

Le moment de la question et la question du moment

Logique de la discussion et institution scolaire du questionnement

Olivier Maulini

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

2001

Les travaux qui évoquent le statut de la question et du questionnement à l'école peuvent grossièrement se répartir en trois ensembles. Premièrement, les critiques d'une logique proprement scolaire de décomposition et d'exposition des savoirs, une logique qui « déproblématiserait » les propositions du programme en refoulant aux marges de la leçon, et les questions du passé (qui les ont rendus possibles), et celles du présent (qui les rendraient contestables). Deuxièmement, la justification et/ou des tentatives de perfectionnement d'une technique particulière d'enrôlement, d'étayage et de guidage : le questionnement magistral. Troisièmement, des expériences alternatives qui tentent de renverser le sens des demandes, en suscitant, en sollicitant et/ou en exploitant les questions des élèves.

Cette tripartition est ambiguë, parce qu'elle superpose deux critères de classement tout à fait différents : d'un côté, le paradigme sociologique de référence ; de l'autre, l'objet d'étude. Les approches « fonctionnalistes », par exemple, observent les pratiques scolaires en vigueur, essaient d'en comprendre la logique et d'en montrer l'impact sur les apprentissages des élèves. Elles peuvent déboucher sur des études prospectives qui cherchent à développer et à perfectionner une technique dominante qui devient du coup leur objet privilégié : le questionnement socratique. Les approches « critiques » contestent moins la fonctionnalité de ces techniques que leur bien-fondé. Elles posent des questions et proposent des alternatives radicales qui dénoncent par exemple la « technicisation » de l'enseignement et l'« instrumentation » des enseignés *via* l'interrogatoire du maître. Lorsqu'elles débouchent sur des innovations, ce n'est pas dans l'ordre du perfectionnement, mais dans celui de la rupture ou du renversement : situations-problèmes, questions anthropologiques, activités « authentiques » ou problèmes sans questions, la plupart des « ruses » et des « détours » pédagogiques tentent d'engager les élèves dans la *quête* des réponses, et même des questions. Ils ne cherchent pas à amender une technique en particulier, mais à lui substituer ou au moins à l'inclure dans des activités plus ouvertes. Leur objet n'est pas tant un instrument à modifier qu'une panoplie à (re)penser.

1. Limites de la discussion et double asymétrie du questionnement

Si l'on essaie d'articuler plutôt qu'opposer les différentes contributions, on doit considérer l'exposé, le cours dialogué et les autres activités pédagogiques comme autant de *technologies de l'enseignement* (Tardif & Lessard, 1999). Des technologies entre lesquelles le maître peut choisir une fois pour toutes, mais qu'il peut aussi combiner dans une pratique plus ou moins hybride et modulée du questionnement. Une « leçon » peut par exemple commencer par un exposé magistral (« la somme des angles d'un triangle est égale à 180° ») et se terminer par des questions d'exercisation (« quel est la valeur de chacun des angles d'un triangle équilatéral ? »). Elle peut aussi venir d'un projet (« dessinons des pyramides pour notre maquette égyptienne »), s'appuyer sur les questions qu'entraîne ce projet (« comment

découper des triangles isocèles ? ») et aboutir à des constatations (« la somme des angles... »).

Les « vérités » de la géométrie (mais aussi de l'orthographe, de l'histoire, de la biologie, etc.) peuvent s'enseigner de mille manières qui sont autant de façons d'organiser l'enchaînement des questions et des réponses. On pourrait multiplier les exemples, mais les deux illustrations de la leçon de géométrie et du projet de maquette suffisent à montrer l'essentiel : en première analyse, la connaissance établie à l'arrivée est *a priori* la même, mais tout le reste est différent. Les questions et les propositions ne sont pas énoncées dans le même ordre, elles ne le sont pas par les mêmes personnes et ne s'inscrivent donc pas dans la même logique didactique. Si la connaissance n'est identique qu'en première analyse, c'est parce le théorème de référence est peut-être le même dans les deux cas, mais qu'il est travaillé chaque fois différemment. Dans le premier scénario, il est d'abord énoncé par le maître, puis exercé par les élèves en réponses aux questions qu'on leur pose. Dans le second, il vient en réponse aux questions qu'ils se posent. Quel est l'impact de ces scénarios sur la construction du savoir d'un côté, du rapport à ce savoir et aux détenteurs de ce savoir de l'autre, voilà, on le sait, une question pédagogique toujours controversée. En seconde analyse, on n'apprend pas la même géométrie (la même orthographe, la même histoire, la même biologie) suivant la façon dont s'articulent les questions et les réponses.

