

Technique didactique et ruse pédagogique

Le double sens du questionnement ¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2001

La didactique et la pédagogie : sont-elles synonymes, complémentaires, antinomiques ? Faut-il choisir l'une **ou** l'autre ? Inclure l'une **dans** l'autre ? Distinguer leur objet, leur posture, leur projet ? Le débat – parfois la polémique – agite l'espace restreint des sciences de l'éducation, mais aussi les mouvements pédagogiques et tout ou partie des institutions scolaires. C'est que certains enjeux théoriques, *a priori* plutôt abstraits, s'incarnent aussi dans des choix éducatifs et politiques qui peuvent dramatiser la discussion. « Combien d'heures de didactique, et combien d'heures de pédagogie dans un curriculum de formation des enseignants² ? ». « Combien de formateurs dans un domaine, et combien dans l'autre ? ». Les paradigmes en vogue sont d'abord des ressources pour penser, mais ils finissent toujours pas penser les ressources. Ils sont à l'intersection de la controverse scientifique et des conflits de pouvoir. Ils est donc difficile de les appréhender avec le détachement et l'objectivité qui s'imposent au chercheur.

Les contributions sont de plus en plus nombreuses, qui tentent d'établir un partage des prérogatives entre pédagogie et didactique (Astolfi, 1998 ; Beillerot, 1998 ; Hameline, 1998a, 1998b ; Houssaye, 1998 ; Meirieu, 1998 ; Soëtard, 2001 ; Vellas, 2001). Develay (2001, p.99), par exemple, propose un *découpage des champs d'investigation* autour de différentes *centrations*. Il estime, dans une phrase dont il précise lui-même qu'elle est un peu rapide, que *la didactique est attentive en priorité à la relation des élèves au savoir, et la pédagogie à la relation des élèves à la loi*. C'est parce que la séparation est trop approximative et trop ambiguë qu'on ne peut pas en rester là.

Premier problème : la confusion des deux postures, descriptive et prescriptive. Soit un chercheur statuant sur la didactique et/ou la pédagogie. Fait-il l'analyse de ce que **sont** ces disciplines, ou de ce qu'elles **pourraient** ou **devraient** être ? Develay, par exemple, range la didactique du côté du rapport au savoir. Mais si la discipline a d'*importantes problématiques de recherche à suggérer*, c'est tantôt **parce que** son projet est de comprendre le rapport au savoir de l'élève, tantôt **à condition** qu'il le soit. Le raisonnement serait le même pour la pédagogie : quand bascule-t-on, en matière scientifique, de la présentation des faits à la justification des souhaits ?

Deuxième problème : l'hétérogénéité des deux plans, théorique et pratique. L'activité enseignante n'est pas séparée en fines lamelles – didactiques et pédagogiques – qui s'empileraient les unes sur les autres. Ce que le chercheur considère comme des plans ou des champs d'investigation à différencier, l'acteur les vit comme un écheveau impossible à démêler. Pédagogie et didactique sont alors moins des registres que des moments de l'action.

¹ Cet article propose une réflexion sur l'articulation pédagogie/didactique à partir d'un analyseur principal : le questionnement maître-élèves. Il était initialement partie intégrante d'un canevas de thèse consacré à « l'institution scolaire du questionnement », canevas dont l'ampleur a nécessité la réorganisation et le découpage en textes autonomes. On trouvera une sélection des différents articles publiés au cours de ce processus dans les *références bibliographiques*.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de questionneurs que de questionneuses, etc.

Elles sont tricotées dans le quotidien et même se disposent à l'égard l'une de l'autre dans une boucle de récursivité. C'est l'étude de cette complexité, l'étude de l'apprentissage scolaire en situation réelle qui donne finalement toute sa signification au couplage pédagogie/didactique (ibid., p.99-100).

C'est à l'endroit où s'arrête Michel Develay qu'il est intéressant de chercher. Ne quittons pas la réflexion philosophique ou épistémologique, mais confrontons-la aux pratiques pédagogiques telles qu'elles sont : toujours plus complexes et toujours moins « logiques » que leurs modèles. Observons l'enseignement et l'apprentissage « en situation réelle », et essayons de comprendre comment s'opère le « tricotage », comment tournent les « boucles de récursivité », mi-didactiques, mi-pédagogiques, qui caractérisent le travail scolaire.

Une recherche consacrée à l'étude du questionnement maître-élèves à l'école élémentaire permettra d'illustrer ce principe méthodologique : la réflexion sur les pratiques peut s'appuyer sur différents modèles – didactiques, pédagogiques et même œcuméniques – mais elle peut aussi en montrer les contradictions et les limites. Elle peut choisir de s'en affranchir en les ignorant complètement. Mais elle peut aussi le faire en construisant une nouvelle représentation, plus proche des phénomènes observés, plus fidèle aux hésitations et aux ruptures de l'action, plus fiable du point de vue de son interprétation. Technique didactique d'un côté, ruse pédagogique de l'autre, les deux logiques du questionnement sont en général séparées dans les textes, mais combinées dans les pratiques. Rappelons d'abord quels sont ces deux pôles, voyons comment il s'articulent dans l'action, et essayons de construire un modèle qui figure cette articulation.

1. Questionnement didactique, questionnement pédagogique

Brousseau (1986) affirme que le savoir n'est rien d'autre que la rencontre des questions et des réponses. Puisque le rôle du maître est d'assumer la médiation entre ce savoir et l'élève, on peut dire qu'il lui revient d'organiser le rendez-vous en produisant un *type de discours* (Bronckart, 1996), en incarnant une *logique de la communication* (Watzlawick, Helmick Beavin, Jackson, 1972) qui tient compte des finalités, des contraintes et des dilemmes de l'action pédagogique. Dans les faits, on observe une double hésitation : quant à la nécessité, et quant à l'orientation du questionnement.

On sait que le « texte du savoir » se déroule souvent dans l'ordre des réponses. C'est-à-dire qu'il est exposé par le maître (ou un manuel), qu'il est « expliqué », qu'il est « démontré » par un enchaînement d'affirmations. Les questions ont certainement existé, mais elles sont « évincées ». Elles ne sont pas dites, ou elles sont intégrées, sous forme indirecte, dans le cours magistral. Le maître peut choisir ou non, c'est un premier dilemme, de réintroduire le *problématique* (l'interrogation) dans l'ordre de l'*assertotique* (la proposition). Si c'est le cas, il essaiera d'instituer la « **différence problématologique** » en reliant les réponses aux questions qu'elles avaient *refoulées dans le non-dit* (Meyer, 1986, 2000 ; et avant lui : Bachelard, 1938, 1940). On voit tout de suite le second dilemme : ces questions peuvent être « confisquées » par le maître, qui va non seulement les « dire », mais aussi valider les bonnes réponses et refuser les autres ; elles peuvent également venir des élèves, mais dans ce cas, il faudra leur répondre (ou valider leurs réponses). L'orientation de la question n'est pas la même, son sens non plus.

Le problème paraît simple à formuler, mais pas à résoudre : comment l'enseignant fait-il ses choix ? Dans l'interaction, comment articule-t-il ses propres questions et celles des élèves ? A l'école, l'institution du questionnement est un bricolage, mais un bricolage méthodique (Perrenoud, 1983). Le maître improvise des solutions dans « le feu de l'action », mais il les prépare aussi en sélectionnant des activités et des situations. Ce double travail

relève de la didactique et de ses techniques, mais aussi du détour et de la ruse pédagogiques. Présentons tour à tour ces deux logiques, avant de construire un modèle provisoire qui les articule.

