

# **Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation**

5° Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.

## **Nicole CAPARROS - Mencacci**

Docteur en Sciences de l'Education

UMR ADEF (Apprentissage-Didactique-Evaluation-Formation)

Université de Provence – I.U.F.M. Aix-Marseille – I.N.R.P.

**5° Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation**

**31 août & 1, 2, 3 et 4 septembre 2004**

**C.N.A.M. Paris**

Titre de la communication : **Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation**  
Communication acceptée sous le numéro 64

### **Résumé**

Cette contribution s'intéresse aux pratiques de questionnement que l'enseignant met en œuvre en situation d'apprentissage, et qui visent à accompagner les élève dans leur cheminement vers la réponse à une question posée. Elle montre, à partir de l'étude d'un cas, que le praticien peut mobiliser, tour à tour, des pratiques d'indifférenciation question-réponse – guidage plus ou moins finement réglé des formés vers la réponse qu'il « a dans la tête » –, mais aussi des pratiques de différenciation question réponse – où le praticien décide, dans l'instant, de refuser d'induire la réponse au profit de la promotion des potentiels des élèves.

### **Mots-clé**

Pratiques problématologiques – Différenciation et indifférenciation question-réponse –  
Ingéniosités – Situation.

## Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

Sont entendues par pratiques de questionnement, des façons différentes de concevoir, d'organiser et d'exercer en situation, une succession de questions adressées à des sujets, dans l'intention que ces derniers élaborent leur(s) réponse(s). Cette communication souhaite contribuer à la compréhension de pratiques de questionnement particulières, celles mises en œuvre par l'enseignant qui accompagne des élèves dans leurs cheminements vers la réponse à une question posée. Pour cela, il est fait référence aux travaux de la philosophie de la problématisation – principalement ceux de Deleuze (1968) et de Meyer (1986). Ces travaux permettent d'établir que ces pratiques ont en commun d'être fondées sur la *différence question-réponse*, c'est-à-dire sur le lien, que les questions posées par l'enseignant entretiennent avec la réponse qu'il « a dans la tête ». La différence question-réponse est « cette sorte de distance » avec la réponse, que l'enseignant installe dans l'instant, au travers de ses questions, de façon à maintenir – ou pas – la réponse hors question.

### 1. Deux types de pratiques de questionnement

Or, pour établir cette différence, les praticiens s'appuient, le plus souvent à leur insu, sur deux conceptions de la question, existant dans notre civilisation occidentale :

- la réponse est conçue comme étant le « double » de la question, c'est-à-dire qu'elle est, de quelque manière, repliée, contenue, suggérée ou même émettée dans la ou les question(s). On dit alors que question(s) et réponse sont *indifférenciées*,

- la question est conçue comme une source de réponses, comme une puissance génératrice d'une pluralité d'alternatives. Question et réponse sont alors *différenciées*.

A ces deux façons de concevoir la question – comme une interrogation ou comme une vraie question – correspondent deux types de pratiques de questionnement que les professionnels rôdent avec l'expérience. La première est l'*indifférenciation question-réponse*. Elle consiste, pour le praticien, en un guidage plus ou moins finement réglé des sujets vers la réponse « qu'il a dans la tête », par le biais d'une série d'interrogations, dont la maïeutique est l'une des modalités. La seconde est la *différenciation question-réponse*. Elle s'origine de la décision prise en acte par le praticien, de refuser d'induire la réponse au profit de la promotion des capacités des sujets à créer leurs propres trajets. Le tableau suivant, élaboré dans un précédent travail de thèse<sup>1</sup>, en rassemble quelques caractéristiques.

<b>Indifférenciation question-réponse</b>	<b>Différenciation question-réponse</b>
Réponse contenue dans question	Réponse maintenue hors question
Question dictée par réponse	Question source de réponse(s)
Interrogation : instrument de guidage	Question : puissance exploratoire génératrice d'une « pluralité d'alternatives »
Projet du praticien : conduire les sujets vers la réponse « qu'il a dans la tête », selon une trajectoire conçue par lui.	Projet du praticien : accompagner les apprenants pour qu'ils construisent eux-mêmes leurs propres cheminements
Agissements du praticien : il évite le désordre, tente d'aplanir les difficultés, rassemble les apprenants derrière la trajectoire qu'il construit pour eux	Agissements du praticien : refuse d'induire la réponse, crée le désordre, suscite l'ouverture et le maintien d'un espace potentiel communément partagé
Posture du praticien : guide	Posture du praticien : accompagnant
Statut des sujets : suiveurs	Statut des sujets : créateurs, avec accompagnement de l'enseignant, de leurs propres cheminements

### Une caractérisation des types de pratiques de questionnement (Deleuze et Meyer)

Un exemple va être étudié, où les deux types de pratiques sont utilisées tour à tour.