Ce qui peut s'articuler et s'enchaîner, précisons-le, ce sont des segments didactiques bien identifiés et bien séparés, comme dans les manuels de géométrie - de grammaire, de physique, de géographie, etc. - où l'exposé d'un principe (segment 1) précède les questions d'entraînement qui doivent en vérifier la compréhension (segment 2). Mais ce qu'on observe souvent, c'est un ordre de succession moins cadencé.

Dans la pratique pédagogique quotidienne, il n'est pas sûr que les questions et les réponses alternent aussi systématiquement que dans les livres. Un exposé peut être interrompu par une question inattendue. Et cette question peut elle-même déboucher sur un nouvel exposé, un débat contradictoire ou un projet de recherche. C'est à chaque instant, dans *l'urgence et l'incertitude* de l'interaction maître-élèves (Perrenoud, 1996) qu'une proposition peut provoquer une question ou une question une proposition. On peut prononcer un cours sans jamais se laisser interrompre, ou s'asseoir devant l'auditoire et attendre ses questions. Mais dans la plupart des cas, le jeu pédagogique n'est ni complètement fermé, ni complètement ouvert. *L'ordre des propositions* n'exclut pas *l'ordre des questions* (Meyer, 1986, 2000), il s'y articule d'une manière plus ou moins souple, dans une construction plus ou moins interactive et plus ou moins évolutive. Cette articulation, il faut la conceptualiser afin de mieux l'observer. Voyons donc comment elle se « joue », comment jouent les questionneurs et comment ils jouent avec leurs questions.

1.1. Limites de la discussion, limites de l'interrogation

L'école est théoriquement le lieu de la transmission des savoirs, et les savoirs sont logiquement *la rencontre des questions et des réponses* (Brousseau, 1986). Mais ce théorème de logicien est un problème pour le praticien. Dans l'interaction pédagogique, le maître et l'élève participent à une discussion dans laquelle ils avancent ou peuvent avancer toutes sortes de *prétentions à la validité*, tantôt dans l'ordre des questions (« comment calculer l'angle d'un triangle équilatéral ? »), tantôt dans l'ordre des propositions (« la somme des angles est égale à 180° »). L'intention d'enseigner et l'intention d'apprendre peuvent s'incarner dans ces prétentions, et elles font l'objet d'une *négociation* qui aboutit à la *validation* ou à l'*invalidation* plus ou moins explicite de chacun des énoncés.

Habermas (1981/1987) dirait que cette négociation est sans fin *dès lors et tant que* les participants de l'interaction (le maître et ses élèves) agissent *en vue d'une intercompréhension*. Et nous ajouterons là encore que le principe résout moins le problème qu'il ne le pose : dans la classe comme dans d'autres espaces de discussion, la négociation est rarement perpétuelle, parce que la compréhension est difficile, donc coûteuse. Chacun des participants peut rompre l'échange *dès lors* qu'il estime l'intercompréhension moins adéquate ou simplement moins avantageuse que le quant-à-soi¹. C'est ce que confirme l'étude empirique de la communication maître-élèves, et sur quoi s'appuie Wittgenstein pour montrer que le doute et le questionnement ne sont possibles que sur un fond commun de « supposée certitude » :

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 fais 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)

Arrêtons-nous sur cette démonstration qui n'est pas le fruit d'une observation *in situ*, mais d'un raisonnement abstrait qui cherche à élucider la logique du langage. Une telle abstraction ne dira pas grand chose des contraintes et des pratiques effectives de questionnement, mais elle pourrait dessiner l'espace théorique dans lequel elles se déplient. Ce détour effectué, nous pourrons revenir aux pratiques observables en confrontant les « choses de la logique » à la « logique des choses » (Bourdieu). Pas pour prendre les praticiens au piège des logiciens, en défaut supposé de discernement et de cohérence, mais pour mettre en tension les deux pôles de l'action pédagogique : les pratiques réalisées et les pratiques espérées.

