

Perrenoud, Ph. (2005).  
Vers une anthropologie du questionnement.  
Postface. In Olivier Maulini, *Questions pour enseigner, questions pour apprendre. Le rapport au savoir à l'école* (pp. 215-226). Paris : ESF.

# Vers une anthropologie du questionnement

*Philippe Perrenoud* \*

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Université de Genève  
2005

Qu'ajouter à cet ouvrage qui ne soit paraphrase ou redite ? Il fait le tour de la question de la question et interdit définitivement de parler *naïvement* du questionnement à l'école. Le lecteur découvre que la rhétorique de la question est un terrain balisé, que l'on peut certes arpenter encore et encore, mais sans illusion : en connaissance de cause ou sans le savoir, chacun réinventera certaines figures obligées d'un discours aussi ancien que la réflexion sur l'éducation scolaire, entre tour didactique et détour pédagogique.

C'est pourquoi je me situerai dans un autre registre, plus programmatique, en suggérant des approfondissements et des élargissements de la problématique de recherche construite par Olivier Maulini. J'indiquerai trois pistes dont l'ouvrage illustre à la fois la fécondité et la relative nouveauté. Chacune se réfère à un constat :

1. La culture du questionnement déborde le champ scolaire et relève d'une anthropologie de la connaissance.
2. On ne comprend rien à ce qui se joue en classe sans sortir de l'école, car les différences culturelles portent aussi sur le rapport au questionnement.
3. Les pratiques de questionnement en classe se construisent dans une pragmatique qui vit sa vie indépendamment des discours.

---

• Courriel : [Philippe.Perrenoud@unige.ch](mailto:Philippe.Perrenoud@unige.ch)  
Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>  
Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/life/>

Ces idées appellent le développement, à la suite des voies frayés par Olivier Maulini, de ce qu'on pourrait appeler une « anthropologie du questionnement », dans la société en général et dans l'école en particulier. Du questionnement comme pratique sociale autant que comme expression d'un rapport au monde.

## I. Pouvoir de dire, pouvoir de taire

En écrivant « L'anthropologie du projet » (1993), Boutinet a interdit radicalement de penser le projet de l'élève, le projet d'action éducative, la pédagogie de projet, le projet d'établissement ou même le projet d'instruire sans inscrire la réflexion dans une « culture du projet », montrant que dans l'histoire, le projet est une invention qui surgit à un moment défini et se développe au point de devenir, pour ceux qui disent la norme, le seul rapport au monde digne d'estime. Or, rien n'est moins « naturel » que d'avoir des projets ou plus encore « un » projet. Ce rapport au monde ne caractérise ni toutes les sociétés ni tous les groupes au sein de la même société. L'anthropologie du projet met en évidence son arbitraire culturel et montre qu'en constituant ce rapport particulier au monde en norme prétendue universelle, on exclut ou on stigmatise tous ceux auxquels il est étranger. L'école ne fait que décliner à sa manière un processus de normalisation qui la dépasse.

Olivier Maulini invite à la même prise de conscience à propos du questionnement. Le problème se présente toutefois un peu différemment. Avant d'être une pratique, le projet est une représentation, un concept, parfois une valeur ou une idéologie. Il en va différemment pour le questionnement. Sans doute parce qu'il n'est qu'une composante de multiples rapports sociaux, qui se distinguent et que l'on caractérise d'abord par les acteurs en présence, leurs enjeux et le champ social dans lequel se déplient leurs interactions. Le mode de questionnement n'est qu'un aspect d'un rapport social, en apparence mineur, rarement mis en exergue. Certes, dans chaque domaine de la vie sociale, le questionnement fait l'objet de règles et de raisonnements spécifiques : questions du policier, du juge, du médecin, du confesseur, du psychologue, du journaliste, du technicien ; questions des adultes et des enfants ; question de l'amant, du client, de l'égaré, du badaud, du curieux, du désœuvré. Toutefois, ces règles n'apparaissent pas centrales. L'institution du questionnement n'est pas fortement mise en évidence, elle reste parfois dans l'implicite, le tacite. Une cour de justice est à cet égard l'exception plutôt que la règle, la seule arène dans laquelle le questionnement est régi par des procédures formalisées, la seule où il est possible de rayer du procès-verbal une question pourtant posée et entendue.

