

DES QUESTIONS

Apprendre à questionner, questionner pour apprendre

Léa DÉMARIS
CAPA-SH option D
Session 2016



- Connais-tu les Langues Etrangères ?
Comment dit-on « Turlututu » en allemand ?
« Turlututu » n'est pas un mot anglais,
répondit Alice très sérieusement.
- Qui a dit que c'en était un ? demanda la Reine Rouge.
Alice crut avoir trouvé un moyen de se tirer d'embarras :
- Si vous me dites à quelle langue appartient le mot « turlututu », je vous dirai comment il se dit en
allemand ! s'exclama-t-elle d'un ton de triomphe.
Mais la Reine Rouge se redressa rapidement de toute sa hauteur en déclarant :
- Les Reines ne font jamais de marché.
Je voudrais bien que les Reines ne posent jamais de questions », pensa Alice.

Lewis Carroll

Celui qui n'est pas capable de se questionner
est comme un passager dans un autobus.
Il est sur la route, mais ce n'est pas lui qui conduit.

Jamie McKenzie

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I. CONTEXTE ET CONSTATS	3
I. 1. Cadre institutionnel	3
I.2. Le groupe classe	5
I.3. Le projet, fil-conducteur	6
II. L'ENFANT ET SON ENVIRONNEMENT: ASPECT DÉVELOPPEMENTAL	7
III. QUESTIONNER, POURQUOI, COMMENT?	8
III. 1. La question, qu'est-ce?	8
III. 2. État des lieux des pédagogies actuelles sur le questionnement	9
III. 3. Ce qu'en disent les programmes	10
III. 4. Le questionnement chez des élèves en situation de handicap (T.F.C)	11
III. 5. Savoir questionner, quels pré-requis et répercussions?	12
III. 5. a. Les pré-requis.	12
III. 5. b. Les répercussions	13
III. 6. Analyse des évaluations diagnostiques d'octobre 2015	13
III. 6. a. Choix des images	14
III. 6. b. Comportement lors de l'activité & analyse	15
III. 6. c. Analyse des questions posées et choix du groupe	17
III. 7. Analyse des séances pour apprendre à questionner	18
III. 7. a. Connaître les différents types de questions.	18
III. 7. b. Le questionnement réciproque	19
IV. L'ENFANT, LES APPRENTISSAGES ET SON RAPPORT AU MONDE	21
IV. 1. Apprentissages et représentation du monde	21
IV. 2. De l'Altérité pour (s') apprendre	22
IV. 2. a. Je parce que l'Autre	22
IV. 2. b. Saint-Philippe parce que l'Autre	23
IV. 3. Analyse de séance: comprendre sa spécificité par la différence	24
V. ÉVALUATION COMPARATIVE	26
V.1. Constats et analyse : les élèves	27
V.2. Réflexions sur l'évaluation	28
VI. INTÉRÊTS, LIMITES & PROLONGEMENTS	29
VII. CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE & SITOGRAPHIE	31

Ils étaient prêts. Ils avaient fait leurs valises. Ils n'avaient pas vu, ils ne connaissaient pas, ils ne s'imaginaient même pas cela vrai, possible, existant. L'inconnu.

Enfin, je les pensais prêts. Ces huit élèves d'Ulis¹ du collège de Saint-Philippe, prêts à voyager autour du monde, à découvrir la Biélorussie, le Texas, l'Iran, la Normandie, l'Espagne, les Kerguelen... Prêts à s'émerveiller de l'ailleurs, de l'inconnu et de la nouveauté. Ils ont travaillé dur, ils ont écrit, ils ont lu, ils ont envoyé des emails, des lettres, sont allés à La Poste pour les envoyer. Ils ont découvert les continents et les pays sur un globe, un planisphère, ils ont voyagé sur *Google Earth*, ont survolé leur maison, leur quartier, ont reconnu leur rue, leur collège. Ils ont élargi leurs horizons et sont allés plus loin. À la découverte d'un ailleurs, loin, très loin de leur quotidien.

L'année dernière, les élèves ont fait voyager leur mascotte, une grosse *Madame Yéti* rose dans son fauteuil roulant bleu, aux quatre coins du monde. Ils ont récolté, au fur et à mesure des jours passants, des photos du monde entier, relatant les aventures de cette *Madame Yéti* épanouie. Le premier objectif était de leur faire découvrir le monde, de les sortir de leur quotidien en leur montrant les possibles ailleurs. Et cela en les ouvrant à la diversité pour développer à la fois la conscience de l'existence d'un Autre et le goût de la curiosité. Le deuxième objectif, tout aussi essentiel, était de travailler les compétences du lire, dire, écrire, compter autour d'un projet fédérateur, enthousiasmant, surtout pour les élèves, mais aussi pour l'AESH, les élèves et collègues des autres Ulis de Saint-Joseph avec qui nous travaillons en étroite collaboration et moi-même.

Chaque nouveau mail ou courrier reçu était un moment hors du temps, une bouffée d'évasion dans l'enceinte du collège. Ces instants tant attendus étaient la récompense de ces mois d'attente. L'ouverture de chaque enveloppe était dès lors un moment sacré. Toujours des photos et parfois d'autres surprises selon l'inspiration de nos correspondants.

Pourtant, malgré leur sourire, leur joie de recevoir, de cueillir les fruits de leur labeur, de voir que *Madame Yéti* réussissait à voyager grâce à eux, il manquait un ingrédient à cette potion magique. Ils avaient devant les yeux des photos de paysages, de plats, de monuments, de situations inconnues² mais cela ne semblait leur procurer aucune réelle surprise, aucun questionnement. Ils étaient heureux de recevoir. Manquait la curiosité de la différence. La curiosité de la nouveauté. La magie résidait dans la réception de courriers et non dans la découverte d'un autre environnement au-delà de notre océan.

¹ « Élève(s) bénéficiant du dispositif Ulis » sera remplacé tout au long de ce mémoire par l'expression « élève(s) d'Ulis » dans un souci d'efficacité et afin de ne pas alourdir un texte dont l'importance réside dans une réflexion autre que celle de l'inclusion, admise de facto, en théorie et en pratique au sein du collège Bory de Saint-Vincent.

² Annexe A : quelques photos du projet

J'avais sauté une étape, perdu de vue un élément important, raté un objectif prévu. Nous avons donné du sens à l'écrit, développé l'utilisation des TICE, travaillé la géographie. Mais l'envie de découvrir, de s'interroger sur l'inconnu et la nouveauté n'était pas là. Là où je pensais voir s'émerveiller les élèves n'était en fait qu'une transposition d'une curiosité que je pensais innée, déficiente ou non. Les élèves, eux, n'avaient pas cette motivation intrinsèque d'interroger ce qu'ils ne connaissent pas pour enrichir leurs connaissances. Le contrat didactique communément mis en place dans les classes (ordinaires ou non) était ici mis en exergue : les adultes, les enseignants fournissent les supports et posent les questions ; les élèves répondent. L'enseignant pose les problématiques, les élèves suivent les consignes.

Au fur et à mesure de mes réflexions, je me suis demandée si cette absence de questionnement n'était pas une cause des diverses difficultés dans les différents apprentissages scolaires, mais aussi au quotidien et par extension plus tard dans leur vie professionnelle. En effet, si les élèves devant un support concret, provenant d'un projet qu'ils ont construit, auquel ils ont participé, n'ont pas eu ce questionnement inné, qu'en est-il devant un document du livre de SVT lors des inclusions ? Devant une toile projetée en cours d'Arts Visuels ? Face à un texte en Histoire ? Qu'en est-il au quotidien ? Devant un reportage à la télévision ? Une affiche dans la rue ?

À travers des ouvrages spécifiques³, je me suis intéressée aux rôles de la question et de l'importance de son appropriation par les élèves. De ces lectures, de ma pratique et du projet « tour du monde » qui continue, découle la problématique suivante, à laquelle je tente de répondre au fil de ce mémoire :

En quoi apprendre à questionner, en développant des compétences langagières spécifiques, permettrait à des élèves bénéficiant du dispositif Ulis Collège de mieux appréhender le monde qui les entoure ?

J'é mets l'hypothèse que l'observation et la comparaison de divers lieux de vie amène à une prise de conscience de l'Autre sous diverses formes, et donc de sa propre altérité, base nécessaire pour s'interroger sur l'inconnu, la nouveauté. Cette interrogation sur la différence de l'Autre, qui ouvre la porte des possibles dans le champ de l'autonomie et de la « saine » curiosité (d'où découle le désir d'apprendre et de comprendre) nécessite de posséder un bagage linguistique sur les formes d'interrogation, ainsi que la mise en place d'une habitude de questionnement. C'est ce que nous allons voir au début de ce mémoire, après avoir exposé le contexte professionnel et vu quelques aspects du développement de l'enfant en lien avec notre

³ voir bibliographie

problématique. Suite à cela, je poursuivrai en suivant le fil chronologique de ma recherche, à savoir connaître les particularités de son propre environnement. Pour valider ou non mon hypothèse, je terminerai par l'analyse comparative d'une évaluation faite en octobre puis en mars.

I. CONTEXTE ET CONSTATS

I. 1. CADRE INSTITUTIONNEL

I. 1. a. L'Ulis collège, généralités

L'Ulis est un dispositif collectif d'aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap au collège à travers une organisation pédagogique adaptée aux besoins spécifiques car plus souple, et plus diversifiée sur le plan pédagogique⁴. Elle accueille des adolescents qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leurs besoins et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leurs difficultés. Elle doit permettre aux élèves en situation de handicap, à travers un cursus scolaire adapté, de préparer leur future intégration dans la société par le développement de leurs compétences disciplinaires, de leur socialisation, de leur autonomie, mais aussi découverte des métiers et des formations à travers le parcours Avenir. Elle permet aussi d'aborder avec les autres élèves de l'établissement les notions clés du «vivre ensemble» : citoyenneté, solidarité et tolérance. L'Ulis tente de favoriser dans l'établissement des liens de solidarité entre l'ensemble des élèves d'une classe d'âge, grâce aux différentes formes de coopération, tant dans les activités d'enseignement que dans les temps de vie scolaire.

I. 1. b. L'Ulis et le collège Bory Saint-Vincent

Le collège Bory de Saint-Vincent est un des plus petits collèges de La Réunion, avec environ 300 élèves. Il se situe en zone rurale au sein dans la ville de Saint-Philippe et accueille les élèves provenant des quatre écoles primaires environnantes. Le collège a la particularité de se trouver enclavé par quatre barrières naturelles: à l'Ouest, les rampes de Basse-Vallée, à l'Est, les coulées de lave, au Nord, le volcan, et au Sud, l'Océan Indien. Cette spécificité joue forcément un rôle dans la construction identitaire de chaque habitant et par conséquent de chaque élève. C'est un des points qui permet de comprendre toute l'importance d'un travail sur l'ouverture au monde et l'altérité ; point qui, nous le verrons, se retrouve dans le projet d'établissement.

⁴ circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010

L'Ulis a vu le jour en août 2014, date depuis laquelle je suis en poste en tant que coordinatrice du dispositif. Ce dispositif accueille cette année neuf élèves venant de Saint-Philippe et de Saint-Joseph, par choix ou par manque de place dans les autres collèges. Le salle de classe est situé en plein milieu du collège. Le dispositif a eu un bon accueil aussi bien de la part des élèves, des professeurs et de la vie scolaire que de tous les autres adultes travaillant au sein du collège (agents, administration, médico-sociale, service de restauration...).

I. 1. c. L'Ulis et les partenaires

En plus des partenaires habituels pour le bon déroulement du dispositif⁵, l'Ulis s'est forgée dans le cadre de son projet d'ouverture sur le monde une liste de partenaires impliqués à des degrés divers et variés mais qui permettent (ou ont permis) de mener à bien les apprentissages. Je citerai en premier les collègues des autres Ulis de Saint-Joseph, avec qui nous travaillons en projet depuis l'année dernière. Cela a commencé par le voyage de nos premières mascottes et la création d'un blog commun pour que les élèves restent en lien et suivent les aventures de chacun, suivi d'un défi inter-Ulis sur le thème de la géographie. Dans la continuité, nous avons décidé d'aborder le thème des écoles autour du monde à travers la littérature jeunesse et les documentaires (livres, vidéos...), et ceci pour l'année 2015-2016.

Autres partenaires et non des moindres : nos correspondants ! Via le site *Réunionnais Du Monde*, j'ai « récolté » des adresses postales de personnes volontaires pour nous aider à faire voyager nos mascottes. Une correspondance régulière est maintenue (blog⁶, mail) pour leur faire état de l'avancement du projet et de l'envoi des courriers.

Dans un registre parallèle, Fabienne Jonca, auteure de livres jeunesse, entre autres, est une partenaire privilégiée pour notre projet : elle s'est proposée d'emmener au Japon notre mascotte actuelle⁷, *Monsieur Vacoa*, dans le cadre d'un échange avec l'Alliance Française. Elle inclura *Monsieur Vacoa* dans un spectacle de marionnettes créé spécialement lors de cet échange qui se déroulera à Tokyo. Par cette occasion, d'autres actions se sont greffées au projet, que nous développerons plus tard.

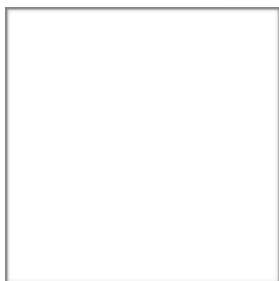
Enfin, interne à l'établissement, la documentaliste du collège travaille avec l'Ulis, d'une part en mettant en valeur l'exposition des voyages de l'an passé, d'autre part en incluant des élèves des 6^{ème} et 5^{ème} au projet de correspondance. Mais avant tout, le partenaire principal est le collège avec tous ses tenants et aboutissants, le tout maintenu par un projet d'établissement.

⁵ Cf. Annexe B: carte du réseau de partenaires

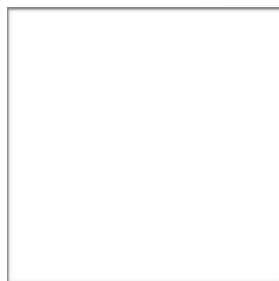
⁶ www.lewebpedagogique.com/ulisdusudsauvage

⁷ Cf. Annexe C : Monsieur Vacoa

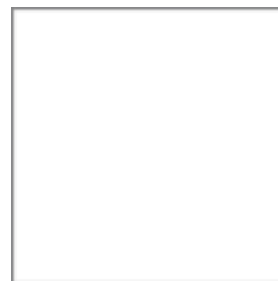
LES ÉLÈVES BÉNÉFICIAINT DU DISPOSITIF



PR (6^E)



LC (6^E)



CL (6^E)



AT (5^E)



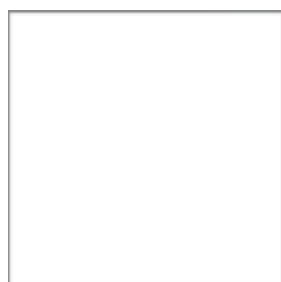
FK (5^E)



SC (5^E)



AG (5^E)



YC (4^E)



BD (3^E)

I. 1. d. Les objectifs du collège et de l'U.L.I.S

Ce projet d'établissement s'articule autour de trois grands axes : « garantir un parcours de réussite à tous les élèves », « former les citoyens de demain », et enfin, « s'ouvrir vers l'extérieur ». Le projet de l'Ulis s'appuie sur ces trois axes pour développer ses objectifs principaux qui s'articulent autour du pôle « vivre sa citoyenneté »⁸. Pour cela, on se base sur les compétences du palier 1 et 2⁹ afin de consolider l'autonomie personnelle et sociale du jeune, de développer les apprentissages sociaux et scolaires, d'accepter les règles de vie, d'améliorer leurs capacités de communication mais aussi de concrétiser à terme un projet d'insertion professionnelle concerté. Le collège, comme nous l'avons vu, est en zone rurale, enclavée, l'ouverture vers l'extérieur est donc un point important pour développer le citoyen de demain, en tant que réunionnais, français, européen, habitant de la Zone Océan Indien, résident du monde... Cela se concrétise par de nombreux voyages à l'étranger (Angleterre, Lesotho pour l'année passée et en cours ; et l'an prochain l'Inde avec deux élèves de l'Ulis inclus), et le dispositif se lie à ces voyages dans le cadre de son projet correspondance avec sa mascotte. Sont organisées aussi sur toute l'île de nombreuses sorties avec ou sans nuitées. Enfin, des actions au sein du collège tel que des ateliers cinéma hebdomadaires sur la différence homme/femme, un journal du collège, des projets e-twinning sont actuellement en cours. Cette ouverture sur l'extérieur permet aux élèves d'élargir le champ des possibilités qu'offre actuellement leur lieu de vie.