Pour Wittgenstein, donc, un questionneur théorique exprime un doute légitime tant qu'il demeure dans « les limites du raisonnable ». S'il franchit cette limite, s'il questionne sans jamais s'arrêter, l'élève (s')empêche de raisonner. Il s'empêche d'apprendre et il empêche l'enseignant d'enseigner. Un questionnement trop soupçonneux *bloque* la leçon, *interrompt* le maître et interdit *d'aller plus loin dans [l']apprentissage*. Il entraîne la discussion « hors sujet ». Pire, il lui interdit de se fixer sur aucun sujet. Une interrogation bien tempérée est peut-être un signe d'intelligence et d'intérêt. Mais si elle s'emballe, elle exclut toute

¹ On sait que l'éthique de la discussion, c'est précisément le refus de subordonner la recherche de l'intercompréhension à toute considération transcendance. Pour Habermas, rien n'est plus « adéquat », entre les hommes, qu'un infini procès de discussion, infini procès dont la légitimité dérive de l'existence même du langage et que tout locuteur admet implicitement dès lors qu'il avance un argument réfutable. Mais que l'intercompréhension s'impose du point de vue éthique ne signifie pas qu'elle s'impose du point de vue pratique. On a souvent utilisé l'argument pour dénoncer la supposée « naïveté » du paradigme habermassien. Alors que l'écart entre la discussion idéale et les discussions réelles ne fait que confirmer son postulat : c'est parce que ce qui est éthiquement « adéquat » n'est pas toujours pratiquement « avantageux » que l'homme est sans cesse pris « en défaut de discussion », tout occupé qu'il est à tromper, manipuler, abuser et finalement violenter autrui dans des formes sans cesse renouvelées d'abus de pouvoir. Quand, comment, pourquoi et à quel prix s'affranchit-on des règles qui permettraient « l'idéale discussion », voilà peut-être à quoi renvoie, à sa façon, l'étude des formes scolaires de questionnement.

explication, elle n'a pas de sens du tout. Bref, elle n'est pas *légitime* (Wittgenstein), elle n'est pas *valide* (Habermas). Il faut bien que le maître la sanctionne.

Le raisonnement de Wittgenstein repose sur un double postulat d'asymétrie qui mérite discussion. Si le maître peut « bloquer » un questionnement qui, sans cela, « bloquerait » la leçon, c'est premièrement parce qu'il n'a pas le même *statut* que l'élève, deuxièmement parce que les questions n'ont pas la même *signification* que les propositions. Examinons ces deux postulats en nous appuyant toujours sur ce que dit Wittgenstein, et ce qu'en dirait peut-être Habermas.

1.2. Une asymétrie statutaire : le maître sait discuter, l'élève l'apprend

Si le questionnement du questionneur (l'élève) peut être invalidé par le questionné (le maître), c'est d'abord parce que la situation de communication est une situation inégale, dans laquelle les participants n'ont ni la même compétence ni le même **statut** : l'un des deux « sait » participer (ou est censé le savoir), alors que l'autre est là pour l'apprendre (ou supposé tel).

Dans un débat entre scientifiques, les questions radicales (*la terre existe-t-elle ? la nature obéit-elle à des lois ?*) sont non seulement possibles, mais souvent recommandées. Puisque la controverse oppose des chercheurs, des « quêteurs », des questionneurs *a priori* aussi habilités les uns que les autres, elle ne peut pas être soumise à une autorité tutellaire qui fixerait les bornes du doute autorisé au nom d'un hypothétique « méta point de vue ». Dans le champ scientifique, un questionneur de mauvaise foi peut évidemment multiplier les interrogations pour n'avoir à valider aucune affirmation, mais il rompt alors avec l'éthique de la discussion, comme un révisionniste revendiquant le droit d'interroger la Shoah au nom de sa « liberté » de penser et de douter. Pour invalider son questionnement, la communauté scientifique et ses règles ne suffisent plus : il faut « changer de champ » et demander à la justice de fixer la limite du libre-examen².

