la pratique enseignante. Une étape ultérieure à cette contribution consistera à tester la robustesse de cette proposition et à analyser ses apports didactiques à la lumière des données empiriques que le dispositif aura permis de recueillir.

Mots clés : Action conjointe, questionnement, régulation, vidéo, dispositif de formation, interaction, analyse de pratique

Introduction

Dans le cadre des ateliers de didactique qu'ils animent à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (Université de Genève), les auteurs de cette contribution ont élaboré des dispositifs de formation afin de renforcer l'analyse des pratiques réalisées par les étudiants. Les auteurs ont ainsi privilégié, dans la mise en œuvre de leur dispositif respectif, en informatique et en économie, une analyse basée sur des séquences d'enseignement filmées en classe.

L'intention initiale consistait à appliquer les concepts issus de la théorie de l'action conjointe (Sensevy 2007) et à mettre l'accent sur la dimension régulatrice de l'activité didactique à travers la prise en compte spécifique du questionnement (Maulini, 2005). Toutefois, la mise en pratique de ces

1. Contact : Lydia.Curtet@unige.ch

2. Contact : Dirk.Perini@unige.ch

3. Contact : Sylvie.Tissot@unige.ch



concepts dans les dispositifs de formation a fait rapidement apparaître la nécessité d'apporter un certain nombre de clarifications théoriques. En effet, comment démêler les implications épistémologiques de concepts couvrant une quarantaine d'années de recherches, depuis les analyses menées aux Etats-Unis dans les années 80 portant sur les interactions en classe⁴ aux recherches plus récentes sur l'action didactique conjointe? En sachant également que ces concepts sont issus de pôles de recherche hétérogènes et de traditions disciplinaires diverses, essentiellement les mathématiques et le français? Face à cette complexité, cette contribution tente donc de lever un certain nombre d'obstacles conceptuels, afin de proposer une articulation des différentes notions mobilisées.

Aussi, la première partie de ce travail porte-t-elle sur l'émergence et l'évolution des concepts liés à l'analyse des interactions au sein de la classe, avec un accent porté sur les propositions issues du courant de la théorie de l'action conjointe. Une deuxième partie développe plus particulièrement le questionnement en tant qu'outil d'analyse de la pratique enseignante. Enfin, à la suite de cette mise en perspective conceptuelle, un outil d'analyse des pratiques, utilisable dans le cadre de la formation initiale des enseignants, est proposé : il s'agit d'une trame permettant le relevé et l'analyse didactique des interactions enseignant-élèves - et plus spécifiquement de la pratique du questionnement - à partir de séquences filmées.

Ce travail ne constitue donc qu'un premier défrichage, essentiellement théorique, sur l'utilisation du questionnement en tant qu'outil de compréhension des enjeux de l'action conjointe enseignant-élèves. Ulérieurement, les auteurs souhaiteraient d'une part développer la question de la pertinence de cet outil à travers une évaluation de l'activité réalisée en formation, notamment via l'analyse des travaux réalisés par les étudiants; d'autre part, envisager une approche comparative, transdisciplinaire, permettant de mettre en exergue les spécificités et généralités de cet outil ainsi que les enjeux didactique et épistémologique qu'il soulève.

Intention

Cette contribution aura pour premier aboutissement un outil de formation construit à la jointure de courants de recherche divers : théories des situations didactiques et de l'action conjointe; traitement du questionnement à l'œuvre dans l'activité didactique. La réflexion menée ne débouchant pas sur des données empiriques, elle ne permet dès lors pas de formuler de questions de recherche à proprement parler, dans la mesure où il ne serait pas possible de les infirmer ou confirmer lors de cette première étape. Ainsi, il semble plus opportun de parler d'une intention guidant ce travail préliminaire, intention qu'une étape ultérieure de recherche permettra d'affiner et/ou de valider. L'accent est donc mis ici sur la construction d'une grille d'analyse des pratiques, focalisée sur la saisie et le traitement

4. Cf. Crahay (2007) pour une mise en perspective des recherches dans ce domaine.



du questionnement, convoqué en tant qu'outil didactique, afin de favoriser une démarche réflexive chez les futurs enseignants.

Dans un premier temps, il convient d'aborder les différents concepts qui viendront nourrir la construction de cette grille d'analyse.

Cadre conceptuel

Les cadres conceptuels mobilisés ici relèvent essentiellement de la théorie de l'action conjointe (Sensevy 2001, 2007) ainsi que des pistes ouvertes par Maulini (2005, notamment) sur la thématique du questionnement. Pour quelles raisons avoir cherché à joindre ces deux axes de recherche ? Cette recherche trouve son origine dans la formation des enseignants. C'est dans ce contexte que les auteurs ont souhaité théoriser l'analyse de l'activité didactique à l'œuvre en classe et relier des théories provenant des sciences de l'éducation et centrées sur cet objet. Cette démarche permet dans un deuxième temps d'élaborer une ingénierie didactique transposable dans un dispositif de formation initiale.

Du modèle de l'action conjointe...