1.1. L'activité d'étude et ses techniques : le questionnement didactique

Le questionnement canonique prend souvent la forme, à l'école, d'une maïeutique collective. Comme l'ont montré beaucoup de recherches, il n'offre que de faibles variations sur un thème principal qui structure toute l'interaction : le schéma question-réponse-évaluation, ou encore « séquence IRF » : Initiative (du maître)-Réponse (de l'élève)-Feedback (du maître) (Stubbs, 1983 ; Campbell, 1986). A l'intérieur de cette séquence, l'enseignant pose différents « types de questions » (Giordan & de Vecchi, 1987 ; Altet, 1992, 1994 ; Lahire, 1993 ; Nault, 1998), mais il laisse peu de place et il est peu réceptif à celles des élèves (Kubanek & Waller, 1995 ; Pelletier, 1995). Le dialogue didactique est un dialogue « en étoile » plutôt rigide, organisé et piloté par l'adulte (Dolz & Perrenoud, 1998).

Cette manière de faire - cette « coutume » (Balacheff, 1988) - est une illustration typique du processus historique de scolarisation. La communication est une pratique sociale polymorphe, mais elle a pris au cours du temps une forme ou des formes proprement « scolaires » (Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Monjo, 1998 ; Troger, 1999). Comenius (1657/1952) propose par exemple d'instituer un *interrogatoire habile* afin que les élèves constatent leur ignorance et sentent le désir d'apprendre ce qu'on va leur exposer. Jean-Baptiste de la Salle (1720/1951, p.102) codifie ce genre d'innovation en invitant les Frères des écoles chrétiennes à « dépersonnaliser » leur enseignement au moyen de mécanismes objectivés. Parmi eux, la conduite du dialogue par l'enchaînement de demandes magistrales répondant à quatre conditions :

1° Quelles soient courtes, 2° quelles aient un sens parfait, 3° qu'elles soient certaines, 4° que les réponses soient proportionnées à la portée des écoliers, non pas des plus capables, ni de ceux qui ont le plus d'esprit, mais des médiocres, en sorte que la plupart puissent répondre aisément aux demandes qui leur sont proposées.

Pour Leontiev (1976, p.293-294), cette technique didactique permet de réaliser une activité humaine désormais spécifique : **l'activité d'étude**. La question du maître n'est ni une « vraie », ni une « fausse » action langagière, mais une action particulière adaptée à une situation particulière. Son but : interpellé l'élève. Son sens : l'engager dans une activité réfléchie et méthodique.

Où est la spontanéité du langage chez l'écolier ? La réponse en classe est une action qui n'est pas motivée par la nécessité d'informer le maître de quelque chose, de lui faire part de quelque chose. Elle s'intègre dans un rapport nouveau, elle réalise une autre activité : l'étude. Le maître demande : combien y a-t-il de fenêtres dans cette classe ? Et il regarde lui-même les fenêtres. Il faut pourtant lui dire : il y a trois fenêtres. Il faut dire qu'on voit une forêt sur le dessin, bien que le maître et toute la classe voient bien que c'est une forêt. « C'est que le maître ne pose pas ses questions pour faire la conversation », dit l'un des élèves de la première classe pour expliquer la situation psychologique qui apparaît dans la classe. Justement, ce n'est pas pour le plaisir de parler. Et c'est pourquoi le langage de l'enfant en classe a une structure psychologique bien différente de son langage dans ses jeux ou dans la communication verbale avec ceux de son âge, avec ses parents, etc.

Même les enfants l'auraient compris : la « structure psychologique » du langage didactique a plusieurs fonctions. En questionnant sa classe, le maître peut mesurer ce que les élèves connaissent, les enrôler dans la discussion, focaliser leur attention, signifier leur ignorance et justifier ainsi les propositions qui vont suivre. Il instaure un *système de communication spécifique* (Thévenaz-Christen, 2000, p.415) qui lui permet non seulement de *maintenir le cap* vers le savoir (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 1997, p.122), mais aussi de diriger une espèce de réflexion collective à haute voix, un simulacre dont l'élève va progressivement

assimiler le fonctionnement. Vygotsky dirait probablement que la question n'échappe pas à la loi fondamentale du développement : comme toutes les fonctions psychiques supérieures, elle apparaît deux fois dans le développement de l'enfant. D'abord sous la forme d'une activité collective, sociale, intersubjective. Ensuite seulement sous la forme d'une activité individuelle, interne, subjective. Le questionnement du maître est peut-être moins souple et moins spontané que les demandes des mères à leurs nourrissons (Bruner, 1983/1987), mais son principe est le même. Ce qui s'échange dans l'interaction va progressivement s'incorporer chez l'enfant pour devenir *une propriété de sa pensée*. La fonction interpsychique va se transformer en fonction intrapsychique, le langage extérieur en langage intérieur. C'est parce qu'il est entré en contact avec autrui que le petit d'homme pourra entrer en contact avec lui-même. L'échange verbal, questionnement compris, n'est pas la conséquence, mais le passage obligé vers la pensée consciente (Vygotsky, 1934/1985, 1985).

Pour la psychologie socio-historique, l'étude est donc une activité tout à fait originale. Elle est organisée comme un système fonctionnel combinant des actions, des motifs (les raisons d'agir) et des opérations (les moyens pour le faire). Elle est régie par un contrat implicite, et elle s'appuie sur des **techniques didactiques** plus ou moins éprouvées : le cours dialogué, par exemple.

Le système est fonctionnel, mais il n'est pas figé. De nombreuses recherches ont montré que le questionnement magistral était certes un instrument « efficace », (Stevens, 1912) qui permet de conduire l'enseignement (Dillon, 1983, 1988a ; Wilen & Clegg, 1986), de le réguler (Bruneau & Langevin, 1999), d'en évaluer les effets (Freedman, 1994), et qu'il aboutit à la construction de concepts et au développement de la pensée critique, *question par question* (Hunkins, 1989, Strother, 1989). Mais s'il est très répandu, il n'est pas toujours optimal : son « niveau » ou sa « correspondance cognitive » avec les réponses des élèves ont un impact sur leur réussite scolaire (Winne, 1979 ; Dillon, 1982 ; Samson, Strykowski, Weinstein & Walberg, 1987 ; Dantonio & Paradise, 1988). Il y aurait donc moins **une** technique idéale que des « stratégies » ou des « comportements » *qui marchent*, et d'autres qui ne marchent pas (Blosser, 1980 ; Redfield & Rousseau, 1981 ; Gall, 1984, 1987 ; Dantonio, 1990).

La technique peut d'ailleurs pécher par défaut, mais aussi par excès. Un questionnement trop fermé réduit l'activité de l'élève. On croit qu'il construit (ou se remémore) un savoir, alors qu'il ne fait que compléter la phrase du maître dans une variante de l'« effet Topaze » (Brousseau, 1986 ; Colomb, 1993). A force d'entendre des questions « proportionnées à la portée des médiocres » et de deviner les réponses que l'on attend de lui, il ne s'étonne plus de rien. Son interprétation du contrat didactique l'incite même à calculer « l'âge du capitaine », en réponse à un problème volontairement mal posé (Baruk, 1985 ; Schubauer-Leoni & Ntamakiliro, 1994). L'activité d'étude s'est tellement routinisée que les actions sont devenues des opérations. Elles se détachent de leur but, elles s'automatisent, elles s'incarnent durablement dans les dispositions de l'*habitus* (Bourdieu, 1972, 1980, 1994). On répond pour répondre, par « habitude », pas parce qu'on s'est questionné. La technique qui devait générer la pensée consciente a peut-être débouché sur la passivité et la résignation. C'est ici qu'intervient le pédagogue.