On a vu plus haut que les conditions pratiques de la discussion ne sont pas toujours conformes à ces principes théoriques, et chacun sait que la science n'a pas besoin des juges pour accepter certaines questions plus que d'autres, comme en témoigne l'étude des institutions académiques et des paradigmes dominants (Bourdieu, 1984 ; Kuhn, 1972). Mais la censure qui peut régner dans des discussions théoriquement symétriques ne fait qu'amplifier l'asymétrie des autres : lorsqu'un participant doit non seulement discuter avec ses interlocuteurs, mais aussi, *dans et par* cette discussion, leur *apprendre* à discuter, il faut bien qu'il assume à un moment ou à un autre qu'il sait ce que les novices ignorent. Il peut censurer « sauvagement » toutes sortes de prétentions à la validité, par abus de pouvoir, ignorance, aveuglement, précipitation, etc., mais il peut aussi, comme l'instituteur de Wittgenstein, circonscrire explicitement la zone d'incertitude qu'il estime acceptable.

² On connaît le dilemme, mais on ne le tranchera pas ici : est-il raisonnable de censurer les questionneurs par la force, ou vaut-il mieux (1) les ignorer pour les isoler, (2) les confondre en démontrant l'inanité de leurs questions ? La première stratégie a un peu le même défaut que la judiciarisation que l'on cherche à éviter : elle rompt la discussion et donne le beau rôle aux supposés « libres penseurs ». La seconde stratégie est plus conforme aux valeurs démocratiques, mais elle expose les débatteurs de bonne foi aux arguties des débatteurs de mauvaise foi, des questionneurs faussement naïfs qui monopolisent la question pour imposer la charge de la preuve à leurs interlocuteurs. Ces discutants ne sont pas d'authentiques curieux, mais des incrédules malhonnêtes, qui interrogent sans s'interroger. Habermas dirait que ce qui invalide leurs questions, c'est d'abord et avant tout qu'elles ne sont pas authentiques. Affirmer une insanité à laquelle on ne croit pas (« Les Allemands ne savaient rien et nous n'en savons pas plus qu'eux »), c'est mentir. Questionner une vérité dont on ne doute pas (« Comment peut-on être sûr de rien ? »), c'est se mentir. Le fait est qu'on triche dans les deux cas, et que dans le second, on fait mieux encore : en posant une « fausse » question, on triche une première fois en mentant, et on triche une seconde fois en dissimulant le mensonge sous la question.

Si les questions des élèves ne sont pas perpétuellement discutables, ce n'est pas d'abord parce qu'il faut « clore » le débat (les congrès scientifiques se terminent en général à l'heure dite, et en l'absence de consensus, on se donne rendez-vous pour le congrès suivant). S'il faut parfois « briser là », c'est peut-être parce que le maître doit transmettre aux élèves les « vérités » du programme, et qu'il doit le faire dans un temps limité. Mais c'est aussi, à entendre Wittgenstein, parce qu'il doit leur *apprendre à chercher*, leur *apprendre à poser des questions*, leur enseigner le *jeu du doute*, un jeu qui *présuppose la certitude* et donc un minimum de croyance et de confiance sans quoi rien ne viendrait supporter les questions (ibid., p.53-63). Ce jeu – théorique – du questionnement, cette dialectique du doute méthodique et de la croyance raisonnable, c'est le jeu de la pensée qui est aussi le jeu du langage. Vygotsky dirait qu'il faut bien l'exercer dans l'intersubjectivité avant de se l'approprier subjectivement.

