

Intervention pédagogique et sociologie critique  
**La communication scolaire :**  
**techniques, ruses et institution du questionnement** <sup>1</sup>

Olivier Maulini

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

Septembre 2001

*M. Johnston (le précepteur) : Dans mon pays, nous avons l'habitude de commencer [la leçon] par une petite interrogation sommaire.*

*L'Empereur : On ne peut pas interroger l'Empereur.*

*M. Johnston : Alors peut-être avez-vous envie de me poser quelques questions ?*

Le dernier Empereur (B. Bertolucci)

On sait que l'école est une institution paradoxale, qui veut (ou qui prétend) émanciper l'enfant par la contrainte. La polémique pédagogique a tourné et tourne encore autour de pratiques scolaires qui sont à la fois des pratiques d'instruction, d'éducation et de socialisation, des pratiques qui transmettent non seulement des savoirs, mais aussi un rapport au savoir et aux porteurs<sup>2</sup> de ce savoir (Charlot, 1997 ; Montandon, 1997). Ce débat finit toujours par buter sur une question radicale que l'on peut appeler « la question de la question » : à l'école, quel est l'objet et qui sont les sujets du questionnement ?

Les critiques de la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994) portent sur deux procédés didactiques dominants : l'exposé magistral et le cours dialogué. Dans le premier, l'enseignant déroule le texte du savoir dans l'ordre des propositions ; dans le second, il organise un simulacre de discussion, en imposant des questions dont il connaît la réponse. Dans ces conditions, le métier d'élève (Perrenoud, 1984, 1994) consiste littéralement à « suivre » ou à « participer » à la leçon « sans (se) poser de questions ». Et le projet des pédagogues, ce fut et c'est encore de donner un autre « sens » à l'expérience scolaire (Rochex, 1995 ; Dubet, 1994) en renversant précisément le « sens » du questionnement, en donnant aux élèves une partie au moins du « pouvoir de la question ».

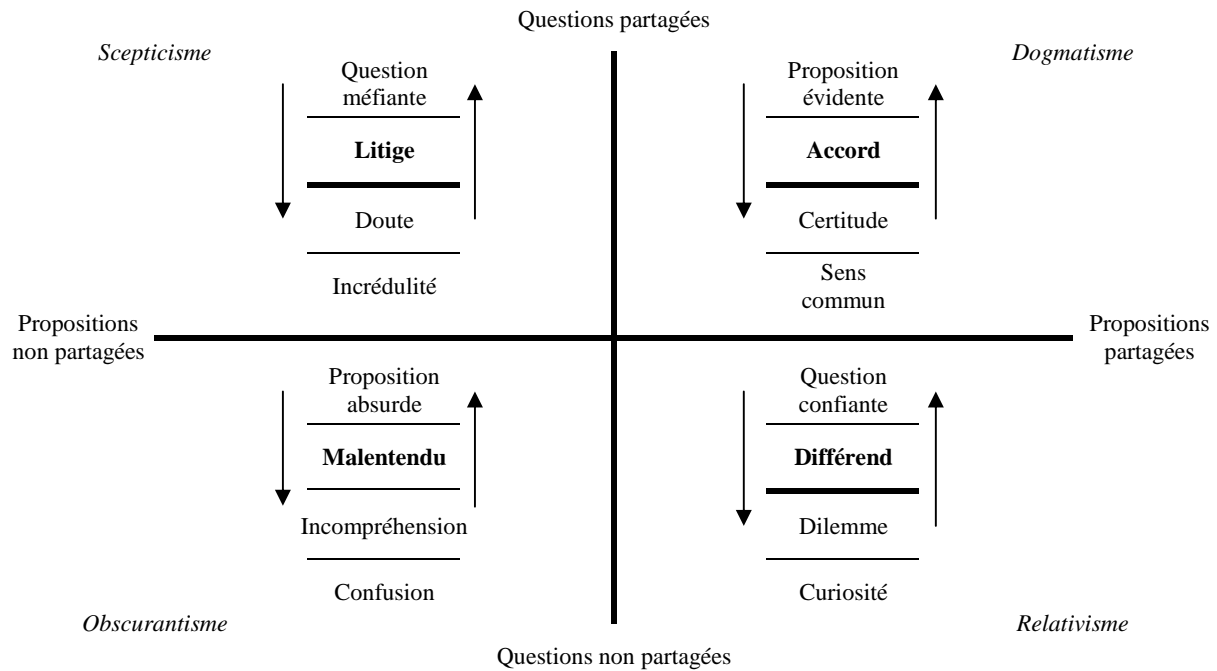
Ce que j'aimerais présenter ici, c'est le cadre conceptuel d'une étude qui se situe probablement à mi-chemin entre les rêves des pédagogues et le soupçon des sociologues. Cette étude n'est pas conduite par un chercheur en sociologie, mais par un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, un acteur et un observateur de l'institution scolaire, aux prises avec ses propres contradictions et ses propres soupçons. Questionner radicalement, et l'école, et les discours sur l'école, c'est peut-être ma seule façon de justifier un détour par des ressources théoriques hybrides et parfois assez denses, mais dont je vais essayer de montrer l'intérêt.