Pourtant, dans chaque champ social, à un moindre degré et de manière moins formelle, les questions sont codifiées et donc aussi jugées, dans le registre de la pertinence, de l'élégance, de l'intelligence, de la décence, du bon goût : questions polies, déplacées, insolentes, charitables, voire pieuses. Vraies et fausses questions. Questions idiotes ou pointues. Questions courtisanes ou impertinentes. Claires ou confuses. Originales ou banales. Simples ou complexes. Prématurées ou dépassées. Cruelles ou anodines. Surprenantes ou convenues. Déconcertantes ou prévisibles.

Drôles ou sinistres. Légères, ou pesantes. Notre langue n'est pas avare d'adjectifs pour qualifier les questions et les réponses qu'elles suscitent.

Dès notre enfance, nous apprenons ces codes, sans nous douter que c'est à la culture que nous accédons de la sorte, de deux manières : en nous appropriant et en interrogeant les savoirs, mais aussi en apprenant, par essais et erreurs, parfois à nos dépens, qui il est bon de questionner, sur quoi, comment, où et quand, sur quel ton.

Les psychologues sociaux, les sociolinguistes, les sociologues interactionnistes s'intéressent parfois aux formes du questionnement, aux attentes et aux normes qui le régissent. Peut-être importera-t-il de développer une approche anthropologique et épistémologique plus fondamentale, oubliant un instant la forme des questions et des réponses pour s'intéresser à ce que tout questionnement suppose connu aussi bien qu'à l'inconnu qu'il délimite et juge en même temps dépassable.

Dites-moi comment et ce que vous questionnez, je vous dirai qui vous êtes ! On pourrait caractériser une civilisation par le contenu des questions qu'elle appelle, autorise ou censure. En ajoutant immédiatement que ce qui distingue les sociétés distingue aussi, à l'intérieur de chacune, les classes sociales, les confessions, les ethnies, les familles et toutes sortes de communautés.

En demandant « Quelle heure est-il ? », le questionneur presuppose l'existence du temps, de sa mesure, de l'unité horaire. Il postule qu'on peut savoir l'heure et que son interlocuteur la connaît. Pas besoin d'être grand clerc pour se douter que l'un n'a pas de montre et s'adresse à quelqu'un qui est censé savoir l'heure. Et l'on ne reconstruira pas la théorie des classes sociales en opposant ceux qui ont une montre et ceux qui n'en ont pas. Ou alors de manière paradoxale : dans une société productiviste, ne pas avoir de montre est un signe de pauvreté ou de luxe, d'exclusion ou d'insouciance. L'heure est rarement un secret d'État, même si l'heure du crime est au cœur de nombre d'intrigues policières.

D'autres questions, moins anodines, mettront immédiatement en évidence les rapports entre savoir et pouvoir. Barbe Bleue et d'autres contes nous le rappellent, il y a des questions à ne pas poser, parce qu'elles relèvent d'un tabou. Qu'est-ce qu'un tabou ? Un sujet qui ne doit pas être abordé, sous peine de menacer l'ordre du monde, un ordre apparent, qui n'a cours qu'à partir de présupposés à condition qu'ils soient niés comme tels, parce que leur mise à nu ferait éclater l'arbitraire de toute culture et donc les limites de son évidence et de sa légitimité.