Les concepts du modèle de l'action conjointe de l'enseignant et de l'élève (définition, dévolution, régulation, institutionnalisation) permettant d'expliquer l'action didactique dans l'espace-classe sont issus de différents courants didactiques. Les concepts de dévolution et d'institutionnalisation proviennent de la didactique des mathématiques et le concept de régulation de la didactique du français. Il faut cependant souligner que cette structuration ne prend son sens que si elle soutient une triple production, des lieux de l'enseignant et de l'élève (topogenèse), des temps de l'enseignement et de l'apprentissage (chronogenèse), des objets (milieux, situations) et l'organisation de leurs rapports (mésogenèse).

A travers la description de l'activité enseignante, Sensevy (2001, 2002, 2007) met en évidence différentes catégories. Il montre qu'elles ont une pertinence anthropologique, inhérente à la communication non seulement dans le cadre scolaire, mais également social.

Sensevy (2001) propose un modèle de compréhension et d'analyse du didactique en classe dans lequel les dimensions essentielles de l'action d'enseignement permettent le maintien d'une relation didactique ternaire, unissant un professeur, des élèves et un savoir, et structuré par une triple nécessité : « initier, établir et réguler la relation didactique » (Sensevy 2002, p. 26). Les quatre éléments structuraux fondamentaux sont : définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser. L'auteur utilise la métaphore du jeu pour exprimer l'action professorale prise dans la production d'une stratégie gagnante. Enseignant et élèves sont liés dans cette action puisque c'est l'atteinte d'une stratégie gagnante par les élèves qui permet à l'enseignant de gagner le jeu ; les élèves se comportent alors dans une situation donnée, comme l'attend l'enseignant. Plus précisément, la définition permet aux élèves de savoir exactement quel jeu ils doivent jouer ; la régulation est



ce que l'enseignant fait pour permettre aux élèves d'obtenir une stratégie gagnante ; la dévolution désigne ce que l'enseignant fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail et finalement l'institutionnalisation est ce que l'enseignant fait pour qu'un comportement ou une connaissance soit reconnus comme légitimes (vrais) par l'institution.

Origines de la dévolution et de l'institutionnalisation

L'origine des « actions » (selon le terme de Sensevy, *ibid.*) de « dévolution » et d'« institutionnalisation » utilisées dans ce modèle s'inscrit clairement dans la didactique des mathématiques. Ainsi, Brousseau (1998) décrit la notion fondamentale de contrat didactique comme un « système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves ». Dans ce contexte, l'action du professeur ou de l'élève vise à attribuer du sens aux objets de savoirs. Cet aspect se retrouve dans les composantes des situations didactiques (dévolution et institutionnalisation) décrites dans la théorie des situations didactiques. Il apparaît que les situations de dévolution permettent à l'élève de donner lui-même un sens aux connaissances qu'il manipule, et qu'il acquiert ces connaissances par adaptation aux contraintes de son environnement. L'enseignant organise et constitue un milieu, un problème, permettant à l'élève de le résoudre par adaptation personnelle, car le savoir est suffisamment dissimulé. L'élève ne peut apprendre qu'en produisant et faisant évoluer ses connaissances. Le maître veut que la réponse soit créée par l'élève mais elle doit être correcte ! Les conditions de fonctionnement de production de la connaissance doivent être modélisées sous forme de « jeux » formels. Ce genre de situation est en rupture avec le contrat didactique habituel où l'on obtient la réponse par l'exercice. Nous trouvons ici la définition de la dévolution selon Brousseau (*ibid.*) : « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. » (Théorie des situations, p. 41) ; et encore une précision nécessaire à la compréhension des situations a-didactiques : « les situations d'apprentissage dans lesquelles le maître a réussi à faire disparaître sa volonté, ses interventions, en tant que renseignements déterminants de ce que l'élève va faire : ce sont celles qui fonctionnent sans l'intervention du maître au niveau des connaissances » (p. 47).

L'enseignement devient une succession d'apprentissages, néanmoins une étape incontournable fait défaut : celle de la prise en compte de l'activité des élèves ayant un rapport avec la connaissance visée pour l'intégrer dans la mémoire didactique. C'est ici qu'intervient l'institutionnalisation, phase essentielle du processus didactique et phénomène social très important définie comme la « prise en compte « officielle » par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève ». Cette double reconnaissance est l'objet de l'institutionnalisation.

Dans une situation d'enseignement de type déductif, l'institutionnalisation est présente toutefois sans prise en charge par le maître de la création du sens (p. 48). Le maître porte l'essentiel du déroulement des objets de



savoir à travers la leçon (dimension topogénétique) ; le cas échéant, il ajuste ses explications ; enfin il s'assure du bon déroulement des apprentissages.

Origines de la définition et de la régulation

Les deux autres actions, de définition et de régulation, sont ancrées dans la didactique d'une autre discipline, le français. Schneuwly et Dolz (2009) distinguent quatre « gestes fondamentaux » mis en œuvre dans les séquences d'enseignement. Il s'agit de la mise en place des dispositifs didactiques : le rôle des consignes et des reformulations, de la régulation des apprentissages (interne et locale), de l'institutionnalisation et de la création de la mémoire didactique.

