

Le questionnement de l'adulte au musée et les obstacles à sa progression¹

Colette Dufresne-Tassé

Christian Savard

université de montréal

Trois recherches réalisées sur le questionnement de l'adulte en visite au musée ont permis de croire qu'une question est l'aboutissement d'un processus d'élaboration, que ce processus peut s'arrêter à tout instant, et que certains obstacles sont responsables de son interruption. À l'aide des publications identifiées sur le questionnement, nous avons élaboré un modèle de l'évolution de l'activité interrogative que nous avons confronté à des données empiriques. Nous présenterons d'abord rapidement les données empiriques et le type de publications recensées sur le questionnement. Ensuite, après avoir précisé la signification d'une série de termes, nous décrivons le modèle élaboré.

Three previous studies carried out on question asking of the adult visitor to the museum have suggested that a question is the outcome of a process of formulation, that this process may stop at any point, and that certain obstacles will cause it to be interrupted. Basing our work on a study of the literature on questioning, we have drawn up a model of how questioning activity evolves and tested the model with empirical data. In this article we present a brief review of the literature, the data used, and the model we have constructed.

Les éducateurs muséaux considèrent que l'adulte se pose trop peu de questions lorsqu'il visite un musée (Falk et Dierking, 1992; Hooper-Greenhill, 1994). Ils le trouvent passif devant les objets qu'il observe et ils sont convaincus qu'il pourrait tirer plus de profit de son passage dans une salle d'exposition, en particulier, qu'il pourrait apprendre davantage, si seulement il se questionnait sur ce qu'il visite. Dans cette optique, ils ont conçu une série de stratagèmes pour l'amener à se questionner: dispositifs interactifs, étiquettes interrogatives, informations en apparence contradictoires, etc.

Néanmoins, trois recherches (Dufresne-Tassé, Dao et Lapointe, 1993; Savard, 1994; Savard, Savard et Dufresne-Tassé, 1994) ont montré qu'un adulte qui ne trouve pas de réponse à ses questions cesse rapidement de s'en poser. Ces recherches nous ont également permis de croire qu'une question est l'aboutissement d'un processus d'élaboration, que ce processus peut s'arrêter à tout instant, et que certains obstacles sont responsables de son interruption.

Nous avons pensé que l'examen de l'élaboration d'une interrogation permettrait d'identifier les obstacles soupçonnés. Toutefois, nous avons rapidement réalisé que la description de processus que nous possédions, celle de Van der

Meij (1990), était trop rudimentaire. En conséquence, nous avons dû élaborer un modèle plus complexe. Par la suite, nous avons confronté ce modèle à des données empiriques.

LES DONNÉES EMPIRIQUES DISPONIBLES

Les données empiriques utilisées pour vérifier l'exactitude du modèle élaboré sont issues d'une entrevue menée avec 45 adultes de 25 à 65 ans, des deux sexes, possédant trois niveaux de formation et trois habitudes de fréquentation muséale différents. Cette entrevue suit immédiatement la visite d'une exposition de mollusques réalisée par ces personnes. Elle porte sur divers aspects de leur fonctionnement psychologique alors qu'elles observent les mollusques. L'un des aspects abordés est leur questionnement. Une fois ce thème introduit, et recueilli ce que le visiteur peut dire spontanément, l'interviewer explore, entre autres, les points suivants: Pourquoi le visiteur ne s'est-il pas posé de questions ou pourquoi ne s'en est-il pas posé davantage, vu qu'un biologiste était à son service dans le musée? Pourquoi n'a-t-il pas posé de questions, alors qu'il avait perçu une situation problématique ou qu'il avait besoin d'information?

LES PUBLICATIONS IDENTIFIÉES

Les publications recensées² forment trois groupes. Le premier porte sur la valeur pédagogique des questions, le second, sur l'énoncé interrogatif lui-même et le troisième, sur la nature des questions.

Les écrits sur la valeur pédagogique des questions abordent les quatre points suivants: (1) les effets de celles-ci sur l'évolution de l'individu, par exemple, sur l'acquisition de concepts (Wilén et Cleg, 1986)³ et le développement de la mémoire (Pierce, 1990); (2) le caractère indiciel des questions, qui traduisent de l'intérêt pour ce qui est dit ou sa compréhension (Good, Slavings, Harel et Emerson, 1987); (3) La relation entre le questionnement et le succès scolaire (Gilmore et McKinney, 1986; Wilén, 1984; Wilén et Cleg, 1986); et (4) l'évaluation des techniques et des procédures mises au point par les enseignants pour accroître le nombre des questions posées par les étudiants (Foss, 1989; Gilmore et McKinney, 1986; Koivukari, 1987).