L'ordre du monde n'est pas constamment défini à l'échelle planétaire, ni même à celle d'une société globale. Dans une famille, un atelier, une classe, un groupe social, un certain ordre du monde est présupposé. Il existe soit des mystères qu'il n'est pas sage de vouloir percer, soit des réponses qu'il est imprudent d'approfondir ou de contester. Certes, cette imprudence ne conduit pas toujours au Goulag ou en asile psychiatrique. Il est des façons plus subtiles de ramener à la raison les « questionneurs » qui passent les limites. Dès l'enfance, chacun apprend à les repérer et comprend qu'il existe des registres de questionnement à hauts risques. Dans les sociétés judéo-chrétiennes, la sexualité en faisait partie ; c'est bien sûr encore le cas

dans certaines familles et certaines communautés. Les « secrets de famille » et les « secrets État » sont des champs de mines, dans lesquels seuls les innocents et les téméraires s'aventurent. On trouve l'équivalent dans toute organisation. Histoires de filiations incertaines, d'alliances inavouables, de décisions illégitimes, de chantages ou de financements occultes. Le caché est souvent lié à ce que la loi, la morale ou l'éthique condamnent.

La méconnaissance ou l'irrespect de la « géographie du questionnement » n'aboutit pas toujours à des sanctions explicites. Un silence embarrassé, un sourire railleur, un mouvement d'irritation suffisent à faire comprendre que l'on fait intrusion dans un territoire interdit. Chacun apprend à bafouiller une excuse ou à battre en retraite en sauvant la face. L'incident est clos, une limite invisible a été repérée. C'est un des enjeux de la socialisation : saisir que toute vérité n'est pas bonne à dire ni à exiger. Les enfants cessent de demander pourquoi non parce qu'ils ont reçu toutes les réponses, mais parce qu'ils ont compris que cette question fait plus qu'agacer : elle rappelle aux adultes qu'ils défendent des coutumes dont ils ignorent la raison d'être.

Aussi longtemps que chacun évolue dans un milieu fermé, dont il a appris les codes, tout se passe bien. De même lorsqu'on entre dans une institution qui impose son code et le fait connaître : la cour de l'Empereur, ou pour prendre des exemples plus contemporains, un commissariat, un tribunal, un hôpital. On s'attend, dans de tels mondes, à devoir répondre à des questions que nul n'aurait le culot ou même l'idée de vous poser ailleurs : que faisiez-vous entre onze heures et minuit mardi dernier ? avez-vous une relation extraconjugale ? êtes-vous allé à selle ? Et l'on sait que le droit de questionner n'est pas réciproque : ici, c'est moi qui pose les questions vous dira le policier, le juge ou le médecin. C'est son métier, il en a l'autorité et l'asymétrie est inscrite dans la relation.

C'est plus complexe lorsque des mondes culturels différents entrent en contact sans que l'un domine l'autre *a priori*. Chacun considère alors son mode de questionnement comme allant de soi, attendant de l'autre qu'il fonctionne selon les mêmes règles. Le rapport au questionnement est l'un des dimensions de toute rencontre interculturelle. Les anthropologues, qui ne peuvent comprendre les sociétés qu'ils étudient qu'en posant des questions, ont été très vite sensibles au statut incongru de leur questionnement dans des cultures qui réprouvent la curiosité, ressentie comme une agression, un manque de respect ou une faute de goût.

Le rapport au questionnement diffère aussi entre les communautés qui coexistent au sein de la même société, entre les confessions, entre les communautés linguistiques, entre les ethnies, entre les classes sociales, entre les familles. Un enfant qui passe du temps dans la famille de l'un de ses camarades découvrira que ses propres codes de questionnement n'y sont pas entièrement valables. À ma connaissance, peu de chercheurs se sont intéressés aux questions que se posent les enfants entre eux. Il est bien possible que certains conflits ou certaines inimitiés s'enracinent dans des désaccords sur ce qu'on a le droit de demander, sur les limites de la curiosité, sur ce qui marque la frontière entre l'intérêt légitime et l'indiscrétion ou l'ingérence.