Pour le premier geste, le rôle des consignes et des reformulations est de mettre en évidence la ou les dimensions de l'objet enseigné à travailler ainsi que la temporalité et les ressources matérielles. Les reformulations d'une consigne constituent une forme de régulation du travail des élèves lors d'obstacles ou d'oublis. Le deuxième geste postule la nécessaire régulation des apprentissages qui seule permet une construction de l'objet enseigné, afin de concrétiser la manière dont les apprentissages s'opèrent. Schneuwly et Bain (1993) distinguent deux types de régulations dans la classe : les régulations internes et les régulations locales. Les premières permettent d'évaluer les connaissances des élèves lors de productions écrites à l'aide d'outils ; les deuxièmes sont liées à un échange avec l'élève, en face à face ou en groupe et c'est cette facette de la régulation à laquelle nous allons nous référer.

Les différentes catégories de l'action du professeur présentées ci-dessus devraient permettre une meilleure objectivation des enjeux didactiques à l'œuvre en classe. C'est un but analogue qui guide la clarification de la pratique du questionnement développée ci-après.

...à l'institution du questionnement

Le questionnement, une évidence empirique

Paradoxalement, s'il est une pratique qu'il est peu fréquent d'interroger, c'est bien celle du questionnement, outil privilégié de l'interaction enseignant-élève. À ce constat, deux explications peuvent être suggérées : la première est que cet outil s'efface par son omniprésence même, à la manière des lunettes que l'on cherche jusque dans les moindres recoins, alors qu'elles sont tranquillement posées sur notre tête. Scène ordinaire : l'évidence fait obstacle. Le second motif, quant à lui, est davantage d'ordre méthodologique. En effet, le questionnement n'apparaît qu'*a posteriori*, lors de la saisie de l'action didactique par un appareillage spécifique, support vidéo ou autre. Le questionnement est souvent impensé par l'enseignant lors de sa préparation de cours, il apparaît alors au fil de l'interaction enseignant-élève mais n'est que peu perceptible par les acteurs lors de la phase de travail en classe. Il s'agit donc d'une pratique qui ne se révèle qu'après coup. Cet aspect sera développé ultérieurement.



Comment objectiver l'omniprésence du questionnement signalée plus haut? Maulini (2005, p. 36) indique que l'enseignant du degré secondaire aux Etats-Unis pose 395 questions par jour, 80 % du travail de classe étant consacré au questionnement; au niveau secondaire, en France, 87 séances sur 115 sont dominées par la méthode interrogative et plus de 40 % des interventions prennent la forme interrogative. Wragg & Brown (2001) montrent qu'entre cinq et dix ans d'expérience de classe, l'enseignant pose environ un quart ou un demi-million de questions. Le questionnement semble donc être une pratique qui justifie une analyse étendue et, partant, son intégration au niveau de la formation initiale des enseignants semble légitime.

Bien que la littérature (Maulini (2005), Rieunier (2000), notamment) privilégie le questionnement formulé par l'enseignant, l'outil proposé ici permettra de rendre compte des deux pôles possibles du questionnement, que celui-ci émane de l'enseignant ou de l'élève.

Pour Maulini (2005), c'est à l'intérieur d'une interaction que se situe le questionnement, pour enseigner et pour apprendre, entre l'enseignant et l'élève, il s'élabore conjointement. Tout dialogue est constitué par la paire question-proposition. Dans le questionnement scolaire c'est souvent l'enseignant qui pose les questions, mais cela peut varier d'une époque, d'une culture ou d'une institution à l'autre. En effet, l'élève peut également être sollicité par l'enseignant pour formuler les questions qu'il se pose face à un savoir. Pour cet auteur, il existe «un rapport évident entre formes de questionnements, rapport au savoir et rapport au pouvoir» (*ibid.*, p. 111), le rapport au savoir, mène aux vérités enseignées et le rapport au pouvoir sépare maître et élève. Ce rapport change en fonction du contexte. Majoritairement, l'enseignant utilise le principe que la question sous-tend la réponse pour enseigner et faire apprendre. Pour Meyer, cité par Maulini, toute réponse est à la fois «apocritique», une réponse, et «problématologique» une question posée. La question résout un problème ou débouche sur des questions. Si nous revenons au «questionnement scolaire», il se déroule entre le maître et l'élève, dans le cadre de l'institution qu'est l'école. Les propositions sont alors instituées par les plans d'études en réponse à certaines questions. Le cours magistral enchaîne les propositions (le maître affirme en supposant les questions) alors que le cours dialogué permet plus de les discuter (le maître questionne puis valide ou non les propositions) ou encore d'autres pédagogies sollicitent les questions des apprenants. A ce stade, une clarification de l'usage de la question dans l'espace-classe s'impose, pour mobiliser dans un deuxième temps un cadre théorique articulant proposition, question et institution.