<sup>1</sup> Caparros-Mencacci Nicole (2003) : « Pour Une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante », Thèse de Doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille I.

# Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

5<sup>e</sup> Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.

## 2. Cadre méthodologique

La caractérisation des types de pratiques de questionnement (à partir de Deleuze et de Meyer) exposée plus haut a servi de cadre de référence. Le choix a été fait d'étudier un fragment de séquence concrète où un enseignant accompagne des élèves. La séquence a été enregistrée en audio. Le fragment ciblé a été extrait, puis transcrit le plus exhaustivement possible. Une analyse de contenu (Bardin, 2001), combinant analyse thématique, analyse de l'énonciation et analyse de l'expression, a été utilisée pour traiter les données. Il est à noter que l'interprétation proposée souffre d'une limite importante, puisqu'elle est privée de ce que l'enseignant aurait pu dire de ses propres pratiques de questionnement, au cours d'un entretien clinique post-séquence spécifiquement centré sur cet objet. Ainsi, une part de ce qu'il aurait voulu faire et qu'il n'a pas pu faire, de ses visées, de ses embûches, de ses craintes, de son désarroi, de ses délibérations, de ses satisfactions à ces instants reste inaccessible<sup>2</sup>. Néanmoins, ces limites n'empêchent pas d'élaborer une première intelligibilité de ces pratiques, inférée des données recueillies.

## 3. Analyse de l'extrait

Il s'agit d'une séquence de lecture en classe de CM1<sup>3</sup>. L'enseignant travaille ici avec un groupe de cinq élèves. Il a proposé un texte tiré d'un manuel d'histoire retraçant le passage de la conception géocentrique du système solaire (Ptolémée) à la conception héliocentrique (Copernic puis Galilée). Après une phase assez longue d'explicitation de certains termes de vocabulaire, il demande à un élève de « raconter l'histoire » contenue dans ce texte.

375	Maître	Allez, vas-y, raconte-moi ton histoire.
376	Vincent	C'est un monsieur qui s'appelle Nicolas Copernic. Il va en Italie.. Il va étudier la science ou des choses comme ça . Et c'est un astronome. Il va... enfin, il étudie l'espace.
377	Maître	Oui, bien.
378	Vincent	Après y'a un autre monsieur qui s'appelle Ptolémée. C'est aussi un astronome. Lui aussi il étudie et ...
379	Maître	Qu'est-ce qu'on a envie de lui poser comme question quand il nous dit ça ? Parce qu'il nous dit « et y'avait aussi un autre qui s'appelait Ptolémée » Qu'est-ce qu'on a envie de lui dire ?
380	Laura	Qu'est-ce qu'il faisait Ptolémée ? Qu'est-ce qu'il disait par rapport à Copernic ?
381	Vincent	Il travaillait, oui, enfin, c'était un astronome.
382	Maître	Ils étaient tous les deux astronomes.
383	Vincent	Voilà.
384	Maître	Ils étaient copains ?
385	E*E*E	Nooon.
386	Maître	Pourquoi ?
387	Vincent	Parce qu'en fait, Nicolas Copernic il a tout refait. Il a tout refait la terre. Et tandis que...
388	Maître	Et toi des fois, tu es pas d'accord avec tes copains ? Donc, c'est pas tes copains ?
389	Vincent	Si.
390	Maître	Est-ce qu'ils étaient copains ?
391	Estelle	Ben non, puisqu'ils étaient pas d'accord sur la même chose.
392	Vincent	De toutes façons, ils se connaissaient pas.
393	Maître	Pourquoi, ils se connaissaient pas ?
394	Virginie	Peut-être que quand il a tout refait, Ptolémée il était peut-être mort.
395	Maître	Peut-être ou pas ?
396	Rémi	Ah oui il est mort.
397	Vincent	Ah oui, il est mort en 1500 je sais pas combien.
398	Maître	Et toi Estelle ?
399	Estelle	C'est que Nicolas Copernic, il est né en Pologne. Mais peut-être qu'il est pas né au même endroit que lui. Peut-être qu'il l'a vu quelque part . Quelqu'un, de bouche à

<sup>2</sup> Il est à noter qu'un entretien post-séquence a été mené avec le maître, mais il ne portait pas spécifiquement sur ses pratiques de questionnement.

<sup>3</sup> C'est le Cours Moyen Première Année, quatrième classe du cycle primaire en France.

## Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

5<sup>e</sup> Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.

		oreille, qui a dit « ah regardez celui-là, il fait aussi... »
400	Rémi	La même chose.
401	Estelle	De l'astronomie.
402	Maître	Alors, je pose ma question autrement. Est-ce qu'ils vivaient à la même époque ?
403	Virginie	Ca mystère.
404	Maître	Est-ce que c'est marqué là-dedans ?
405	Virginie	Oui.
406	Laura	Non, y'a pas écrit.
407	Estelle	On dit que ...
408	Vincent	Non parce que en fait...
409	Estelle	On dit de Nicolas Copernic est né en 1473. Peut-être je pense pas, peut-être qu'ils y étaient pas. Parce que après Ptolémée, il est né au 2 <sup>ème</sup> siècle...
410	Rémi	Ils étaient pas de la même époque.
411	Estelle	Ils étaient pas du tout de la même époque.
412	Maître	Alors, si on essayait de savoir un petit peu ce qui s'est passé dans le temps. On appelle ça chronologiquement. En premier, qu'est-ce qu'il y a eu ?
413	Virginie	Euh, Ptolémée.
414	Maître	Ptolémée. Qu'est-ce qu'il a dit ?
415	Laura	Il a dit que la terre, c'était le centre du monde.
416	Maître	Après, qu'est-ce qu'il y a eu ?
417	Estelle	Y'a eu Nicolas Copernic.
418	Maître	Combien d'années plus tard ? En gros, comme ça, à peu près, vite fait, en gros.
419	Virginie	Euh, cent ans, mille ans plus tard.
420	Maître	Mille ans. Même plus. Mille deux cents ans plus tard. Donc, c'est énorme mille ans, quand même. Mille ans plus tard, on reparle de ça. Pendant mille ans, on a dit « la terre est au centre du monde ».
421	E*E*E	Mille ans, ouh !
422	Maître	Mais oui ! Pendant mille ans on s'était trompé. Mais on le savait pas qu'on se trompait

Dès le départ, Vincent rencontre une difficulté dans la réalisation de la tâche proposée par le maître. Il laisse supposer que Ptolémée et Copernic sont contemporains, et semble ne pas établir correctement la chronologie des faits. Cette confusion – lourde de conséquences sur la compréhension générale du texte –, est l'événement qui initie la situation problématique. Pour lever la confusion, l'enseignant va alors avoir recours tour à tour aux deux types de pratiques de questionnement qui vont être analysées ci-dessous.

### A) Tours de parole 379 à 411

Suite à la confusion de Vincent, le maître va immédiatement interrompre le récit de l'élève. Ce qui peut être compris comme une manifestation de l'intelligence du Kairos (Trédé 1992, Schwartz, 2000). En effet, l'enseignant a saisi l'urgence d'intervenir là. Mais de quelle façon ? Il a recours à un tour habile (Mosconi, 2001), à une ruse relevant de la pensée Mètis (Détienne & Vernant, 1974). Il prend, le temps de quelques tours de parole, la posture de l'apprenant-coéquipier mêlé au groupe d'élèves : « Qu'est-ce qu'on a envie de lui poser comme question quand il nous dit ça ? Parce qu'il nous dit « et y'avait aussi un autre qui s'appelait Ptolémée » Qu'est-ce qu'on a envie de lui dire ? ». Cette ingéniosité est sa manière d'instaurer, à cet instant, un champ potentiel communément partagé (Winnicott, 1971) avec eux, c'est-à-dire une aire intermédiaire de confiance, mais aussi d'illusion et de créativité. Avec ce « déguisement » qui accentue sa proximité avec les élèves, l'enseignant signale la confusion – dans un premier temps sans la nommer – avec insistance, et par plusieurs biais. De manière floue d'abord : « Qu'est-ce qu'on a envie de lui poser comme question quand il nous dit ça ? ». Puis en créant la surprise, avec une question apparemment sans lien avec le reste : « Est-ce qu'ils étaient copains ? ». Et enfin, en reprenant la posture de maître, par une question plus précise : « Alors, je pose ma question autrement. Est-ce qu'ils vivaient à la même époque ? » et enfin en désignant les moyens de répondre à la question « Est-ce que c'est marqué là-dedans ? ».

Dans cette situation problématique, il ne s'agit pourtant pas, pour le maître, de les guider vers la réponse qu'il a « dans la tête ». Sa tactique est autre. Elle consiste à n'avoir de cesse de déstabiliser la confusion établie par Vincent, par diverses entrées, afin que les élèves la déconstruisent eux-mêmes, et reconstruisent ensuite, par leurs propres cheminements, la chronologie correcte. Son questionnement serré suit au pas à pas les trajets des élèves. Son but n'est pas de valider mais de revenir sur ces trajets, de les réguler (Vial, 2001) en reprenant et questionnant mot pour mot ce qui est dit.