Le point de vue pédagogique donne évidemment la primauté aux questions que les élèves posent au maître et à celles qu'il pose aux élèves. Peut-être devrait-on d'abord considérer l'école comme un lieu de confrontation entre élèves, confrontations de goûts, de valeurs, de mode de vie, de normes et notamment de rapport au questionnement. Les adultes ne sont guère enclins à prendre ces confrontations interculturelles au sérieux. Ils les banalisent en disant qu'il s'agit d'apprendre à vivre avec les autres. Comme si les adultes vivaient les uns avec les autres avec facilité, dans la tolérance et la compréhension mutuelles. Sans doute le rapport au questionnement n'est-il pas le registre le plus dramatique des chocs de cultures. Il n'empêche : se sentir constamment soumis à la question ou au contraire objet de la plus grande indifférence peut influer sur la construction de la personne davantage que de vifs différends.

Dans une classe, avant de questionner et d'être questionné à des fins didactiques, l'enseignant est d'abord une personne, porteuse elle aussi d'une culture et notamment d'un rapport au questionnement. Lorsqu'un élève de sept ans demande à sa maîtresse d'école si elle est mariée, la question n'est pas reçue comme une magnifique occasion d'éduquer ; elle appartient à un registre plus personnel et peut susciter des réponses très diverses, de « *Cela ne te regarde pas !* » à une réponse sans ambiguïté, en passant par « *Pourquoi est-ce que tu veux le savoir ?* ». Si la réponse est « *Non je ne suis pas mariée* » et la question suivante « *Est-ce que tu as un amoureux ?* », le terrain devient encore plus glissant. Un enseignant s'expose tous les jours au regard des enfants, qui observent sa façon de parler, de bouger, de rire, de sourire, de s'habiller, de se coiffer, de se moucher ou de planter un clou. Les enfants et les adolescents observent une personne, ils se posent des questions et en discutent entre eux. Osent-ils les poser au professeur ? Tout dépend des barrières qu'il aura dressées pour protéger sa vie privée. Barrières qui expriment une certaine conception du métier et de la relation, mais dévoilent aussi des timidités, des peurs, des complexes.

Dans le même registre, certains enseignants s'abstiennent de tout questionnement relatif à la vie privée de leurs élèves. Parfois dans un souci de reciprocité, mais l'asymétrie peut être criante. Les raisons varient elles aussi. Poser des questions, c'est devoir entendre une réponse et en faire quelque chose. C'est pourquoi on ne demande pas chaque jour à ses interlocuteurs si la vie a un sens pour eux. Il est difficile, s'ils disent que non, de parler ensuite de la pluie et du beau temps. D'autres n'éprouvent simplement pas le besoin de savoir comment leurs élèves vivent hors de l'école. Même alors, il est des circonstances qui appellent une sorte d'enquête : tout indice de maltraitance, de sous-alimentation, de fatigue chronique, de maladie contagieuse, de dépression, de trouble mental ou de toxicomanie place l'enseignant devant un dilemme : questionner pour vérifier, au risque de s'ingérer indûment dans la vie des familles, ou fermer les yeux, au risque de laisser se développer une situation difficile. Le dilemme est encore plus grand lorsque les enjeux sont moins évidents : que faire lorsqu'un enfant manifeste une tendance à l'obésité, une hygiène douteuse ou une fascination jugée précoce pour la sexualité ? Faut-il poser des questions, chercher à comprendre, ne serait-ce que pour savoir si les parents s'en préoccupent.

L'ouvrage d'Olivier Maulini ne se situe pas dans ce registre, ce n'est pas sa vocation. Peut-être conviendrait-il cependant de ne pas séparer complètement ce qui relève du travail scolaire, de l'éducation, de la prévention et du vivre-ensemble. Chaque spécialiste tend à considérer qu'il a le droit de questionner et peut-être interrogé dans le champ de son intervention. Mais une approche systémique suggère que la vie n'est pas entièrement cloisonnée. Un médecin peut et doit s'intéresser aux croyances religieuses lorsqu'elles entrent en conflit avec des examens ou des traitements. Un policier ou un juge d'instruction peuvent prétendre que leurs investigations n'ont aucune limite pour peu que le rapport avec leur enquête soit avéré ; dans un prétoire, le rôle du magistrat est justement de savoir jusqu'où procureur et avocat de la défense ont le droit de pousser leur questionnement ;ils obtiendront ce droit si la question est jugée « en rapport avec l'affaire ».