## **1. L'institution et la discussion des questions dans la communication**

Le carrefour des sciences de l'éducation permet de conceptualiser « la question de la question » en articulant la sociologie, la didactique, la pédagogie mais aussi la philosophie et la logique du langage. Je vais m'appuyer en ce qui me concerne sur deux unités d'analyse perpendiculaires : l'*interaction maître-élèves*, qui permet la reconnaissance et la coordination des points de vue au moyen du langage (Habermas, 1991), et le *couple question-réponse*, qui constitue l'articulation fondamentale de ce langage (Meyer, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni,

1991). Le croisement des deux axes dessine quatre figures de l'articulation questions-réponses dans l'interaction : le *litige*, qui est le conflit quant aux propositions (sur une question commune) ; le *différend*, qui est le conflit quant aux questions (sur une proposition commune) ; l'*accord*, qui est l'entente quant aux questions et aux propositions ; le *malentendu*, qui combine les deux conflits (Abel, 2000 ; Maulini, 2001a).

Figure 1 :  
*L'articulation des questions et des propositions dans l'interaction*



Dans chacun des quadrants, les lignes distinguent, du haut vers le bas : le niveau de la communication et de la discussion (intersubjectives), de la conscience réflexive et des dispositions (intrasubjectives).

Le plan de référence (caractères gras) est le plan de la **discussion**, sur lequel les participants débattent de leurs prétentions à la validité, dans l'ordre des questions ou dans l'ordre des propositions. Le croisement des deux critères (type de prétention, type de partage) dessine les quatre figures de référence : l'accord (où plus rien ne se discute), le litige (où l'on débat des propositions), le différend (où l'on débat des questions), le malentendu (où l'on cherche l'objet du débat). Le plan juste en dessous est celui de la **conscience réflexive**, où chacune des figures de la discussion trouve son équivalent intrasubjectif (certitude, doute, dilemme, incompréhension), c'est-à-dire des éléments de langage intérieur incorporé *via* le processus de socialisation-subjectivation (flèche descendante) (Touraine, 1997). Et le plan qui suit est celui des **dispositions préreflexives** (sens commun, incrédulité, curiosité, confusion), des dispositions qui orientent l'activité du sujet en l'absence de prise de conscience, et qui s'organisent en *habitus* (Bourdieu, 1997).

Dans chacun des cas, la délibération intérieure peut soit tourner sur elle-même, et se corrompre dans un rapport au savoir et au monde plus ou moins figé et silencieux (dogmatisme, scepticisme, relativisme, obscurantisme), soit s'exprimer dans la

**communication** sous la forme de nouvelles prétentions à la validité (propositions et questions) (flèche ascendante).

Si la validation de ces prétentions est problématique, la boucle est bouclée : propositions et questions sont à nouveau objets de discussion. Mais pour qu'elles le soient, il faut que les participants évitent chacun des quatre points de fuite qui peuvent à tout moment rompre l'échange : avancer des propositions évidentes ou absurdes, des questions trop méfiantes ou alors trop confiantes.