I.2. LE GROUPE CLASSE

Les neuf élèves, âgés de 12 à 15 ans à la rentrée 2015, sont inscrits, conformément à la circulaire de 2010¹⁰ et à leur PPS, dans une classe de référence. 3 élèves sont en 601, 2 élèves en 502, 2 autres en 503, 1 élève en 401 et enfin 1 élève en 302 (Prépa-pro).

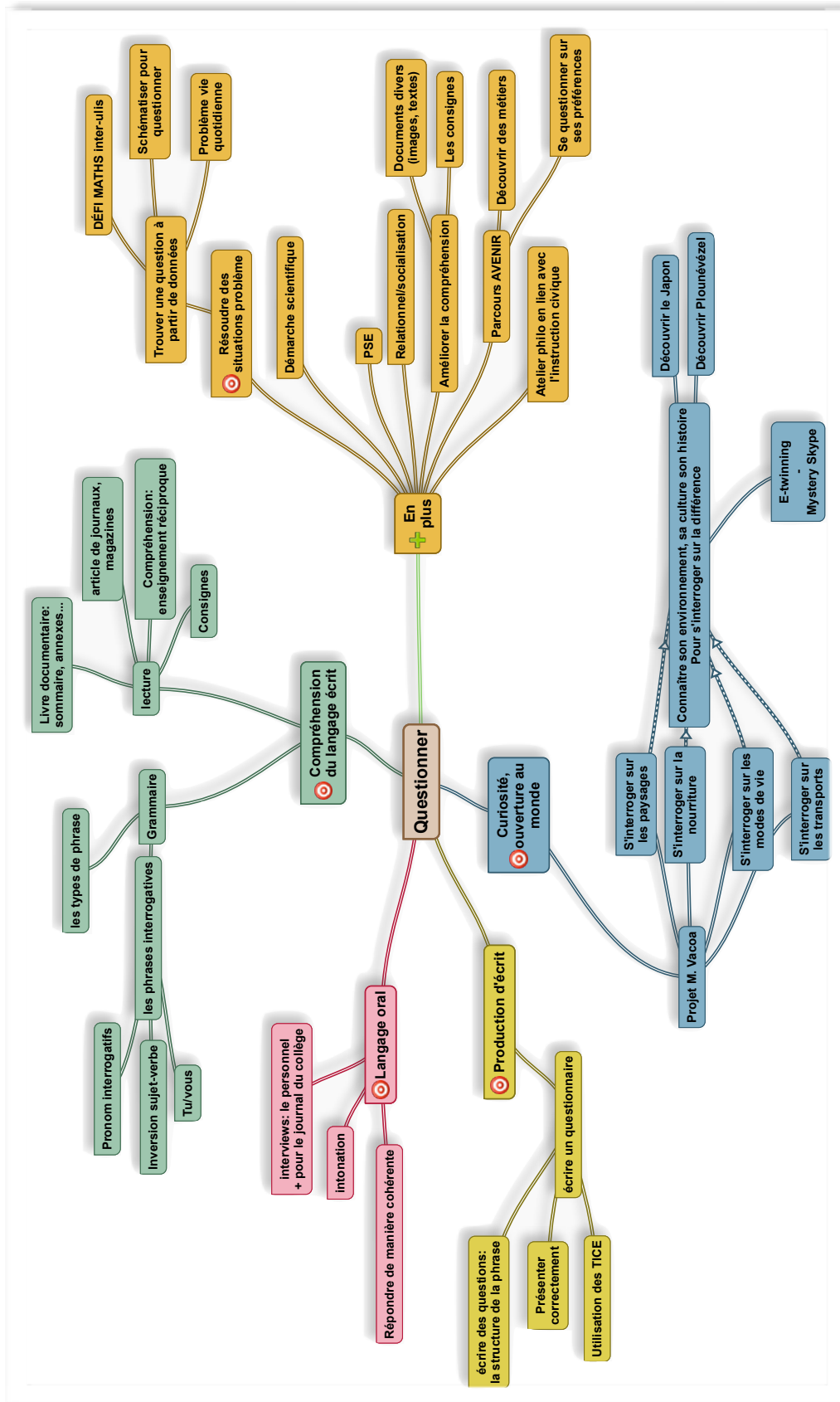
Tous ont leur spécificité, leurs difficultés et leurs facilités. Cependant, je les ai répartis en trois groupes, selon leurs besoins en mathématiques et français, sachant qu'un élève peut être dans un groupe différent en fonction de la matière, comme le montre les tableaux de la page suivante.

En parallèle de ces groupes, d'autres domaines sont travaillés selon les élèves et/ou le niveau de la classe de référence : le parcours Avenir, qui s'appuie sur un document que nous avons élaboré en commun avec les autres coordonateurs des Ulis de Saint-Joseph; l'ASSR passé en 5^e et 3^e; la Prévention Santé Environnement pour préparer au CFG.

⁸ Annexe D : les axes prioritaires de l'Ulis Bory de Saint-Vincent et le projet de l'Ulis

⁹ Circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010, parue au B.O. n°27 du 8 juillet 2010, Livret Personnel de Compétences

¹⁰ Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010



Apprendre à questionner, les différents champs d'application du projet

Français: Apprentissage du code / fluence	
GP1 apprentissage du code+ lecture avec segmentation syllabique. Capable de lire une courte phrase avec des syllabes simples (C+V) - GS/CP	SC LC PR* BD*
GP2 Travail sur la fluence, utilisation de textes en couleur. Capable de lire entre 3 à 5 lignes sans aide/ sans fatigue.	FK PR* BD*
GP3 Capable de lire des petits romans seul.	AT YC CL AG

Français: Lecture compréhension	
GP1/ GP 1+ Comprend des courtes phrases lues seul.	SC LC PR BD
GP2 Sait chercher des informations dans un texte de 10 à 15 lignes	FK CL
GP3 Sait chercher des informations dans un texte de plus de 30 lignes. Comprend l'implicite.	AT YC AG

Mathématiques: Numération & calcul	
GP1 comptine numérique < 100 Sens de l'addition et de la soustraction.	SC LC
GP2 Nombres jusqu'à 1000. Sens de l'addition, soustraction. Début du sens de la multiplication.	CL PR BD
GP3 Nombres supérieur à 1000. Sens de l'addition, soustraction, multiplication. Début partage/division	AT YC FK AG

Globalement, des caractéristiques communes se dégagent concernant les limites possibles aux apprentissages: un manque de confiance en eux, des difficultés de mémorisation, de conceptualisation, de lecture, y compris les consignes, peu de curiosité sur le monde qui les entoure, un temps de concentration limité. En parallèle, les points d'appuis sont : compréhension du sens de l'école et des apprentissages, respect de l'autorité, ils sont attentifs aux remarques et en tiennent compte, persévérance, volonté de réussir et la moitié sont lecteurs. De plus, ils ont pour la grande majorité le désir de vivre comme tous les collégiens et ceci accompagné du désir de progresser, ils sont coopérants et ont un comportement compatible, pour la majorité, avec les exigences du collège.

I.3. LE PROJET, FIL-CONDUCTEUR

Ce mémoire, comme nous l'avons vu, prend appui sur un projet commencé l'année dernière. Interdisciplinaire comme le montre la carte mentale, il tente aussi de lier l'inclusion et de travailler le parcours Avenir. Fil conducteur qui met du lien et donne du sens aux apprentissages, il met les élèves en situation concrète de travail, par un retour palpable et visible de leur implication et progrès.

II. L'ENFANT ET SON ENVIRONNEMENT: ASPECT DÉVELOPPEMENTAL

Avant de développer sur les outils (questions) et ses fonctions (s'ouvrir au monde) dans le cadre des apprentissages scolaires en lien avec ma pratique pédagogique, il me semble important d'aborder quelques aspects du développement psychologique chez l'enfant et l'adolescent. Cherchant à faire acquérir des savoirs identitaires à mes élèves, je me suis intéressée aux théories socio-constructivistes, qui accordent un rôle décisif aux outils culturels et socio-historiques dans la construction de la pensée.

Wallon décrit six stades de développement, portés par l'idée de rupture, discontinuité, conflit. Ces stades prennent en compte, contrairement à Piaget, l'importance de l'interaction avec autrui, car pour Wallon « l'individu est un être social génétiquement » et a ses prolongements biologiques dans la culture.

Après le stade de l'impulsivité motrice (0-6 mois) vient le stade émotionnel (3-12 mois, à orientation centripète) où l'enfant sort du syncrétisme indifférencié marqué par la confusion « soi-autre », grâce à l'interaction avec son entourage qui l'aide à organiser ses émotions. Lors du stade sensori-moteur et projectif (1-3 ans, à orientation centrifuge) se met en place une individuation par rapport à l'environnement et une intégration des contraires.

Vient ensuite le stade du personnalisme (3-6 ans, à orientation centripète), marqué par une période de crise. C'est l'âge du « non », ou l'enfant s'individualise en posant son opposition. Celle-ci est essentielle à la construction de l'autonomie et de la différenciation soi-autrui, entamée au stade précédent par l'apprentissage des contraires.

Le stade suivant, intitulé « catégoriel » (6-11 ans, à orientation centrifuge) constitue l'étape du développement intellectuel. Au début, l'enfant fait preuve de syncrétisme en envisageant les choses de façon morcelée et non unitaire. L'enfant pense et organise sa pensée par couple (opposition, association). À partir d'environ 9 ans, la pensée de l'élève se détache progressivement du réel pour devenir plus abstraite, grâce à la construction de la catégorisation.

La majorité de mes élèves, sur le plan cognitif, semble se situer à ce stade (catégoriel). Ils ont encore des connaissances morcelées sur le monde qui les entoure, mais une dissolution de la pensée syncrétique se fait peu à peu. Cette pensée syncrétique peut être une explication à leur non-questionnement face aux différentes photographies reçues des quatre coins du monde l'an passé. Cet état de pensée trouve toujours une raison à tout, « tout est lié ». L'enfant a une vision globale et ne voit pas les détails. Ici, ils voyaient donc notre *Madame Yéti* en voyage : « C'est normal que ce soit



différent, elle est loin¹¹ ». Mon travail sera, nous le verrons plus bas, de les guider pour transformer leurs connaissances en savoirs catégoriels, et ceci par le biais d'un travail spécifique d'observation, de comparaison et de catégorisation de notre environnement proche et plus lointain. Ce travail est censé les aider à s'emparer d'outils nécessaires au stade suivant.

La dernier stade proposé par Wallon est le stade de la puberté et de l'adolescence (orientation centripète), période de crise qui fait écho au stade du personnalisme. Cette crise est orientée vers des coutumes de vies, des lois, des valeurs, etc. L'adolescent s'interroge et recherche des réponses et justifications sur la société et l'homme : « Son objet n'est plus strictement concret et personnel, mais métaphysique et universel » (Wallon, 1941, p. 213)

Biologiquement parlant, tous mes élèves se situent à ce dernier stade, et se serait nier la réalité que de penser tout élève ayant des troubles des fonctions cognitives comme évoluant de manière linéaire. La période adolescente peut provoquer en eux des chamboulements encore plus difficile à maîtriser de part leurs difficultés avérées. C'est donc aussi le rôle de l'enseignant spécialisé que de leur apporter des outils leur permettant de mieux appréhender le monde en tant que futur citoyen autonome. Leur apprendre à questionner ce monde et se questionner pourrait ainsi leur permettre de vivre cette période de « crise » en construisant leur identité de manière plus sereine et adaptée.

Le dernier stade met en exergue cette primordialité qu'est la recherche de réponses. Mais pour chercher des réponses, encore faut-il avoir les moyens de se poser des questions. C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante, qui lie recherche théorique et pratique au sein de l'Ulis.

III. QUESTIONNER, POURQUOI, COMMENT?

III. 1. LA QUESTION, QU'EST-CE?

Etymologiquement, la question est une recherche, une quête de connaissance. Elle découle de notre volonté de savoir. Dans le *Dictionnaire Culturel en langue française*¹², on peut lire que jusqu'à la fin du XIV^e la question était un moyen de « torture pour arracher des aveux ». En est juste resté (fort heureusement) aujourd'hui l'idée d'une « demande que l'on adresse à qqn pour apprendre de lui qqch » - même si parfois devoir répondre à une question est un supplice, que l'on soit élève ou non ! - Structurellement parlant, c'est un type de phrase qui se caractérise par des marques visuelles à l'écrit (point d'interrogation, trait d'union, inversion du sujet...), des marques auditives en situation de communication (intonation), et, dans les deux cas, que l'on

¹¹ YC, juin 2015

¹² REY, Alain, *Dictionnaire Culturel en langue française*, Le Robert, 2005.

adresse à soi-même ou à autrui. L'étude des conversations montre que la question amorce, oriente et contraint l'interlocution.

Syntaxiquement, une question peut revêtir plusieurs formes selon le niveau de langage, le contexte et la manière dont elle est posée. « Je me demande si trente pages suffiront pour explorer toutes la facettes de mon sujet » n'est à proprement parlé pas une question mais c'est au final un vrai questionnement. Une question peut donc se cacher sous différents apparats syntaxiques et lexicaux et c'est aussi là le travail de l'enseignant de savoir détecter les interrogations posées par les élèves lorsque la tournure n'est pas celle communément admise, afin de pouvoir répondre à leurs attentes et besoins.

Pour terminer sur la définition de la question, il me semble important de noter son côté paradoxal : « *C'est un aveu d'ignorance exprimé avec compétence. C'est l'ardeur de la quête et la circonspection du doute. C'est l'intime perplexité et le désir du savoir d'autrui. C'est le propre de l'homme - ce qui anime sa pensée et ce qui le relie à ses semblables [...]. Poser, en classe, de « mauvaises questions », c'est vivre en marge de la culture scolaire et courir le risque de l'exclusion.* »¹³. D'où sa complexité et sa place ambiguë dans les institutions scolaires.

III. 2. ÉTAT DES LIEUX DES PÉDAGOGIES ACTUELLES SUR LE QUESTIONNEMENT

« *L'école est le seul lieu didactique où celui qui sait quelque chose questionne celui qui, en principe, en sait moins que lui.* »¹⁴ L'enseignant questionne, l'élève répond. Voilà un postulat pratiqué en grande majorité dans l'institution scolaire. Les enseignants ont ce rôle d'accoucheur du savoir, tel Socrate, par un questionnement guidant, et l'enfant sait que l'on attend de lui une réponse précise. Dans une classe ordinaire, le maître et les élèves échangent environ 300 répliques à l'heure (« effet TGV »), échange fait de questions par le premier et de réponses brèves par les seconds, qui tous réunis, ont moins de temps de parole que l'enseignant. J.P. Astolfi¹⁵ explique ici le concept de contrat didactique qu'il préfère appeler « coutume didactique », selon un terme de Nicolas Balacheff, où les rôles sont communément admis dans les classes. Les règles ne sont pas écrites mais socialement ancrées et transmises. Selon lui, ces règles permettent à l'enfant de mieux appréhender son métier d'élève.

Concernant les élèves d'Ulis, ces règles tacites sont un support important de stabilité lorsqu'ils les acquièrent; ceci est en général réalisé au long du cursus du primaire. Ils entrent ainsi de manière plus sereine dans les apprentissages car un cadre est posé. Ce cadre rassure : « *La limite n'est pas ce où quelque chose cesse, mais bien [...] ce à partir de quoi quelque chose*

¹³ MAULINI, Olivier, Subvertir les évidences, article publié dans les Cahiers pédagogiques, 386, 20-21

¹⁴ ASTOLFI, Jean-PR, l'école pour apprendre, Collection pédagogies, ESF éditeur, 1992, p. 29

¹⁵ ASTOLFI, Jean-PR, op. cit.

commence à être »¹⁶. Alors pourquoi changer cette coutume didactique si elle donne un cadre rassurant et une entrée efficace dans les apprentissages?