À l'école, il n'y a pas de magistrat, l'enseignant joue tous les rôles et c'est à lui d'apprécier s'il est pertinent de demander à un enfant s'il dort suffisamment ou se nourrit correctement. En principe, cela se justifie lorsque c'est en rapport avec la disponibilité et l'énergie que l'élève manifeste dans le travail scolaire, mais les limites sont d'autant plus difficiles à tracer que :

- les causes du désinvestissement ou de l'échec sont souvent liées à des contextes familiaux et à des histoires de vie ;
- la mission éducative de l'école le conduit à s'intéresser à des dimensions de la personne qui touchent à sa vie privée.

On peut avancer l'hypothèse que le rapport au questionnement institué dans une classe n'est pas entièrement compartimenté dans l'esprit de l'enseignant et moins encore dans celui des élèves. Il n'est pas absurde de lier la culture du questionnement à la confiance établie entre les acteurs. Peut-être un enseignant sera-t-il d'autant mieux fondé à pratiquer une investigation didactique d'orientation formative et métacognitive qu'il a construit des règles équitable de questionnement réciproque dans d'autres domaines. Il n'est pas sûr, autrement dit, qu'un élève accepte la *Glasnost* relative à ses savoirs et modes de raisonnement du seul fait qu'il est à l'école (Perrenoud, 1991), de même qu'un patient éprouve des réticences à dire la vérité à son médecin quand bien même il comprend que c'est « dans son intérêt ».

## Rapport au questionnement et inégalités sociales

Sans doute l'institution scolaire véhicule-t-elle, dans son intention, dans ses textes, dans sa culture professionnelle, une « culture du questionnement » qui diffère, globalement, de la culture du questionnement des policiers, des juges, des confesseurs, des journalistes, des médecins ou des réparateurs.

Il serait insensé, cependant, de concevoir l'école comme homogène à cet égard. Même dans des classes de même niveau, censées suivre le même programme et conduites par des enseignants ayant reçu la même formation, la conception et la pratique du questionnement sont variées, comme le montrent les données d'Olivier Maulini. Elles varient d'autant plus que le questionnement est sinon un impensé, du

moins une dimension des conceptions et des pratiques qui n'est pas nécessairement isolée, identifiée comme telle, débattue en formation initiale ou continue.

Chaque classe est donc un monde singulier, la circulation des questions et des propositions s'y institue d'une manière qui, sans être totalement originale, dépend de l'enseignant, mais aussi des élèves, parfois des parents, et de l'histoire de la classe depuis le début de l'année scolaire ou du cycle. Au moment où un enseignant rencontre un groupe d'élèves pour la première fois, nul n'arrive sans valeurs, expériences, préjugés, craintes et obsessions en matière de questionnement. Mais l'institution du questionnement dans cette classe-là, cette année-là, n'est pas entièrement préfigurée par les caractéristiques des acteurs en présence. Ce qui se noue entre eux, dans ce registre comme dans d'autres, dépend d'une dynamique qui n'est jamais écrite d'avance. Si, à un moment donné de l'année scolaire, on peut observer une institution du questionnement, c'est-à-dire un état apparemment stable des pratiques et des règles, cette stabilité n'est pas contraire à l'idée d'une évolution. On ne sait pas grand-chose de cette genèse, ni des évolutions lentes ou brusques suscitées par des événements, des incidents critiques ou des régulations. Aucune institution n'est figée. « Faire connaissance », c'est notamment réinstituer un questionnement, réinventer des compromis qui conviennent *hic et nunc*. L'enseignant s'adapte à de nouveaux élèves, ces derniers s'adaptent à un ou plusieurs nouveaux professeurs.