L'interaction et la discussion ne peuvent se prolonger que si chacun fait l'effort – conscient ou inconscient, explicite ou implicite – de tenir les quatre pôles en tension. Sinon, les hommes cessent de se parler (indifférence) ou ils se battent (violence). Faire cet effort, c'est faire l'effort de produire une proposition à partir d'une question, mais aussi une question à partir d'une proposition. On ouvre ainsi un espace de discussion qui est théoriquement aussi accessible qu'un autre, mais qui est souvent refoulé dans et par le questionnement constitutif d'un champ. Ce questionnement ne constitue rien d'autre que la « zone [admissible] d'incertitude » (Crozier & Friedberg, 1977), c'est-à-dire les limites de la discussion possible à l'intérieur du champ institué (Bourdieu, 1997, p.117) :

*Une fois que l'on a accepté le point de vue constitutif d'un champ, on ne peut plus prendre sur lui un point de vue extérieur : « thèse » qui, faute d'être jamais posée comme telle, ne peut être contredite, le nomos n'a pas d'antithèse ; principe de division légitime qui peut être appliqué à tous les aspects fondamentaux de l'existence, définissant le pensable et l'impensable, le prescrit et le proscriit, il ne peut que rester impensé ; matrice de toutes les questions pertinentes, il ne peut produire les questions propres à le mettre en question.*

Bourdieu (1984, 1996) lui-même a montré qu'il était difficile mais pas impossible de contester les limites du pensable et de l'impensable, en questionnant des professionnels de la question : chercheurs, instituts de sondage, journalistes de télévision. Ce qu'il oppose chaque fois à l'institution autoritaire des « terrains du désaccord », c'est l'autonomie du libre penseur qui revendique et exerce le droit de contester les limites de la discussion. L'instrument de cette autonomie n'est donc pas un questionnement perpétuel et de mauvaise foi, mais une interrogation à la fois *illimitée et articulée*, s'appuyant sur un examen intériorisé mais contradictoire des limites du questionnement (Castoriadis, 1997).

Pour le socioconstructivisme, cette délibération intrasubjective – la délibération critique et autocritique du sujet qui se questionne en réfléchissant aux limites de ses questions - ne trouve pas son origine dans une *pulsion épistémophilique* spontanée (Freud), mais dans la délibération intersubjective qui vient nécessairement en amont de la pensée (Vygotsky, 1934/1985). Mon hypothèse, c'est que cette délibération n'est jamais symétrique dans le rapport pédagogique, mais qu'elle est conditionnée et orientée par l'institution scolaire du questionnement.

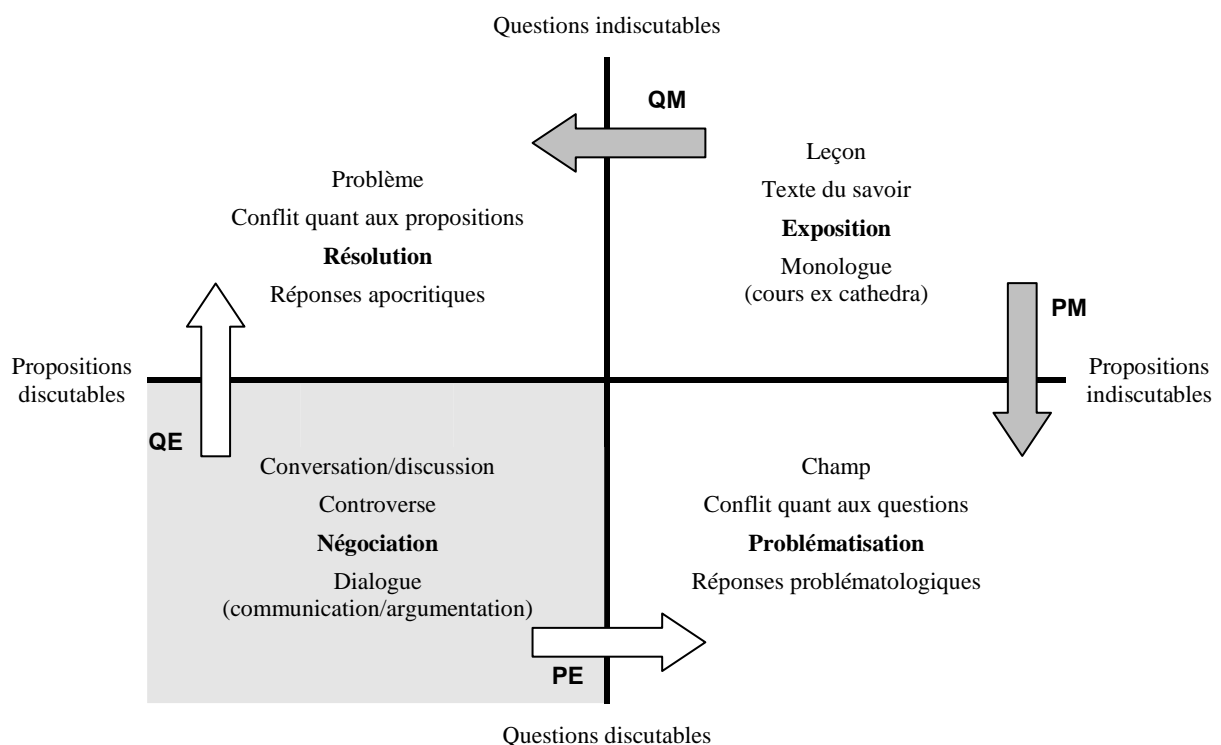
## **2. L'institution scolaire du questionnement**