À propos de la question

Revenons à la notion de «question» que Maulini (2004, 2005) définit comme «un énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information» (Kerbarth-Oreccionni, 2001, p. 86) et aussi «une déclaration d'incertitude (Berrendonner, 1981, p. 168-169). C'est une demande d'apport d'information, un acte dialogique;

l'échange question-réponse structure la conversation, il est binaire. Dans le cours dialogué il est parfois ternaire car suivi d'une évaluation, dans ce cas on parle de séquences IRF (Initiative de l'enseignant, Réaction de l'élève, Feedback de l'enseignant) d'après Sinclair et Coulthard (1975); Mehan (1979); Stubbs (1983), cité par Maulini (2005, p. 37). Dans la communication, ce qui est dit est *a priori* tenu pour vrai, mais dès qu'il y a objection, on entre dans une forme problématisée, la discussion. Pour discuter, il faut argumenter, donc proposer : le contraire d'interroger. Les questions sont aussi des prétentions à la validité, pouvant être réfutées ou confirmées à travers la discussion.

«L'espace logique de l'interrogation»

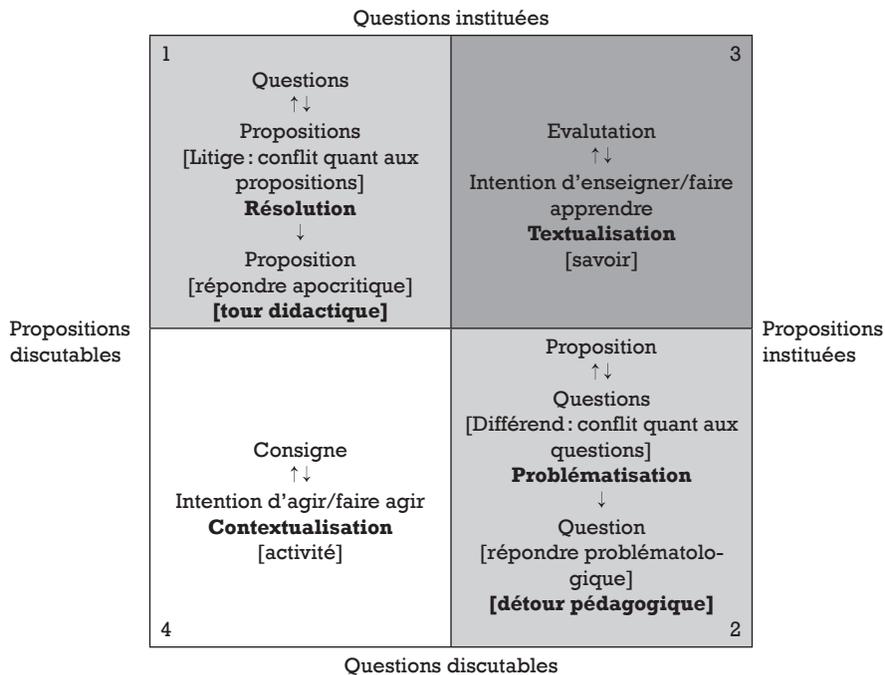


Figure 1 : Espace logique d'interrogation

Afin de distinguer les composantes du questionnement, Maulini (2005) définit un « espace logique de l'interrogation » (figure 1) dans lequel les conversations sont tour à tour des questions et des propositions validées ou non. Deux solutions sont alors possibles : l'autorité de l'argument, c'est-à-dire la discussion, ou l'argument de l'autorité, à savoir l'institution. Deux axes se dessinent, questions-propositions, et deux pôles, discussions-institutions et donnent forme à quatre quadrants pour situer l'interaction à un moment donné.

Considérons la première diagonale « Question (1) – Proposition (2) » et vice-versa.



Le tour didactique (1)

Lorsque la question est instituée mais pas les propositions, il y a conflit sociocognitif. C'est le moment de la résolution. L'enseignant formule la question et programme une réponse, il canalise l'incertitude en soumettant à l'élève un problème et il espère que la **dévolution** s'opérera. Le questionnement est institué et l'intention d'enseigner fixe les limites de ce qui pourra se discuter, c'est le **tour didactique**.

Le détour pédagogique (2)

Dans ce cadrant, c'est l'inverse, la proposition est instituée, pas les questions. On ne conteste pas les propos, on cherche une question ; si le problème est partagé, il y a problématisation. L'élève peut formuler spontanément une question, mais si elle ne vient pas, l'enseignant peut susciter l'interrogation. Le questionnement discutable peut éveiller chez l'élève le désir d'être formé. Le maître doit ruser pour confier aux élèves une part du questionnement, c'est la phase de création d'ignorance. Lorsque la question est discutable, nous retrouvons la même préoccupation de l'enseignant à responsabiliser l'élève dans la situation d'apprentissage, la recherche de la question par l'élève est proche de la situation a-didactique dans laquelle l'enseignant place l'élève lorsqu'il est dans une phase de **dévolution**. C'est le **détour pédagogique**.

La deuxième diagonale de ce schéma va du savoir (3) à l'activité (4) et vice-versa.

La leçon (3)

Les questions et les propositions sont instituées et disponibles dans les textes du savoir. Lorsque rien n'est discutable, le maître et l'élève sont d'accord, la question de l'élève est une vraie demande de renseignement et la réponse du maître à une question d'évaluation justifie l'enseignement des textes du savoir, **la leçon**.

L'activité (4)

De l'autre côté, tout est contestable, la classe est engagée dans une **activité** dont le maître a donné la consigne et dont il peut attendre les propositions ou questions qui justifieront ses interventions, en contexte, avec l'intention de faire agir les élèves. Le point de départ étant l'action, l'apparition d'obstacles fait échouer la pratique et permet d'aboutir à un nouveau savoir.