L'énoncé interrogatif lui-même, sa forme et les problèmes qu'il pose sont explorés par des spécialistes de plusieurs disciplines, par des linguistes (Anzilotti, 1982; Cornilescu, 1982; Roberge, 1983; Sobin, 1990; Wimmer, 1983; Wunderli, 1984, 1988), des psychologues d'orientation cognitive (Doherty, Mynatt, Tweney et Schiavo, 1979; Flammer, 1981; Lehnert, 1978), des psychologues du développement (Inhelder et Piaget, 1955; James et Seebach, 1982; Miyake et Norman, 1979; Schwabe, Olswang et Kriegsmann, 1986; Tyack et Ingram, 1977), des philosophes (Belnap et Steel, 1976; Harrah, 1961; Hintikka, 1976, 1981; May, 1989; Meyer, 1978; Popper, 1981; Temple, 1988) et des pédagogues

(Carlsen, 1991; Dillon, 1982, 1984; Gilmore et McKinney, 1986; Good, Slavings, Harel et Emerson, 1987; Pierce, 1990; Van der Meij, 1990; Wilen, 1984).

Alors que les deux premiers types de publications nous ont fourni de l'information utile à l'élaboration d'une représentation du questionnement, le troisième nous a offert une définition du terme question que nous avons adoptée comme base de notre modèle. Ce troisième type de référence est intégré à la présentation de notre définition.

UN ENSEMBLE DE DÉFINITIONS

Dillon (1982) et Hintikka (1976) ont réalisé une compilation des définitions que l'on attribue au terme question et tous deux en ont proposé une définition synthèse. Dillon conçoit une question comme une demande d'information. Hintikka ajoute que la demande vise à combler une lacune des connaissances que possède une personne.

En faisant référence à l'origine d'une question, Hintikka ouvre la porte à l'exploration du processus qui en permet l'apparition, sans toutefois distinguer ce processus et son aboutissement.

Dans un but de clarification, nous distinguerons les deux éléments. Nous appellerons *question* ou *énoncé interrogatif* la verbalisation, la demande manifeste d'information telle que l'entend Dillon et nous nommerons *pensée interrogative* le processus psychologique qui tient son origine d'une lacune des connaissances, comme le pense Hintikka (1976), ou du besoin de valider des connaissances, comme le précise Flammer (1981), et qui aboutit à une interrogation observable. Enfin, nous utiliserons le terme *questionnement* pour désigner l'ensemble: le processus et son aboutissement.

Deux précisions supplémentaires. Premièrement, le modèle que nous allons présenter suppose que la personne qui élabore une question le fait spontanément, dans une situation "naturelle," et non dans un contexte de "laboratoire" où elle se trouverait contrainte par les conditions que lui impose le chercheur. Deuxièmement, celui qui élabore une question se trouve dans le même lieu que quelqu'un d'autre qui peut lui répondre sur le champ. C'est une situation typique au musée, lors d'une visite avec un ami connaisseur, mais c'est également, pour l'adulte, une situation fréquente au travail.

DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA PENSÉE INTERROGATIVE ET DES OBSTACLES QU'ELLE RENCONTRE

La confrontation de l'information contenue dans les publications précitées avec les données empiriques recueillies nous a permis de structurer la progression de la pensée interrogative de l'adulte au musée selon quatre étapes. Par souci de brièveté, nous n'exposerons pas le travail de mise en relation de ces deux types

d'informations. Dans le même esprit, au lieu de présenter cet ensemble d'éléments puis d'en déduire logiquement les quatre étapes, nous utiliserons ces étapes pour présenter l'information. Enfin, nous illustrerons par des exemples tirés de nos données empiriques les obstacles qui inhibent la pensée interrogative.

Van der Meij (1990) est d'avis que l'individu qui pose une question a dû, auparavant, rencontrer un problème et, face à ce problème, déterminer l'information dont il a besoin. Ainsi se trouvent identifiés trois grands repères de la pensée interrogative: l'apparition d'une situation problématique, l'identification d'un besoin d'information et la verbalisation d'un énoncé interrogatif. Ces trois jalons, qui nous ont permis d'entreprendre l'étude de la pensée interrogative, ont cependant dû être transformés pour faire place aux quatre étapes que nous allons maintenant décrire.

Première étape: Perception d'une difficulté

En s'inspirant de la psychologie cognitiviste, par exemple, des travaux de Leplat (1988), on peut dire que l'individu éveillé traite de façon plus ou moins automatique un flot constant d'informations issu de son interaction avec l'environnement. Pour qu'une question puisse apparaître, il faut que cette situation se modifie. Il faut que l'individu extrait certains éléments de l'ensemble de ceux avec lesquels il est en contact et qu'il les regroupe, c'est-à-dire qu'il structure ces éléments en une expérience, une activité, une tâche. Schwabe, Olswang et Kriegsmann (1986) considèrent toutefois que cette condition n'est pas suffisante. Il faut aussi que l'individu ait un intérêt réel pour ce qu'il est en train de faire, que les objets qu'il perçoit stimulent sa curiosité.