On ne sait pas grand-chose de cette genèse, ni des évolutions lentes ou brusques suscitées par des événements, des incidents critiques ou des régulations. On peut imaginer une institution du questionnement entièrement négocié au sein du conseil de classe. À l'autre extrême, rien n'est débattu, tout s'institue dans le non-dit, par la pratique, certaines conduites étant normalisées ou écartées selon qu'elle convienne ou non aux acteurs.

Quel est le poids des uns et des autres dans l'institution du questionnement au sein d'une classe ? On peut imaginer que l'enseignant est prépondérant, par son statut et que son intention d'instruire le prédispose instituer de manière volontariste et insistante un questionnement au service de son mandat. Les élèves ne l'entendent pas nécessairement de la même oreille. Ils viennent avec des attentes, des habitudes, des craintes, des ruses.

Une première inégalité sociale peut surgir à ce stade : tous les élèves n'exercent pas la même influence sur l'institution du questionnement, certains contribuent à fixer la norme, alors que d'autres la subissent. Selon les options pédagogiques de l'enseignant, il résistera ou au contraire cédera aux pressions des élèves les plus impatients, les plus actifs, les plus pointus dans le questionnement. Si un enseignant peut pratiquer 300 questions à l'heure (l'effet TGV décrit par Astolfi, 1991, 1992), c'est que certains élèves tiennent ce rythme et donnent au professeur l'illusion qu'il est tenable ! Deux élèves en difficulté d'une classe primaire belge racontent :

Enfant 1 : Ils sont intelligents, alors ils sont en tête et nous on est à la queue. Alors, eux, quand ils ont fini, ils demandent plus, ils demandent plus parce qu'ils aiment bien. Mais nous, si on est à la queue, on est en retard, on est en retard, de plus en plus,

puisque plus en plus qu'eux, ils avancent, plus en plus nous on reste au même point ben, il insiste, Monsieur, à travailler; puisqu'il, Monsieur, il dit : « Ben c'est bien ça, une classe parfaite ». Mais nous, si on n'est pas parfait, on traîne derrière, on sait rien faire.

Enfant 2 : On n'a pas le temps de... quand on a fini on n'a pas le temps de... de souffler un coup, tout de suite grammaire, faites grammaire, devoirs, grammaire.

Enfant 1 : Des fois on n'a pas fini et il nous donne àachever pour la maison. Mais Valérie et Sébastien, ils ont fini, hein. Eux, ils sont contents, mais nous on est derrière. Parce que si ils ont fini, tant mieux, mais nous si on n'a pas fini c'est pour la maison et on fait autre chose; alors les devoirs qu'on a quand on rentre chez soi, heu, c'est pas la joie. Moi des fois je reste jusqu'à huit heures pour faire mes devoirs.

Le rythme de travail et de questionnement qui s'institue dans une classe peut ignorer ces élèves ou y être sensibles. Il est sûr que tous les élèves n'ont pas une audace et des ressources égales pour faire valeur leurs intérêts.

Une fois l'institution du questionnement « en place », et en partie en raison des forces qui ont influencé sa genèse et son évolution, elle crée des inégalités. Il peut arriver que, du fait d'un enseignant résolument démocratisant, l'institution du questionnement favorise les élèves en difficulté. Ce sera le cas si le professeur leur donne plus souvent la parole (donc prive régulièrement les meilleurs élèves du droit de questionner ou de répondre), ne rejette pas les questions confuses, incertaines, laborieuses, en dehors du sujet, accepte de revenir en arrière et de répondre à des questions élémentaires, de manière explicite et sans aucune ironie. L'étude de Weidler Kubanek et Waller (1994) suggère que les élèves, dans leur majorité, n'ont guère rencontré de telles cultures du questionnement, puisqu'au fil des années, ils renoncent à interroger l'enseignant, ayant appris à leurs dépens qu'il valait mieux rester coi, qu'en conservant le silence on garde le bénéfice du doute...