Ce schéma (figure 1) permet d'observer la pratique ordinaire de l'enseignant, sans a priori aucun, il ne prescrit surtout pas une position idéale dans un des quadrants ; il n'indique pas non plus de choix privilégié du sens de rotation. Il suggère plutôt une pensée circulaire, itérative, des pratiques scolaires du questionnement. Dans le dialogue maître-élèves, des questions circulent et ponctuent l'interaction, le travail de régulation incombe à l'enseignant pour faire avancer l'objet de savoir en question.



Cet essai de compréhension de la pratique du questionnement dans la classe a conduit les auteurs à s'interroger sur l'apport de ces concepts pour alimenter la réflexivité du futur enseignant par l'analyse de la pratique enseignante. Aussi ceux-ci proposent-ils un outil permettant la saisie des interactions issues de cette pratique, à travers la sélection préalable d'un événement remarquable ?

Intégration du questionnement dans un outil d'analyse des pratiques

Le questionnement et les gestes

Les clarifications conceptuelles réalisées doivent permettre à présent de définir la façon dont ces concepts vont être mobilisés au sein du dispositif de formation. À ce stade interviennent également les outils à mobiliser lors de l'analyse de la pratique enseignante : fiche de planification de leçon ; document vidéo portant sur une séquence d'enseignement ; synopsis et retranscription. La fiche de planification et le synopsis donnent accès tous deux aux dimensions chrono- topo- et méso- génétiques de l'action didactique. Toutefois, alors que le premier outil est élaboré *a priori*, en amont de l'action didactique, la réalisation et l'analyse des trois autres outils sont subséquentes à la leçon.

Si la fiche de planification est un outil usuel de l'enseignant (ou du moins de l'enseignant en formation initiale), en revanche le document vidéo, le synopsis et la retranscription ne le sont pas. Les auteurs pensent à la suite de Monnier & Weiss (2009) que « pour observer une leçon filmée de façon constructive et éviter de tomber dans le jugement non argumenté de salle des maîtres, il est nécessaire de se fixer un point de vue, un filtre qui permette de dégager les enjeux didactiques de la leçon ». Pour être menée, cette observation nécessite l'utilisation d'outils issus de la recherche, comme le synopsis et la transcription. L'outil « synopsis » (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006) a été créé « pour étudier l'évolution de l'objet enseigné dans le cadre des pratiques de la classe ». Il s'agit pour ces auteurs d'examiner la manière dont les objets inscrits dans les plans d'études sont « reconfigurés » et « co-construits » à travers l'interaction en classe. De plus, il facilite « le repérage des moments et des lieux où se réalisent les gestes professionnels de l'enseignant » et s'il a été conçu pour analyser des objets du français, il apparaît également être « un outil méthodologique permettant d'analyser d'autres objets enseignés, même au-delà de [cette] discipline » (p. 189).

La raison du choix du synopsis comme outil d'analyse d'une leçon est fortement liée à la recherche de réflexivité chez les enseignants en formation initiale, car, ainsi que le relèvent Monnier & Weiss (2009, p. 155), « le synopsis et l'analyse *a priori* stimulent effectivement l'attitude réflexive [...], le synopsis [...] a permis de voir des phénomènes invisibles au niveau de la séquence ». La séparation de ces deux phases d'analyse, *a priori* et *a*



posteriori, oblige à opérer une sélection dans les gestes⁵ didactiques proposés par la théorie de l'action conjointe. En effet, il apparaît que le geste de régulation et la pratique du questionnement ne peuvent être anticipés au niveau de la phase de planification d'une séquence d'enseignement-apprentissage.

Seuls demeurent les gestes d'institutionnalisation, de définition et de dévolution. Ainsi l'enseignant est en mesure d'anticiper (d'un point de vue mésogénétique) une partie des différentes phases didactiques qu'il entend réaliser. Cependant, la régulation est à ce stade impensable, ou du moins souvent impensée.

En réalité, c'est au niveau de la saisie en image, par la vidéo, de l'action conjointe enseignant-élèves et, dans un deuxième temps, de sa mise à plat par le biais du synopsis, que le geste de régulation - et sa modalité privilégiée que constitue le questionnement - se dévoile. L'analyse *a posteriori* permet également de mettre en évidence la régulation en tant que signe de l'interaction enseignant-élève, celle-ci se manifestant tant au niveau de l'institutionnalisation, qu'à celui de la définition ou encore de la dévolution. Une analyse ultérieure devrait permettre de mettre en évidence la nature du questionnement réalisée dans chacune de ces phases didactiques.

Nous avançons donc à ce stade l'hypothèse que la nature des questions posées varie en fonction du moment didactique et formulons la proposition suivante : la pratique du questionnement est transversale aux quatre gestes proposés par la théorie de l'action conjointe, et elle est consubstantielle du geste de régulation avec lequel elle entretient le lien le plus étroit. La figure 2 résume ce constat en mettant en évidence une séparation au niveau analytique des gestes *a priori* (définition, dévolution, institutionnalisation) et des gestes qui se révèlent plus particulièrement dans l'action enseignante et dans son analyse *a posteriori* (régulation).