Habituellement, l'adulte a développé, pour chacune de ses expériences, activités ou tâches, une représentation que l'on appelle *script* ou *cadre* (Clark, 1989). Cette représentation comprend des éléments constants et des éléments mobiles. Par exemple, le script devenu classique: aller au restaurant (Schank et Abelson, 1977) comprend toujours sortir de chez soi et entrer dans un autre lieu où l'on mange. Par contre, varie ce que l'on mange dans ce lieu, tout comme le nombre, le type de personnes qui s'y trouvent, ou l'emplacement des cuisines par rapport à l'endroit où mangent les clients.

De ces représentations, on sait aussi qu'elles comportent la description ou la compréhension d'un phénomène (Searle, 1983, 1984) et qu'elles sont flexibles (McClelland et Rumelhart, 1985), c'est-à-dire qu'elles permettent sans difficulté de tenir compte d'une multitude de variantes.

Flammer (1981) est d'avis que l'origine d'une question est, chez un individu, une représentation qui, tout à coup, s'avère déficiente, en ce sens qu'elle ne lui permet pas de traiter de façon satisfaisante l'information issue de son expérience ou de son activité. Toujours d'après Flammer, une question serait en même temps une façon de pallier la difficulté rencontrée. En d'autres termes, elle serait un moyen d'atteindre un but que l'on s'est fixé.

Obstacles à la réalisation de la première étape

Six obstacles peuvent surgir à cette étape du cheminement de la pensée interrogative et en entraver la progression.

Il arrive que le flot de l'information que traite la personne ne prenne pas la forme d'une expérience singulière parce que les conditions nécessaires à cette transformation ne sont pas réunies. Exemple: *Un visiteur traverse à grandes enjambées une salle d'exposition pour rejoindre le restaurant du musée. Il n'a ainsi qu'une image floue et continue des objets qui se trouvent sur son passage.* Dans ce contexte, une interrogation sur les objets ne peut émerger et c'est le premier obstacle à la poursuite de la pensée interrogative.

L'intérêt nécessaire au démarrage de la pensée interrogative peut être absent. Par exemple, *la curiosité du visiteur qui traverse des salles à toute allure a d'autant moins de chances d'être éveillée par un objet particulier, et que cet objet suscite chez lui une question, qu'il a peu d'intérêt pour ce genre d'objet.* C'est la deuxième raison (obstacle 2) qui peut expliquer l'arrêt du processus d'élaboration d'une question. Mais cette condition signifie aussi que le questionnement se situe dans le contexte d'un fonctionnement psychologique intense.

L'individu perçoit l'écart qu'il y a entre ses connaissances et l'information qu'il traite (obstacle 3). Exemple: *Un visiteur pour qui un mollusque évoque l'image d'un strombe, ce coquillage dont on dit que l'on entend la mer quand on le colle à l'oreille, c'est-à-dire un mollusque à une seule coquille, peut observer durant plusieurs minutes des mollusques à deux coquilles, comme l'huitre, sans que ne le frappe la différence entre sa représentation et ses observations.*

Au contraire, l'individu peut percevoir l'écart, mais, pour divers motifs, décider de ne pas s'en occuper. Ces motifs peuvent être ramenés aux trois suivants. Premièrement, il n'espère pas obtenir une réponse à sa question (obstacle 4). Pourquoi poser une question si l'on n'a pas confiance d'obtenir une réponse convenable, dit May (1989)? (Inversement, Schwabe, Olswang et Kriegsman [1986] sont d'avis que l'obtention d'une réponse est l'un des plus puissants facteurs de renforcement de la pensée interrogative.) Deuxièmement, l'individu recule devant la lourdeur du processus nécessaire pour donner forme à sa question (obstacle 5). Troisièmement, quelque chose d'autre l'intéresse davantage (obstacle 6). En d'autres termes, sa motivation n'est pas suffisamment forte.

Ces trois obstacles sont illustrés dans les exemples suivants. Obstacle 4: *Un visiteur a perçu une différence entre les gastéropodes et les bivalves, mais il n'ose même pas se demander la raison de cette différence, tant il est habitué à ne pas recevoir de réponse satisfaisante à une question aussi générale.* Obstacle 5: *Un visiteur s'est aperçu que plusieurs coquillages qui ont la forme d'un escargot possèdent un trou dans la plus grande partie de leur spirale. Il a l'impression que c'est une caractéristique importante, mais, parce qu'il a mal*

aux pieds, il ne se sent pas l'énergie nécessaire pour donner forme à une question qui, correctement posée, lui donnerait la raison de cette importance. Obstacle 6: Un visiteur qui observait une huître dorée et qui était sur le point de se demander pourquoi l'intérieur est irisé, lève les yeux et voit un coquillage appelé "patte de lion," dont la forme complexe et la couleur vive l'attirent tellement qu'il cesse de s'occuper de l'huître.