L'inégalité sociale devant le questionnement a toutes les chances, dans la plupart des classes, de favoriser les favorisés, non pas dans l'intention délibérée de pénaliser les élèves faibles ou de privilégier les élites, mais du simple fait que pour tenir son programme et maintenir l'ordre, le professeur se sent obligé de compter sur les élèves les plus coopératifs, ceux qui suivent, anticipent, comprennent assez vite, sans être snobs au point de ne pas daigner participer au cours dialogué. Sirota (1988) montre que cette « bonne volonté culturelle » caractérise les enfants de classe moyenne, partenaires les plus fiables du professeur. Pour s'intégrer au « réseau principal de communication », celui que le professeur institue pour enseigner, il faut un mélange d'assurance et de conformisme, une sorte de complicité qui a quelque parenté avec celle que les enfants de chœur ont avec le prêtre. Dans le rituel scolaire, les questions ont du sens même si celui qui les pose connaît la réponse, il suffit d'avoir compris qu'à ce jeu, on ne gagne pas de l'information, mais de la reconnaissance et quelques priviléges.

Il importera d'explorer les différences entre classes sociales et entre familles sous l'angle du rapport au questionnement. Il y a trois volets au moins à considérer :

- Le rapport à la prise de parole, l'assurance dont parlent Weidler Kubanek et Waller (1994), donc le rapport au groupe, au pouvoir, à l'institution scolaire.
- Le rapport aux règles du jeu scolaire, notamment le jeu du questionnement, donc le degré d'appropriation de la figure légitime du métier d'élève (Perrenoud, 1994 a) ; le rôle des parents semble déterminant pour faire comprendre que ces règles doivent être respectées pour ne pas être exclu du jeu, sans nécessairement les intérioriser.
- Le rapport au questionnement du réel, des savoirs, des institutions et des personnes comme déclinaison du rapport au monde et du rapport au savoir (Charlot, 1997, 1999 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

Il est probable que, dans ces trois registres, la position des parents sur l'axe dominants/dominés joue un rôle crucial. Bernstein montrait dès 1975 que l'une des différences majeures entre classes populaires et classes moyennes touchait au droit et aux moyens qu'on se donne de questionner les règles, d'exiger des explications, bref de demander pourquoi. « Parce que », disent certains parents, le dialogue s'arrêtant là. Alors que d'autres entrent dans une argumentation tendant à démontrer que la règle est sensée, donc qu'elle s'appuie sur la raison plus que sur l'autorité.

À position de classe égale, le paradigme familial (Kellerhals et Montandon, 1991) introduit cependant d'autres variations. Dans certaines familles, la question est le moteur de l'interaction et l'angoisse s'installe si les questions se tarissent. Dans d'autres, c'est l'inverse, les réponses sont données d'avance s'il y a lieu et la question trouble l'ordre des choses. Ici encore, il se peut que le modèle consensualiste-implicite soit un avantage pour les élèves qui « tombent » chez un professeur de même tendance, un handicap dans une classe active et qui valorise le débat, la prise de parole, l'expression des opinions.

L'important est de retenir que des élèves d'une même classe sont confrontés à une éthique, une philosophie et une pratique du questionnement dont les uns sont très proches en vertu de leur histoire familiale et de leur origine sociale, et d'autres très éloignés pour les mêmes raisons. Rien ne dit que la distance est toujours maximale pour les élèves issus des classes populaires et minimales pour les élèves issus des classes les plus favorisés, en raison de la diversité des pratiques et des conceptions du questionnement au sein de l'école. Mais rien ne suggère que les chances sont égales.

Paradoxalement, plus les pédagogies actives et constructivistes gagnent du terrain, plus les élèves auront de chances de rencontrer des enseignants qui appellent des questions et sollicitent la curiosité, l'étonnement, le doute comme moteurs de l'apprentissage. Pour que cette évolution, lente et contestée, ne renforce pas les inégalités, il importera que les professeurs sachent qu'une pédagogie active peut être élitiste si ses règles ne sont pas explicitées, introduites progressivement et expliquées aussi bien aux élèves qu'à leur parents.