1.2. Le questionnement pédagogique et ses ruses : des activités de médiation

L'histoire de la pédagogie, c'est l'histoire d'un contournement. Le pédagogue sait évidemment qu'il doit instruire l'enfant, mais il ne veut ni le « fabriquer », ni le « domestiquer ». (Hameline, 1977 ; Meirieu, 1996). Que faire avec celui qui ne veut ou qui ne peut pas répondre à nos questions ? Faut-il lui inculquer le savoir ? Faut-il le dresser pour l'élever à tout prix ? Le seul moyen d'éviter à la fois la violence et l'abandon, c'est de tout

faire pour que l'élève « fasse œuvre de lui-même » (Pestalozzi). Lorsque les techniques didactiques ne suffisent pas, lorsqu'elles échouent à développer la pensée consciente et le désir d'apprendre, il faut chercher de nouvelles médiations. Si le questionnement « frontal » n'a pas réussi, il faut imaginer des alternatives, des ruses, des stratagèmes. La *praxis* pédagogique n'est pas affaire de « maîtrise », mais de rencontre et d'invention (Imbert, 1985 ; Cifali, 1994). C'est parce que cette rencontre n'a pas toujours lieu, parce que les réponses du maître ne « rencontrent » pas toujours les questions de l'élève (ou réciproquement) que le pédagogue doit inventer sans cesse de nouveaux détours. Le principe philosophique est généreux, mais abstrait. Il a cependant inspiré de « vraies » insurrections et des pratiques alternatives peu à peu admises (voire adoptées) par les institutions.

On peut schématiser l'intention et la démarche pédagogiques en conservant et en complexifiant le paradigme de l'activité. Lorsque l'élève lui échappe, lorsqu'il ne répond plus à ses questions ou qu'il y répond mécaniquement, sans les faire siennes, le maître n'a d'autre alternative que de changer d'activité. Il ne renonce pas au projet d'enseigner, il le suspend momentanément dans l'idée de mieux y revenir. Les pédagogies « nouvelles » sont aussi des pédagogies « actives ». Elles dénoncent la « scolarisation » des apprentissages en même temps qu'elles engagent (ou essaient d'engager) les élèves dans des activités qu'elles jugent plus « stimulantes » que l'activité d'étude *stricto sensu*. Les jeux, les bricolages, les récits, les conversations sont exploités dès les petits degrés, parce qu'ils mobilisent entièrement les enfants, parce qu'ils sont *leur travail, leur métier, leur vie* (Kergomard, 1886). Ils sont vite accompagnés d'activités *a priori* réservées aux adultes, mais transposées à des fins pédagogiques. Les centres d'intérêts, les activités-cadres et surtout la pédagogie de projet usent d'artefacts qui vont de la fabrication de biscuits à la gestion d'une cantine scolaire pour « revitaliser » ou « réenchanter » les savoirs (Vellas, 1995 ; Chevillard, 1997) . Spectacles, expositions, excursions, journaux et radios d'école, films vidéos et sites internet, tout est bon pour métamorphoser les auditeurs en acteurs. Lorsqu'il devient scénariste, chercheur, guide, journaliste ou éditeur, l'élève passe par une production (artistique, scientifique, littéraire, etc.) pour donner un autre sens à sa formation. L'activité est ici un nouveau simulacre, une **activité de médiation** dont le mobile apparent (produire un journal) n'est pas le mobile véritable (apprendre à écrire). Elle est un moyen détourné de susciter des questions et - c'est tout l'enjeu - d'appeler des réponses. A la limite, c'est la classe ou l'école toute entière qui se transforme en « communauté de vie » (Dewey), en « coopérative » (Freinet ; Oury & Vasquez) ou en « colonie » (Makarenko). Dans ce cas, ce n'est plus seulement le maître ou l'activité, mais le « milieu » qui suscite les questions.

On peut dire que cette digression, ce détour par une activité qui n'est pas l'activité d'étude, instaure un jeu pédagogique à **double médiation**. Le premier médiateur est bien connu : c'est le maître. Il fait office de « passeur » entre l'élève et le savoir, il institue le « triangle didactique » et l'activité d'étude qui lui correspond. Le second médiateur s'intercale entre les acteurs et l'activité d'étude : c'est l'activité de médiation. Elle évite que la relation pédagogique ne se fige dans le face-à-face, elle engage le maître **et** l'élève dans un travail commun dont l'enseignement est évidemment la perspective, mais pas le mobile immédiat. Ce quatrième sommet transforme le triangle en pyramide. Il modifie aussi la nature et les règles de la communication. A nouvelles activités, nouvelles actions langagières et nouvelles formes de questionnement.

Baudouin (1999, p.149ss) propose *une nouvelle conceptualisation didactique de la formation* qui veut redonner sa *dignité* à l'activité. Il part du constat que l'école a donné un statut au professeur, à l'élève et au savoir, mais pas à l'activité qui *le complique, l'excède, le critique, le soumet à l'effort de la preuve ou de la discussion*. Le raisonnement vaut d'abord pour l'activité professionnelle et la formation des adultes, mais il renvoie aussi à

l'organisation du travail scolaire. Lorsqu'ils sont engagés dans une activité de médiation (un jeu, un projet, une conversation), le maître et l'élève ne sont pas davantage égaux qu'auparavant, mais ils simulent provisoirement une activité sociale qui n'est pas l'activité d'étude. Il participent donc à des échanges complexes qui doivent à la fois coordonner cette activité et, cas échéant, y surseoir pour « retourner à l'étude ». Le **sens des questions** se renverse donc au propre comme au figuré. L'instituteur de Leontiev exerçait une activité bien codifiée : il posait ses questions aux élèves pour évaluer leurs connaissances, signifier leur ignorance et les guider vers des réponses préétablies. Celui de Baudouin ne fait pas que cela : il organise des activités de médiation, des activités qui n'évacuent pas l'étude, mais qui l'« excèdent » temporairement. Lui qui demandait des réponses demande maintenant les questions qui pourront appeler les apprentissages. L'opposition est évidemment schématique, mais elle distingue deux types-idéaux que l'on peut maintenant articuler dans un modèle provisoire.

2. Un modèle articulé : double médiation et institution

Récapitulons. Il existerait, à l'école, deux sortes d'activités : l'activité d'étude et des activités de médiation. On les rencontre rarement dans leur forme idéale, puisqu'elles sont articulées les unes aux autres et que l'enseignant « bricole » sans cesse des arrangements. Si la controverse est épique, c'est peut-être à proportion de l'opacité et de la précarité de ces pratiques.

2.1. La discussion et le contrat : la bascule des questions

Dans sa version « idéale », l'activité d'étude est asymétrique. L'un des partenaires de l'interaction (le maître) possède un savoir que son interlocuteur (l'élève) ne possède pas, et il a l'intention de le lui enseigner. Puisqu'il est seul à connaître le savoir visé, il est le mieux placé pour poser les questions qui vont définir l'intervalle entre ce qui est connu (ou supposé connu) et ce qui reste à connaître. Le maître questionneur ne travaille pas « à rebours » du bon sens, il institue la « différence problématologique » qui induira les réponses, donc la construction du savoir. En posant sa question, il éprouve ses élèves. Il identifie ceux qui n'ont rien à apprendre (Astolfi, 1993, p.30) et il signifie leur ignorance à tous les autres (Amigues, 2000, p.125-126). Suivant les réactions obtenues, il peut valider une réponse individuelle, la donner lui-même ou reformuler sa question. Lui seul dirige la discussion, car lui seul est mandaté pour le faire. Son souci est d'abord un souci « technique » : questions ouvertes, questions fermées, à lui de formuler le questionnement « optimal ».

Les activités de médiation sont moins homogènes, parce qu'elles sont plurielles. Leur point commun, c'est qu'elles transforment les rapports maître-élèves, les règles de la communication et les types de discours attendus. Elles ne sont pas moins « scolaires » que l'activité d'étude, elles sont simplement issues de pratiques sociales transposées à l'école. Pratiques enfantines « authentiques » (le jeu symbolique) ou pratiques adultes « simulées » (l'écriture d'un roman), elles engagent les enfants et les enseignants dans un travail commun qui ne rompt pas l'asymétrie, mais qui « renverse les renversements ». Dans l'activité d'étude, le maître savait ce que l'élève ignorait, et c'est pour cela qu'il devait faire « comme s'il l'ignorait » en posant des questions. Dans l'activité de médiation, le simulacre s'inverse. Pour s'engager dans le jeu, la conversation ou le projet, l'élève doit faire « comme si » le maître n'avait rien à lui apprendre, au moins provisoirement. Sinon, il doit lui poser une question et attendre une réponse, ce qui suspend l'action. Lorsqu'une question sera posée, elle placera d'ailleurs le maître devant un dilemme nouveau : la valider ou la réfuter. S'il choisit la première hypothèse, il renversera le sens du questionnement : la question de l'élève le

ramènera vers l'explication monologuée (propositions) ou dialoguée (séquences IRF). Une seule « bonne question » peut servir de prétexte à toute une leçon³.