Les pratiques de questionnement se situent donc ici dans la différenciation question-réponse. Elles ont pour origine le refus de l'enseignant d'induire la réponse. Ce qui n'a pas signifié que le praticien se soit abstenu de toute intervention, ni qu'il se soit radicalement détaché de la réponse. Bien au contraire, il a été un compagnon de route actif, qui a emprunté les trajets que construisaient les élèves comme s'il partait à la conquête de la réponse pour la première fois, tout en gardant néanmoins en tête la réponse comme un repère par rapport auquel les cheminements des élèves ont pris sens. Cet accompagnement a procédé d'une sorte de dédoublement du praticien : ce dernier a « gardé la tête hors de l'eau » pour considérer de l'extérieur les parcours des élèves avec un point de vue

## Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

5<sup>e</sup> Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.

surplombant, et en même temps, il est « allé dans l'eau avec eux » pour susciter un espace d'élaboration de leurs tactiques. Ce dédoublement est apparu comme la condition pour que le maître soit un compagnon de route particulier parce qu'avisé, c'est-à-dire capable, sans guidage préprogrammé :

- *d'instaurer un espace potentiel communément partagé* qui lui permet de prendre successivement des postures différentes (apprenant-coéquipier, maître) par le biais d'ingéniosités grâce auxquelles :

- il devient l'*éclaireur* qui reconnaît et signale les embûches,
- il *déstabilise* les ambiguïtés par divers biais,
- il « *dé-route* » les élèves pour éviter les voies sans issue,
- les *oriente* vers d'autres pistes, d'abord assez vagues pour les « faire mijoter » – c'est-à-dire pour leur permettre d'explorer diverses alternatives et en éliminer certaines (par exemple, ce n'est pas parce qu'ils n'étaient pas d'accord que Copernic et Ptolémée « n'étaient pas copains »),
- les *exhorte* – c'est-à-dire les pousse à plusieurs reprises à la limite de leurs affirmations tout en les encourageant,

- de *créer un « milieu pour l'étude »*, c'est-à-dire « un espace organisateur de l'étude, où sont désignés des objets de savoir proprement dits ainsi que des objets pertinents à l'étude de ces savoirs. » (Félix, 2004, p. 92). En effet, les questions de plus en plus précises que formule le maître n'ont pas pour seul objet de susciter la confiance, la mise au travail, l'initiative, la créativité, les capacités à revenir sur des connaissances antérieures, à imaginer et à problématiser. Elles ont également pour objet la restriction successive de l'espace d'investigation des élèves, pour qu'il soit « raisonnablement balisé [...] suffisamment bien délimité pour rendre l'étude effective [de manière à ne pas entrer] en plein dans la stricte logique de la restitution » (Joshua, 2003). Le maître s'attache alors à :

- formuler la situation problématique comme un problème à résoudre « Est-ce qu'ils vivaient à la même époque ? », dans des termes où apparaissent des savoirs savants « vivaient », « même époque »,
- il désigne l'objet de savoir proprement-dit : l'époque à laquelle vivaient les deux savants,
- il indique par la question « Est-ce que c'est marqué là-dedans ? » les savoirs pertinents à la résolution de ce problème, c'est-à-dire : c'est à partir du texte que la réponse pourra être trouvée, il faut donc y retourner, le relire et repérer des éléments pertinents.

Les élèves deviennent ainsi prêts à utiliser les données du texte, pour se mettre en quête de la réponse : « On dit que Nicolas Copernic est né en 1473. Peut-être je pense pas, peut-être qu'ils y étaient pas. Parce que après Ptolémée, il est né au 2<sup>ème</sup> siècle... ». Les élèves résolvent alors le problème : « Ils étaient pas du tout de la même époque. ».

### B) Tours de parole 412 à 422

A partir de là, le maître demande aux élèves d'essayer de « savoir un petit peu ce qui s'est passé dans le temps. On appelle ça chronologiquement. ». L'espace d'un instant et avec une grande souplesse, il change de type de pratique de questionnement pour se situer dans l'indifférenciation question-réponse. Il organise et exerce alors, en situation, un guidage finement réglé des élèves, vers la réponse qu'il « a dans la tête ». On saisit ici le changement qui s'opère : les questions du maître ne s'enracinent plus dans la réflexion des élèves comme auparavant, mais naissent de la trajectoire que lui-même organise pour eux à cet instant. Il a recours à une série d'interrogations : « En premier, qu'est-ce qu'il y a eu ? [...] après qu'est-ce qu'il y a eu ? ». Il est à noter que ce guidage momentané a été proposé alors que les élèves avaient dépassé la confusion du départ, et étaient donc capables, à cet instant, de reconstituer la chronologie du texte par le biais de la trajectoire rapide que le maître leur demandait de suivre. Cette reconstitution a eu pour objet, de fixer et de contrôler le dépassement de la confusion, de rassembler les élèves à un moment donné et à un même point dans la compréhension du texte, mais aussi d'aboutir sur une connaissance nouvelle : « Pendant mille ans on s'était trompé. Mais on le savait pas qu'on se trompait ».