Déjà, à ce stade de la pensée interrogative, les obstacles que l'on peut observer sont d'origines différentes. Deux d'entre eux (2 et 6) relèvent de la motivation du visiteur, deux autres (4 et 5), du jugement que ce dernier porte sur les coûts énergétiques de l'activité psychologique à réaliser et un dernier (3), d'une déficience de la discrimination perceptuelle.⁴ Par ailleurs, ces obstacles ont des conséquences différentes. Alors que les trois premiers empêchent la mise en route de la pensée interrogative, les trois derniers empêchent la progression de celle-ci.

Deuxième étape: Synthèse optimale des connaissances

Nous avons laissé en attente la description du processus interrogatif au moment où l'individu, selon l'expression de Flammer (1981), entrevoit un "trou," une difficulté. L'étape suivante consiste à se rappeler ce qu'il sait et à en effectuer la synthèse. C'est probablement l'existence de cette synthèse qui explique la relation étroite observée par Flammer (1981), par Miyake et Norman (1979) et par Van der Meij (1990) entre les questions d'une personne et ce qu'elle sait.

C'est du résultat de cette synthèse que l'individu tire l'impression qu'il possède ou ne possède pas ce qu'il faut pour poursuivre ce qu'il est en train de faire. Cette synthèse est complexe. En effet, l'individu doit, en plus de rassembler ce qu'il sait, décider du type de lacune dont souffrent ses connaissances. Les travaux de l'école piagétienne identifient trois situations dans lesquelles la représentation qu'un individu possède d'un objet est déficiente: lorsqu'elle est insuffisante, lorsqu'elle est douteuse ou lorsqu'elle est contraire à l'information fournie par la situation.

Cette étape de la pensée interrogative est donc complexe et exigeante pour l'individu, surtout qu'elle doit être réalisée rapidement et alors qu'il est debout (rarement, l'aménagement des salles d'exposition muséales permet au visiteur de s'asseoir pour observer des objets).

Obstacles à la réalisation de la deuxième étape

L'écart que quelqu'un perçoit entre ses connaissances et celles qu'il devrait posséder pour traiter adéquatement l'information issue de son expérience peut être faible ou, au contraire, très important. Dans les deux cas, la personne peut négliger cette différence. Dans le premier, son omission lui paraît sans

conséquence parce qu'elle ne voit pas en quoi cette différence pourrait compromettre le succès de ce qu'elle est en train de faire (obstacle 7). Dans le second, elle justifie son omission par le fait qu'elle ne croit pas pouvoir franchir l'écart, tant il est grand (obstacle 8). Les exemples suivants illustrent les deux types de situations. Obstacle 7: *Un visiteur qui observe des bivalves dans une vitrine saisit des différences entre eux et les coquilles St-Jacques qu'il a déjà mangées, mais il ne se donne pas la peine de se demander en quoi consistent exactement ces différences parce qu'il croit qu'elles ne sont probablement pas importantes et il continue d'essayer de comprendre comment ces coquillages se déplacent seulement à partir de ce qu'il voit dans la vitrine.* Obstacle 8: *Un visiteur qui a observé une cinquantaine de coquillages de divers types n'ose pas se demander où ils vivent dans la mer, tant il est certain que cette préoccupation représente une quantité phénoménale d'information.*

Les deux nouveaux obstacles observés ont des origines différentes. Le premier tient à un manque d'exigence de l'individu vis-à-vis de la précision de son activité intellectuelle (obstacle 7), le second, à un recul devant les coûts énergétiques de ce qu'il y aurait à entreprendre (obstacle 8). Cependant, les conséquences de ces obstacles sont les mêmes: ils stoppent la progression de la pensée interrogative.

Troisième étape: Identification d'une stratégie et délimitation d'un contenu

Jusqu'ici, on a vu que l'individu a repéré une difficulté et a synthétisé ses connaissances sur le sujet qui fait problème. Cette synthèse lui permet de reconnaître ce qui l'empêche d'aller plus loin: un manque de connaissances, des connaissances confuses ou de peu d'utilité parce qu'en contradiction avec ce qu'il est en train de traiter.

Le sens commun veut qu'il doive maintenant identifier ce qu'il va faire pour résoudre son problème. Mais, ici comme précédemment, les choses sont moins simples qu'il n'y paraît. Non seulement doit-il décider de rechercher de l'information nouvelle ou, plutôt, de clarifier ou de vérifier et de modifier celle qu'il possède déjà, mais il doit aussi identifier le contenu de l'information à acquérir, à consolider ou à contrôler. En d'autres termes, il doit décider d'une stratégie et cerner le contenu à traiter par cette stratégie. Cette étape est donc complexe. Est-ce ici qu'achoppaient les sujets observés par Van der Meij (1990), qui savaient qu'un point important leur manquait ou que quelque chose "clochait," sans toutefois pouvoir articuler leur question?