Dans l'activité d'étude, on s'attend à ce que le maître pose les questions. L'enfant questionneur rompt donc ce contrat : soit sa question est une « mauvaise question », et il se met en danger (il devrait « mieux écouter », « mieux réfléchir », « laisser finir le maître », etc.) ; soit c'est une « bonne question », et c'est le maître qui est interpellé (il aurait dû être « plus complet », « plus précis », « plus clair », etc.). Dans l'idéal, la question peut même être « excellente ». Elle ne provient ni d'une absence du questionneur, ni d'une défaillance du questionné, elle prolonge la discussion sans la parasiter. L'« excellente question », celle qui distingue l'« excellent élève », doit dépasser la norme sans dépasser les bornes (Bourdieu, 1979 ; Perrenoud, 1984). C'est une initiative « extraordinaire », où l'enfant fait le travail de l'adulte. Sa question, ce n'est pas celle que le maître aurait **dû** poser, mais celle qu'il aurait **pu** poser.

Il est facile de transposer le raisonnement aux activités de médiation. Si le maître y cherche les questions des enfants, c'est lui qui, en les interrogeant, rompt le contrat. Sa question, les élèves auraient pu et auraient dû la poser. S'ils ne l'ont pas fait, c'est qu'ils ont failli (ils auraient dû être « plus intéressés », « plus curieux », « plus critiques », etc.). Et si ce n'est pas leur faute, c'est forcément celle du maître (il aurait dû choisir une activité, une histoire ou un projet « plus intéressant », « plus étonnant », « plus stimulant »). Ce qui lui reste à espérer, c'est que sa question soit aussi une « excellente question » : une question dont les enfants penseront qu'ils auraient pu (se) la poser.

Ce « jeu du questionnement », ces « bornes » et ces « ruptures » renvoient à deux noyaux conceptuels : la discussion et le contrat. L'interaction pédagogique est d'abord une interaction comme les autres, à savoir le mode de « régulation » et de « médiatisation » de la coopération des individus – en l'occurrence le maître et les élèves - dans leurs activités – en l'occurrence l'enseignement-apprentissage (Bronckart, 1996, p.31). Qu'ils travaillent, qu'ils jouent, qu'ils conversent, qu'ils cherchent ou qu'ils étudient, les participants de l'interaction pédagogique coordonnent leurs points de vue au moyen du langage, dans une **discussion** où chacun avance et évalue des « prétentions à la validité ». Ils échangent des énoncés supposés « vrais », « authentiques » et « conformes aux normes », des énoncés dont la véracité, l'authenticité et la conformité sont continuellement négociées en vue de l'intercompréhension (Habermas, 1981/1987). Proposition ou question, chaque prétention peut redéfinir la situation, donc la transformer : la situation est-elle l'étude ou l'un de ses détours ? Voilà finalement la question.

C'est que l'interaction pédagogique est aussi une interaction pas comme les autres. Elle se caractérise moins par un contrat didactique qui « établirait » l'asymétrie maître-élève que par la **recherche de ce contrat** (Brousseau, 1986 ; 1988 ; Schubauer-Leoni, 1986 ; Sarrazy, 1995 ; Joshua, 1996 ; Jonnaert & Vander Borgh, 1999). Lorsque le maître pose ses questions,

³ Ces scénarios sont schématiques, mais ils s'incarnent dans des pratiques observables. Dans l'activité d'étude, par exemple, le maître enseigne en questionnant l'élève. Le cours peut être dialogué, mais sous conduite magistrale. Plus la fréquence du questionnement diminue, plus on s'approche du cas limite de la leçon : l'élève apprend en écoutant ; il sera questionné plus tard, dans un « exercice » ou une « récitation ». Dans les activités de médiation, le maître suspend au contraire l'enseignement et cherche les questions des enfants. Cas limite : il les relègue aux marges de l'activité. Dans un récit ou dans le travail, même simulé, la question dérange l'action. Premier exemple : les pratiques africaines d'initiation. Le questionnement n'y est pas imposé, parce que l'enseignement passe par la narration et l'imitation, parce que la connaissance est trop précieuse pour être exposée : *seul reçoit l'instruction celui qui prend l'initiative de la demande* (Calame-Griau, 1965, p.389), *celui qui observe et qui pose des questions* (Stamm, 1999, p.85). Second exemple : les entreprises familiales. « *Travaille. Quand t'auras fini tu poseras des questions* » disent les paysans ou les paludiers à leurs enfants. Apprendre, c'est d'abord observer, imiter et, plus tard seulement, demander des informations. Seuls les « *fainéants* » préfèrent « *passer leur temps à poser des questions* », parce qu'ils « *ne foutent rien* » (Delbos & Jorion, 1984, p.132). Ces deux situations sont intéressantes parce qu'elles montrent des points de rupture. Elles confirment que le statut de la question dépend de l'activité engagée, des types discursifs et du contrat implicite qui lie l'adulte et l'enfant.

il instaure la différence problématique et demande à l'élève d'avancer une réponse. Soit la dévolution opère, l'élève répond à l'attente exprimée (ou cherche à le faire) et le système didactique *stricto sensu* continue de fonctionner. Soit la dévolution n'opère pas, l'élève ne « valide » pas la question et le maître subit la « contre-dévolution » (Jonnaert, 1996).

Cette dialectique est nécessaire, mais elle n'est pas suffisante pour rendre compte de l'interaction. Car l'étude, on l'a vu, a ses détours. Lorsque les partenaires sont engagés dans une activité de médiation, la question n'est plus de savoir si l'élève validera ou non la question du maître, mais s'il posera lui-même les questions que le maître est en droit d'attendre. Le pouvoir de l'enseignant, c'est la dévolution. Mais le pouvoir de l'élève, ce n'est pas seulement d'y répondre ou non. Il peut encore choisir d'exprimer une « demande de savoir » à laquelle le maître devra à son tour réagir. Si sa demande est rejetée, la situation restera ce qu'elle est. Si elle est validée, le contrat didactique sera rétabli, mais à l'initiative de l'élève. On bascule ainsi, au gré des questions, d'une activité à l'autre. On pourrait dire que le « moment pédagogique », c'est le moment où le maître valide la question d'un élève, et que le « moment didactique », c'est le moment où il reprend la main en (re)posant lui-même une question.

2.2. *Stricto sensu, lato sensu* : parenthèse lexicale

Interaction pédagogique et système didactique *stricto sensu* : l'inconfort de certaines expressions nécessite une parenthèse lexicale : comment nommer (conceptualiser) la combinaison didactique-pédagogique ? Appuyons-nous à nouveau sur les textes existants, et essayons de les articuler.

Admettons qu'un système d'interactions soit didactique à partir du moment où *l'un [des partenaires] enseigne (ou a l'intention d'enseigner)* (Schubauer-Leoni, 1986, p.142). Soit on raisonne au sens strict, et ne sont didactiques que les situations dont Leontiev (op.cit.) dirait qu'elles relèvent de *l'activité d'étude* : le maître sait ce que l'élève ignore, il explique ou il pose des questions, c'est lui qui institue la différence problématique (voir aussi Amigues, 2000). Soit on raisonne au sens large, et les activités ou les situations que j'ai appelées de « médiation » sont elles aussi didactiques (puisqu'elles dérivent de l'intention d'enseigner, qu'elles ne sont qu'un détour, une ruse, une diversion). Dans le premier cas, on pourrait distinguer des situations strictement « didactiques » (l'étude), et des situations « pédagogiques » (les médiations) se répondant les unes les autres. Dans le second cas, les situations restent distinctes, mais les deux adjectifs ont tendance à se superposer.