1.3. Une asymétrie sémantique : la discussion, recherche des questions

Admettons provisoirement le principe : si les enfants viennent à l'école, c'est pour apprendre à discuter (argumenter, débattre, voter, etc.), et le maître doit forcément les guider dans cet apprentissage. Mais pourquoi modérerait-il leurs questions et pas leurs affirmations ? Un élève demande *si la terre existe vraiment*. Est-il plus iconoclaste que celui qui affirmerait qu'elle n'existe pas ? C'est ici qu'intervient une seconde asymétrie, qui ne relève pas du statut du locuteur, mais de la **signification** de la locution. Si le maître de géographie affirme ou postule que la terre existe (ou qu'elle est ronde), un élève peut se lever et contester cette affirmation : « la terre n'est pas ronde, elle est plate, c'est mon père qui me l'a dit » affirme par exemple le petit algérien dont Azouz Begag (1991) exprime le conflit de loyauté dans *la Force du Berger*. « Ce que vous dites, maître, en somme, je ne le questionne pas. Je le réfute. » Il n'y a pas, en la circonstance, une zone incertitude à délimiter, mais deux certitudes qui s'affrontent dans un « conflit socio-cognitif ». La parole du maître d'un côté (« la terre est ronde »), celle du père de l'autre (« non, elle est plate »), et l'enfant au milieu, un enfant qui vit effectivement un « conflit » épistémologique et identitaire à la fois, un conflit de cognition (« où est le vrai ? ») et un conflit de socialisation (« qui a raison ? »).

On sait qu'un tel choc de certitudes peut déboucher sur les pires violences s'il oppose des convictions et des dogmes que chacun prétend indiscutables. Lorsque Galilée renonce au conflit astronomique, ce n'est parce qu'un argument papal l'a convaincu. C'est pour ne pas finir consumé sur les bûcher de l'Inquisition. Du moment que deux propositions s'opposent (ou semblent s'opposer), il n'y a somme toute que trois issues possibles : premièrement, l'affrontement (« si tu persistes, je te brûle ») ; deuxièmement, la séparation (« finalement, à chacun son opinion ») ; troisièmement, la question (« cette terre dont tu dis qu'elle est ronde et dont je dis qu'elle est plate ; ou dont tu dis qu'elle est au centre et dont je dis qu'elle est à la périphérie ; nous admettons tous les deux qu'elle existe et qu'elle est géométriquement ou physiquement appréhendable ; considérons donc nos deux certitudes comme autant d'hypothèses, et demandons-nous laquelle est moins réfutable que l'autre, sans poser *a priori* qui a tort et qui a raison »).

Ce qui réunit *in fine* les deux premiers scénarios, celui de l'affrontement et celui de la séparation, c'est la rupture de la communication, par la violence dans un cas, l'indifférence dans l'autre. Et ce qui distingue le troisième, celui de l'interrogation, c'est que lui seul fait l'effort de **poursuivre la discussion**, en dégageant une **question commune** à partir de deux opinions contraires. On pourrait en profiter pour démontrer que l'éthique de la discussion est aussi une éthique de l'interrogation (Abel, 2000). Mais on retiendra surtout un important distinguo : lorsqu'il interagit avec ses élèves, le maître peut se heurter à deux espèces de prétentions « invalides », à savoir de « mauvaises » questions et de « mauvaises »

propositions. Toutes les deux peuvent « bloquer » l'échange, surtout si elles se multiplient et empêchent ainsi la construction du moindre accord. Mais j'ai montré ailleurs (Maulini, 2001a) que l'on peut discerner deux types de disputes qui ne sont symétriques qu'en première apparence : le *différend*, qui est un désaccord quant aux questions (mais accord quant aux propositions) ; et le *litige*, qui est un désaccord quant aux propositions (et accord quant aux questions). Tous les deux se construisent et se résolvent dans l'interaction, mais pas nécessairement aux mêmes conditions. Articulons l'exemple de Wittgenstein et celui d'Azouz Begag pour illustrer ce raisonnement.

Le maître affirme ou sous-entend que la terre est ronde. Un élève (Q) demande si elle existe vraiment. Un autre (P) affirme qu'elle est plate. L'élève P oppose sa proposition à celle du maître. Il admet le sujet (la terre...) mais réfute le prédicat (...est ronde). L'élève Q ne réfute rien, il se contente de questionner. Le prédicat lui importe peu (...est ronde, plate, cylindrique, carrée, etc.), puisqu'il n'est pas sûr du sujet (la terre...). Si la terre n'existe pas, à quoi bon polémiquer sur sa rondeur ?