Analyse du questionnement

À ce stade, la sélection d'un certain nombre d'observables, de variables mobilisables dans la grille d'analyse proposée ci-après, devrait permettre, *in fine*, de rendre attentif l'enseignant à son questionnement dans le jeu didactique. Il s'agit ici de procéder à une analyse sémantique portant sur le « texte » de l'interaction afin d'en dégager la dimension mésogénétique et les enjeux spécifiquement didactiques, disciplinaires, cristallisés dans l'échange verbal. Dans cette optique, les travaux de Maulini (2005) apportent plusieurs axes de réflexion, en interrogeant a) les fonctions du questionnement ; b) la qualité et le niveau taxonomique des questions ; c) la circulation du questionnement au sein de la classe et enfin d) la nature du questionnement.

5. Nous décidons d'utiliser le terme « geste » dans la suite du texte pour parler des actions de l'enseignant, à l'instar des didacticiens du français cités dans cet article.

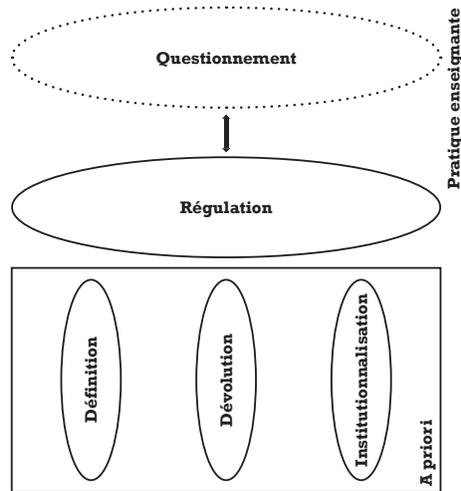


Figure 2 : Articulation des gestes didactiques et du questionnement

Fonctions du questionnement

Dans un premier temps, il est nécessaire de rappeler les quatre fonctions du questionnement identifiées par Maulini qui s'opèrent au cours de l'action conjointe enseignant-élèves. La première est la création d'ignorance qui intervient dans l'étape qui précède la phase de définition. Durant cette phase, l'enseignant cherche à montrer à l'élève ce qu'il ne sait pas, lui dévoiler son ignorance et l'amener à (se) poser des questions. Dans les phases de régulation, l'enseignant se sert du questionnement pour le contrôle et l'évaluation : il s'assure des savoirs maîtrisés par l'élève en l'interrogeant. Puis tout au long du guidage des apprentissages, le questionnement a un rôle essentiel puisque l'enseignant en use pour orienter les élèves à « bien » réfléchir et par conséquent « contribue à l'avancée et à la construction du savoir enseigné ».

Types de questions

L'analyse sémantique de la pratique des interactions permet de mettre en évidence la façon dont l'enseignant pratique le questionnement et la forme qu'il peut prendre. Ainsi, Maulini (2005) a proposé à partir de cinq typologies existantes, un tableau récapitulatif (p. 39) comparant et classant les questions dans un continuum allant des questions les plus fermées aux questions les plus ouvertes. Il s'avère que les questions qui « ne sont ni trop ouvertes, ni trop fermées sont celles qui sont les plus formatrices selon ces typologies (p. 40), mais ne sont pas fréquentes ». Les questions simples (fermées) seraient les plus utilisées par l'enseignant novice. Les questions complexes seraient celles qui amènent davantage l'élève à la réflexion.

Par ailleurs, en fonction du niveau de taxonomie des questions, différentes habiletés cognitives seraient mobilisées chez l'élève. Ainsi, Nault (1998)



citée par Crahay (2007) associe-t-elle au type de questions fermées ou convergentes les habiletés de premier niveau « connaître ou comprendre » (*Comment accorde-t-on le verbe... ?*), par opposition aux questions ouvertes, associées aux niveaux cognitifs supérieurs « appliquer, analyser, synthétiser, évaluer » (*Quelle stratégie utiliser ?*).

Circulation des questions

L'enseignant, pris dans son activité, ne se rend pas forcément compte de la manière dont circule le questionnement dans la classe. En effet, inconsciemment, l'enseignant sollicite toujours les meilleurs élèves, ceux qui participent volontiers à la leçon, qui lui permettent de faire avancer le savoir comme il l'entend. Mais alors quel apprentissage réalisent les autres, ceux qui n'ont pas forcément les bonnes réponses ? La notion d'équité dans la distribution des questions est une variable à considérer. Ceci peut être mis en lien avec la dimension « sociale » de la classe (Crahay, 2007) et cette variable qui porte davantage sur la dimension sociale de l'activité enseignante doit permettre de mettre en exergue la distribution différenciée de la parole au sein du groupe-classe.

Nature des questions

De quelle manière l'enseignant oriente-t-il la formulation des questions par rapport aux apprentissages et à la classe ? Les auteurs ont repris les propositions avancées par Soar & Soar (1979), citées par Crahay (ibid.) suggérant deux axes d'enseignement centrés soit sur le maintien de la discipline, soit sur la gestion des apprentissages. Les recherches de Crahay (ibid.) sont orientées plus particulièrement sur l'analyse des feedbacks de l'enseignant dans les interactions, il identifie un axe supplémentaire relatif aux questions de l'ordre de la « régulation de la dynamique socio-affective de la classe ». Ces interactions jouent alors un rôle dans le climat émotionnel de la classe. L'enseignant doit être prêt à réagir aux questions d'ordre privé, alors qu'il aurait tendance à évincer ce type de questions.