Le choix est d'autant plus compliqué que les travaux scientifiques et les débats entre chercheurs vont tantôt dans un sens, tantôt dans l'autre (voir par exemple : Astolfi, 1998 ; Beillerot, 1998 ; Develay, 1998, Hameline, 1998a, 1998b ; Houssaye, 1998 ; Meirieu, 1998). Comment comprendre par exemple que certaines situations soient qualifiées d'« adidactiques » (Brousseau) alors qu'elles seraient précisément conçues par l'enseignant à *des fins didactiques*, avec *l'intention didactique* de déboucher sur des apprentissages (Vergnaud, 1994, p.75). De deux choses l'une : soit l'intention d'enseigner (Schubauer-Leoni) suffit à instituer le système didactique, et les situations de médiation (Vergnaud) ne sont pas moins didactiques que les autres (elles le sont simplement au second degré). Soit l'intention ne suffit pas, et les activités de médiation sont peut-être « pédagogiques », mais pas « didactiques ». Ou alors, c'est que tout est inclus dans tout. Ce qui n'est pas, nous le verrons, la plus absurde des hypothèses.

Notons un argument qui vient des didactiques elles-mêmes et qui plaiderait pour la distinction des genres : si la didactique est toujours la didactique d'**une** discipline, aucune activité de médiation ne peut entièrement s'en réclamer, puisqu'**on ne sait jamais sur quoi**

porteront les questions des élèves. On peut évidemment faire des hypothèses et/ou développer des stratégies pour obtenir tel type de question plutôt que tel autre. Mais si un candide interrompt la leçon de mathématique pour demander où vécut Pythagore, le maître est devant un dilemme : soit il invalide la question et il continue son cours ; soit il y répond, et il prend le risque de transformer sa leçon d'algèbre en leçon de géographie.

Hameline (1998a) a raison d'évoquer l'« agacement » des lexicographes, car n'importe quel choix est ambigu. On peut distinguer les deux adjectifs, mais on tronquera les travaux qui intègrent le « détour pédagogique » (les projets, par exemple) dans le champ didactique (voir par exemple : Jonnaert & Vander Borgh, 1999 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Astolfi et al., 1997 ; Audigier, 1999). On peut aussi les superposer, mais on n'aura plus les mots pour distinguer la situation d'étude de ses situations de médiation. Comment fera-t-on pour étudier leur articulation ?

Le nœud principal est probablement la notion d'**intention**. Pas de système didactique sans désir d'enseigner (Schubauer-Leoni). Et pas de désir sans demande (Lacan). Or, que demande celui qui veut enseigner ? Des questions auxquelles répondre. Où les trouve-t-il ? Dans des activités de médiation. Et d'où viendront ces activités ? De l'intention d'enseigner (Vergnaud). Voilà un raisonnement en abîme qui confirme que l'interaction n'est pas la somme d'un émetteur et d'un récepteur, mais une unité complexe où chacune de nos initiatives et chacune de nos intentions se réfracte à l'infini dans celles de notre partenaire, comme c'est le cas pour le gardien de but et le tireur de penalty (Handke, 1972) On peut donc considérer, et jusqu'à preuve du contraire (1) que l'intention du maître conditionne mais qu'elle est aussi conditionnée par le jeu didactique, (2) que cette boucle doit être amorcée par une puissance instituante. Ce qui permet d'adopter une terminologie provisoire : l'activité d'étude d'un côté, les activités de médiation de l'autre. On peut utiliser les adjectifs « didactique » et « pédagogique » pour reproduire en partie, mais en partie seulement, cette distinction. *Stricto sensu*, l'étude est didactique et le détour est pédagogique. *Lato sensu*, on a vu que tout est dans tout.

2.3. L'institution scolaire du questionnement

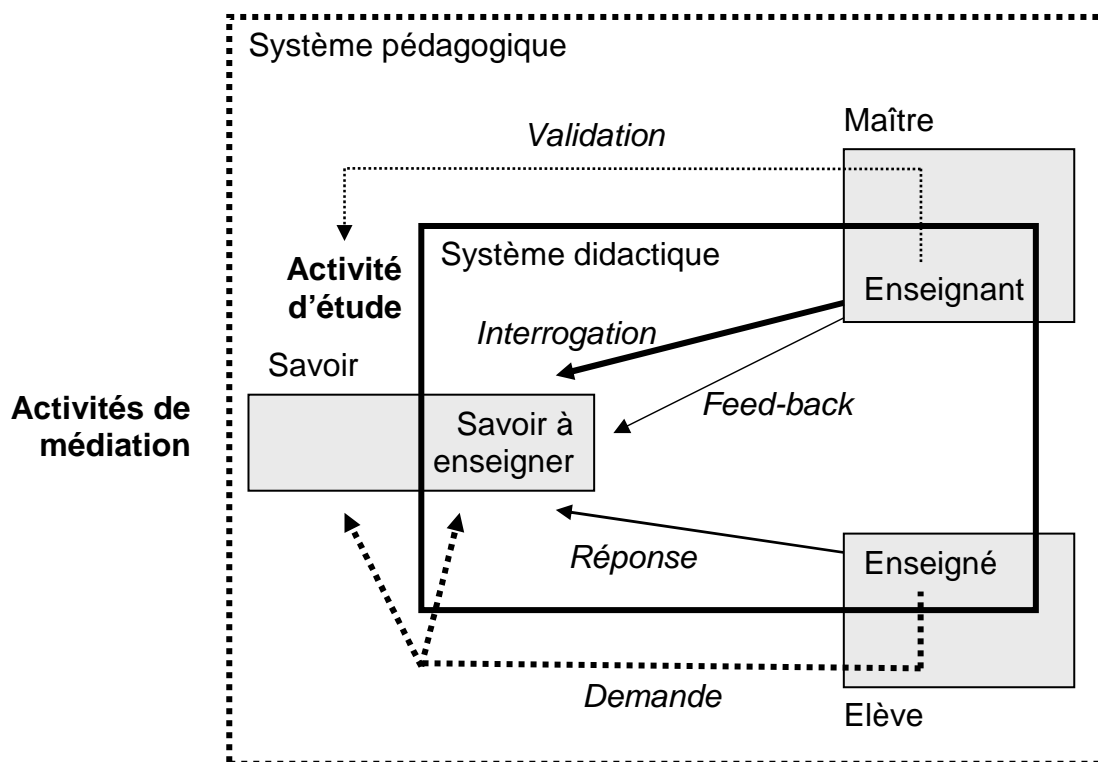
Lorsque le maître pose une question, il utilise une *technique* propre au *système* didactique. Lorsqu'il fait tout pour que l'élève la pose, il emploie la *ruse pédagogique*. On peut représenter cette double articulation par le schéma heuristique ci-dessous (p.11).

Le premier système (traits pleins) est le système didactique *stricto sensu*, propre à l'activité d'étude (Leontiev). Le maître et l'élève y interagissent autour d'un savoir qui leur préexiste : le savoir à enseigner. De droit, sinon de fait, l'adulte connaît ce que l'enfant ignore. C'est donc lui qui instaure la différence problématique (Meyer) au moyen du questionnement. Sa question est une interrogation (I). Elle demande réponse (R). Mais la réponse peut être juste ou fautive, correcte ou incorrecte. Elle demande donc validation, ou feed-back (F). C'est le schéma IRF. Pour construire le savoir, le maître organise et ratifie des rencontres entre (ses) questions et (des) réponses (Brousseau). Entre le savoir et l'élève, il institue une **première médiation**.