## 4. Conclusion

Le cadre interprétatif issu de la philosophie de la problématisation a permis les quelques avancées suivantes. Pour accompagner les élèves vers la réponse à la question posée, l'enseignant s'est déplacé d'un type de pratique de questionnement à l'autre. Il a été dans la différenciation question-réponse, lorsqu'il lui apparaissait urgent et incontournable d'agir pour que les élèves élaborent eux-mêmes leurs cheminements, c'est-à-dire lorsque leur autonomie était privilégiée. En revanche, dès lors que ces trajets ont été construits, il a conçu la trajectoire qui lui semblait la plus efficiente à ce moment, pour que les élèves reconstituent la chronologie. Il s'est donc situé dans l'indifférenciation question-réponse, là où pouvaient être privilégiées la rentabilité, le rapport coût/efficacité.

Plusieurs points peuvent être soulignés. D'abord, les changements de postures et les ingéniosités auxquelles l'enseignant a eu recours pour accompagner les apprenants. Ensuite, l'instauration d'un champ potentiel communément partagé, qui a contribué à susciter, chez les élèves, d'une part la confiance et la fiabilité nécessaires à la prise d'initiative, et d'autre part, la créativité, et la capacité à problématiser. La création de cette aire intermédiaire est apparue comme l'une des conditions de l'installation d'un second espace, un milieu pour l'étude, indispensable lui aussi à l'élaboration de la réponse. Tout s'est passé comme si le maître n'avait pas pu – sauf à travailler dans une logique de stricte restitution – organiser les conditions pour l'étude sans susciter auparavant, la confiance et les capacités heuristiques des élèves. Mais inversement, impulser la fiabilité et les potentiels des apprenants ne s'est pas avéré suffisant, car les élèves ne pouvaient pas trouver la réponse sans mettre en œuvre une série de « gestes

## Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

5<sup>e</sup> Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.

personnels pour l'étude » (Félix, 2004). L'enseignant a donc construit, au travers de ses pratiques de questionnement, deux espaces chevauchés, un champ potentiel et un milieu pour l'étude, grâce auxquels il agissait presque simultanément sur différentes dimensions : d'une part la confiance et la fiabilité chez les élèves, d'autre part la créativité, et enfin leur rapport « aux savoirs ».

Même si cette analyse a permis ces premiers résultats, elle s'est constamment « sentie orpheline » de ce que le praticien aurait pu en dire, et qui aurait sans nul doute amené une intelligibilité encore différente de ces pratiques de questionnement. Il semble que cet aspect méthodologique d'importance soit à prendre en considération pour le futur.

### Bibliographie

Deleuze, G. (1968) : *Différence et répétition*, Epiméthée, PUF, Paris.

Détienne, M. & Vernant, J.P. (1974) : *Les ruses de l'intelligence, La métis des grecs*, Champs Flammarion.

Félix, C. (2004) : Des gestes de l'étude personnelle chez des collégiens, Pour une approche plurielle du travail scolaire, Spirale n° 33, pp. 89-100 ;

Joshua, S. (2003) : Entretien de Martine Kherroubi et René Amigues avec Samuel Joshua, *Les pratiques de la classe en « milieux difficiles »*, Recherche et Formation pour les professionnels de l'éducation, n° 44, INRP, pp. 137-147.

Mosconi, N. (2001) : « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? » *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Coordonné par Blanchard-Laville et Fablet, Savoir et Formation, l'Harmattan, Paris, pp. 15-34.

Schwartz, Y. (2000) : « Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia. », *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, sous la direction de B Maggi, Education et Formation, PUF, pp. 33-68.

Trédé, M. (1992) : *Kairos l'à-propos et l'occasion, le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV<sup>e</sup> siècle avant J.C.*, Etudes et commentaires 103, Editions Klincksieck

Vial, M. (2001) : *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, De Boeck Université, Bruxelles.

Winnicott, D. W. (1971) : *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Connaissance de l'inconscient, NRF, Editions Gallimard.

## Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

5° Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.

<b>Indifférenciation question-réponse</b>	<b>Différenciation question-réponse</b>
Réponse contenue dans question	Réponse maintenue hors question
Question dictée par réponse	Question source de réponse(s)
Interrogation : instrument de guidage	Question : puissance exploratoire génératrice d'une « pluralité d'alternatives »
Projet du praticien : conduire les sujets vers la réponse « qu'il a dans la tête », selon une trajectoire conçue par lui.	Projet du praticien : accompagner les apprenants pour qu'ils construisent eux-mêmes leurs propres cheminements
Agissements du praticien : il évite le désordre, tente d'aplanir les difficultés, rassemble les apprenants derrière la trajectoire qu'il construit pour eux	Agissements du praticien : refuse d'induire la réponse. Laisse aux élèves des temps de recherche individuelle, collective, et où il intervient activement. Suscite un espace communément partagé de confiance, d'initiative, de créativité. Crée un milieu pour l'étude.
Posture du praticien : guide	Posture du praticien : accompagnant
Statut des sujets : suiveurs	Statut des sujets : créateurs, avec accompagnement de l'enseignant, de leurs propres cheminements