Ce que le cours magistral expose dans un monologue, c'est une pensée instituée, autrement dit un type de discours mi-théorique, mi-interactif qui est à la fois le produit et le reflet d'une certaine articulation des questions et des propositions dans l'interaction enseignant-enseigné (Bronckart, 1996 ; De Munck, 1999). Cette articulation n'est ni absurde, ni évidente, elle est sociologiquement et historiquement compréhensible, à condition d'être questionnée.

Le projet de cette recherche, c'est d'observer l'institution scolaire du questionnement *in vivo* pour mieux comprendre sa genèse, son évolution et les contradictions qui peuvent provoquer ses transformations. Un tel travail demande un cadre théorique suffisamment large pour articuler les propositions pédagogiques qui s'affrontent dans le débat public, sans les hiérarchiser *a priori*. C'est ce cadre que l'on peut essayer de tracer en considérant

l'interaction maître-élèves comme une interaction complexe, qui s'apparente en partie au modèle général qui précède, mais en partie seulement. Car ce qui caractérise l'école, c'est l'institution d'un rapport asymétrique entre le maître et les élèves, un rapport qui conditionne les termes de la discussion. Si les pratiques scolaires de communication sont à moitié théoriques et à moitié interactives, c'est parce qu'elles sont à l'articulation de l'*institution* et de la *discussion* des questions et des propositions. C'est ce que l'on voit en dessinant une figure qui peut se combiner avec la précédente, mais dans laquelle certaines questions et/ou certaines propositions sont devenues, au moins provisoirement, indiscutées, voire même indiscutables.

Figure 2 :  
*L'institution scolaire du questionnement*



Le quadrant grisé subsume la première figure, en ce sens qu'il représente l'espace de la communication « authentique », une communication qui se déroule tantôt sur un plan non problématique (la conversation), tantôt sur un plan problématique (la discussion). Dans une interaction « symétrique » et « idéale », où prévaudrait la contrainte non contraignante de l'argument le meilleur (Habermas), le passage d'un plan à l'autre serait sans cesse objet de négociation. Mais il existe deux sortes d'interactions qui ne sont pas idéalement symétriques : les « vraies » interactions sociales, dont la symétrie n'est jamais idéale (Bourdieu) ; et les interactions didactiques ou pédagogiques, dont l'idéal est l'asymétrie (Durkheim). Les trois autres quadrants montrent comment l'échange horizontal peut à la fois instituer et être institué par l'échange vertical.

Si l'on s'en tient provisoirement, et par souci d'économie, à la situation « idéalement asymétrique » de l'échange maître-élèves, on trouve, à l'opposé du « vrai » dialogue (autorité de l'argument), le monologue non négocié et non négociable de l'exposé professoral, ou