Les élèves sont tous arrivés au collège en ayant intégré le concept de leur « métier » d'élève (qui se retrouve dans les programmes de maternelle de 2015 : « l'enfant est appelé à devenir élève, de manière très progressive sur l'ensemble du cycle. Les enfants apprennent à repérer les rôles des différents adultes, la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les règles qui s'y rattachent »¹⁷ ainsi que dans la compétence 6 du socle commun: les compétences sociales et civiques¹⁸). Ce concept étant stable, assimilé, il est dès lors possible de modifier une variable de la coutume admise, dans le but, explicité aux élèves, de progresser et d'élaborer des stratégies pour mieux appréhender le quotidien et les apprentissages scolaires. Seul un aspect du cadre est renversé, les autres aspects (politesse, horaire, respect...) restent en place et sont suffisamment englobants pour que l'élève continue d'avoir une image claire de son métier. Dans notre cas, il s'agit donc de mettre l'élève dans la posture de celui qui questionne. Lors des diverses séances, mes élèves ont d'abord eu des difficultés à échanger les rôles, puis ils se sont petit à petit accaparés cette position de questionneur, pour la plupart, sans pour autant perturber leur conception du métier d'élève. L'objectif de l'apprentissage du questionnement est donc aussi de modifier leur vision du rôle d'élève: un élève c'est celui qui questionne, qui a des demandes, des interrogations, des questionnements, et qui cherche des réponses à l'aide de divers outils, dont l'enseignant-médiateur.

III. 3. CE QU'EN DISENT LES PROGRAMMES

Cet enseignant qui accompagne les élèves dans leurs apprentissages s'appuie avant tout sur des programmes officiels¹⁵ de l'Éducation Nationale, quelle que soit sa spécialisation. Ma recherche s'appuie donc sur deux domaines: à la fois la *Maîtrise de la langue* (cycle 2 et 3), transversale dans tous les apprentissages, et sur la *Découverte du monde* (cycle 2). Ce deuxième domaine se retrouve dans le palier 5 du socle commun, intitulé *la Culture humaniste*, qui dit que « l'élève doit être capable de découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays ». Pour atteindre cette compétence, il faut passer par une série d'apprentissages comme acquérir « des connaissances sur le monde » et maîtriser « le vocabulaire spécifique correspondant ». Les élèves apprennent à dépasser ainsi « leurs représentations initiales en observant et manipulant ». Dans les nouveaux programmes de 2016 cette partie s'intitule (et on ne peut mieux tomber!) « Questionner le monde ». Elle articule des pratiques de langages tel « Extraire d'un texte ou d'une ressource

¹⁶ HEIDEGGER, Martin, « Bâtir Habiter Penser » dans *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958, p. 183

¹⁷ B.O. spécial n° 2 du 26 mars 2015

¹⁸ B.O. hors-série n°3 du 19 juin 2008

documentaire une information qui répond à un besoin, une question » ou bien encore « Restituer les résultats des observations sous forme orale ou d'écrits variés (notes, listes, dessins, voire tableaux) » à des objectifs spécifiques de compréhension du monde, qui reprennent ceux des programmes¹⁹ précédents vu juste ci-dessus. Si l'on retourne justement au programme de 2008 qui nous concerne encore jusqu'à la fin de cette année scolaire, la partie langage oral du cycle 2 mentionne l'importance du questionnement: « Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions²⁰. » Ceci est étoffé au cycle 3 avec un passage de l'ordre du plus intime nécessitant une connaissance de soi, une prise de conscience de ses idées et valeurs : « L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. »

III. 4. LE QUESTIONNEMENT CHEZ DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP (T.F.C)

« Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre; ils sont curieux de connaître leur monde.»²¹ Cette citation met en avant les capacités d'êtres humains, sans trouble avéré. Elle pointe ce besoin inné d'apprendre et de connaître, et donc de poser des questions pour assouvir sa soif de curiosité. Or, l'une des particularités des élèves d'Ulis réside dans leurs difficultés de prise et de traitement de l'information; dans ce manque d'ouverture surpassé par un besoin de soin, de mimétisme et de répétition pour apprendre. Ils n'ont pas, pour la majorité, perdu l'envie de questionner, ils ne l'ont juste jamais eue spontanément : « La déficience mentale, quand elle n'est pas organique, est l'écrasement de la dimension du désir par celle du besoin, anéantissant au passage l'accès au savoir. »²²

Pour ce mémoire, comme dans le reste de ma pratique quotidienne, je reste profondément optimiste sur leur possibilité d'éducabilité. Malgré leur besoin d'un enseignement adapté par rapport à un système pré-déterminé pour une masse donnée, les élèves restent avant tout des êtres bio-psycho-sociaux, comme tous les autres êtres humains. C'est à nous, enseignants-médiateurs, de trouver les clés nécessaires à l'ouverture des portes du savoir et de la curiosité par l'observation et l'analyse de leur fonctionnement cognitif. Et même s'ils n'atteignent pas le niveau de leur classe d'âge, l'objectif est de les équiper du plus d'outils possibles à leur autonomie et leur future vie citoyenne et socio-professionnelle. Il faudra, pour leur apprendre à questionner, décortiquer la tâche. Il nous paraît naturelle d'utiliser des ciseaux, il faut pourtant donner tous les indicateurs sensoriels et méthodologiques aux enfants de maternelle pour qu'il

¹⁹ B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015, nouveaux programmes 2016, PDF p.64; 69

²⁰ B.O. n°3 du 19 juin 2008, PDF p.17

²¹ ROGERS (1976) in MAULINI, Olivier, Questionner pour enseigner et pour apprendre, Collection pédagogies, ESF éditeur, 2005, p.50

²² LEVY, Michel, <http://www.inventionpsychanalyse.com/deficience-mentale.php>

découpent efficacement. Il en va de même pour apprendre à questionner le monde : « L'enseignant spécialisé met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées en prenant en compte l'environnement scolaire et familial: [...] il adapte l'approche pédagogique des disciplines, conçoit les intersections des champs disciplinaires, dans un objectif d'aide à l'accès aux savoirs. »²³

Autre point important à noter vis-à-vis de la déficience et du contact avec autrui: les enfants avec troubles des fonctions cognitives ont pour la plupart un lourd passé de regards négatifs sur eux de la part des autres élèves et parfois même des adultes. Certains ont largement fait l'expérience de leur incompetence, de leur retard, de leur(s) difficulté(s) dès l'entrée à l'école. Ils se sont donc forgés, pour la plupart, une carapace afin de se fondre dans la masse. Ne pas montrer leur différence, être accepté par les autres. Poser des questions pourrait revenir à avouer leur ignorance, face aux autres, ce qu'ils ont mis des années à effacer. C'est leur demander un retour en arrière, une prise de conscience de la réalité de leur difficulté, se dévoiler à eux-mêmes et au reste de leur monde. « Le désir de savoir ne vient à naître pour chacun que du deuil de sa toute-puissance, de sa capacité d'endurer le vide, la faille, [...] de sa capacité psychique de souffrir de n'être pas tout, d'être manquant, d'être prêt à faire l'épreuve du doute, de l'interrogation. »²⁴ Quel challenge... Mais prendre conscience de ses difficultés permet aussi de les dépasser et d'y pallier. Poser des questions, c'est prendre conscience de son ignorance et la combler afin de la faire disparaître. C'est prendre conscience de ses capacités d'apprenant, d'élève... « Je suis capable d'apprendre. »

III. 5. SAVOIR QUESTIONNER, QUELS PRÉ-REQUIS ET RÉPERCUSSIONS?

III. 5. a. Les pré-requis.

Pour questionner il faut déjà être à un stade de décentration de soi, d'interaction avec son entourage et d'acceptation de ses capacités et de son ignorance. Il faut savoir observer la différence, comparer et pour ce faire, il faut surtout savoir catégoriser. Comme vu plus haut, les élèves de l'Ulis ont dépassé le stade du personnelisme et sont en pleine construction des connaissances du monde qui les entoure. Ils savent à l'heure actuelle catégoriser selon différents critères et peuvent pour la grande majorité expliquer oralement les critères retenues lors des diverses activités de catégorisation effectuées dans différentes matières. Concernant les interactions et l'acceptation de soi sous de multiples facettes, nous avons effectué ce travail en

²³ Annexe 1 du B.O. spécial n°4 du 26 février 2004 sur la Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

²⁴ CIFALI (1999) in MAULINI, Olivier, Questionner pour enseigner et pour apprendre, Coll. pédagogies, ESF éditeur, 2005, p.75

lien avec le parcours Avenir²⁵. Chaque élève, à l'aide de pictogrammes a été décrit sous trois points de vue: le sien, celui d'un camarade et celui de l'adulte. À l'aide de cela, une synthèse a été faite afin que chacun puisse comprendre que la manière dont il est perçu n'est pas forcément la même que celle dont il se perçoit. Je parlerai aussi de ce travail en quatrième partie de ce mémoire, mais il me semble important de noter que ces élèves ont déjà une connaissance d'eux-même, ce qui est une des bases pour s'interroger.

III. 5. b. Les répercussions

Savoir questionner n'est pas sans répercussion sur le plan cognitif. C'est aussi là tout l'intérêt de cette pratique. C'est avant tout apprendre à anticiper, fonction cognitive souvent défaillante chez les élèves en situation de handicap. L'anticipation permet l'organisation et la planification, fonctions nécessaires à toute résolution de tâches. Questionner, c'est donc avoir des bases pour résoudre des problèmes que l'on se pose.

Savoir questionner, c'est aussi s'outiller pour passer au langage argumentaire (qui s'acquière ordinairement à partir de 8 ans). Ce langage permet de « *s'adapter* », mais aussi [...] *contester et, au besoin, renverser l'ordre social. Question de compétence sans doute, mais question de rapport au savoir, au monde et à l'existence aussi.* »²⁶

III. 6. ANALYSE DES ÉVALUATIONS DIAGNOSTIQUES D'OCTOBRE 2015²⁷

J'ai proposé à chaque élève une photographie différente, avec comme consigne: « *quelles questions pouvez-vous poser sur votre image? Écrivez-les ou dictez-les à l'adulte qui les écrira pour vous. Vous pouvez poser toutes les questions que vous souhaitez.* »

Pour les types de questions, je me suis appuyée sur la grille de Gilles Fortier²⁸ proposée dans son article sur le questionnement réciproque. Les questions littérales renvoient à des réponses explicitement repérables. Les questions inférentielles portent sur des réponses implicitement déductibles. Et enfin, les questions critiques, évaluatives renvoient à des réponses en grande partie basées sur le vécu de la personne interrogée, qui nécessitent une recherche via d'autres outils (médias, presse...).

²⁵ Circulaire n° 2015-85 du 3 juin 2015, Loi n°2013-585 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république

²⁶ MAULINI, Olivier, « Le citoyen, le savoir et l'école en cyberdémocratie », <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/cyberdemocratie.html>, 7 décembre 2003

²⁷ Annexe E : les évaluations diagnostiques

²⁸ FORTIER, Gilles, « La méthode du questionnement réciproque » in Québec français, n° 52, 1983, p. 57-59.

Voir annexe E pour les questions.	nombre de questions posées	diversité des questions	questions littérales	questions inférentielles	questions critiques, évaluatives	Questions hors contexte
AT	8	Où...? Que...? Qui...? Pourquoi...? « es que »...?	3	3	2	
YC	5	Que...? x2 Est-ce que...? Qui..? « Ils sont ... »?	4	1		
AG	4	Pourquoi...? Où...? Est-ce que...? Comment...?	1	1	1	1
CL	4 (+ 1)	Pourquoi...? x4		3		1 + 1
FK	2	Pourquoi...? Où...?		2		
BD	2	Pourquoi...? x2		2		
SC	2	Qui...? Pourquoi...?	2			
LC	1	Où...?	1			
PR	1	Pourquoi...?		1		

Globalement, on note une majorité de l'utilisation du *pourquoi* qui induit des questions inférentielles. Les deux questions critiques sont données par les élèves ayant un niveau de maîtrise de la langue ou de compréhension légèrement supérieur aux autres. Le trois questions hors contextes sont dues à une mauvaise compréhension de la consigne ou à une coutume didactique trop ancrée.

III. 6. a. Choix des images

Quel média? Trois supports étaient possibles: la vidéo, le texte (lu ou entendu) ou l'image fixe. J'ai choisi cette dernière afin d'éliminer des variables parasites qui biaiserait les résultats des données recueillies. La vidéo et le texte obligerait les élèves à garder en mémoire ce qu'ils ont lu, vu ou entendu. Or ils n'ont pas tous les mêmes capacités de mémorisation. Concernant le texte seulement, l'avoir sous les yeux, pour les lecteurs, pourrait les influencer pour produire les questions en réutilisant les mots de ce texte. Utiliser une image fixe permet donc d'éliminer 2 variables: la copie et la mémorisation.

L'image fixe, oui mais de quel type? J'ai utilisé une photographie comme support de questionnement afin d'avoir un support concret comme prisme du réel, une situation vécue, percutante, étonnante. Une peinture, un dessin suscite peut-être moins la curiosité, l'interrogation de par leurs caractéristiques subjectives et leurs infinies possibilités d'imaginaires. Notre monde médiatique du XXI^e siècle abonde d'images, il est donc important d'utiliser un support convaincant pour laisser une place à l'identification et la compréhension de l'altérité.

Utilisation du vécu, ou non? Les photographies, tirées de magazines, sont loin de leurs vécus. Ce ne sont pas des photographies tirées d'une sortie ou d'une activité faite quelques temps plus tôt. Car l'objectif premier n'était pas d'évaluer leurs capacités à poser des questions, mais leurs capacités à questionner le monde qui les entoure. Ce sont donc des photographies de reportages, de mises en scènes incongrues. Cela rejoint aussi les photographies reçues lors de notre projet « tour du monde ». Ces photographies devant lesquelles ils sont restés si neutres, si peu « chercheurs ».

III. 6. b. Comportement lors de l'activité & analyse

AT n'a eu aucun souci pour se lancer. Elle s'est arrêtée quand il n'y avait plus de place sur sa feuille A5 et ceci avant que les autres aient terminé.

> Elle possède un bon bagage lexical pour poser diverses questions. Elle pose des questions pour comprendre. Elle veut avoir des éclaircissements sur ce qu'il se passe sur la photo. AT a un niveau cycle 3 à l'écrit, et ses questions reflètent son envie d'apprendre et de progresser, qui se voit dans son comportement au quotidien. Elle n'interroge pas beaucoup à l'oral. Elle ne pose pas de questions en général. Elle a besoin d'une consigne et d'effectuer ce qu'on lui demande. Là, elle respecte la consigne « posez toutes les questions que vous souhaitez ». Cette évaluation diagnostique me fait supposer que c'est une élève qui a des questions pertinentes à poser dans divers domaines, mais qui ne prend sûrement pas l'initiative de le faire car cela n'est pas prévu dans une consigne spécifique. À moi donc d'aménager des temps avec une consigne explicite dans les différentes matières, afin de pouvoir répondre à ces questions qui méritent toute leur place.

LC et SC ont posé une à deux questions, en dictée à l'adulte, avec l'AESH qui a reformulé plusieurs fois la consigne et qui les a incités à bien observer l'image. SC parle peu, Sonia (AESH) a donc dû l'encourager à maintes reprises. Pour les deux, l'apport d'exemples fut indispensable.

> **SC** a été largement aidée pour poser les questions. Elle ne semble pas encore assez « armée » pour (s') en poser. Elle ne prend la parole que pour dire « oui », ou répondre très brièvement lorsqu'elle maîtrise totalement la situation. **LC**, enfin, met du temps pour s'approprier des consignes. C'est un élève curieux mais qui a besoin d'énormément de repères. De part la nouveauté de cet exercice, les résultats ne sont pas pertinents. Il pose en général beaucoup de questions, mais celles-ci sont tournées vers ses centres d'intérêt (ses pairs, la gestion du temps et de l'espace...).

PR est un petit parleur. Il s'exprime bien mais a un comportement fuyant face aux activités. Il est resté la moitié du temps sans écrire ni demander de l'aide. Quand je suis venue pour lui proposer d'écrire pour lui, il me décrivait au début l'image. Après avoir redonné la consigne, il a levé les épaules en signe d'ignorance. Je l'ai alors incité à bien regarder tous les détails de l'image. Il a donc posé la question « Pourquoi il y a des voitures? »

BD, dans un premier temps, n'a pas compris la consigne: il a décrit l'image (« elle pan des fohto la plage ». Je suis venu lui réexpliquer la consigne, en écrivant sa première question en dictée à l'adulte. Il a écrit la deuxième tout seul, et sans ma présence.

FK s'est aussi lancé tout de suite dans la description de la photo (« Il y a des marins . »). Après reformulation de la consigne, il a fait un grand « aaaaaah! » et s'est mis tout seul à écrire ses deux questions.