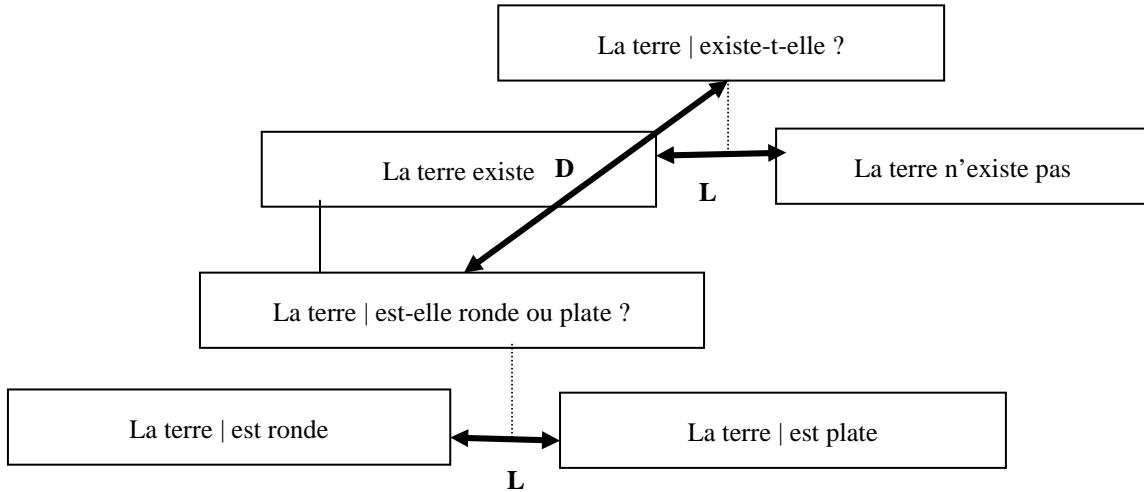
Formuler une question (« le terre est-elle ronde ou est-elle plate »), c'est effectuer une *réduction problématologique* qui consiste à postuler et à refouler en même temps de supposées certitudes *hors question* (Meyer, 1986, 2000). On peut débattre de la rotundité terrestre, mais en posant cette question, on affirme implicitement (1) que la terre est soit ronde, soit plate (et pas autre chose), (2) qu'elle est géométriquement appréhendable, (3) qu'elle existe... et ainsi de suite jusqu'à l'infini des présupposés. En questionnant l'un de ces implicites, l'élève Q avance une prétention à la validité qui est une prétention au *différend* : il interroge la question et en propose une autre qui devrait, à son avis, la précéder. L'élève P, lui, refuse une proposition (« la terre est ronde »), mais s'il s'oppose en discutant, c'est qu'il admet en ce qui le concerne le bien-fondé de la question (« est-elle ronde ? »). Sinon, il n'y répondrait pas. Il avance donc à son tour une prétention à la validité, qui est une prétention au *litige* : en débattant de la forme de la terre, il postule qu'elle existe, et en cela, il est d'accord avec son interlocuteur qui le postule aussi. Bourdieu dirait que tous les deux sont d'*accord sur le terrain du désaccord*, sans quoi ils ne s'engageraient pas dans la discussion.

On peut schématiser ce système de conflits en conservant l'exemple de la sphère terrestre, et en posant les litiges sur un axe horizontal (« la terre existe vs elle n'existe pas », « la terre est ronde vs elle est plate ») et les différends sur un axe vertical (« la terre est-elle ronde vs la terre existe-t-elle »). On voit alors que chaque litige renvoie à une question sous-entendue (traits pointillés), comme chaque question renvoie à des propositions implicites (traits pleins). On voit surtout qu'on ne peut discuter d'un litige (flèche horizontale) qu'à condition de fixer une question et, du coup, en suspendre une autre. Et réciproquement : débattre d'un différend (flèche oblique) à condition de fixer une proposition sur laquelle tourneront les deux questions.