Cette dimension socio-affective (*socio-affectif*) ne serait pas à négliger : elle invite l'enseignant au partage d'expériences et au contrôle de la classe. Les autres catégories de questions selon Crahay (ibid.) sont le « maintien de la classe » (*ordre*) et « la gestion et la stimulation des apprentissages » (*apprentissages*). Ces catégories sont mises en évidence dans la figure 3. Dès lors, le schéma précédemment proposé s'affine par la prise en compte de la nature des questions régissant la relation enseignant-élève.

Dans le cadre d'une analyse strictement didactique, portant essentiellement sur les objets de savoir déployés dans le contexte-classe, seule la dimension « apprentissage » du questionnement sera retenue lors de l'analyse réalisée en formation. Il est évident que les autres facettes (*ordre*, *socio-affectif*) sont également importantes dans le cadre du maintien du contrat didactique, mais ce choix permet de concentrer l'analyse sur les enjeux proprement épistémologiques et disciplinaires du questionnement.

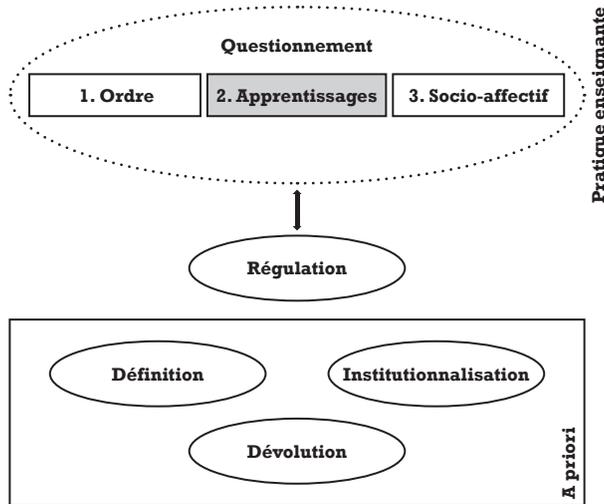


Figure 3 : Articulation des gestes didactiques et nature du questionnement

Proposition d'une grille d'analyse de la pratique enseignante

À ce stade de la réflexion, les auteurs proposent une grille d'analyse (figure 4), centrée sur un événement remarquable, permettant à l'enseignant de rendre compte de l'activité relevant du « questionnement » dans la construction des apprentissages d'un objet de savoir dans l'espace-classe. Les différentes rubriques de cette grille sont issues des concepts du questionnement (Maulini, 2005), de la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2007) et la revue des recherches liées aux interactions enseignant-élèves proposée par Crahay (2007).

Grille d'analyse d'un événement remarquable						
Explication du choix de l'événement remarquable :						
Questionnement de nature didactique venant de l'enseignant						
Objet(s) de savoir :						
Chronologie	Interactant	Transcription Interactions (Q/R, IRF)	Action conjointe Définition institutionnali- sation Dévolution	Style de ques- tion		Habileté cognitive développée Connaître/com- prendre/appliquer/ analyser/synthétiser/ évaluer
				fermée	ouverte	
Analyse réflexive, globale de l'événement (espace logique de l'interrogation) :						

Figure 4 : Grille d'analyse d'un événement remarquable



Choix de critères

Les raisons du choix des différents critères de la grille d'analyse concernant le « questionnement de nature didactique » dans les interactions enseignant-élèves sont explicités ci-après. Dans un premier temps, l'outil d'analyse s'ouvre sur une invitation faite à l'étudiant d'explicitier les raisons du choix de l'évènement remarquable (*Explicitation du choix de l'évènement remarquable*) afin d'amorcer une démarche réflexive sur la pratique observée.

Dans un deuxième temps, la grille, construite sur une sélection des éléments du synopsis tel que décrit par Schneuwly, Dolz & Ronveaux (2006), permet de recueillir des faits « bruts », grâce aux quatre premières catégories : *Objet(s) de savoir* ; *Chronologie* ; *Interactant* et *Transcription*.

Ensuite, il s'agit pour le futur enseignant d'analyser les faits recueillis à travers trois critères : ceux relevant de la théorie de l'*action conjointe* ; ceux faisant référence au *style de question* et, finalement, ceux qui se réfèrent aux *habiletés cognitives*. Rappelons que le geste de régulation et le questionnement apparaissent en tant qu'éléments didactiques entièrement liés, raison pour laquelle ce geste n'apparaît pas en tant que critère indépendant.

Enfin, la grille d'analyse propose un espace ouvert à une *synthèse réflexive*, globale, de la séquence. Il s'agit ici de déterminer le quadrant de l'*espace logique de l'interrogation* dans lequel la pratique analysée se situe : tour didactique ; détour pédagogique ; évaluation ou leçon ? Les auteurs émettent l'hypothèse que la mise en perspective de l'explicitation initiale du choix de l'évènement devrait permettre de mener l'étudiant à interroger ses choix didactiques et les modalités selon lesquelles s'opère la progression des savoirs.