CL a tout d'abord décrit la photo (« je vois... », « je vois.. »). Après intervention, elle a posé quatre questions (+ une derrière la feuille). Les trois premières (au stylo) commencent par « pourquoi », les deux dernières, écrites au crayon papier, interrogent la photo de BD (assis à côté d'elle au moment de la passation).

> **PR, BD, FK et CL** étaient ancrés dans la coutume didactique, ils jouent pleinement leurs rôles d'élèves questionnés en répondant à une question, et ayant travaillé la notion de paysage et ses différents plans quelques semaines plus tôt, ils ont appliqué la consigne qu'ils maîtrisaient. On peut ajouter AG à ce groupe, au regard de sa dernière phrase. Il fallait poser des questions (sur la photographie), il a donc écrit une question fréquemment lue, vue, entendue: « Comment tu t'appelles? » Peut-être s'est-il demandé le nom de la personne représentée sur sa photo, et dans cas là, ce serait seulement une erreur de syntaxe.

AG a mis du temps à se lancer dans l'activité. Il a écrit quatre questions. Les trois premières portent sur la photo, mais la dernière est « *comment tu t'appelle.* »

> Il a un bagage lexical plus conséquent que les autres. Les différents mots interrogatifs utilisés amènent une diversité des types de questions. Quant à sa dernière question, elle pourrait être interprétée comme une implication poussée avec la situation de sa photographie, mais l'utilisation du pronom personnel « tu » laisse supposer que, pour augmenter son nombre de questions, il a posé une question rituelle, vue et entendue de nombreuses fois.

YC a numéroté ses questions comme pour un exercice. Il a même écrit la 1ère comme s'il s'adressait à des élèves: « que vous voyer sur cette image ». Sa question 3 est en fait la réponse à sa 2ème question. Concernant la 4e question, il est difficile de savoir s'il s'agit d'une question ou d'une phrase affirmative.

> **YC**, lui, a bien compris la consigne mais on remarque qu'il prend le rôle de l'enseignant-médiateur, complètement formaté par les exercices scolaires. Il a même répondu à ses propres questions.

III. 6. c. Analyse des questions posées et choix du groupe

Globalement, on remarque une pauvreté du type de questions. Elles commencent pour beaucoup par « Pourquoi », quelques-unes par « qui » « est-ce-que » mais aussi « où »... Ce sont pour moitié des questions littérales (questions couramment posées dans l'enseignement) et pour l'autre moitié des questions inférentielles, encouragées souvent par le mot interrogatif *pourquoi* : « pourquoi elle met des lunettes? » « pourquoi il y a des boîtes de chaussures? » « Que font-ils? ». Seulement deux sont en lien avec leur vécu et la prise en compte de l'altérité: « Est-ce qu'ils n'ont pas de parents? » (AT) et « Pourquoi est-ce qu'elles ont une toile sur la tête ? » (AG).

Cette analyse diagnostique confirme mes hypothèses sur l'objet « question » et son lien avec la difficulté d'en poser, dû à plusieurs facteurs. Premièrement, les élèves manquent d'outils grammaticaux pour poser des questions variées. Deuxièmement, trop ancrés dans le rôle d'élèves, ils ont des difficultés, compréhensibles, à sortir de cette norme qui leur permettrait pourtant une ouverture sur le monde, par comparaison au leur.

Pour ce mémoire, je m'attacherai plus particulièrement à observer et analyser le travail de quatre élèves: **YC, FK, LC, CL**. PR et SC ont des problématiques d'ordre psychologique qui ne permettent pas en un temps si court et instable d'alternance d'enseignants de réaliser un apprentissage adéquat sur ce domaine. BD est trop souvent absent pour pouvoir avoir une continuité. AG et AT se situent déjà à un autre niveau que le reste de l'Ulis. Ils travaillent donc des objectifs différents.

J'ai donc mis en place une séquence sur les mots interrogatifs, car même s'ils les utilisent et les comprennent au quotidien, l'objectif est de pouvoir mettre des mots sur leurs connaissances afin qu'ils s'approprient un savoir et qu'ils puissent par la suite le réutiliser de manière consciente et réfléchie. Cette séquence est couplée par un travail quasi-quotidien de questionnement réciproque, où ce sont les élèves les acteurs de la question, eux qui maîtrisent la situation et qui guident leurs apprentissages en tant qu' « agent principal de [leur] développement »²⁹.

²⁹ BOURNEUF ET PARÉ, 1975, p. 40 in FORTIER, Gilles, Op. Cit.

III. 7. ANALYSE DES SÉANCES POUR APPRENDRE À QUESTIONNER

III. 7. a. Connaître les différents types de questions.

Suite à l'évaluation diagnostique, j'ai donc élaboré une séquence autour du dire/lire/écrire ayant pour objectif de savoir rédiger des questions en vue de récolter des informations sur les métiers, dans le cadre du Parcours Avenir. Je pars du postulat que le passage par l'écriture permet la manipulation, la comparaison et par conséquent la compréhension des différences entre une phrase affirmative et interrogative. J'ai du faire des choix pour cet apprentissage, j'ai donc éliminé certaines structures à la voix indirecte, qui pourront être vues plus tard au niveau de la progression.

Ce questionnaire sur les métiers rentre lui aussi dans notre projet correspondance, car il sera envoyé dans chaque enveloppe, les destinataires ayant comme mission de nous les renvoyer une fois rempli. Ce sera sur la base de ces questionnaires que nous travaillerons la découverte des métiers.

Brièvement voici la trame de cette séquence, liée à une autre courte séquence sur « trouver l'idée principale d'un texte ».

1/ Partant d'une vidéo d'un pâtissier interviewé sur son métier, (mais dont les questions ont été coupées au montage), les élèves ont tout d'abord dégagé les thèmes abordés (son rôle, la formation, les contraintes, les avantages...).

2/ À partir de ces thèmes, l'objectif était de trouver les questions qui lui ont été posées pour qu'il puisse donner ces réponses.

3/ Pour ce faire, il fallait qu'ils connaissent le sens des différents pronoms interrogatifs, ce que nous avons travaillé en séance 3, ainsi que les types de questions: celles qui amènent une réponse oui/non, et celles qui incitent l'interlocuteur à développer ses propos.

4/ À la fin de cette séquence, certains élèves ont rédigé le questionnaire à l'aide d'un traitement de texte. Il était prévu dans le plan de séquence de donner ce questionnaire à certains personnels du collège pour vérifier si les questions étaient compréhensibles, or nous n'avons pas eu le temps pour cette étape, le questionnaire ayant d'ailleurs été rédigé bien plus tard que prévu (en février).³⁰

Mais les apports théoriques ne suffisent pas, encore faut-il pratiquer le questionnement en classe régulièrement pour s'en imprégner...

³⁰ Annexe F1/ F2/ F3: la fiche de séquence, exercice de recherche de la séance 3 et questionnaire

III. 7. b. Le questionnement réciproque

En parallèle à la séquence, j'ai mis en place un travail quasi-quotidien de questionnement réciproque, où ce sont les élèves les acteurs de la question. Cette méthode décrite par Gilles Fortier se base sur les recherches de Manzo (1968, 1969). Elle a pour objectifs d'améliorer la compréhension en lecture, d'enseigner aux élèves à formuler des questions et de les inciter à se donner constamment des intentions de lecture. Nous parlons ici d'un texte écrit, et j'ai émis l'hypothèse qu'en travaillant ce support qu'ils côtoient depuis le début de leur scolarité, les compétences acquises seront transférables sur l'observation de photographies, dans le cadre de notre projet ouverture sur le monde.

Pour des besoins d'adaptation aux niveaux scolaires de mes élèves j'ai simplifié quelque peu la méthode, pour je l'espère plus tard pouvoir la reprendre dans son intégralité. Elle consiste normalement à une lecture silencieuse de fragments d'un texte, à la fois par l'enseignant et les élèves. À la fin de la lecture du premier fragment, ce sont les élèves qui posent des questions à l'enseignant sur ce qu'ils ont lu. À la fin du deuxième, c'est l'enseignant qui pose des questions aux élèves. Et cette alternance continue jusqu'à la fin de la lecture du texte. Cette méthode permet de développer l'anticipation et d'engager un dialogue sur les possibilités de dénouement de l'histoire, par exemple, par l'utilisation des trois types de questions: littérales, inférentielles et évaluatives.

Dans le cadre de l'Ulis, j'ai d'abord utilisé ce fonctionnement d'alternance, mais c'était moi qui faisais la lecture à haute voix. Lorsque j'ai mis cet exercice en place, avant la séquence de grammaire sur les phrases interrogatives, les questions étaient très pauvres. Voici un tableau récapitulatif des questions posées par notre échantillon.

	Premières questions posées par les élèves sur la lecture d'un passage du livre « Je veux aller à l'école! » (Erwan Fagès, éd. Nathan poche, coll. C'est la vie!)
CL	<i>Pas de question posée</i>
YC	Pourquoi Madame Rocha lui caresse les cheveux? Pourquoi Filomena met sa plus belle robe?
LC	<i>Pas de question posée</i>
FK	Pourquoi le préau est décoré? Pourquoi Filomena gagne de beaux livres?

Comme on peut le constater, les questions qu'ils me posaient à l'oral étaient de l'ordre du questionnement littérale, avec seulement des « Pourquoi + phrase du texte lu ? ». **LC** n'a pas vraiment compris l'exercice. Il ne posait pas de question, il disait ce qu'il avait compris de l'histoire entendue. Cela s'explique par ses difficultés à appliquer des consignes demandant une

double activité: écouter l'histoire et garder en mémoire des passages pour la phase suivante de questionnement. **CL**, comme je l'ai observé lors des évaluations de rentrée, à une très faible mémoire auditive, lit très bien mais a des difficultés pour s'adapter à un nouvel exercice elle aussi, en plus d'avoir peur de se tromper. Elle n'a donc pas su poser de questions sous la forme

attendue. **FK** a une bonne mémoire auditive (mais petit lecteur), il avait donc mémorisé certaines phrases qu'il a transformé en question. Enfin, **YC** était lui aussi un peu perturbé par l'exercice et sa consigne, engrangeant un nouveau mode de fonctionnement.

Cette première étape du « jeu » de questionnement met en avant leur inhabitude à questionner. YC a commencé par « Pourquoi » et voyant que je répondais à sa réponse, la plupart ont repris le même modèle, sans vraiment se projeter dans une réponse, mais plus en utilisant une structure langagière qu'ils ont admise comme correcte. Les deux questions inférentielles découlent du mot interrogatif utilisé, et non d'une vraie recherche de réponse.

Le passage où l'enseignant pose des questions aux élèves est un moyen pédagogique qui permet de leur donner des modèles de questions, de les faire avancer dans le type de questions posées. Passer du littéral à l'inférentiel, de l'inférentiel à l'évaluatif, selon le niveau des apprenants. À ce début de l'utilisation de la méthode, ce fut le moment de comprendre qu'on peut poser des questions d'autres manières que par « Pourquoi ».

Après quelques séances sur les phrases interrogatives, les questions posées par les élèves lors de cette méthode ont nettement évolué, comme le montre le tableau suivant:

La diversité des mots interrogatifs utilisés démontre leur prise de conscience des possibilités de questionnement. On peut interroger la manière, la personne, le lieu, le temps... **CL** a

Questions posées par les élèves sur la lecture d'un passage du livre « Je veux aller à l'école! » après séances sur les phrases interrogatives	
CL	Pourquoi Gloria est essouffée?
YC	Qui s'approche sur le chemin? Quelle heure est-il? Qu'est-ce qu'elle a dans son sac? Où c'est, Ribeira?
LC	C'est quoi dans son sac?
FK	Qui tricote? Qui c'est, Gloria? Quand est partie Gloria?

progressé au cours de ces séances. Même si elle a encore des difficultés à rechercher dans le texte une information à interroger en s'appuyant sur les mots interrogatifs appris, elle s'est prise au jeu des questions et son fonctionnement cognitif (difficulté à appliquer une recherche dans un texte mais une certaine curiosité présente) lui permet de tendre ses interrogations vers des questions inférentielles. **YC** s'est pleinement impliqué dans cette activité qui a

suscité émulation et interaction: interroger l'adulte est devenu un jeu autant qu'un défi pour tester ma capacité à répondre. J'ai constaté un réel plaisir dans sa démarche. Ses questions restent à cette étape encore littérales, mais le but n'était pas encore de passer aux inférences pour anticiper. Le but de cet exercice était de leur donner l'habitude de questionner en utilisant des outils linguistiques. **FK** a lui aussi, au fur et à mesure, assimilé les différents

interrogatifs et ce à quoi ils renvoient. Il cherchait dans le texte des lieux, des indicateurs de temps... pour pouvoir me questionner. Et ses questions renvoyaient à des demandes d'éclaircissement. LC, enfin, a compris l'exercice à force de le pratiquer en groupe. En adaptant les modalités (lui relire seulement une phrase / un court passage, reprendre les questions entendues, utilisation de mots-étiquettes...) il a su poser une question ce jour-là.

Suite à cette expérience concluante, j'ai modifié les règles: ce n'est plus à moi qu'ils devaient poser des questions, mais à leurs pairs. Les scripteurs les écrivaient, les autres les dictaient à l'adulte, pour pouvoir ensuite, à tour de rôle les poser aux autres. Frase et Schwartz³¹ ont démontré la supériorité de cette méthode par rapport à la recherche individuelle.

Ainsi, cela ajoute une notion ludique à cette activité. Toutes ces questions posées par les élèves vont aboutir à un questionnaire que nous devons élaborer pour le transmettre aux Ulys de Saint-Joseph qui ont travaillé sur la même œuvre de littérature.

Pour conclure sur le questionnement réciproque, ces échanges ont permis pour certains d'entrer dans une démarche de questionnement, pour d'autres de s'orienter vers des questions inférentielles, preuve d'une capacité d'anticipation amenant à une compréhension plus fine. Ils ne posaient plus des questions parce que la consigne le demandait, ils en posaient pour avoir des éclaircissements sur ce qu'il se passait, sur ce qu'ils ne comprenaient pas. Cette faculté de prise de conscience de son incompréhension et de l'avouer par une question est un point clé de la recherche de ce mémoire.

Arrivé à ce stade, qu'en est-il de l'ouverture sur le monde, de la prise de conscience de l'autre, de la différence, de l'inconnu? Questionner ce monde « ethnocentriquement lointain » pour qu'il devienne de plus en plus proche et donc connu, c'est savoir utiliser des questions inférentielles et évaluatives et pour cela il est nécessaire de connaître ses propres spécificités en tant qu'individu dans un environnement donné.

IV. L'ENFANT, LES APPRENTISSAGES ET SON RAPPORT AU MONDE

IV. 1. APPRENTISSAGES ET REPRÉSENTATION DU MONDE

Comprendre le monde dans lequel on évolue n'est pas inné. Il s'apprend. L'apprentissage se définit comme une condition préalable au processus de développement, et comme une représentation préalable à transformer.³² Cela nous renvoie à la Zone Proximale de Développement explicité par Vygotsky, pour qui l'idée de base est que « chaque société et chaque

³¹ FRASE ET SCHWARTZ (1975), in FORTIER, Gilles, Op. Cit.

³² ASTOLFI, Jean-PR, Op. cit., p.105

individu, membre de la société, développe ses fonctions psychiques supérieures en intégrant la culture et son histoire (individuelle et collective) »³³. Pour ce faire, l'étayage d'un adulte est nécessaire afin de guider, soutenir, renforcer l'activité de l'enfant grâce, notamment, à son expertise en matière d'outils culturels. L'apprentissage est donc un processus interactionnel, où le questionnement aura un rôle à la fois chez l'apprenant en tant que recherche d'informations, d'aide, d'éclaircissement et chez l'adulte qui, de part son expérience, pourra guider l'enfant vers le savoir désiré.