cours ex cathedra (argument d'autorité). Sur le premier pôle, tout est théoriquement discutable. Sur le second, rien ne l'est, ni les questions, ni les propositions. On peut passer de l'un à l'autre en transitant tantôt par le moment de la **résolution** (des questions), tantôt par le moment de la **problématisation** (des propositions) (Fabre, 1999). Dans le premier cas, on fixe une question en cessant, ou plus exactement en empêchant – implicitement ou explicitement, consciemment ou inconsciemment - de la discuter. Cette suspension institue un conflit potentiel entre des propositions, et la recherche concomitante des *réponses apocritiques* que sont les « bonnes » solutions. Dans le second cas, on inverse la logique, et la proposition instituée institue à son tour un conflit potentiel entre des questions. Il reste à chercher les *réponses problématologiques* que sont les « bonnes » interrogations (Meyer). La différence entre ces deux types de questions, celles que nous résorbons et celles qui nous absorbent, c'est ce que Meyer (2000, p.63) appelle la **différence problématologique**, différence qu'il faut éviter de refouler si l'on conçoit la raison humaine comme *une relation des réponses aux problèmes qui les ont fait naître ou qu'elles engendrent à leur tour*.

Ce qui est institué dans chacun des quatre quadrants, c'est tour à tour la leçon (à exposer), le champ (à problématiser), le problème (à résoudre) et la conversation-discussion (à négocier). Ce travail peut s'opérer, on l'a dit, de manière implicite ou explicite, consciente ou inconsciente, volontaire ou involontaire, et il peut puiser dans toute la panoplie pédagogique et didactique. Les quatre flèches qui symbolisent le basculement d'une institution à l'autre correspondent elles aussi à quatre types idéaux. Les flèches grises représentent les **techniques didactiques** qui permettent au maître, tantôt d'instituer le litige au moyen d'une question (la flèche horizontale de la maïeutique socratique ou du cours dialogué), tantôt d'instituer le différend au moyen d'une proposition (la flèche descendante de ce que les pédagogies nouvelles ont par exemple appelé les « problèmes sans questions »). Les flèches blanches aboutissent aux mêmes endroits, mais elles font le détour par ce que les pédagogues ont appelé la **ruse pédagogique** (Meirieu, 1995), c'est-à-dire des activités « authentiques » (jeux, projets, conversations et même « vie de la classe ») qui peuvent susciter les propositions ou les questions spontanées des élèves, sans forcément réduire le pouvoir du maître. Les questions ont beau être produites et formulées par la classe, elles n'excluent pas la souveraineté de l'enseignant au moment de valider ou de valoriser les confins de l'incertitude (Wittgenstein, 1958).

Si ce modèle abstrait et spéculatif a un mérite, c'est qu'il pose différemment les termes d'un très vieux débat, et qu'il relativise certaines oppositions<sup>3</sup>. Ce qui distingue ici le **moment didactique** et le **moment pédagogique**, ce n'est pas que l'un serait artificiel (les « fausses » questions du maître) et l'autre « naturel » (les « vraies » questions des élèves), mais que l'artifice change simplement de plan, et les apprentissages aussi. Le maître questionneur (Socrate) impose directement ses questions à Ménon, mais le maître promeneur (Rousseau) les impose aussi, puisqu'il nous conseille de nous arranger pour qu'Emile fasse ce qu'il veut, mais en ne voulant « que ce que nous voulons qu'il fasse ».

Si l'on s'enferme dans la technique ou dans la ruse, on lâche l'un des deux pôles de l'institution, et l'on renonce à la dialectique du savoir transmis et du savoir construit. La communication ne change vraiment de niveau qu'à partir du moment où les propositions et les questions ne sont pas seulement échangées, mais aussi **discutées**. Or, l'école et la recherche insistent désormais beaucoup sur les vertus du litige (résolutions de problèmes, conflit socio-cognitif, traitement de l'erreur), mais elles sont moins engagées du côté du différend, c'est-à-dire de l'examen contradictoire et sans limite des limites du questionnement. Pour que cet examen soit possible, il faut qu'une question soit formulée, puis collectivement discutée, peu importe qu'elle vienne du maître ou des élèves. Plus la validation des questions est explicite, négociée et explicitement négociée, plus on a de

chances de s'élever dans la prise de conscience. D'un point de vue épistémologique (résolution **et** problématisation). Et d'un point de vue sociologique (socialisation **et** subjectivation).