Le second système (pointillés) est le système pédagogique, articulant système didactique et activités de médiation. L'asymétrie n'a pas changé, mais le simulacre oui. L'élève fait « comme si » le maître n'avait rien à lui apprendre, jusqu'au moment où il pose une question qui est une « demande de savoir ». Premier scénario : la demande ne porte pas (assez) sur un savoir enseignable, elle n'est donc pas valide (Habermas). Puisqu'elle n'est pas recevable (elle est mal formulée, elle vient trop tôt, trop tard, hors de propos), le maître ne la retient pas (il la rejette, il l'ignore) et l'activité se poursuit jusqu'à la prochaine demande. Second

scénario, la demande est retenue. Le maître répond éventuellement à la question, mais il peut surtout la valider (« bonne question ! ») et la renvoyer à la classe (« qui a la réponse ? »). Dans ce cas, ce n'est pas le **savoir** qu'il institue, mais l'**activité d'étude** qui doit y conduire. En retenant la question d'un élève, le maître prend à nouveau le contrôle de l'interaction. Il exhibe une intention d'instruire qui rétablit l'activité d'étude et le système didactique qui lui correspond. Dans ce système, le maître est l'enseignant, et l'élève est l'enseigné. La mise en parenthèse de ce contrat, c'est ce qu'a permis la **seconde médiation**.

Figure : la communication pédagogique : double médiation et sens des questions



La figure de la double médiation est évidemment trop simpliste pour rendre compte de la complexité du travail pédagogique. Nous y reviendrons en conclusion. Ce que l'on peut retenir, et qui est développé ailleurs (Maulini, 2001a), c'est que les questions peuvent circuler, dans la classe, du maître vers les élèves ou des élèves vers le maître, et qu'elles sont l'objet de transactions *dans* et *par* la discussion. Le maître interroge : c'est la *fonction didactique* de l'enseignement. Il suscite l'étonnement, l'énigme, la demande sans laquelle il n'y a pas de désir : c'est la *fonction érotique*. C'est peut-être lorsqu'il fait les deux choses - et pas l'une plutôt que l'autre - qu'il assume pleinement sa troisième fonction : la *fonction émancipatrice* (Meirieu, 1989, p.180). Pour être libre, l'élève doit savoir questionner, mais il doit aussi le vouloir. Il doit donc entendre les questions du maître, pour apprendre à s'interroger (Vygotsky). Et il doit formuler ses propres demandes, pour venir à désirer (Lacan).

Ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend, à l'école, n'est déterminé ni par les questions du maître, ni par celles des élèves, mais par leur intrication dans un registre discursif mi-interactif, mi-théorique, caractéristique de la double contrainte qui pèse sur l'enseignant : transmettre des *vérités autonomes* et *tenir compte des élèves* en sollicitant leur attention, cherchant leur approbation, prévenant leurs objections (Bronckart, 1996, p.194-196, p.259).

Si l'enseignement est souvent un bricolage, c'est parce que le contrat maître-élève peut toujours être renégocié.

Faut-il déduire de cette négociation que le maître et les élèves sont à égalité ? On a déjà dit que non. Où que l'on soit, c'est toujours l'enseignant qui établit et qui entretient, explicitement ou implicitement, les limites du questionnement. Sinon, l'élève pose mille questions, et ce qu'il doit apprendre, on ne peut le lui enseigner :

Maître et élève. L'élève ne s'ouvre à aucune explication car il interrompt continuellement le maître en exprimant des doutes, par exemple quant à l'existence des choses, la signification des mots, etc. Le maître dit : « Ne m'interromps plus et fait ce que je te dis ; tes doutes, pour le moment, n'ont pas de sens du tout ». (...) C'est-à-dire : le maître aura le sentiment que ce n'est pas vraiment une question légitime. Et ce serait la même chose si l'élève mettait en doute que la nature obéisse à des lois, donc contestait la légitimité des raisonnements inductifs. – Le maître aurait le sentiment que le seul effet de ce doute, c'est de les bloquer, lui et l'élève, et que de la sorte ce dernier ne pourrait que s'arrêter et non aller plus loin dans son apprentissage. – Et il aurait raison. Ce serait comme pour quelqu'un qui cherche un objet dans une pièce : il ouvre un tiroir et ne l'y voit pas ; alors, il le referme, attend, puis l'ouvre de nouveau pour voir si peut-être cet objet n'y est pas maintenant – et il continue de la sorte. C'est qu'il n'a pas encore appris à chercher. L'élève lui non plus n'a pas encore appris à poser des questions. Il n'a pas appris le jeu que nous voulons lui enseigner. Et ce qui arrive là, n'est-il pas identique à ce qui se passerait si l'élève bloquait la leçon d'histoire en doutant si la terre existait vraiment... ? Un doute de ce genre ne fait pas partie de ceux que nous connaissons dans notre jeu. (Wittgenstein, 1958, p.84-85)

Au jeu du questionnement, le maître compose avec l'élève, mais lui seul est garant, *in fine*, de la validité et de la légitimité des questions. Il doit tout faire, bien sûr, pour alimenter la discussion, engager ses élèves dans des débats contradictoires, échanger avec eux des arguments réfutables, établir des vérités, même provisoires. Mais il doit aussi, comme le montre Wittgenstein, **instituer** les bornes du questionnement. Il doit effectuer un « travail d'institution » (Bourdieu, 1993 ; Sensevy, 1998) qui n'est légitime que si l'on sort de la classe pour lui trouver des justifications. Dans la communication pédagogique ou didactique, le maître et ses élèves ne font pas qu'« échanger » des questions et des réponses, ils ne font pas que « négocier » le sens du questionnement. Ils établissent et ils incorporent en même temps une institution scolaire spécifique : **l'institution scolaire du questionnement**.

Ouverture : la pratique n'est jamais un modèle

L'hypothèse qui a sous-tendu cette étude, c'est que le débat didactique *versus* pédagogie gagnerait en lisibilité et en fécondité s'il articulait davantage le chapitre du discours et celui des pratiques. La méthode qui en a découlé, c'est d'abord l'analyse des paradigmes et des modèles existants, leur confrontation et l'identification de leurs contradictions. C'est ensuite la construction d'un autre modèle, lui aussi réducteur, mais qui essaie de montrer comment l'enseignant balance et bascule sans cesse, dans son travail, entre le moment didactique et le moment pédagogique.

Soyons donc précis sur ce point : ce modèle n'est ni plus ni moins « théorique » ou « abstrait » que ceux qu'il tente d'articuler. Il propose lui aussi *une représentation générale et simplifiée du réel*, représentation qui permet de concevoir l'action des choses ou des individus (...) sans que les choses et les individus aient été manipulés réellement et directement (Van der Maren, 1996, p.257, 260). Une telle construction dessine de ce que pourrait être, « en toute logique », la communication pédagogique et le travail enseignant dans ce registre. Mais comme le monde n'est jamais logique, on ne peut pas prétendre décrire par un schéma les pratiques telles qu'elles sont. Ce que l'on peut espérer au mieux, c'est dessiner l'espace dans lequel les pratiques se déploient (ou pourraient se déployer) et les contraintes qui pèsent sur elles.

Si le modèle de la double médiation et du double questionnement a un intérêt, ce ne peut donc être son réalisme quant aux pratiques, mais, éventuellement, quant aux **conditions** de la pratique. On pourrait dire que c'est un instrument utile (nécessaire ?) mais pas suffisant pour accéder à l'intelligence du travail enseignant, à son épaisseur et à sa complexité.

Ce qui reste à faire, c'est donc la mise à l'épreuve. C'est-à-dire la confrontation du modèle aux phénomènes qu'il est censé simuler. Dans la classe, dans le travail scolaire quotidien (Perrenoud, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999), **qui** pose les questions, à quel moment, dans quelles circonstances, sous quelles conditions ? Dans le travail du maître, quelle est la part de la technique didactique, et quelle est la part de la ruse pédagogique ? S'il y a une articulation, comment s'opère-t-elle ? Et s'il y a une tradition, comment s'institue-t-elle ? Les modèles théoriques sont eux aussi mi-didactiques, mi-pédagogiques. Si l'on accepte d'en sortir, ils mènent à toutes les questions.