## Ce qui gouverne les pratiques en classe

L'ouvrage d'Olivier Maulini le montre, les pratiques de questionnement ne sont qu'en parties consciences et intentionnelles. Au fil des années, chaque enseignant développe un habitus professionnel ancré dans son habitus personnel. La plupart des enseignants ne se rendent pas compte qu'à l'école enfants et adolescents désapprennent à questionner. Ce n'est pas ce qu'ils souhaitent et ils sont accablés par ce constat, qui contredit l'idéal d'une école libératrice, qui ouvre l'esprit, stimule la curiosité et l'esprit critique, développe l'autonomie, l'écoute, le dialogue, la coopération.

Pourquoi cet écart entre ce qu'on pense faire et ce qu'on fait ? Ni l'intention de nuire, ni la désinvolture, ni l'indifférence aux inégalités, ni l'incompétence ne sont massivement au principe des pratiques enseignantes. C'est à la fois plus simple et plus difficile à neutraliser : les pratiques obéissent à des contraintes et à des normes qui laissent peu de marge, celles des espaces et des temps scolaires, de l'organisation du travail, des programmes, des procédures d'évaluation, des attentes de l'institution, des parents, des élèves, des collègues. Aucune pratique n'est entièrement déterminée par le jeu des normes et des contraintes. Mais certaines configurations d'activités (Durand, Saury et Sève, 2005) sont plus stables, plus économiques, plus légitimes ou fonctionnelles que d'autres. Au prix d'une formation continue, d'une posture réflexive (Perrenoud, 2004), d'un travail d'équipe, mais aussi d'une grande persévérance et d'un fort investissement intellectuel et énergétique, il est possible de ne pas suivre la plus forte pente, de maintenir des contrats, des dispositifs, des pratiques, des institutions atypiques et fragiles. C'est l'enjeu de la professionnalisation : ne pas succomber à la tentation de faire fonctionner en classe des modes d'interaction économiques mais inefficaces.

L'ouvrage d'Olivier Maulini invite à réfléchir à ce problème à propos des pratiques et de l'institution du questionnement. Ce n'est pas le seul registre de fonctionnement en classe, mais il me semble emblématique, à mi-chemin entre l'habitus, l'emprunt de modèles « qui ont fait leurs preuves » et la force de configurations permettant d'inscrire l'action pédagogique dans une routine.

Cette anthropologie du questionnement pourrait servir de référence à une anthropologie plus large des pratiques de classe.

## Références

- Astolfi, J.-P. (1991). Perdre du temps pour apprendre. *Éducation-Formation* (Université de Liège), n° 225.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Bernstein, B. (1975). *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Ed. de Minuit.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 2e édition.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J. -Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Durand, M., Saury, J. et Sève, C. (2005) Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets – environnements. In Barbier, J.M. et Durand, M. (dir.) (2005). *Les rapports sujet-activité- environnement*. Paris : PUF, à paraître.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, Ph. (1991). Ambiguités et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages. In : Weiss, J. (dir.) *L'évaluation : problème de communication*. Cousset : DelVal-IRDP, pp. 9-33 (repris dans Perrenoud, Ph., *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, 1998, chapitre 8, pp. 147-167).
- Perrenoud, Ph. (1994 a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (5<sup>e</sup> éd. 2004).
- Perrenoud, Ph. (1994 b). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, n° 326, Septembre, pp. 13-18 (repris dans Perrenoud, Ph., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF, 1996, 2<sup>e</sup> édition 1999, chapitre 2, pp. 53-68).
- Perrenoud, Ph. (1996). Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal ? *Revue de psychologie de la motivation*, n° 21, pp. 116-123.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Le projet personnel de l'élève, une fiction ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF (2<sup>e</sup> éd. 2003).
- Petitat, A. (1998). *Secret et formes sociales*. Paris : PUF.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Weidler Kubanek, A. -M. et Waller, M. (1994). Poser des questions avec assurance. *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 2, déc., pp. 13-17.