Ce qui m'intéresse personnellement, c'est d'observer et de comprendre comment nous instituons et/ou comment nous discutons les questions lorsque nous travaillons à enseigner. Ce travail – travail pédagogique, travail didactique - est un travail d'un *genre* particulier, qui s'appuie sur un genre lui aussi particulier et plus ou moins réglé de questionnement. Mais c'est également un travail pluriel et sans cesse renouvelé, soumis à des variations de *styles* qui orientent son développement sans forcément rompre avec la tradition (Clot, 1999). On ne peut étudier ce travail qu'en traversant toutes les strates de l'institution.

### **3. Travail pédagogique, travail sociologique : le juste retour de l'intervention ?**

Cette recherche à travers les pratiques de l'institution et l'institution des pratiques est menée en partenariat avec un groupe d'enseignants et d'enseignantes des premiers degrés de l'école primaire. Ces enseignants sont au nombre de huit, et ils travaillent dans autant d'écoles sociologiquement contrastées. Le matériau empirique est principalement composé des expériences et des observations partagées entre le chercheur-enseignant et les enseignants-chercheurs, au fur et à mesure d'une observation participante répartie sur les huit classes (voir par exemple : Maulini & Wandfluh, 1998 ; Maulini, 2000). L'analyse se concentre par moments sur des situations complexes aléatoires, par moment sur des « activités provoquées » qui sont organisées dans les huit classes, et qui permettent l'émergence de nouvelles propositions et de nouvelles questions à partir d'une expérience commune (par exemple : la lecture du même livre dans les huit contextes, l'enregistrement puis la transcription intégrale des interactions maître-élèves, en particulier du point de vue de l'anticipation et de l'exploitation des questions). La démarche se veut compréhensive, interactive et exploratoire en même temps. Elle doit s'accompagner d'entretiens plus ciblés, et pourrait déboucher sur d'autres dispositifs de réflexion et/ou d'action (Touraine, 1978 ; Kaufmann, 1996 ; Dubet & Martucelli, 1996).

Ce qui caractérise et ce qui permet peut-être un telle démarche, c'est un mélange de proximité et de distance entre les participants. La question de recherche n'a pas été instituée par les enseignants du terrain, mais elle est régulièrement **discutée** avec eux (sic), et elle a déjà fait l'objet de reformulations. Elle est le point de fixation d'un questionnement personnel autour des fondements, des contradictions et de l'évolution de l'institution scolaire, à l'interface des **intentions** et des **conditions** qui font la complexité du métier d'enseignant (Perrenoud, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999), à la charnière, en somme, de l'engagement professionnel et du dégagement scientifique. Elle ne répond donc à aucune « demande du terrain », sauf à considérer qu'un chercheur et un formateur d'enseignants ayant lui-même enseigné durant une dizaine d'années puisse revendiquer la double identité. Cultiver une telle ambiguïté n'est pas de mise, mais force est de constater que la rencontre entre une question plutôt théorique (« à l'école, comment s'instituent les questions ? ») et des questions *a priori* plus pratiques (« comment intéresser les élèves aux objets du programme ? ») est d'autant plus facile qu'elle s'effectue en parallèle et dans le prolongements d'autres collaborations. Une histoire vécue en commun dans les écoles, dans l'accompagnement des équipes pédagogiques, dans les projets de formation continue, dans l'association professionnelle des enseignants et les manifestations de la fonction publique constitue un capital de confiance et de solidarité que les deux parties peuvent investir au moment d'analyser des pratiques qu'on ne questionne jamais impunément.

Il serait absurde de n'attribuer que des vertus à ce type de partenariat. Mais il ne serait pas plus raisonnable de renoncer à ces ressources, au motif de bien distinguer les enjeux socio-

politiques et les enjeux scientifiques des pratiques éducatives (Hofstetter & Schneuwly, 1998). L'intervention progressive des professionnels de l'école sur le terrain de la recherche est d'abord un juste retour des choses. Elle est surtout un hommage indirect à tous les chercheurs qui ont pris le risque d'intervenir dans une institution plus ou moins accueillante, et qui ont ainsi contribué au développement de la pratique réflexive et de la pensée critique en « déniaisant » les pédagogues (Hameline, 1998 ; Perrenoud, 2001). Que chacun intervienne chez chacun, sans que personne ne décide *a priori* des questions valides et des questions invalides, n'est-ce pas le meilleur, et pour tout dire le seul moyen, de démocratiser les institutions en démocratisant l'accès aux questions ?