Références bibliographiques

- Aitken, J.C., M. Neer (1991). *Variables Associated with Question Asking into the College Classroom*, Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Atlanta (GA).
- Altet, Marguerite (1992). Une formation professionnelle pour l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement, in : *Les sciences de l'éducation*, n°1-2, p.27-58.
- Altet, Marguerite (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe, in : *Revue française de pédagogie*, n°107, p.123-139.
- Amigues, René ; Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, Retz.
- Astolfi, Jean-Pierre (1993). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Astolfi, Jean-Pierre (1998). Du « tout » didactique au « plus » didactique, in : *Revue française de pédagogie*, 120, p.67-73.
- Astolfi, Jean-Pierre; Darot, Eliane; Ginsburger-Vogel, Yvette; Toussaint, Jacques (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles, De Boeck.
- Audigier, François (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, INRP.
- Austin, J.L. (1962/1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil.
- Bachelard, Gaston (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*. Paris, Vrin.
- Bachelard, Gaston (1940/1994). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris, Puf.
- Balacheff, Nicolas (1988). Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques, in : *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Baruk, Stella (1985). *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Paris, Seuil.
- Bassis, Odette (1998). *Se construire dans le savoir. A l'école, en formation d'adultes*. Paris, ESF.
- Baudouin, Jean-Michel (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Blosser, P. E. (1980). *Review of Research : Teacher Questioning Behavior in Science Classrooms*. Columbus (Ohio-EU), Educational Resources Information Center.
- Boissat, D. (1991). Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure, in : Kerbrat-Orecchioni, Catherine (dir.) *La question*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Bourdieu, Pierre (1993). A propos de la famille comme catégorie réalisée, in: *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 100, p.32-36.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
- Bronckart, Jean-Paul (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, in: *Recherche en didactique des mathématiques*, 7 (2), p.33-114. Repris dans: Brun, Jean (1996). *Didactique des mathématiques*. Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p.45-97.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique:le milieu, in: *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), p.309-336.
- Brown, G.; Wragg, E.C. (1993) *Questioning*. Routledge.
- Bruneau, Monik ; Langevin, Louise (1999). *La question : un outil de modulation dans l'enseignement aux grands groupes*. Montréal, Université du Québec.
- Bruner, Jérôme S. (1983/1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Retz.
- Calame-Griaule, Geneviève (1965). *Ethnologie et langage*. Paris, Gallimard.
- Campbell, D.R. (1986). *Developing mathematical literacy in a bilingual classroom*, in: Cook-Gumperz, J. (dir.) *The Social Construction of Literacy*. University of California, Cambridge University Press.
- Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chevallard, Yves (1997). Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui, in: *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille.
- Cifali, Mireille (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF (l'Éducateur).
- Clegg, A. Jr (1971). Classrooms Questions, in: *The Encyclopedia of Education*, vol.2. New York, Macmillan, p.183-190.
- Colomb, Jacques (1993). Contrat didactique et contrat disciplinaire, in : Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, p.39-50.
- Comenius (1657/1952). *La Grande Didactique*. Paris, PUF.
- Daines, Delva (1982). *Teachers' Oral Questions and Subsequent Verbal Behavior of Teachers and Students*. Provo (Utah-EU), Brigham Young University.
- Dantonio, M. (1987). Develop Concepts, Question by Question, in : *Science Teacher*, 54, p.46-50.

- Dantonio, M. (1990). *How can we create Thinkers? Questioning Strategies That Work for Teachers*. Bloomington (Indiana-EU), National Educational Service.
- Dantonio, M. ; L. V. Paradise (1988). Teacher Question-Answer Strategy and the Cognitive Correspondence Between Teacher Questions and Learner Responses, in : *Journal of Research and Development in Education*, 21, p.71-76.
- De la Salle, Jean-Baptiste (1720/1951). *Conduites des écoles chrétiennes. Introduction et notes comparatives avec l'édition princeps de 1720*. Procure générale.
- Delbos, Geneviève ; Jorion, Paul (1984). *La transmission des savoirs*. Paris, Maison des sciences de l'homme.
- Develay, Michel (1998). Origines, malentendus et spécificités de la didactique, in : *Revue française de pédagogie*, 120, p.59-66.
- Develay, Michel (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris, ESF.
- Di Lorenzo, Gabriele (1992). *Questions de savoir*. Paris, ESF.
- Dillon, J. T. (1982). Cognitive Correspondence Between Question/Statement and Response, in : *American Educational Research Journal*, 19, p.540-551.
- Dillon, J.T. (1983). *Teaching and the Art of Questioning*. Bloomington (Indiana-EU), Phi Delta Kappa (Fastback n°1940).
- Dillon, J.T. (1986). Questioning, in: O.Hargie (ed.). *A Handbook of Communication Skills*. London, Croom Helm.
- Dillon, J.T. (1988a). *Questioning and Teaching. A Manuel of Practice*. New-York, Columbia University, Teachers College Press.
- Dillon, J.T. (1988b). The Remedial Status of Student Questioning, in: *Journal of Curriculum Studies*, vol.20, n°3, p.197-210.
- Dillon, J.T. (1990). The Practice of Questioning.
- Dolz, Joaquim; Perrenoud, Carmen (1998). Questions d'enseignants. Et les questions des élèves ? *Educateur*, 8, p.10-12.
- Dolz, Joachim ; Schneuwly, Bernard (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- Engel, J.G. (1988). Students Questioning Students (SQS): A Technique to invite Students' Involvement, in: *Gifted Education International*, vol.5, n°3, p.179-185.
- Fabre, Michel (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris, PUF.
- Freedman, Robin L.H. (1994). *Open-ended Questioning. A Handbook for Educators*. Menlo Park (California-EU), Addison Wesley.
- Freinet, Célestin (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris, Petite collection Maspero.
- Freinet, Elise (1970). *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*. Paris, Maspero.
- Gall, M.D. (1984). Synthesis of Research on Teacher's Questioning, in: *Educational Leadership*, 42, p.40-47.
- Gall, M.D. (1987). Review of Research on Questioning Techniques, in: W.W.Wilen (ed.). *Questions, Questioning Techniques and Effective Teaching*. Washington D.C., National Education Association.
- Giordan, André; De Vecchi, Gérard (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne & Paris, Delachaux & Niestlé.
- Good, T.L., R.L. Slavins, K.H. Harel, H. Emerson (1987). Student Passivity: A study of Question Asking in R12 Classrooms, in: *Sociology of Education*, vol.60, n°3, 1987, p.181-199.
- Habermas, Jürgen (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris, Fayard.
- Habermas, Jürgen (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris, Fayard.
- Hameline, Daniel (1977). *Le domestique et l'affranchi: essai sur la tutelle scolaire*. Paris, Editions ouvrières.
- Hameline, Daniel (1998a). « Pédagogie », in : *Raisons éducatives*, De Boeck, 1&2, p.227-241.
- Hameline, Daniel (1998b). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause, in : *Revue française de pédagogie*, 120, p.7-15.
- Handke, Peter (1972). *L'angoisse du gardien de but au moment du penalty*. Paris, Gallimard.
- Hickman, Sarah (1999). *Social Significance of Patterns Of Questioning In Classroom Discourse*. Internet.
- Houssaye, Jean (1998). Spécificité et dénégarion de la pédagogie, in : *Revue française de pédagogie*, 120, p.83-97.
- Hunkins, F.P. (1972). *Questioning Strategies and Techniques*. Boston, Allyn and Bacon.
- Hunkins, F.P. (1989). *Teaching Thinking Through Effective Questioning*. Needham Heights (Massachusetts-EU).
- Hyman, R. T. (1979). *Strategic Questioning*. Englewood Cliffs (New Jersey-EU), Prentice-Hall.
- Imbert, Francis (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux, Matrice.
- Imbert, Francis (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris, ESF.
- Jonnaert, Philippe (1996). Dévolution versus contre-dévolution ! Un tandem incontournable dans le contrat didactique, in : Raïsky, C. ; Caillot, M. (dir.). *Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, De Boeck, p.115-144.
- Jonnaert, Philippe ; Van der Borgh, Cécile (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, De Boeck.
- Joshua, Samuel (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne, in : Raïsky, C. ; Caillot, M. (dir.). *Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, De Boeck, p.145-148.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (dir.) (1991). *La question*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Kergomard, Pauline (1886/1974). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris, Hachette.