En découle l'idée que le questionnement a pour objectif de passer de la connaissance au savoir : « *Le savoir commence quand une question est posée là où régnait l'évidence.* »³⁴ Les élèves, ordinaires ou non, ont leur propre conception du monde, de par leur histoire et leur culture. (Saint-Philippe, comme toute ville enclavée, a d'ailleurs une forte empreinte sur le quotidien et la construction identitaire de chacun de ses habitants.) Leur propre connaissance est pour eux une évidence qui ne se pense pas, mais qui se vit. La connaissance, « co-naissance », est le primat de la subjectivité, ce monde inintelligible pour autrui et quasiment intransmissible car il n'existe pas de langage commun pour en exprimer sa globalité : « *Dès sa naissance, chaque individu construit ainsi son propre système explicatif du monde et de lui-même. Pour ce faire il prélève bien de l'information dans son milieu environnant mais chacun la recombine de façon spécifique, irréductible, idiosyncrasique.* »³⁵ Le travail avec les élèves de l'Ulis est donc d'apprendre à interroger le monde comme point de départ d'un processus de décentration et de construction intellectuelle qui les mène au savoir. C'est remettre en question leurs propres connaissances subjectives pour arriver au savoir objectivé. Ce passage implique dès lors un deuil de soi-même, c'est-à-dire un deuil de sa « co-naissance ». Le savoir recherché est en quelque sorte une problématisation du réel, un regard neuf sur la réalité. Cela n'est pas sans rappeler le passage au stade de l'adolescence de Wallon, stade vers lequel les élèves de l'Ulis se « dirigent », chacun à un rythme différent mais qui impacte tout de même le quotidien et les apprentissages.

Alors, comment aider les élèves à avoir ce regard neuf et « objectif » sur le monde environnant ? Il faut avant tout avoir conscience de soi et de ses spécificités et pour cela arriver à se décentrer.

IV. 2. DE L'ALTÉRITÉ POUR (S') APPRENDRE

IV. 2. a. Je parce que l'Autre

Pour Levinas³⁵, seule l'altérité enseigne. L'individu se construit son propre système de compréhension du monde en prélevant des informations dans son milieu environnant: social,

³³ Sandrine HONORE MASSON, http://arianesud.com/bibliotheque/formation_apprentissage_tutorat/vygotsky_wallon_brunner

³⁴ ASTOLFI, Jean-PR, Op. cit., p. 69, 73

³⁵ LEVINAS, Emmanuel, *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, Quadrige, 1983

géographique, matériel... La construction identitaire est donc le résultat d'une comparaison de ce que « Je » n'est pas, résultat qui aboutit à une certaine abstraction, totalement subjective comme nous venons de le voir précédemment. Je suis moi car je ne suis pas comme lui, comme elle. Cette altérité interne est tout ce qui, en nous, nous échappe mais nous fonde, dans la transcendance. Dans sa quête identitaire, l'enfant a donc besoin de se confronter à la différence, comment, donc amener des élèves d'Ulis à prendre conscience de leur spécificité identitaire ? À prendre conscience de leur spécificité historique et culturelle ? Cette prise de conscience qui leur permettrait d'avoir des bases de savoirs à questionner.

IV. 2. b. Saint-Philippe parce que l'Autre

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre, la question est un outil essentiel à l'apprentissage, mais encore faut-il pour questionner avoir un socle de connaissances (ou de savoirs) sur lequel se reposer. Or la connaissance identitaire étant profondément subjective pour les élèves d'Ulis, ils n'ont pas, ou peu, conscience de la différence avec l'environnement plus éloigné que celui de leur quotidien. Cependant, je peux supposer qu'Allan venant du centre ville de Saint-Joseph et au vu de ses capacités cognitives, a tout de suite repéré des différences entre sa ville de résidence et de scolarisation, et ce dès les premiers trajets effectués, les premiers élèves côtoyés. Ces différences minimes à l'échelle planétaire sont pour lui sûrement aussi importante que celles entre Tokyo et Ljubljana pour un ethnologue. Mais AG pouvait-il clairement expliciter ces différences? Après lui avoir demandé, il m'a dit « c'est un peu loin. Faut descendre les rampes. Il y a moins de magasins. c'est plus petit. » Il n'avait pas tort, ni raison non plus d'ailleurs, car Saint-Joseph aussi est *un peu loin* pour les habitants de Saint-Philippe! AG, dans cette situation, reste dans le domaine de la perception de son espace et de sa différence avec les autres. Tout est une question de point de vue. Et il faut donc apprendre à se décentrer. À regarder avec un œil nouveau.

Pour ce faire, je me suis appuyée sur un courrier reçu par surprise début février, suite à notre annonce de recherche de correspondant. Cette grosse enveloppe provenait d'un petit village de Bretagne du nom « étrange » de Plounévezel (et qui a fait et continue de faire un bon support de diction et de mémorisation!), envoyée par les élèves de l'école primaire. À l'intérieur, une lettre, des photos de leur école et des alentours, et deux personnages, Clément Breton et Clémentine Bretonne³⁶, qui ont eu envie de visiter La Réunion. Voilà l'occasion rêvée dans un projet concret de faire prendre conscience de nos particularités identitaires par la découverte d'un lieu inconnu.

³⁶ Annexe G : photos de Clément et Clémentine

IV. 3. ANALYSE DE SÉANCE: COMPRENDRE SA SPÉCIFICITÉ PAR LA DIFFÉRENCE

L'objectif de cette séquence fut de comprendre les spécificités de son environnement par comparaison avec Plounévezel. Nous avions Clément et Clémentine en classe, il fallait quand même leur faire voir du pays. Non pas que le lieu classe ou collège n'ait pas ses particularités, mais c'était l'occasion de faire le tour du centre-ville pour apprendre à observer, et pour moi analyser leur choix de prise de vue, choix reflétant leur connaissance, ou non, de la spécificité de leur environnement en comparaison avec les photos de Plounévezel.

Séance 1 : la visite du centre de Saint-Philippe et photographies

Avant de partir nous avons vu sur un plan le trajet que nous allions effectuer. Il n'y avait pas de réel souci de lecture de plan, car nous l'avions déjà utilisé lors de séances précédentes, à diverses occasions. Les élèves savaient donc où nous allions et pourquoi: « faire visiter Saint-Philippe à Clément et Clémentine et prendre des photos pour les envoyer aux correspondants de Bretagne ». Cela sous-entendait donc: « Qu'allez-vous montrer aux correspondants qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils n'ont pas l'habitude de voir? ». Ils ont planifié quelques prises de vue: le gymnase, la mer, les vacoas, la pharmacie, la bibliothèque, la station-service, la poste... N'ayant pas assez de temps, nous avons dû faire des choix dans le trajet.

Nous pouvons déjà noter que dans leurs choix ne se trouvent que les éléments remarquables, qui sortent du « décor » quotidien devenu quasi-invisible. Pas de montagne, pas de maison en bois sous tôle, pas de végétation abondante, pas de petit port de pêche. Être touriste en sa demeure doit s'apprendre. Pour mieux se comprendre.

Lors de la marche, je les ai invité à regarder autour d'eux, alors qu'ils passaient devant un arrêt de bus, un bananier, l'église... afin de décrire ce qu'ils voyaient. Je leur demandais: « pensez-vous que c'est pareil à Plounévezel? » Ils m'ont répondu « non », sûrement par coutume didactique, mais je me suis vite rendue compte que cette question frôlait l'inutilité. Comment pouvaient-ils savoir si c'était pareil? Pour YC, il y a forcément des églises partout, pour CL, s'il y en a à Saint-Joseph à côté de chez elle et une autre ici, pourquoi n'y en aurait-il pas là-bas, pour LC et FK, qui a toujours habité ici, la question d'une autre possibilité n'était peut-être même pas envisageable. Alors, après réflexion, au lieu de leur faire photographier tout de suite Clément et Clémentine, je pense qu'il aurait été plus judicieux de faire une première visite et de photographier tout ce qu'ils voyaient. Ceci leurs aurait évité d'avoir un double travail à effectuer: observer, puis choisir après anticipation (que veulent-ils voir de chez nous).

Séance 2 et 3: catégorisation des différents composants du centre ville³⁷

Lors d'une séance de rappel de langage oral sur la description de photographie, j'ai noté, lorsqu'ils décrivaient les images, les différents mots utilisés qui décrivaient le plus justement possible ce que nous avons rencontrés dans Saint-Philippe.

La séance suivante, je leur ai distribué ces mots avec la consigne: « Vous allez ranger, comme vous le voulez, ces mots par catégorie: essayez de mettre ensemble ceux qui, pour vous, vont ensemble ». Deux types de classements en sont ressortis. CL et YC, par exemple, ont classé les mots par thème, alors que FK a classé selon les photos prises. Il se rappelait quel mot allait avec quelle photo et a ainsi fait son classement. À la fin de la séance, tous les élèves avaient rangé les mots (ou au moins une partie) et avaient su expliquer leur choix.

Cet exercice a permis aux élèves de se familiariser avec le vocabulaire parfois spécifique à leur environnement (toit en tôle, lambrequin...) et a servi de support pour les séances suivantes: trouver un nom à chaque catégorie, et en fonction de cela, réorganiser son vocabulaire. Cinq grandes catégories en sont ressorties: la nature, les paysages, les bâtiments/service, les maisons/habitations et les transports. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive, mais c'est une base de départ pour comparer et comprendre sa différence. Sur cette base, ils ont élaboré une carte mentale³⁶ qui servira de modèle comparatif pour les séances suivantes.

Séance 4: découvrir par comparaison un nouvel environnement: le village de Plounévezel³⁷

Après observation et étiquetage verbal de photographies de Plounévezel, les élèves ont été invité à l'aide d'une carte mentale reprenant les différentes catégories utilisées pour Saint-Philippe à classer les mots. Ainsi par juxtaposition des deux cartes, les élèves ont pu établir un tableau comparatif: différences et ressemblances³⁶.

Lors de l'élaboration de ce tableau, **YC** s'est exclamé spontanément: « *Mais! Les maisons sont collées!* », en parlant de Plounévezel. C'est une donnée qui n'avait pas été ressortie lors de l'observation collective des photographies. Cela démontre une prise de conscience de son lieu de vie et de la différence avec un ailleurs. On peut imaginer les questions qu'il s'est posé, inconsciemment: « Ce n'est pas comme chez moi... Qu'est-ce qui est différent? Est-ce qu'ils peuvent jouer autour de leur maison, comme chez moi?... ». Ce détail a son importance dans l'élaboration conceptuelle de son identité: il ne vit pas collé aux autres, les maisons à Saint-Philippe donnent un espace de vie beaucoup plus large, et les relations entre voisins en sont forcément différentes. **FK**, pour qui classer et comparer n'est pas une difficulté, a bien pris en compte les différences et les ressemblances : j'ai pu évaluer cela par la réalisation d'un

dessin

³⁷ Annexe H, I, J, K: travaux d'élèves, carte mentale de Saint-Philippe, tableau comparatif

avec à gauche, la représentation de Saint-Philippe et à droite de Plounévezel³⁸. Il fallait agencer les éléments des deux cartes mentales de manière graphique, selon trois plans (dans le premier : nature/paysage, dans le deuxième: habitation/transport, dans le troisième : nature paysage). Sans étayage, FK a tout de suite mis du bois et des lambrequins ou des briques et des cheminées aux maisons, de la tôle ou des ardoises sur les toits, des vaches ou la mer pour les éléments naturels. **CL** a eu plus de difficultés, mais toujours du même niveau: utiliser des outils (le tableau comparatif, le lexique graphique élaboré ensemble) et les relier entre eux. Elle n'est pas encore au même niveau d'abstraction que les trois autres élèves, mais ce travail de représentation lui a permis de mieux appréhender les particularités de chaque lieu, menant à une prise de conscience que tout le monde ne vit pas dans un même contexte géographique, constat fait lors d'une évaluation sommative faite fin février. **LC**, quant à lui, devait utiliser les photographies pour comparer. D'abord les maisons du centre-ville : l a bien noté les couleurs et les matériaux utilisés, les cheminées en plus sur les toits... puis la campagne environnante, les animaux. Il décrivait à l'oral, et l'AESH notait ses remarques dans le tableau, en lui demandant à chaque item s'il le rangeait dans différence ou ressemblance.

Ce travail, conformément aux objectifs des programmes de cycle 2 dans le domaine *Découverte du monde*, a permis de dégager un vocabulaire spécifique par un travail d'observation et de manipulation, afin de dépasser leurs représentations initiales, afin de tendre vers plus d'objectivité. Qu'en est-il à ce stade, après ces acquis constatés, de mon hypothèse de départ?

V. ÉVALUATION COMPARATIVE

Pour rappel, mon hypothèse supposait qu'apprendre à se connaître par comparaison avec l'Autre, et muni d'outils langagiers appropriés permettrait aux élèves de se questionner sur le monde qui interagit avec le leur. Afin de vérifier cela, et après ce long cheminement d'apprentissage effectué, j'ai redonné à chaque élève, fin mars, la même photographie que lors de l'évaluation diagnostique. Ils avaient la même consigne, à savoir poser toutes les questions qu'ils souhaitent, mais cette fois-ci en insistant avant l'exercice sur ce que nous avons travaillé : les types de questions et la comparaison de deux environnements. Ce tableau reprend les chiffres (en noir) de l'évaluation précédente en vis-à-vis de celle de mars³⁹ (en rouge).

³⁸ Annexe L : dessin comparatif de FK

³⁹ Annexe M : les questions posées par les élèves (octobre et mars)

Voir annexe M pour les questions.	Nombre de questions posées		diversité des questions utilisé en octobre utilisé en mars utilisé en octobre et mars	Questions littérales		Questions inférentielles		Questions critiques, évaluatives		Questions hors contexte	
	octobre / mars			octobre / mars		octobre / mars		octobre / mars		octobre / mars	
YC	5 (+1)	5	« ils sont... » ? Où...? Combien ? « Est-ce que...? » x2 Qui..?	1	1	2	1	1	3	1 (+1)	0
CL	3 (+1)	6	Pourquoi...? Comment...? Combien...? Est-ce que...? Quel...? Où...?	0	1	3	2	0	1	(+1)	2
FK	2 (+1)	3	Pourquoi...? Où...? Comment...?	0	1	1	1	1	1	+1	0
LC	1	8	Où...? C'est quoi...? C'est qui...? Qu'est-ce qui...? x4 Il y a...? Qu'est-ce qu'on.....?	1	3	0	2	0	1	0	2

V.1. CONSTATS ET ANALYSE : LES ÉLÈVES

YC a sensiblement posé le même nombre de questions, mais elles sont plus variées. Il s'interroge plus sur ce qu'il ne comprend pas, pour essayer d'avoir des explications par rapport à ses connaissances socio-culturelles. En octobre, ses questions étaient contradictoires, parfois elles affirmaient que la photographie représentait du feu, parfois elles mettaient cela en doute. En mars, cette ambiguïté a disparu, et la variété des mots interrogatifs a permis en plus à Y d'interroger divers facettes de l'image : le lieu, les personnes, le nombre....

FK n'a pas posé plus de questions, mais il est resté dans le contexte et ses questions se sont affinées : il est passé de « Pourquoi les marins son la ? » à « Pourquoi les marein marche t-ils ? ». FK est un des élèves les plus curieux du dispositif sur le fonctionnement du monde qui l'entoure, au quotidien. Or, cette évaluation ne montre pas une grande différence entre octobre et mars. Une hypothèse principale me vient pour comprendre ce paradoxe : il a des difficultés pour écrire, prend beaucoup de temps, mais n'a pas voulu d'aide, car il a envie de réussir seul. Cela l'a peut-être ralenti dans sa recherche d'informations, étant beaucoup plus concentré à rédiger des phrases qu'à réfléchir sur ce qu'il peut questionner. J'aurai dû lui proposer l'exercice différemment, à l'oral par exemple.

CL a posé plus de questions et elle passe de un à six mots interrogatifs utilisés, ce qui lui a permis d'interroger différents éléments de la photographie. Elle a pourtant toujours quelques difficultés pour se décentrer : elle utilise le pronom « tu » dans ses premières questions, car elle

s'adresse directement au personnage de la photographie, ce qui engendre des questions hors contexte (« *Comment t'appelle tu ? Ou habite tu ?* »). Cette difficulté de décentration se constate aussi dans le tableau : elle ne pose qu'une question vraiment en lien avec son vécu « *Es-ce que c'est une boutique ?* ». C'est déjà un premier pas, elle fait un rapprochement avec les boutiques qu'elle connaît, mais celle sur la photo étant légèrement différente, elle est à même de douter de l'endroit. Il sera nécessaire de continuer à travailler avec Clara la comparaison de différents environnements en s'appuyant sur le sien, afin qu'elle puisse prendre plus de recul sur les différentes données et informations qu'elle reçoit au quotidien (télé, cours du collège, amis...).