Obstacles à la réalisation de la troisième étape

Si l'écart est trop grand entre les connaissances de l'individu et ce dont il a besoin pour poursuivre le traitement de la situation dans laquelle il se trouve, la

plupart du temps, il ne réussit pas à identifier correctement le contenu à rechercher (obstacle 9). Selon sa motivation, ses capacités et la perception qu'il en a, il décide alors d'abandonner ou il formule une question qui a beaucoup de chances d'être inadéquate, c'est-à-dire de ne pas lui apporter l'information dont il a besoin pour poursuivre son activité. Voici deux exemples qui illustrent l'un et l'autre cas. Premier cas: *Un visiteur qui réalise que chaque coquillage qu'il voit contient un animal qui bouge, mais qui n'a jamais pu observer cet animal, perçoit soudainement tout un univers à explorer. Mais, ne sachant pas comment réaliser son exploration, en particulier, ne sachant pas où la commencer, il abandonne, vu l'énormité de la tâche qui consisterait à élaborer des questions précises. Il préfère attendre que de l'information se présente.* Deuxième cas: *Un visiteur qui regarde des coquilles St-Jacques se souvient seulement d'en avoir mangé. Comme il n'a aucune notion de l'animal qui vit à l'intérieur, quand il s'intéresse à la façon dont ce mollusque se reproduit, il se résout à poser une question approximative comme: "comment est-ce que ça s'accouple?" ou "ça doit être difficile de s'accoupler avec une coquille?" tout en se disant que "ce n'est peut-être pas par accouplement que ça se reproduit!"* Pareilles questions ont peu de chances de donner au visiteur accès à ce dont il a besoin pour continuer son investigation.

Si, par ailleurs, l'activité qui a précédé le choix d'une stratégie a donné lieu à une synthèse de mauvaise qualité, le choix d'une orientation est difficile, tout autant que l'identification du contenu à acquérir, à préciser ou à vérifier (obstacle 10). La déficience de l'étape précédente peut donc amener à ce point-ci l'abandon de la démarche interrogative ou la formulation d'une question inadéquate. Exemple: *Un visiteur un peu pressé, qui s'intéresse à la façon dont un strombe se déplace, se contente de se dire rapidement que c'est ce qui vit à l'intérieur de la coquille qui en permet le déplacement, oubliant, ce faisant, tout ce qu'il sait sur ce type d'animal. Quand il veut poursuivre sa compréhension du déplacement, il a le choix entre deux options aussi peu intéressantes l'une que l'autre: faire face à l'impossibilité d'aller plus loin parce que ce qu'il vient de se dire est trop général et trop distant de ce qu'il cherche ou affronter le foisonnement de questions possibles: "Est-ce que cet animal a des muscles ou autre chose?" "Comment est-ce qu'il fait pour changer de place?" "En quoi est-ce que ça consiste pour lui, changer de place?" "Est-ce qu'il se déplace sur de grandes distances?" "Est-ce vrai qu'il doit sortir de sa coquille pour se déplacer?"* Ce visiteur a de la difficulté à sérier ces questions et, conséquemment, il ne peut être certain qu'elles vont lui permettre d'avancer dans sa compréhension du déplacement.

Les données empiriques que nous possédions n'offraient pas de cas précis qui auraient permis de distinguer une situation dans laquelle le visiteur doit augmenter ses connaissances par rapport à une situation dans laquelle il doit les préciser ou les vérifier et éventuellement les modifier. Nous ne pouvons donc

comparer ces situations et encore moins les défaillances des stratégies adoptées par les visiteurs pour y faire face et leurs conséquences sur la poursuite du processus interrogatif.

Toutefois, il nous est possible d'identifier l'origine des deux obstacles qui apparaissent à cette étape. Dans le cas de l'obstacle 9, c'est l'amplitude de la distance séparant les connaissances d'une personne des besoins que suscitent en elle les objets observés qui est en cause. Cette distance est trop importante pour être franchie par simple raisonnement, en d'autres termes, par une simple dérivation des implications des connaissances que le visiteur possède. Cette situation semble propre au contexte muséal, qui veut que l'adulte s'y trouve sans aucune autre ressource (dictionnaire, manuel, encyclopédie, etc.) que les mécanismes de son fonctionnement intellectuel; si le musée ne lui offre pas la série d'informations qui lui permettrait de réaliser pas à pas sa démarche d'exploration d'un phénomène, cette démarche a peu de chances de réussir. Quant à l'obstacle 10, il peut découler soit d'une incapacité de la personne, d'un manque de ce qu'il est convenu d'appeler l'esprit de synthèse, ou d'une attitude négligente de sa part.