Ce schéma montre aussi que les présupposés et les implicites ne sont pas réservés aux questions, et qu'ils sous-tendent les propositions qui sont juste en amont. Se demander si la terre est ronde, c'est postuler qu'elle existe. Mais affirmer qu'elle n'est pas plate, c'est le postuler aussi. Ce qui distingue le litige du différend, ce n'est pas **l'existence des présupposés**, mais le fait qu'ils sont **partagés dans un cas et pas dans l'autre**. « Tu dis que la terre est ronde, je dis qu'elle est plate : nos présupposés (c'est-à-dire : que nous savons ce que sont la rondeur et la platitude, que nous savons que la terre est géométriquement appréhendable, que nous savons qu'elle existe et qu'elle ne se métamorphose pas sans cesse, qu'il est donc possible et intéressant de connaître la forme de la terre, etc.) sont les mêmes, et c'est parce que nous partageons ce fond commun d'évidences que nous pouvons débattre. Mais si tu contestes ma question, c'est que tu contestes l'un ou l'autre des présupposés qui la rendent possible. Par exemple : que la terre existe ou qu'il est intéressant de connaître sa

forme. Le litige, c'est notre désaccord quant à ce qui est *exposé* dans nos propositions. Le différent, notre désaccord quant à ce qui est *supposé* dans nos questions. »

Figure 1
Les deux axes du désaccord : litiges (L) et différends (D)



Les conversations réelles ne rangent évidemment pas les questions et les propositions en si bon ordre, dans des strates parfaitement superposées se conditionnant l'une l'autre. Mais ce que le réel aime embrouiller, l'analyse peut précisément le démêler. Un différent, par exemple, peut très bien survenir, en première apparence, au niveau de affirmations. Mais tout l'enjeu est en l'occurrence de **remonter** aux questions, pour trouver le « vrai » motif du désaccord. Il y a ceux qui pensent que la terre est ronde. Et ceux qui leur répondent qu'elle est plutôt fragile. Si chacun campe sur ses positions, il n'y aura ni litige, ni différent, mais « dialogue de sourds ». Car les deux propositions ne sont pas incompatibles, et promouvoir l'une n'invalider pas l'autre. Si les participants de l'interaction ne parlent pas de la même chose, ils sont en plein théâtre de l'absurde tant qu'ils ne rétablissent pas un horizon commun d'intercompréhension : une question partagée.

Si le maître dit que la terre est ronde, l'élève Q va peut-être demander si elle existe, l'élève P1 dira qu'elle est plate et l'élève P2 dira qu'elle est fragile. On sait que le premier instaure (ou tente d'instaurer) un différent, le second un litige, mais que fait le troisième ? Il fait mine de contester la proposition (« la terre n'est pas ronde, elle est fragile »), mais nous, nous pensons qu'il *se trompe de question*. Cet élève contestataire a peut-être raison d'affirmer ce qu'il affirme, mais il a tort de nous donner tort. Pour le dire simplement : *là n'est pas la question*. Il n'y a donc, entre le maître et lui, ni litige ni différent, mais une divergence quant aux termes du désaccord : une **incompréhension**. Si l'on veut prolonger l'interaction, il ne suffira plus de résoudre un « simple » conflit. Il faudra se saisir de cet apparent « désaccord quant au désaccord », et négocier ensemble pour établir ce qui *fait* réellement question, ce qui est véritablement *en question*. Cette métaproblématisation n'est pas forcément une métacommunication, mais elle y fait souvent appel. Son problème, ce n'est n'est pas la *solution* des questions, mais leur *recherche* et leur *construction* conjointes (Fabre, 1993, 1999). Quel est finalement « la question des questions », celle qui pourrait toucher aux confins de la discussion, donc aux confins de la pensée et de l'apprentissage de cette pensée ? Ne serait-ce pas simplement : « quelle est la question ? »