LC, enfin, a vraiment fait un bond en avant. On a écrit pour lui, mais il avait cette fois-ci assimilé ce jeu de questions et s'y est donné à cœur joie. Même si certaines se répètent, même si d'autres sont hors contexte par rapport à la consigne (« *Qu'est ce qui est vert et qui poussent dans le désert ?*»), il a su poser des questions pour éclaircir certains doutes que pouvaient procurer l'image, notamment : « *Est-ce qu'on peut attraper des trucs liquides ?* ». On voit bien là qu'il a comparé avec sa propre expérience : l'eau coule entre ses mains ou à travers une passoire, que fait donc ce petit garçon à jeter son filet sur l'eau ? Il n'a pas utilisé les différents mots interrogatifs que nous avons vu, mais il parlé de manière instinctive, ayant un niveau de langage oral très élaboré par rapport à d'autres de ses fonctions cognitives.

Globalement, les questions des élèves ont évolué, soit en quantité (nombre de questions), soit en qualité (diversité des mots interrogatifs, style de phrases), soit en diversité (littérales, inférentielles, critiques). Ils ont tous posé des questions d'éclaircissement faisant appel à leur vécu, par comparaison. Même si cela est encore un exercice qui reste à travailler, on constate clairement des progrès liés à l'observation, la prise d'indices portant sur des images variées qu'ils arrivent à mettre en parallèle avec leur réalité socio-culturelle.

V.2. RÉFLEXIONS SUR L'ÉVALUATION

Cette évaluation formative est au final bien plus porteuse d'enseignements pour moi que pour les élèves. Et c'est le point primordial qui me saute aux yeux avec le recul. Cela aurait dû être à double utilité. Même si j'avais dès le début pris le parti de ne pas réutiliser cette évaluation pour qu'elle reste neutre, je pense aujourd'hui qu'elle aurait pu être un support pour classer et comprendre quels types de questions on peut poser, travail de compréhension que je n'ai pas fait faire. Même s'il n'est jamais trop tard, cet apport métacognitif aurait peut-être aidé les élèves à développer leurs questionnements. De plus comme nous l'avons vu, la méthode de passation n'était pas la plus efficace pour tous. Utiliser l'oral, en passation individuelle, aurait, j'en suis sûre

pour certains, donné d'autres résultats. Enfin, ces données recueillies me permettent d'orienter les futurs apprentissages dans la continuité de ce mémoire, en réajustant selon les besoins de chacun.

VI. INTÉRÊTS, LIMITES & PROLONGEMENTS

Pour rappel la problématique de ce mémoire était « En quoi apprendre à questionner, en développant des compétences langagières spécifiques, permettrait à des élèves bénéficiant du dispositif Ulis Collège de mieux appréhender le monde qui les entoure ? ». Nous n'en sommes aujourd'hui encore qu'aux prémises, c'est une démarche longue que de s'ouvrir au monde et son altérité. Mais l'intérêt de cette recherche semble aujourd'hui tellement important que se serait se passer de tout un pan de l'apprentissage au collège que de ne pas l'aborder, d'autant plus que cela s'inclue dans les nouveaux programmes « des outils pour apprendre ». Questionner le monde a un double enjeu, à la fois social et scolaire: c'est un pas de plus vers l'autonomie, en liant observations et questionnements pour avoir des éclaircissements. C'est devenir acteur de ses apprentissages, grâce à la curiosité de ce qui n'est pas soi. Et tout cela relié amène à des compétences, qui de mon point de vue de coordonatrice d'Ulis Collège, sont primordiales pour leur futur insertion professionnelle via entre autre un travail autour du parcours Avenir. Savoir questionner c'est permettre par la suite de faire des choix car s'en est déjà un que de poser une question.

Pourtant, ce travail de recherche a aussi des limites : nous n'avons abordé que l'observation de l'environnement paysager, alors qu'il y a encore tellement de caractéristiques à prendre en compte... la limite de cette recherche est, paradoxalement, son immense champ d'actions. J'ai limité le travail sur un domaine, faute de temps, de pages... les résultats obtenus ne sont donc pas révélateurs de l'aboutissement d'un apprentissage, mais plutôt d'une étape intermédiaire si l'on s'en réfère à la taxonomie de Bloom. Les élèves semblent loin d'émettre un jugement de ce qu'ils observent, ils commencent à peine à prendre appui sur la connaissance de leur propre monde pour comparer. Mais c'est déjà un point de départ, une zone de développement atteinte, une marche en plus vers la compréhension « créative », impliquant entre autres jugement, choix, argumentation, décision...

Les prolongements sont donc nombreux. En plus de ceux pour une construction du questionnement impliquant différents niveaux, et si l'on s'en tient à notre projet de voyage via *Monsieur Vacoq*, il sera intéressant d'aller développer la connaissance non plus d'une ville, mais d'un pays. C'est ce que nous allons faire dans les semaines à venir avec le Japon et les informations recueillies par Fabienne Jonca. À terme, la création d'un livre est envisagé sur les différentes cultures par un jeu de questions-réponses entièrement élaboré par les élèves. Pour cela,

il sera nécessaire d'apprendre à chercher des informations pour répondre aux questions que les élèves se poseront. La recherche documentaire au CDI, à la bibliothèque municipale, sur internet est par conséquent une séquence d'apprentissage qui prend logiquement sa place à la suite de celles évoquées ici.

Apprendre à questionner ouvre le champ des possibles, je pourrais donc encore ouvrir sur toutes les matières enseignées au sein du dispositif. Mais l'important au final réside en quelques mots: avoir pris conscience, grâce à ce mémoire, de son importance et de l'importance de mener à bien un projet porteur de sens qui éveille la curiosité source de savoirs et de connaissances.

VII. CONCLUSION

Ils n'étaient pas vraiment prêts. Ils avaient fait leurs valises, mais ils ne savaient pas vraiment quoi y mettre dedans. Ils avaient vu certaines choses, ils en connaissaient d'autres. Ils s'imaginaient que tout était normal, pas de possible ni d'impossible. L'existant était ici, l'ailleurs aussi.

Alors, nous avons travaillé sur ce qu'il fallait mettre dans ces valises pour pouvoir faire un long voyage avec le moins d'embûches possibles. Ils y ont d'abord mis, attachées solidement, des structures langagières, orales et écrites. Puis ils y ont ajouté de la lecture d'image, du sens de l'observation, apprendre à s'arrêter pour non plus voir, mais regarder, classer, catégoriser. Enfin, dans leurs valises, ils y ont ajouté un élément sans qui personne ne peut voyager mais qu'étrangement, beaucoup oublient, voire même, n'ont pas conscience de posséder : une grande part d'eux-même, qui leur permet d'appréhender le monde environnant et plus lointain, et de le comprendre. Bien sûr, une valise n'est jamais terminée, mais ils n'auront pas toujours quelqu'un pour les aider à la faire, il est donc important au collège de leur donner les outils pour apprendre à agir et interagir. Nous allons continuer ensemble à remplir leurs bagages, en faire une sorte de couteau-suisse cognitif de la curiosité. Les bases sont là, mais beaucoup reste encore à faire. Et, finalement, c'est bien là que réside le plaisir d'enseigner en Ulis. Quelle que soit la situation de handicap dans laquelle se trouvent les élèves, ils ont déjà tous en eux une valise prête à faire le tour du monde. À nous, enseignants, d'adapter ce monde pour qu'ils puissent tous un jour y voyager seuls.

- ASTOLFI, Jean-PR, *l'école pour apprendre*, Paris, ESF, « Pédagogies », 1992
- BARTH, Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987. Nouvelle édition augmentée 2001.
- CHARMEUX, Evelyne, *Apprendre la parole*, Paris, Sedrap Education, 1996
- FORTIER, Gilles, « La méthode du questionnement réciproque », *Québec français*, n° 52, 1983, p. 57-59.
- HEIDEGGER, Martin, « Bâtir Habiter Penser », *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958
- KOENCHLIN, Carol & ZWAAN, Sandi, Adaptation de SIROIS, Gervais, & DUBÉ, Sylvie, *Des questions pour apprendre - Enseigner aux élèves à se poser des questions et à utiliser adéquatement les réponses*, Montréal, Chenelière Éducation, 2010
- LEVINAS, Emmanuel, *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, Quadrige, 1983
- MAULINI, Olivier, *Questionner pour enseigner & pour apprendre*, Paris, ESF, « Pédagogies », 2005
- MAULINI, Olivier, « Subvertir les évidences », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 386, septembre 2000, p. 20-21
- REY, Alain, *Dictionnaire Culturel en langue française*, Paris, Le Robert, 2005, 4 vol.

- B.O. spécial n°4 du 26 février 2004 sur la Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, Annexe 1
- B.O. hors-série n°3 du 19 juin 2008 (Horaires et programmes de l'école primaire)
- B.O. spécial n° 2 du 26 mars 2015 (nouveaux programmes de maternelle)
- B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015, (nouveaux programmes 2016)
- Circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010, parue au B.O. n°27 du 8 juillet 2010 (Livret Personnel de Compétences)
- Circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010 (Ulis Collège)
- Circulaire n° 2015-85 du 3 juin 2015, Loi n°2013-585 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république

- HONORE MASSON, Sandrine, PDF [consulté le 21 janvier 2016], disponible sur : http://arianesud.com/bibliotheque/formation_apprentissage_tutorat/vygotsky_wallon_brunner,
- LEVY, Michel, *La déficience mentale* [consulté le 12 février 2016]. Disponible sur : <http://www.inventionpsychanalyse.com/deficience-mentale.php>
- MAULINI, Olivier, « Le citoyen, le savoir et l'école en cyberdémocratie », Université de Genève, [consulté le 11 décembre 2015]. Disponible sur : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/cyberdemocratie.html>
- BLOG DE L'ATELIER DE RECHERCHE : COMPÉTENCES (INTER) CULTURELLES À L'ECOLE, ESPE DE CAEN, *Problématique de Laplantine* [consulté le 25 février 2016], disponible sur : <http://lewebpedagogique.com/alterite/2015/12/16/problematique-de-laplantine/>
- RICCEUR, Paul, *Soi-même comme un autre* [e-book], Paris, Seuil, 1990, [consulté le 26 février 2016], disponible sur : <http://www.olimon.org/uan/ricoeur-soi-meme.pdf>

- Site des Ulis du Sud Sauvage (La Réunion) : www.lewebpedagogique.com/ulisdusudsauvage

ANNEXES

Annexe A : les voyages de Madame Yéti

Madame Yéti en Équateur



Madame Yéti en Grèce

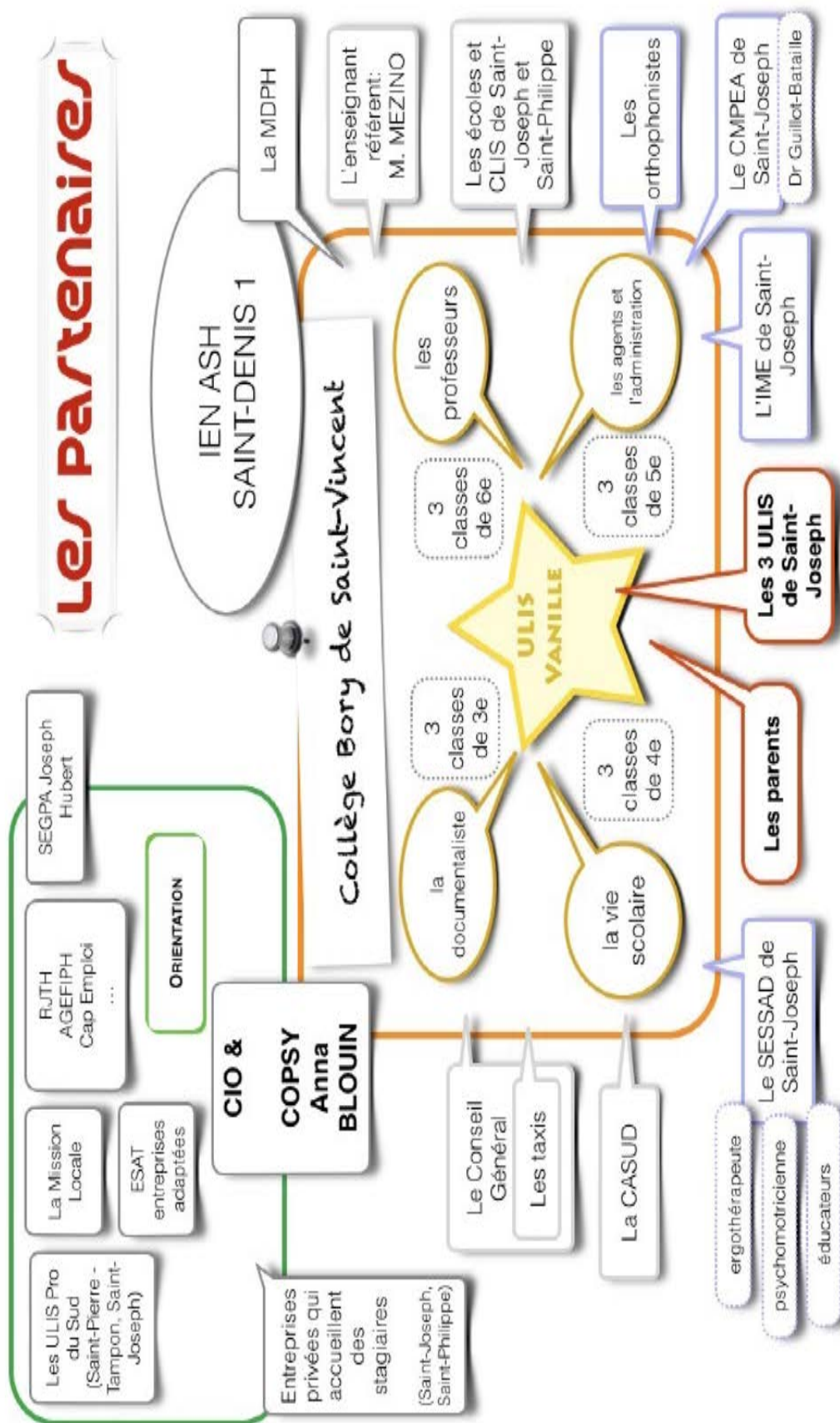
Madame Yéti en Iran



Madame Yéti en Espagne



Annexe B : les partenaires de l'Ulis



Annexe C : Mascotte actuelle de l'Ulis



Monsieur Vacoa est, à l'heure où je rends ce mémoire, en voyage au Japon avec Fabienne Jonca

Monsieur Vacoa est dans les programmes de l'Alliance Française de Tokyo !



☆ Autres ateliers avec Fabienne Jonca ☆

Mardi 5 avril

- 12 : 00~13 : 30 * Découvrez l'île de la Réunion, sa région, sa cuisine, son architecture...
Inscription et règlement (3000yens) à l'accueil de l'Institut au plus tard le mardi 29 mars.
- 16 : 30~17 : 30 * L'heure du conte, Edgar le chat-souris et notre ami Monsieur Vacoa
1000yens par enfant, ticket à retirer à l'accueil 15 minutes avant la séance.
Réservations : 03-5206-2500

Samedi 9 avril

- 17 : 00~18 : 30 * Découvrez l'île de la Réunion, sa région, sa cuisine, son architecture...
Inscriptions et règlements (3000yens) à l'accueil de l'Institut au plus tard le samedi 2 avril.

* Renseignements sur les 3 événements ci-dessus : 03-5206-2500 (Institut français du Japon – Tokyo, Accueil)



Dans la valise pour accompagner les grues pour la paix, direction Hiroshima...

PROJET D'ETABLISSEMENT 2012/2016

Faire du collège un tremplin pour la réussite personnelle de tous les élèves.

Collège Bory de Saint-Vincent
Saint-Philippe

- **AXE 1** : garantir un parcours de réussite à tous les élèves
 - 1/ Garantir le socle à tous les élèves
 - 2/ Individualiser les parcours
 - 3/ Amener les élèves à des choix raisonnés et ambitieux d'orientation
-
- **AXE 2** : former les citoyens de demain
 - 1/ Apprendre à vivre ensemble (autonomie, responsabilisation des élèves)
 - 2/ Mettre en place une politique de santé et de citoyenneté
 - 3/ Eduquer au développement durable (lien possible avec axe 3)
-
- **AXE 3** : ouverture vers l'extérieur
 - 1/ Ouverture sur l'extérieur
 - 2/ Accès à la culture

Annexe E : supports d'évaluation diagnostique, octobre 2015



je vois une dame avec des lunettes je vois des drats je vois une table je vois une boite...

pourquoi tu mes des lunettes

pourquoi il y a des drats

pourquoi il y'a des boites de chaussures

pourquoi il sont à saint-PR ?