Les conséquences des deux obstacles identifiés sont ou bien l'arrêt du processus interrogatif, ou bien l'émergence de questions insatisfaisantes.

Quatrième étape: Mise en forme d'une question

La personne qui a réussi les étapes précédentes est maintenant prête à structurer sa question, c'est-à-dire à développer un énoncé interrogatif correspondant à son besoin d'information. Son énoncé pourra prendre la forme d'une question ouverte ou d'une question fermée. Les Anglo-Saxons ont pris l'habitude d'appeler le premier type de questions "*Wh Questions*" (Cornilescu, 1982; Dillon, 1982) à cause des marqueurs linguistiques—*what, why, whom, when, which, who, how*—qui la caractérisent. Exemple: *Qu'est-ce que c'est? Pourquoi est-ce que c'est irisé?* Pour sa part, la question fermée peut prendre deux formes, celle d'une question fermée proprement dite (exemple: Est-ce que c'est une huître dorée?) ou celle d'une question hypothétique (exemple: Est-ce que ça ne pourrait pas être une étoile de mer?). Quelle que soit la variante considérée, la caractéristique d'une question fermée est, comme on le sait, de pouvoir y répondre par oui ou par non.

Si l'individu s'aperçoit que sa question peut lui apporter ce dont il a besoin, il est prêt à la poser à quelqu'un. Avant de le faire, il va cependant évaluer deux éléments: la capacité de l'autre à lui répondre (James et Seebach, 1982; May, 1989) et le coût social de son geste, que Fuhrer (1987, 1989) appelle anxiété sociale et qui vient de ce que l'on craint, pour diverses raisons, de provoquer chez l'autre un jugement négatif.

Obstacles à la réalisation de la quatrième étape

Même parvenu à cette étape, deux obstacles peuvent encore surgir, qui empêchent l'apparition d'une question. Ces obstacles deviennent les obstacles 11 et 12.

L'individu doute de la compétence de son interlocuteur (obstacle 11). Exemple: *En regardant un couteau, un visiteur d'une cinquantaine d'années, qui a des notions de biologie, se demande jusqu'à quel point la forme très allongée de ce mollusque modifie les caractéristiques et la façon de vivre de l'animal qui vit à l'intérieur. Il ne pose pas sa question au jeune spécialiste mis à la disposition du public par le musée parce qu'il craint que ce jeune homme n'en sache pas plus long que lui et ne lui réponde par une série de généralités qu'il connaît déjà.*

L'individu redoute le jugement de la personne qui pourrait lui répondre (obstacle 12). Exemple: *Un visiteur très peu instruit, qui se demande comment l'animal vivant à l'intérieur d'un coquillage peut fabriquer celui-ci, n'ose pas poser sa question de peur que le spécialiste à qui il s'adresse pense qu'un visiteur qui n'a que des questions aussi élémentaires ne soit pas à sa place dans une exposition de mollusques.*

Les obstacles qui se présentent ici découlent tous deux d'un jugement d'incompétence porté par le visiteur; dans le cas de l'obstacle 11, le jugement vise l'interlocuteur, alors que dans le cas de l'obstacle 12, il vise le visiteur lui-même. Dans les deux cas, la conséquence est la même: le questionnement n'est pas mené à terme, car si le visiteur a réussi à formuler une question, il se refuse à l'énoncer.

FORMALISATION D'UN MODÈLE DU QUESTIONNEMENT DE L'ADULTE

À l'issue de la description que nous venons de présenter du questionnement, on peut considérer que celui-ci est composé d'une série d'activités psychologiques formant quatre étapes. Ces activités sont les suivantes. À l'étape 1, le visiteur structure le flot de l'information qui s'offre à lui en une expérience, une action ou une tâche. Au cours de cette action, il éprouve une difficulté: l'une de ses représentations s'avère inadéquate. À l'étape 2, il réalise une synthèse de ses connaissances sur ce qui lui pose problème. À l'étape 3, il identifie le contenu que doit viser sa question, de même que la stratégie à laquelle celle-ci obéit: acquisition d'une connaissance nouvelle, clarification ou vérification et modification d'une connaissance ancienne. À la quatrième étape, enfin, le visiteur formule sa question auprès d'un interlocuteur.