### Une caractérisation des types de pratiques de questionnement (Deleuze et Meyer)

375	Maître	Allez, vas-y, raconte-moi ton histoire.
376	Vincent	C'est un monsieur qui s'appelle Nicolas Copernic. Il va en Italie.. Il va étudier la science ou des choses comme ça . Et c'est un astronome. Il va... enfin, il étudie l'espace.
377	Maître	Oui, bien.
378	Vincent	Après y'a un autre monsieur qui s'appelle Ptolémée. C'est aussi un astronome. Lui aussi il étudie et ...
379	Maître	Qu'est-ce qu'on a envie de lui poser comme question quand il nous dit ça ? Parce qu'il nous dit « et y'avait aussi un autre qui s'appelait Ptolémée » Qu'est-ce qu'on a envie de lui dire ?
380	Laura	Qu'est-ce qu'il faisait Ptolémée ? Qu'est-ce qu'il disait par rapport à Copernic ?
381	Vincent	Il travaillait, oui, enfin, c'était un astronome.
382	Maître	Ils étaient tous les deux astronomes.
383	Vincent	Voilà.
384	Maître	Ils étaient copains ?
385	E*E*E	Nooon.

## Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

5<sup>e</sup> Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.

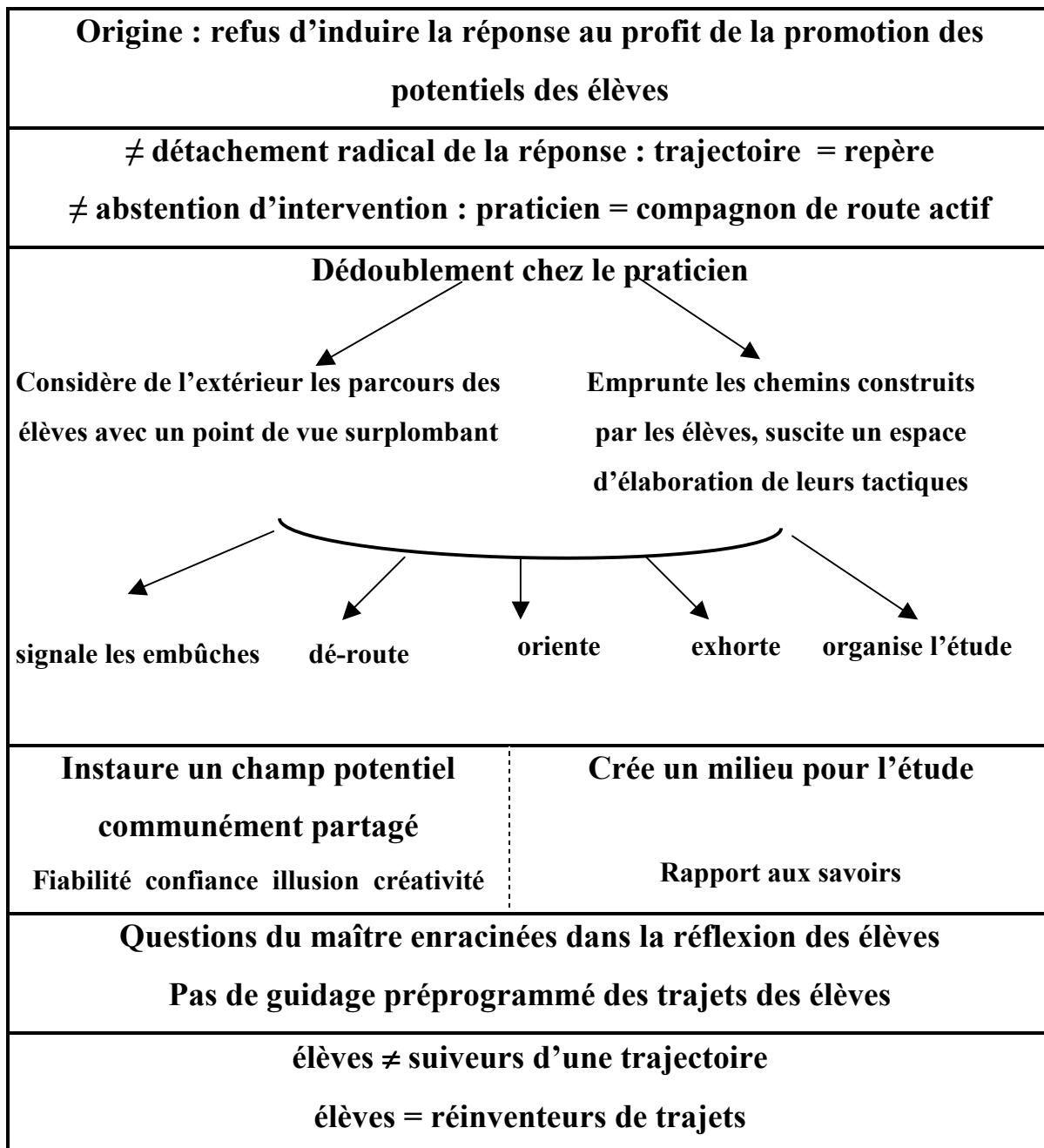
386	Maître	Pourquoi ?
387	Vincent	Parce qu'en fait, Nicolas Copernic il a tout refait. Il a tout refait la terre. Et tandis que...
388	Maître	Et toi des fois, tu es pas d'accord avec tes copains ? Donc, c'est pas tes copains ?
389	Vincent	Si.
390	Maître	Est-ce qu'ils étaient copains ?
391	Estelle	Ben non, puisqu'ils étaient pas d'accord sur la même chose.
392	Vincent	De toutes façons, ils se connaissaient pas.
393	Maître	Pourquoi, ils se connaissaient pas ?
394	Virginie	Peut-être que quand il a tout refait, Ptolémée il était peut-être mort.
395	Maître	Peut-être ou pas ?
396	Rémi	Ah oui il est mort.
397	Vincent	Ah oui, il est mort en 1500 je sais pas combien.
398	Maître	Et toi Estelle ?
399	Estelle	C'est que Nicolas Copernic, il est né en Pologne. Mais peut-être qu'il est pas né au même endroit que lui. Peut-être qu'il l'a vu quelque part. Quelqu'un, de bouche à oreille, qui a dit « ah regardez celui-là, il fait aussi... »
400	Rémi	La même chose.
401	Estelle	De l'astronomie.
402	Maître	Alors, je pose ma question autrement. Est-ce qu'ils vivaient à la même époque ?
403	Virginie	Ca mystère.
404	Maître	Est-ce que c'est marqué là-dedans ?
405	Virginie	Oui.
406	Laura	Non, y'a pas écrit.
407	Estelle	On dit que ...
408	Vincent	Non parce que en fait...
409	Estelle	On dit de Nicolas Copernic est né en 1473. Peut-être je pense pas, peut-être qu'ils y étaient pas. Parce que après Ptolémée, il est né au 2 <sup>ème</sup> siècle...
410	Rémi	Ils étaient pas de la même époque.
411	Estelle	Ils étaient pas du tout de la même époque.
412	Maître	Alors, si on essayait de savoir un petit peu ce qui s'est passé dans le temps. On appelle ça chronologiquement. En premier, qu'est-ce qu'il y a eu ?
413	Virginie	Euh, Ptolémée.
414	Maître	Ptolémée. Qu'est-ce qu'il a dit ?
415	Laura	Il a dit que la terre, c'était le centre du monde.
416	Maître	Après, qu'est-ce qu'il y a eu ?
417	Estelle	Y'a eu Nicolas Copernic.
418	Maître	Combien d'années plus tard ? En gros, comme ça, à peu près, vite fait, en gros.
419	Virginie	Euh, cent ans, mille ans plus tard.
420	Maître	Mille ans. Même plus. Mille deux cents ans plus tard. Donc, c'est énorme mille ans, quand même. Mille ans plus tard, on reparle de ça. Pendant mille ans, on a dit « la terre est au centre du monde ».
421	E*E*E	Mille ans, ouh !
422	Maître	Mais oui ! Pendant mille ans on s'était trompé. Mais on le savait pas qu'on se trompait



## Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

5° Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.

### Les pratiques de différenciation question-réponse du maître



## Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

5<sup>e</sup> Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.

<b>Intelligence engagée dans la pratique</b> <b>Opère dans le flou et le mouvant</b> <b>Domine les obstacles en rusant</b>
<b>Consiste à engager l'autre sur une fausse piste,</b> <b>dans une intention précise et sans volonté de nuire,</b> <b>à provoquer l'attente de quelque chose, alors qu'une autre surgit</b>
<b>Tours habiles</b>
<b>Pas d'explicitation ni de justification de la démarche</b>

Eléments de caractérisation de la pensée Métis chez l'enseignant

<b>POLYMORPHIE DEGUISEMENT</b>	<b>Capacité de revêtir toutes les formes, de changer de visage, de se masquer</b>	<b>Le praticien joue avec son corps</b>
<b>RETRAIT</b>	<b>Capacité de s'effacer, de voir sans être vu</b>	
<b>REFUS D'APPORTER LA REPONSE</b>	<b>Capacité à laisser place aux cheminements des apprenants, et à les favoriser, tout en créant un milieu pour l'étude</b>	<b>Le praticien joue avec son savoir</b>
<b>MANQUEMENT</b>	<b>Capacité à ne pas être exactement là où on est attendu, mais juste à côté</b>	<b>Le praticien joue avec les attentes des apprenants</b>
<b>CREATION DE LA SURPRISE</b>	<b>Création d'un écart entre ce que l'apprenant attend et ce qui se produit</b>	
<b>RETOURNEMENT</b>	<b>Laisser l'apprenant déployer ses certitudes, et en profiter pour questionner le pré-encodé, compromettre le pré-construit</b>	
<b>INVENTION DE POROS</b>	<b>Stratagème, expédient, feinte, pour se sortir d'une aporie</b>	
<b>BIGARRURE</b>	<b>Capacité d'agir simultanément sur plusieurs plans de la réalité</b>	

Catégories de tours habiles repérés chez les praticiens pendant les moments de réinvention

PENSÉE METIS

## Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

5° Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.