CL

1) Que vous voyer sur cette image

2) Que fond-t-il

3) il vont vaire le feu

4) il sont bien habiler pour aller dans le feu

5) est ce-que c'est du feu

6) qui est les personne qui marche.

YC



LC

Où est le petit garçon?



FK

Il y a des marian.

Où sont les geans ?

Pourquoi les marins sont la ?



Annexe F1: Fiche de séquence sur les mots interrogatifs

Séquence pour apprendre à questionner, impliquant différents domaines des programmes

PLAN DE SÉQUENCE RÉDIGER UN QUESTIONNAIRE

COMPÉTENCES	Palier 1: (C1) Écrire: utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court + Dire: Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication(C7) échanger, questionner, justifier un point de vue Palier 2: (C1) Écrire :Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux l'écrire + Prendre part à un dialogue: prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue
OBJECTIF DE LA SÉQUENCE	Savoir rédiger des questions afin de récolter des informations
MATÉRIEL À PRÉVOIR	vidéo d'une interview (pâtisserie) vidéoprojecteur étiquettes mot grilles auto-évaluation ordinateur : logiciel google Forms fiches exercices feuille de couleur matériel grammaire Montessori

DÉROULEMENT DES SÉANCES

1	Durée : 45 min Modalités de travail : Classe + individuel	Découverte d'un métier (LO -PPO) Objectif: questionner pour dégager les thèmes abordés par la personne interviewée Critère(s) de réussite : tableau remplie
2	Durée : 45 min Modalités de travail : sous-groupe, classe, individuel	Les différents types de phrases interrogatives (G) Objectifs : Comprendre qu'il existe différente façon de poser des questions Critère(s) de réussite : Les questions sont classées correctement par catégorie.
3	Durée : 2 x 45 minutes Modalités de travail : Classe, individuel, sous-groupe	Les mots interrogatifs (G) Objectifs : Connaître le sens des différents pronoms interrogatifs Critère(s) de réussite : Chaque question est associée au bon terme / à la bonne réponse.

4	<p>Durée : 45 min</p> <p>Modalités de travail : Classe, individuel, sous-groupe</p>	<p style="text-align: center;"><u>rédiger des questions 1 (PO)</u></p> <p>Objectifs : Savoir choisir le pronom interrogatif approprié en fonction de la réponse recherchée.</p> <p>Critère(s) de réussite : association question/réponse réussie.</p>
5	<p>Durée : 45 min</p> <p>Modalités de travail : Classe, individuel, sous-groupe</p>	<p style="text-align: center;"><u>Rédiger des questions 2 (PO)</u></p> <p>Objectifs : l'inversion du sujet</p> <p>Critère(s) de réussite : les questions sont écrites avec une syntaxe correcte</p>
6	<p>Durée : 30 min</p> <p>Modalités de travail : Classe, individuel, sous-groupe</p>	<p style="text-align: center;">Mise en page d'un questionnaire (PO)</p> <p>Objectifs : dégager les caractéristiques d'un questionnaire</p> <p>Critère(s) de réussite : La mise en page d'un questionnaire est correctement reconstituée.</p>
	<p>Durée : 30 min</p> <p>Modalités de travail : Classe, individuel, sous-groupe</p>	<p style="text-align: center;">Rédaction d'un questionnaire 1 (TICE)</p> <p>Objectifs : Rédiger un questionnaire avec Google Forms</p> <p>Critère(s) de réussite : Le questionnaire est correctement rédigé (grille d'auto-évaluation)</p>
7	<p>Évaluation</p> <hr/>	<p>Objectifs : Demander à un personnel de l'école de remplir le questionnaire</p> <p>Critère(s) de réussite : Le personnel de l'école a pu répondre à toutes les questions (dc les questions sont compréhensibles) + EVALUATION INDIVIDUELLE</p>
8	Réinvestissement	Envoi des questionnaires aux correspondants dans le monde.

Annexe F2: Exercice de recherche sur les mots interrogatifs

PHRASES	MOT INTERROGATIF	EXPLICATION

Ci-dessus le tableau vierge à compléter par les élèves avec le jeu d'étiquettes. Ci-dessous le résultat final

1/ Le collègue coûte 30 escudos.	COMBIEN	UNE QUANTITÉ / UN NOMBRE
2/ Gloria a reçu une lettre.	QUI	UNE PERSONNE
3/ Filomena veut aller au collège.	OÙ	UN LIEU
4/ Filomena va à l'école à pied.	COMMENT	LA MANIÈRE
5/ Elle ira au collège l'année prochaine.	QUAND	LA DURÉE / LE MOMENT

Questionnaire sur votre métier

Quel est votre métier?

.....
.....

Quel est le rôle de ce métier?

.....
.....

Quelle formation avez-vous faite pour faire ce métier?

.....
.....

Comment se déroule une journée de travail?

.....
.....

Quelles sont les contraintes de votre métier?

.....
.....

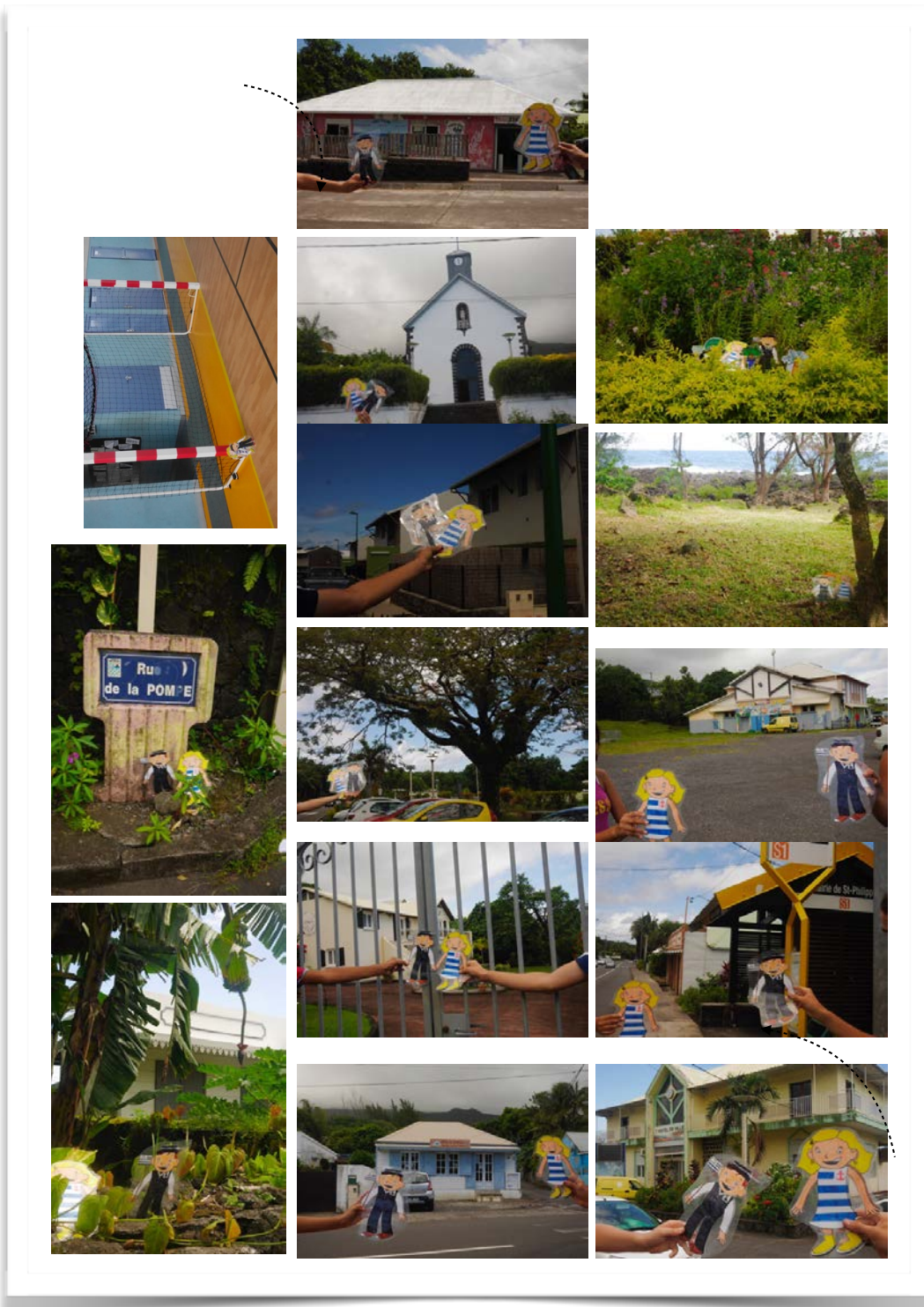
Quels sont les avantages de votre métier?

.....
.....

Pouvez-vous nous raconter un bon souvenir sur votre métier?

.....
.....

Annexe G : Clément et Clémentine de Bretagne à Saint-Philippe



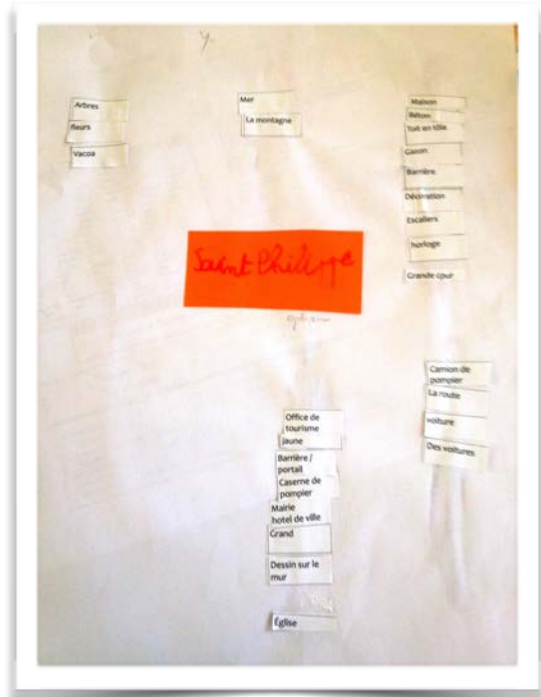
Photos prises lors de la visite de Saint-Philippe