Douze obstacles au déroulement de ces étapes ont été identifiés. Leur origine est tantôt une déficience de l'adulte-visiteur, déficience de sa capacité de discrimination (obstacle 3), de sa capacité de synthèse (obstacle 10), de son niveau

d'exigence vis-à-vis de la qualité de son propre fonctionnement intellectuel (obstacles 7 et 10), un manque de motivation de sa part (obstacles 2 et 6), tantôt ses perceptions, perception de l'inutilité de sa question (obstacle 11) ou du caractère menaçant de son interlocuteur (obstacle 12). Mais l'obstacle peut également découler de la trop grande distance qui sépare les connaissances du visiteur de ce dont il a besoin pour poursuivre l'activité psychologique suscitée par l'objet muséal (obstacle 9) ou des coûts énergétiques trop élevés que représenterait la poursuite du questionnement (obstacles 4, 5, 8).

Ces obstacles peuvent empêcher le visiteur

- d'amorcer le processus qui mène à l'élaboration d'une question,
- de poursuivre les activités comprises dans le processus,
- de réaliser convenablement les activités nécessaires, ou
- d'utiliser le produit de ces activités pour énoncer une question.

Le résultat peut être une question non élaborée, une question élaborée, mais non énoncée, ou une question énoncée, mais de qualité médiocre.

Ce modèle est issu de la confrontation d'une représentation du processus interrogatif élaborée à partir de l'information contenue dans les publications sur le questionnement avec des données empiriques. Il devrait maintenant faire l'objet d'une vérification systématique basée sur une expérimentation planifiée.

Dans sa forme actuelle, ce modèle met en relief une série de phénomènes qui peuvent aider les éducateurs muséaux à renouveler leur perception du questionnement du visiteur adulte. L'activité psychologique qui mène à l'élaboration d'une interrogation constitue un fonctionnement cognitif et émotif intense. Cette activité est complexe. Elle comporte une synthèse de ce que l'individu sait déjà et une représentation d'un contenu nouveau, de même que de la façon d'accéder à ce contenu. En d'autres termes, elle inclut un volet tourné vers l'acquis et un volet créateur, orienté vers l'inconnu. Cette activité est semée d'embûches et elle repose sur des habiletés qui ne sont pas toujours maîtrisées de façon parfaite par l'adulte, comme le confirment les travaux de l'école piagétienne sur la pensée logique et ceux de l'Université de New York à Buffalo sur la résolution de problèmes.

Vu sous cet angle, le questionnement du visiteur adulte est moins une activité à provoquer à tout prix qu'une activité à appuyer en facilitant le traitement de l'objet muséal et en supportant l'investissement intellectuel et émotif nécessaire à la réussite du processus interrogatif.

NOTES

¹ La présente recherche a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et par le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche.

² Les banques de données suivantes ont été interrogées: Bulletin signalétique: Sciences du langage, ERIC, Linguistics and Behavior Abstracts, Philosophical Abstracts, Psyllist. Social Sciences Citations, INDES, SSCI.

³ Le nombre de références sur un sujet était parfois très grand. Nous n'en citons que quelques unes à titre d'exemples de la variété de ce que nous avons trouvé.

⁴ La nature du premier obstacle est difficile à établir. Nous faisons l'hypothèse qu'elle varie selon les individus.

RÉFÉRENCES

- Anzilotti, G. (1982). The rhetorical question as an indirect speech device in English and Italian. *Revue canadienne des langues vivantes*, 39, 290–302.
- Belnap, N. P. et Steel, T. B. (1976). *The logic of questions and answers*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Carlsen, W. S. (1991). Questioning in classrooms: A sociolinguistic perspective. *Review of Educational Research*, 61, 157–178.
- Clark, A. (1989). *Microcognition: Philosophy, cognitive science, and parallel distributed processing*. Cambridge: MIT Press.
- Cornilescu, A. (1982). Presuppositions of questions and the analysis of conductive questions. *Revue Roumaine de linguistique*, 27, 99–106.
- Dillon, J. T. (1982). The multidisciplinary study of questioning. *Journal of Educational Psychology*, 74, 147–165.
- Dillon, J. T. (1984). The classification of research questions. *Review of Educational Research*, 54, 327–361.
- Doherty, M. E., Mynatt, C. R., Tweney, R. D. et Schiavo, M. D. (1979). Pseudodiagnosticity. *Acta Psychologica*, 43, 111–121.
- Dufresne-Tassé, C., Dao, K. C. et Lapointe, T. (1993). Cognitive functioning indicated in questions asked by the adult visitor to the museum. *McGill Journal of Education*, 28, 231–253.
- Falk, J. et Dierking, L. (1992). *The museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Flammer, A. (1981). Towards a theory of question asking. *Psychological Research*, 43, 407–420.
- Foss, S. K. (1989). Rhetorical criticism as the asking of questions. *Communication Education*, 38, 191–196.
- Fuhrer, U. (1987). Effects of social density and pre-knowledge on question asking in a novel setting. *Journal of Environmental Psychology*, 7, 159–168.
- Fuhrer, U. (1989). Effects of prior knowledge, crowding, and congruence of subjects and other goals on question asking in an unfamiliar setting. *Psychological Reports*, 64, 131–145.
- Gilmore, A. C. et McKinney, C. W. (1986). The effects of student questions and teacher questions on concept acquisition. *Theory and Research in Social Education*, 14, 225–244.
- Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H. et Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question asking in K–12 classrooms. *Sociology of Education*, 60, 181–189.
- Harrah, D. (1961). A logic of questions and answers. *Philosophy of Sciences*, 28, 40–46.
- Hintikka, J. (1976). The semantics of questions and the questions of semantics. *Acta Philosophica Fennica [Amsterdam]*, 28, 42–54.
- Hintikka, J. (1981). On the logic of an interrogative model of scientific inquiry. *Synthese*, 47, 69–83.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *The educational role of the museum*. London: Routledge.
- Inhelder, B. et Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent: essai sur la construction des structures opératoires formelles*. Paris: Presses Universitaires de France.