<b>Intelligence de ce qui se joue dans l'instant, de ce qui est décisif, de ce qui change le cours du problème</b>
<b>Attention sensorielle ciblée Constitution d'un répertoire de signaux, avec signaux d'alerte et signaux décisionnels : s'appuie sur l'expérience longuement acquise</b>
<b>Dramatiques d'usage de soi Evaluation impromptue</b>
<b>Projet d'agir, prises de décisions</b>
<b>Invention du type de jeu à mener (ruse) Collaboration Kairos-Mètis</b>
<b>Habilités prudentes</b>

Eléments de caractérisation de l'intelligence du Kairos chez l'enseignant

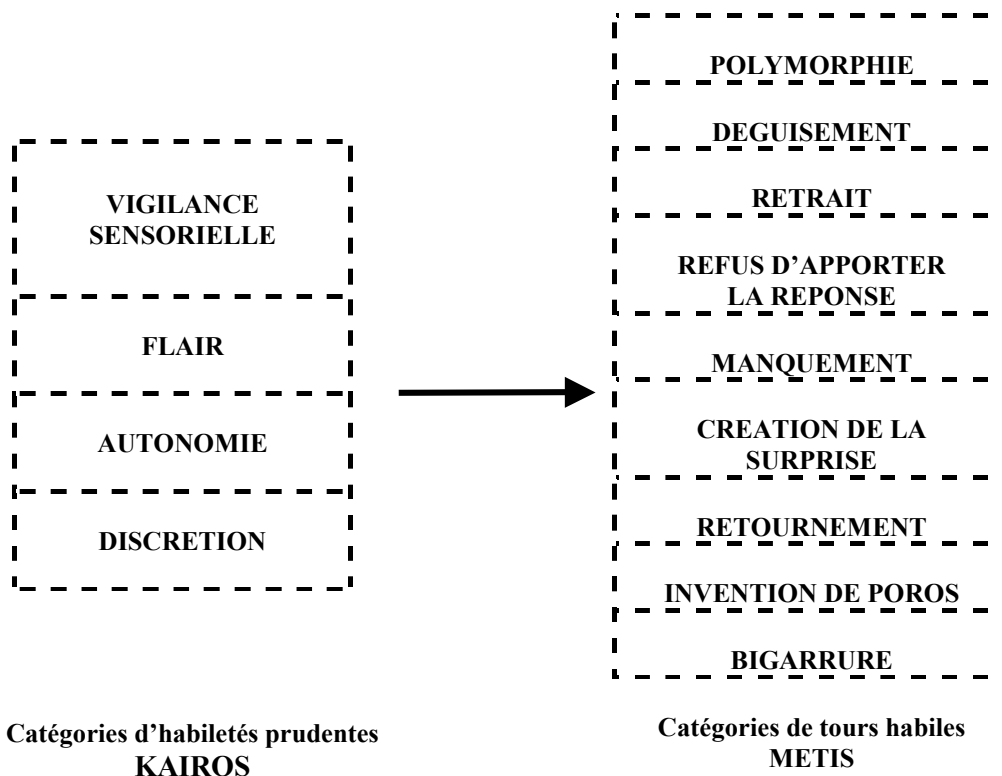
<b>VIGILANCE SENSORIELLE</b>	<b>Attention sensorielle continue portée à un ensemble de signaux émis par les apprenants</b>
<b>FLAIR</b>	<b>Capacité d'identifier les signaux d'alerte et les signaux décisionnels</b>
<b>AUTONOMIE</b>	<b>Capacité à poser une règle différente des règles antérieures</b>
<b>DISCRETION</b>	<b>Capacité de discernement en situation Prises de décisions concernant les embûches à éviter et les pistes à privilégier</b>

Quatre habiletés prudentes mises à jour chez les enseignants

INTELLIGENCE DU KAIROS

## Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation

5° Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2004 C.N.A.M.



Les ingéniosités de l'enseignant

*INGENIOSITE = UNE COMBINAISON D'HABILETES PRUDENTES ET DE TOURS HABLES, INCARNES ET  
AGENCES CHAQUE FOIS DE MANIERE UNIQUE EN SITUATION*

*LES INGENIOSITES CONSTITUENT UNE SORTE DE SIGNATURE PROFESSIONNELLE DU PRATICIEN*

INGENIOSITES