### **Références bibliographiques**

- Abel, Olivier (2000). *L'éthique interrogative. Herméneutique et problématique de notre condition langagière*. Paris, PUF.
- Bertolucci, Bernardo (1987). *Le Dernier Empereur* (The Last Emperor). Artisan Entertainment (film).
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Sur la télévision*. Paris, Liberéditions.
- Bronckart, Jean-Paul (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé.
- Castoriadis, Cornelius (1997/2000). Pour un individu autonome, in : *Le Monde diplomatique*, Manières de voir n°52, p.14-17.
- Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Clot, Yves (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Crozier, Michel; Friedberg, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- De Munck, Jean (1999) *L'institution sociale de l'esprit*. Paris, PUF.
- Dubet, François (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Dubet, François; Martucelli, Danilo (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- Durkheim, Emile (1995). *Education et sociologie*. Paris, PUF.
- Fabre, Michel (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris, PUF.
- Habermas, Jürgen (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris, Flammarion.
- Hameline, Daniel (1998). « Pédagogie », in : *Raisons éducatives*, De Boeck, 1&2, p.227-241.
- Hofstetter, Rita ; Schneuwly, Bernard (1998). Le pari des sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, De Boeck, 1&2.
- Kaufmann, Jean-Claude (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (dir.) (1991). *La question*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Meyer, Michel (2000). *Questionnement et historicité*. Paris, PUF.
- Maulini, Olivier (1998). La question : un universel mal partagé, in : *Educateur*, n°7, p.13-20.
- Maulini, Olivier (2000). Subvertir les évidences. Le questionnement pédagogique: inquisition ou libération ?, in : *Cahiers pédagogiques*, 386, p.20-21.
- 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). *Communiquer pour apprendre. Les interactions langagières à l'école élémentaire : lecture critique de quelques études critiques*, in : *Education et sociétés* (à paraître).
- Maulini, Olivier; Wandfluh, Frédérique (1998). Infinis questionnements. "Maîtresse, l'infini plus un, ça fait combien ?", in : *Educateur*, 8, p.19-21.
- Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF.
- Montandon, Cléopâtre (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.
- Perrenoud, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.
- Paris, ESF.Rochex, Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris, PUF (l'Educateur).
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris, Flammarion.
- Tardif, Maurice ; Lessard, Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris, De Boeck.
- Touraine, Alain (1978). *La voix et le regard. Sociologie des mouvements sociaux*. Paris, Seuil.

Touraine, Alain (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?* Paris, Fayard.

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-Éditions sociales.

Wittgenstein, Ludwig (1958/1976). *De la certitude*. Paris, Gallimard.

---

<sup>1</sup> Texte d'une communication dans le module « Socialisation et éducation » du Congrès de la Société suisse de sociologie : « Théories et interventions ». Genève, 19-22 septembre 2001.

<sup>2</sup> 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 filles que de garçons, de questionneurs que de questionneuses.

<sup>3</sup> On sait que la distinction didactique-pédagogie est l'objet d'innombrables discussions. Je ne m'y engage pas ici, mais je précise quand même comment j'ai personnellement abouti à une partition commode mais aussi discutable qu'une autre. Ce qu'on lit souvent, c'est que le moment didactique serait institué par les questions « artificielles » du maître (refoulées dans le cours *ex cathedra*, formulées dans le cours dialogué). Le moment pédagogique serait institué en retour par les questions « authentiques » des élèves (spontanées ou provoquées par des activités *ad hoc*). A la question « qui doit poser les questions ? », je préfère désormais la question « qu'institue le maître et comment l'institue-t-il ? ? » Soit il institue des propositions et des questions à partir du texte du savoir (didactique) ; soit il fait un détour par des activités « authentiques » et une communication « symétrique », mais sans rien perdre de son pouvoir de validation (pédagogie). Ce que ce modèle postule, c'est que l'asymétrie du rapport maître-élève n'induit pas l'asymétrie de la proposition ou de la question, mais l'asymétrie de leur **validation**. Ce modèle n'est évidemment qu'un modèle, et il va sans dire que la plupart des pratiques et des méthodologies didactiques ou pédagogiques mêlent les deux logiques. Dans quelles proportions et de quelle façon, c'est justement la question.