- James, S. L. et Seebach, M. A. (1982). The pragmatic function of children's questions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 2–11.
- Koivukari, A. M. (1987). Question level and cognitive processing: Psycholinguistic dimensions of questions and answers. *Applied Psycholinguistics*, 8, 101–120.
- Lehnert, W. G. (1978). *The process of question answering: A computer simulation of cognition*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Leplat, J. (1988). Les habiletés cognitives dans le travail. In P. Perruchet (dir.), *Les automatismes cognitifs* (p. 139–173). Liège: Pierre Mardaga.
- May, J. D. (1989). Questions as suggestions: The pragmatics of interrogative speech. *Language and Communication*, 9, 227–243.
- McClelland, J. L. et Rumelhart, D. E. (1985). Distributed memory and the representation of general and specific information. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 159–188.
- Meyer, M. (1978). Science as a questioning process. *Revue Internationale de Philosophie*, 34, 49–89.
- Miyake, N. et Norman, D. A. (1979). To ask a question, one must know enough to know what is not known. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 357–364.
- Pierce, J. W. (1990). The more they ask, the more they remember: Variables related to preschooler's memory for answers to their own questions. *Child Study Journal*, 20, 279–286.
- Popper, K. (1981). Science, pseudo-science, and falsifiability. In R. D. Tweeney, M. E. Doherty et C. R. Mynatt (dir.), *On scientific thinking* (p. 130–150). New York: Columbia University Press.
- Roberge, Y. (1983). Les interrogatives sans inversion: gouvernement du noeud INFL et hypothèse d'identité structurale. *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, 3, 115–131.
- Savard, C. (1994). La pensée interrogative, les questions et le questionnement. In B. Lefebvre (dir.), *L'éducation et les musées; visiter, explorer et apprendre* (p. 115–129). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Savard, N., Savard, C. et Dufresne-Tassé, C. (1994). Comparaison de deux façons d'identifier les questions et les hypothèses formulées par le visiteur de musée. *Revue canadienne de l'éducation*, 19, 94–98.
- Schank, R. et Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Schwabe, A. M., Olswang, L. B. et Kriegsmann, E. (1986). Requests for information: Linguistic, cognitive, pragmatic, and environmental variables. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 17, 38–55.
- Searle, J. (1983). *Intentionality*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1984). Intentionality and its place in nature. *Synthèse*, 61, 3–16.
- Sobin, N. (1990). On the syntax of English echo questions. *Lingua*, 81, 141–167.
- Temple, D. (1988). Discussion: The contrast theory of why-questions. *Philosophy of Sciences*, 55, 141–151.
- Tyack, D. et Ingram, D. (1977). Children's production and comprehension of questions. *Journal of Child Language*, 4, 211–224.
- Van der Meij, H. (1990). Question asking: To know that you do not know is not enough. *Journal of Educational Psychology*, 82, 505–512.
- Wilens, W. W. (1984). Implications of research on questioning for the teacher educator. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 31–35.

Wilen, W. W. et Cleg, A. A. (1986). Effective questions and questioning: A research review. *Theory and Research in Social Education*, 14, 153–161.

Wimmer, C. (1983). Syntaxe et interprétation de la structure V si P identiques (interrogative indirecte). *Le Français moderne*, 51, 205–223.

Wunderli, P. (1984). L'intonation des questions sans marque segmentale. *Travaux de linguistique et de littérature*, 22, 203–250.

Wunderli, P. (1988). Le débit, un indice d'interrogativité? *Travaux de linguistique*, 16, 111–121.

Colette Dufresne-Tassé est professeure titulaire à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, case postale 6128, succursale A, Montréal (Québec) H3C 3J7. Christian Savard est étudiant gradué au Département de psychologie, Université de Montréal, case postale 6128, succursale A, Montréal (Québec) H3C 3J7.