- Klinzing, H. G. ; G. Klinzing-Eurich (1987). Question Responses and Reaction, in : J. D. Dillon (ed.), *Questioning and Discussion: A Multidisciplinary Study*. Norwood (New Jersey-EU), Ablex Publishing.
- Kubaneck, Anne-Marie W.; Waller, Margaret (1995). Poser des questions avec assurance, in : Goulet, Jean-Pierre (dir.). *Enseigner au collégial*. Québec, Association québécoise de pédagogie collégiale, p.272-278.
- Lacan, Jacques (1966/1971). *Ecrits I et II*. Paris, Seuil.
- Lahire, Bernard (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- Leontiev, Alexis (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, éd. du Progrès.
- Leontiev, Alexis (1976). *Le développement du psychisme. Problèmes*. Paris, Editions sociales.
- Maulini, Olivier (1998a). *Communiquer pour apprendre. Les interactions langagières à l'école élémentaire : lecture critique de quelques études critiques*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (à paraître dans: *Education et sociétés*).
- Maulini, Olivier (1998b). La question : un universel mal partagé, in : *Educateur*, n°7, p.13-20.
- Maulini, Olivier (2000a). Subvertir les évidences. Le questionnement pédagogique: inquisition ou libération ?, in : *Cahiers pédagogiques*, 386, p.20-21.
- Maulini, Olivier (2000b). *L'école simulée ? La forme scolaire face aux environnements virtuels : conséquences pour la transposition et le contrat didactique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, Olivier (2001a). Le pouvoir de la question. Savoir, rapport au savoir et mission de l'école, in : *Education et Francophonie* (à paraître).
- Maulini, Olivier (2001b). *L'institution scolaire du questionnement. Contribution à l'étude de l'interaction didactique et pédagogique*. Canevas de thèse. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, Olivier; Wandfluh, Frédérique (1998). Infinis questionnements. "Maîtresse, l'infini plus un, ça fait combien ?", in : *Educateur*, 8, p.19-21.
- Meirieu, Philippe (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, ESF.
- Meirieu Philippe (1998). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie, in : *Revue française de pédagogie*, 120, p.25-37.
- Meyer, Michel (1986). *De la problématique. Philosophie, science et langage*. Bruxelles, Mardaga-Livre de poche.
- Meyer, Michel (2000). *Questionnement et historicité*. Paris, PUF.
- Mills, S. R. ; C. T. Rice ; D. C. Berliner ; E. W. Rousseau (1980). The Correspondence Between Teachers' Questions and Student Answers in Classroom Discourse, in : *Journal of Experimental Education*, 48, p.194-204.
- Monjo, Roger (1998). La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation, in : *Revue française de pédagogie*, 125, p.83-93.
- Morin, Edgar (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris, Seuil.
- Nault, Thérèse (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal, Editions logiques.
- Oury, Fernand ; Vasquez, Aïda (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux-F.Matrice.
- Pelletier, Jacques (1995). L'analyse de la question : une habileté de base qu'on oublie d'enseigner, in : Goulet, Jean-Pierre (dir.). *Enseigner au collégial*. Québec, Association québécoise de pédagogie collégiale, p.279-287.
- Perrenoud, Philippe (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation, in : *Education et Recherche*, n°2, p.198-212.
- Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.
- Perrenoud, Philippe (1994a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1994b). La communication en classe : onze dilemmes, in: *Cahiers pédagogiques*, 326, p.13-15.
- Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.
- Redfield, D. L. ; E. W. Rousseau (1981). Meta-analysis of Experimental Research on Teacher Questioning Behavior, in : *Review of Educational Research*, 51, p. 237-245.
- Riegler, R.P. (1976). Classifying Classroom Questions, in: *Journal of Teacher Education*, 27, p.156-161.
- Rowe, M. B. (1987). Using Wait Time to Stimulate Inquiry, in : W.W.Wilen (ed.). *Questions, Questioning Techniques and Effective Teaching*. Washington D.C., National Education Association.
- Samson, G. E.; B. Strykowski; T. Weinstein; H. J. Walberg (1987). The Effects of Teacher Questioning Levels on Students' Achievement, in: *Journal of Educational Research*, 80, p.290-95.
- Sarraza, Bernard (1995). Le contrat didactique, in : *Revue française de pédagogie*, 112, p.85-118.
- Schubauer-Leoni, Maria-Luisa (1986). Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique, in: *Journal européen de psychologie de l'éducation*, (1) 2, p.139-153.
- Schubauer Leoni, Maria-Luisa; Ntamakiliro, Ladislav (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles, in : *Revue des sciences de l'éducation*, n°1 (vol.XX), p.87-113.
- Schubauer-Leoni, Maria-Luisa; Leutenegger, Franca (1997). L'enseignante constructrice et gestionnaire de la séquence, in : Blanchard-Laville, Claudine. *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris, L'Harmattan, p.91-126.
- Sensevy, Gérard (1998). *Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris, PUF (L'Éducateur).
- Soëtard, Michel (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Paris, ESF.
- Stamm, Anne (1999). *La parole est un monde. Sagesse africaine*. Paris, Seuil.

- Stevens, R. (1912). *The Questions as a Means of Efficiency in Instruction: A Critical Study of Classroom Practice*. New York, Teachers College, Columbia University.
- Strother, D. B. (1989). Developing Thinking Skills Through Questioning, in: *Kappan*, 71, p.324-328.
- Stubbs, Michael (1983). *Langage spontané, langage élaboré. Paroles et différences à l'école élémentaire*. Paris, Armand Colin.
- Tardif, Maurice ; Lessard, Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris, De Boeck.
- Thévenaz-Christen, Thérèse (2000). Apports d'un point de vue didactique à la formation à l'enseignement, in : Criblez, Lucien ; Hofstetter, Rita. *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Bern, Peter Lang, p.407-429.
- Van der Maren, Jean-Marie (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris & Bruxelles, De Boeck.
- Vellas, Etienne (1995). Changer le contrat qui lie l'école à l'enfant : un réenchâtement du monde scolaire ou un urgence de civilisation ?, in : *Dialogue*, n°81, p.10-13.
- Vellas, Etienne (2001). « Eduquer au mieux ». Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique, in : *Education et Francophonie* (à paraître).
- Vergnaud, Gérard (dir.) (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Paris, Hachette.
- Vincent G.; Lahire, B.; Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vygotsky, Lev Semionovitch (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris, Messidor-Editions sociales.
- Vygotsky, Lev Semionovitch (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in : Schneuwly, B.; Bronckart, J.-P. (eds). *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p.95-117.
- Watzlawick, Paul; Helmick Beavin, J.; Jackson, Don D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, Seuil.
- Wilensky, W. W. (1987a). Effective Questions and Questioning: A Classroom Application, in W.W.Wilensky (ed.). *Questions, Questioning Techniques and Effective Teaching*. Washington D.C., National Education Association.
- Wilensky, W.W. (ed.) (1987b). *Questions, Questioning Techniques and Effective Teaching*. Washington D.C., National Education Association
- Wilensky, W. W. (1991). *Questioning Skills, for Teachers* (What Research Says to the Teacher series). Washington, D.C., National Education Association.
- Wilensky, W. W.; A. Clegg (1986). Effective Questions and Questioning: A Research Review, in: *Theory and Research in Social Education*, 14, p.153-61.
- Winne, P. H. (1979). Experiments Relating Teachers' Use of Higher Cognitive Questions to Student Achievement, in: *Review of Educational Research*, 49, p.13-50.