Annexe H : Recherche de catégorisation

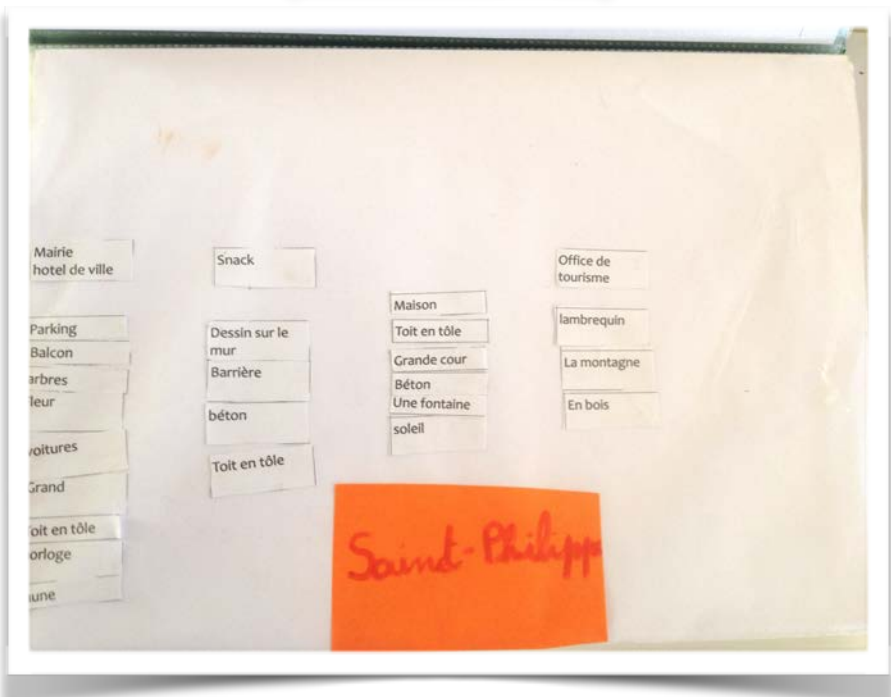
CL



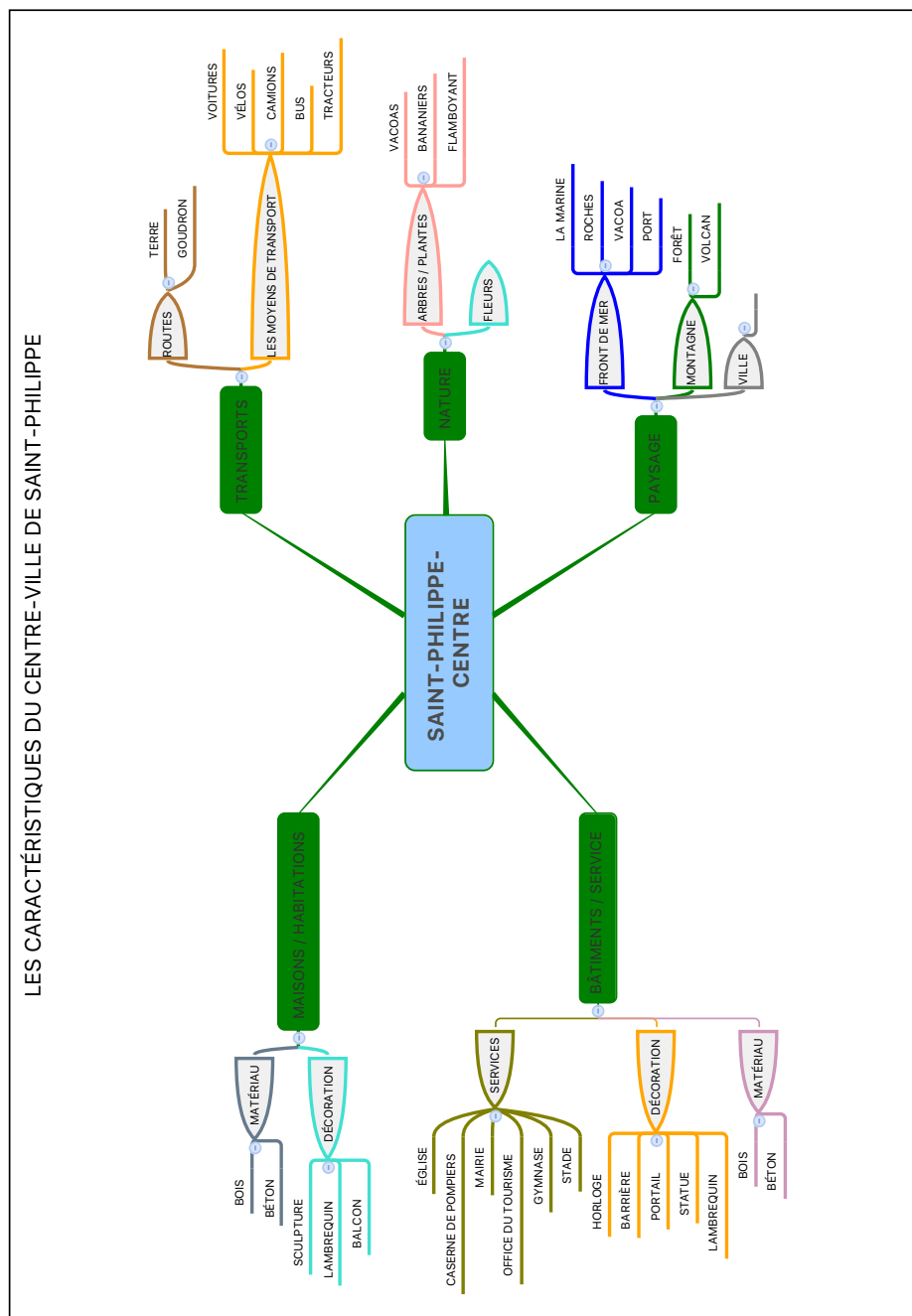
YC



FK



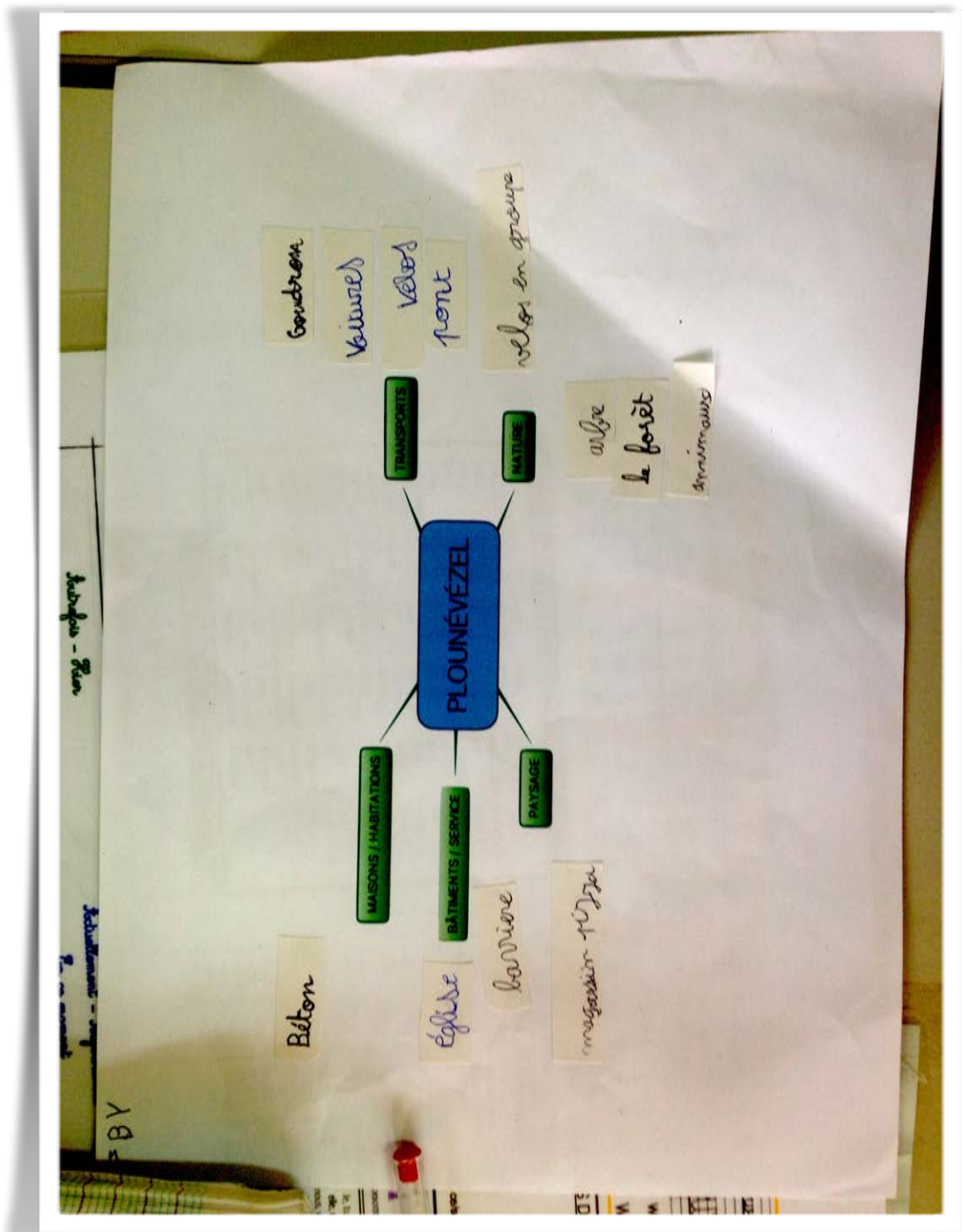
Annexe I : Carte mentale de Saint-Philippe



Carte élaborée sur ordinateur, mais ils ont chacun élaboré la leur. Certaines productions n'étant pas très lisibles, je leur ai donné celle-ci en complément

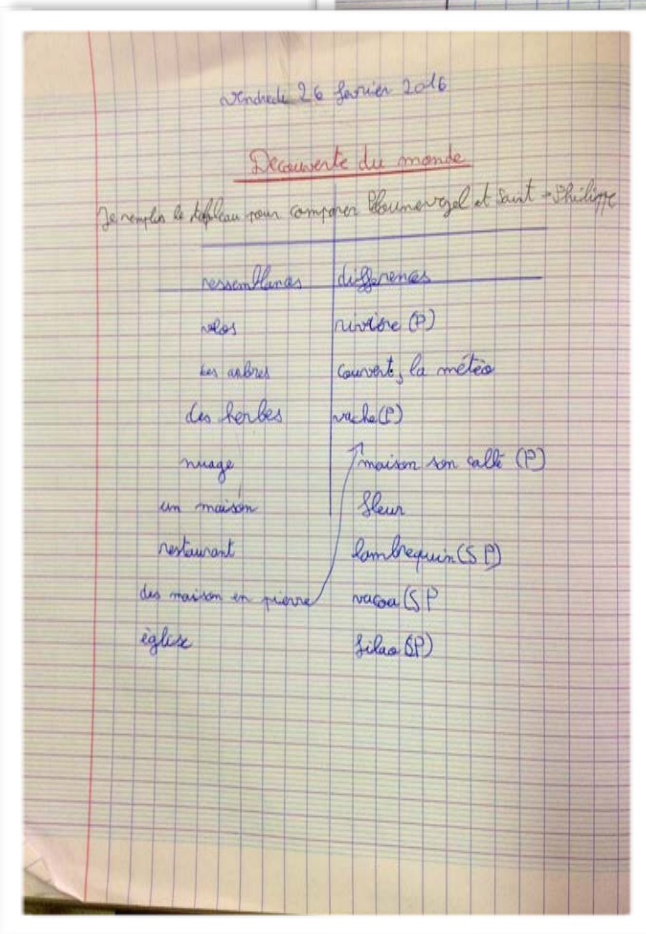
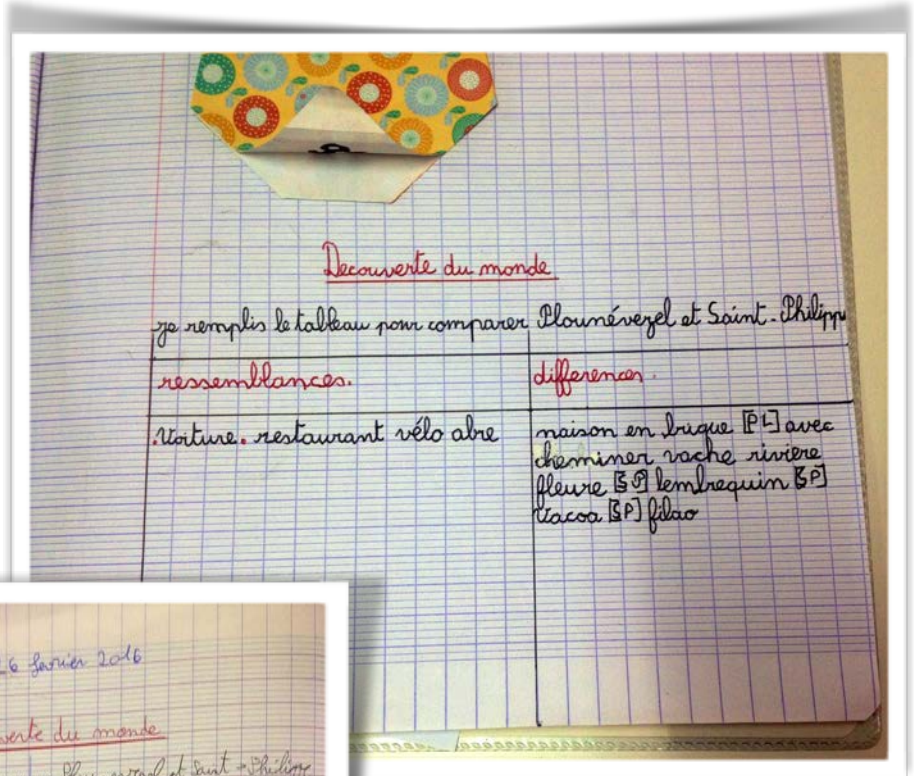
Annexe J : Recherche Carte mentale de Plounévezel

Travail de recherche de FK, YC et PR



Annexe K: Tableau comparatif des deux villes

Cahier de PR



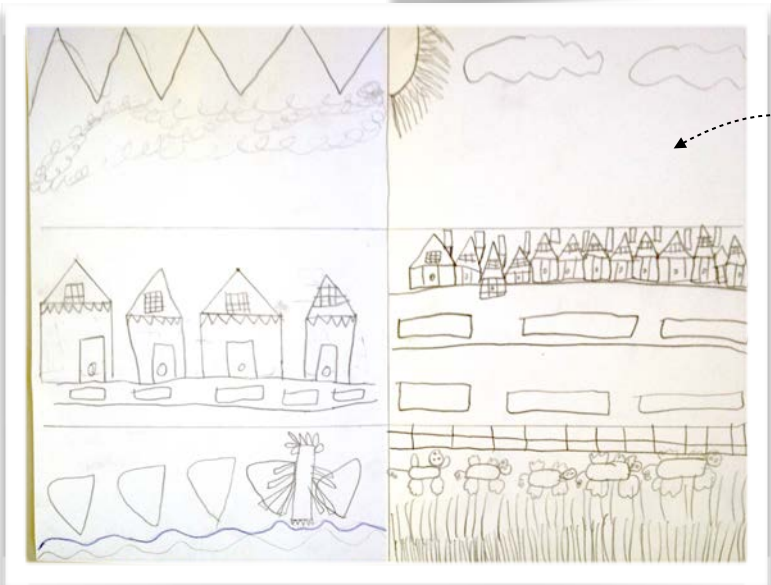
Cahier de YC

Annexe L: Comparatif par dessins

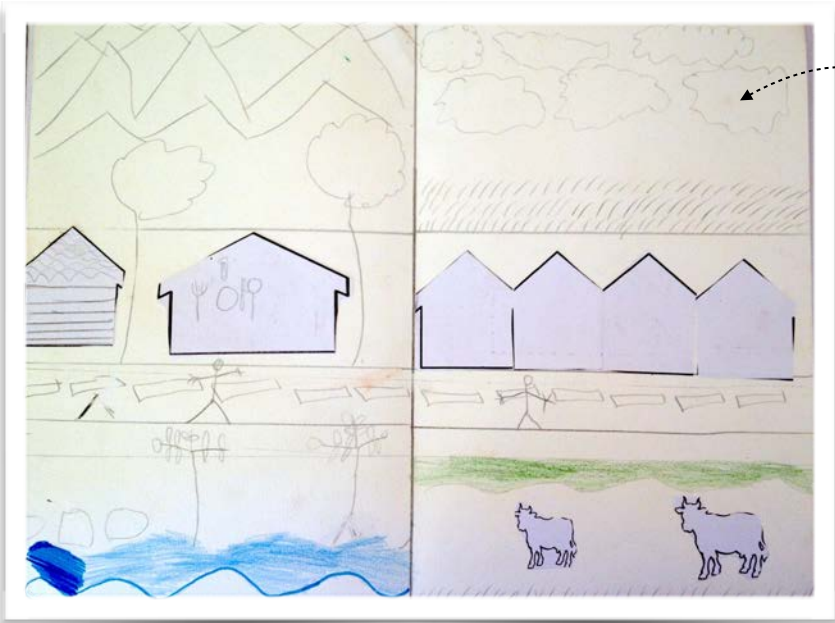


CL

FK

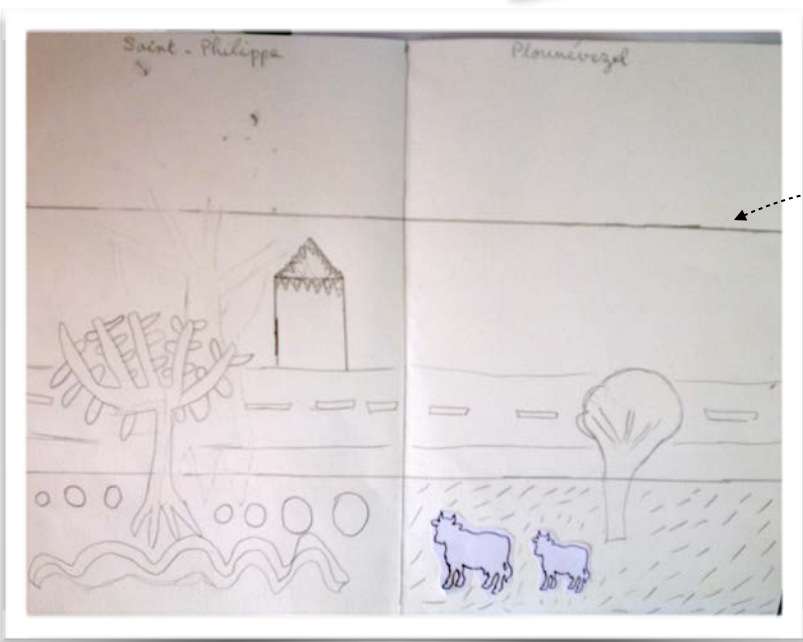
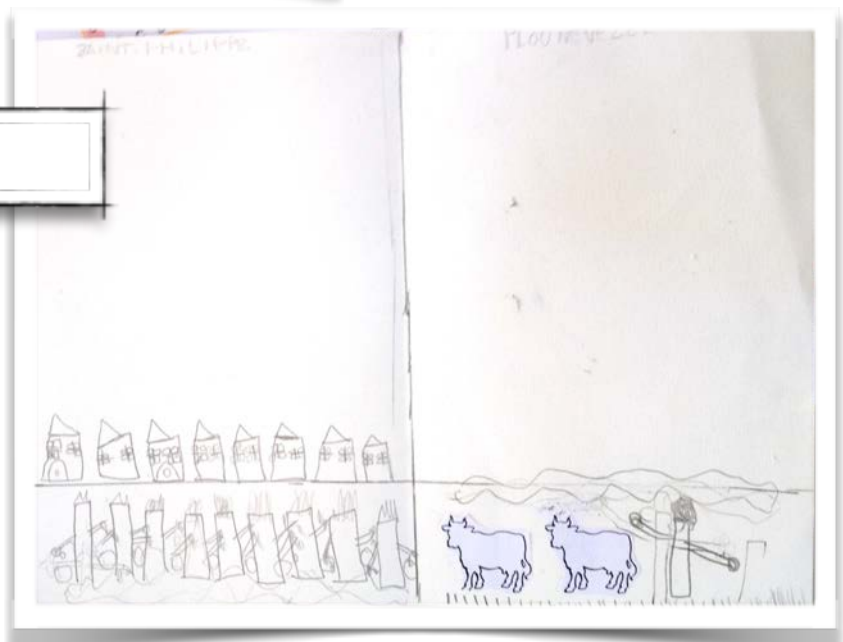


AT



YC

LC



AG

Annexe M : les questions posées en mars 2016



CL

octobre 2015

- ▶ je vois une dame avec des lunettes je vois des drats je vois une table je vois une boite...
- ▶ pourquoi tu mes des lunettes
- ▶ pourquoi il y a des drats
- ▶ pourquoi il y'a des boites de chaussures pourquoi il sont à saint-PR ?

mars 2016

- ▶ Pourquoi tu a pleine de boite de chaussure.
- ▶ comment t'appelle tu ?
- ▶ Combien de drap à tu ?
- ▶ Ou habite tu ?
- ▶ es-ce que c'est une boutique ?
- ▶ Quelle est le maitier de la dame ?



YC

octobre 2015

- ▶ 1) Que vous voyer sur cette image
- ▶ 2) Que fond-t-il
- ▶ 3) il vont vaire le feu
- ▶ 4) il sont bien habiler pour aller dans le feu
- ▶ 5) est ce-que c'est du feu
- ▶ 6) qui est les personne qui marche.

mars 2016

- ▶ Est-ce que il sont dans le feu ?
- ▶ Combien a-t-il de personne sur cette image ?
- ▶ Ou est cette image ?
- ▶ Qui est c'est personne sur cette image ?
- ▶ Est-ce que c'est le feu ?



LC

octobre 2015 (dictée)

- ▶ Où est le petit garçon ?

mars 2016 (dictées)

- ▶ C'est quoi ça ? (x2)
- ▶ C'est qui ?
- ▶ Qu'est ce qui bouge ?
- ▶ Qu'est ce qui brille dans le ciel ?
- ▶ Est-ce qu'on peut attraper des trucs liquides ?
- ▶ Il y a quelque chose qui brûle ?
- ▶ Qu'est-ce qui brille dans l'eau ?
- ▶ Qu'est-ce qui est vert qui pousse dans le désert ?



FK

octobre 2015

- ▶ Il y a des marian.
- ▶ Où sont les geans ?
- ▶ Pourquoi les marins sont la ?

mars 2016

- ▶ Pourquoi les marein marche t-il ?
- ▶ Ou sont les marein?
- ▶ Comment il sont il ?