	Critère	Fonction
Faits	Objet(s) de savoir	Identifier le(s) objet(s) de savoirs (méso-) amenés à travers la pratique du questionnement en classe
	Chronologie	Préciser le déroulement séquentiel du questionnement dans la séquence analysée (selon synopsis)
	Interactant	Identifier les acteurs de l'interaction et mettre en évidence la circulation du questionnement
	Transcription	Décrire les interactions autour du questionnement : Q/R (question-réponse) ; séquence IRF (initiative de l'enseignant, réaction de l'élève, feedback de l'enseignant)
Analyse	Action conjointe (gestes professionnels)	Repérer <i>a priori</i> des moments et des lieux (chrono- topo) où se réalisent les gestes professionnels de l'enseignant : définition, institutionnalisation, dévolution
	Style de question (ouvert/fermé)	
	Habilité cognitive	Hiérarchiser le questionnement selon son niveau taxonomique
Synthèse	Analyse réflexive, globale de l'évènement	

Figure 5 : Critères et fonctions de la grille d'analyse



Proposition méthodologique

La grille proposée ci-dessus sera mise en œuvre dans un dispositif de formation en tant qu'outil d'analyse *a posteriori* de la leçon, sur la base du synopsis et de la transcription de la leçon réalisé à partir d'un document vidéo. Deux pistes, non exclusives, d'utilisation de cet outil peuvent être avancées : a) la grille d'analyse peut permettre l'analyse fine, micro-didactique, du mode de déroulement des objets de savoir sélectionnés ; b) il est également possible de mettre en relation cette analyse *a posteriori*, avec l'analyse *a priori*, réalisée par le biais de la fiche de préparation afin de permettre l'éventuelle objectivation d'un certain nombre d'écarts aux objectifs attendus.

Cette première proposition analytique reste donc à tester et à faire évoluer. Relevons ici que ce travail met davantage l'accent, pour l'instant, sur les questions provenant du maître plutôt que sur celles venant des élèves, même si l'outil proposé n'empêche pas la saisie du questionnement émanant de l'élève. Cependant, cette autre facette du questionnement mériterait un approfondissement spécifique. C'est en testant la grille en formation initiale des enseignants, en analysant les données recueillies par les étudiants qu'il sera possible d'éprouver la validité de cet outil, de proposer des pistes d'amélioration et, le cas échéant, de poursuivre la recherche autour de ce cadre conceptuel.

Conclusion

Cette contribution a permis de parcourir des courants théoriques propres à l'analyse de l'activité didactique en classe, de sélectionner un certain nombre de concepts, de les clarifier et de faire émerger une possible articulation entre eux. L'objectif est de construire, dans le cadre de la formation initiale, un outil approprié à l'analyse de la pratique enseignante. Les auteurs proposent donc une transposition de concepts issus de la théorie de l'action conjointe et de la recherche liée à l'interaction enseignant-élève et plus particulièrement au questionnement, pour alimenter un dispositif de formation de didactique disciplinaire. La grille d'analyse proposée repose donc sur ces transpositions didactiques et constitue un outil permettant de rendre compte des phases de questionnement dans les interactions en classe et d'initier une démarche réflexive située, de la part des futurs enseignants. La trame, dont la pertinence au niveau de la formation initiale des enseignants reste à tester, permet ainsi de proposer une intégration de concepts issus de traditions de recherche diverses.

En effet, les auteurs souhaitent, lors d'une étape ultérieure, mesurer la pertinence, tant au niveau analytique qu'en terme de valeur ajoutée en terme didactique, de cet outil à travers une évaluation de l'activité réalisée en formation, via l'analyse des données empiriques recueillies. Une approche comparative, transdisciplinaire, en économie et en informatique, permettant de mettre en exergue les spécificités et généralités de cet outil pourrait alors être envisagée. Cette deuxième piste permettrait de réaliser une analyse micro-didactique (qualitative, sémantique) du questionnement par rapport aux objets de savoirs spécifiques aux disciplines.



Références

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In Allal, L., Mottier Lopez, L. (dirs). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Paris : De Boeck.
- Dolz, J., Schneuwly, B. & Ronveaux, C. (2006). *Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés* (pp. 175-189). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2004). Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler. *Transformer l'école. Regards multiples* (pp. 127-146). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF (coll. Pédagogies). Repéré sur http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/M/Maulini_2005_A.html.
- Monnier, A. (2008). *De la recherche en didactique des mathématiques et du français à la formation d'enseignants du secondaire de français et de mathématiques : la transposition d'outils d'analyses de leçons*. Genève : s.n.
- Monnier, A. & Weiss, W. (2009). Des chiffres et des lettres, tournez ! : Analyses de leçons filmées en formation initiale. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie* (N° 121). Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.
- Rieunier, A. (2000). *Préparer un cours. Tome 1 : Applications pratiques. Tome 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot, & A. Terrisse, *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp.25-46). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Wragg, E.-C. & Brown, G. (2001). *Questioning in the secondary school*. Routledge, Falmer. New York & London.