2. Le moment de la question, sa validation, sa discussion

On peut conclure provisoirement, et sans trop s'avancer, que la question de la validité et de la légitimité des « bonnes » questions, c'est-à-dire « la question de la question », ou encore *la question du questionnement*, sont de *pures et simples questions* qui *transcendent irréductiblement* la discussion en lui donnant son sens et son orientation (Meyer, 2000, p.16, 19, 20). On peut y voir, avec Michel Meyer, une asymétrie logique et sémantique qui constituerait le *principe ultime de la pensée*, la *constante sine qua non pour qu'il y ait pensée* (ibid., 2000, p.4). J'y vois surtout, pour ce qui nous occupe, une asymétrie pragmatique qui traverse toutes les conversations et qui peut conditionner les pratiques scolaires de communication. Si Socrate et les enseignants ont tendance à monopoliser les questions, c'est peut-être qu'elles servent leurs desseins mieux encore que les explications. Doit-on dire qu'ils questionnent sans partage ? C'est tout l'enjeu de l'étude des interactions.

2.1. Le partage des questions : argument d'autorité et autorité de l'argument

On peut certes, lorsqu'on discute et qu'on apprend à discuter, discuter de tout, y compris des questions, y compris de « la question de la question » et de la supposée « transcendance » du questionnement. Mais si l'on veut éviter le dialogue de sourds, qui n'est pas la discussion mais l'enfermement dans l'absurde et le tragique de l'incompréhension, il faut faire l'**effort commun** de remonter vers une question partageable, fut-elle « la question de la question » (« au fait : quelle est la question ? »). Or, cet effort commun, où et comment le produire ailleurs que *dans et par la discussion* ?

Il n'y a rien, dans les affaires humaines en général, et dans les affaires scolaires en particulier, qui précède la discussion. Pas même la question de la question. Et il n'y a rien qui précède cette question. Pas même la discussion. La discussion, **c'est** la question de la question. Discuter, c'est, en première et en dernière instance, discuter d'une même question ou, à défaut, la chercher. Discuter, c'est quête la question, questionner la question, bref, questionner. Mais **questionner ensemble**. Le dialogue de sourds n'est pas une discussion, sauf si l'un au moins des participants prend conscience de la confusion, et l'initiative d'établir ou de rétablir une **question partagée**. Il y faut un *je-ne-sais-quoi* ou un *presque-rien* qui fait toute la différence entre l'obligation de la question imposée et l'obligance de la question pro-posée. Le *pouvoir de la question* (Maulini, 2001a), c'est le pouvoir de refuser certaines interpellations et d'en interposer d'autres, mi pro-posées, mi im-posées. Ce que fait par exemple Bourdieu lorsqu'il est face à des journalistes qui lui posent de ces questions *qui n'ont rien à voir avec rien*, des questions *qui ne se posent pas* (1996, p.39) ou, plus précisément, des questions dont le questionné estime qu'elles ne devraient pas se poser (très exactement : qu'elles ne devraient pas *lui être posées*) et qu'il cherche à invalider d'abord, à déplacer ou reformuler ensuite. Imposer ou proposer ses questions, la nuance n'est pas simple à établir dans le feu de l'interaction.

De quel côté dira-t-on que penche l'instituteur – toujours théorique - de Wittgenstein ? Comment se débrouille-t-il avec la double asymétrie du questionnement, l'asymétrie sémantique où les questions viennent avant les réponses, et l'asymétrie statutaire où c'est le maître qui précède l'élève ? Dans sa leçon d'histoire, disons qu'il veut présenter Galilée, et qu'un questionneur (se/lui) demande si la terre existe vraiment. Comment va-t-il discuter cette question ? Justement, il ne la discute pas. *Ne m'interromps plus et fais ce que je te dis ; tes doutes, pour le moment, n'ont pas de sens du tout*, voilà une réponse qui n'en est pas une, mais qui signifie qu'une limite a été dépassée, que le maître n'a pas le loisir de s'en expliquer, et qu'il demande, sinon de la confiance, au moins de l'obéissance. « Crois-moi sur parole, et cesse de me contrarier dans mes explications » dirait un professeur autoritaire, un

de ceux qui useraient précisément de l'*argument d'autorité*. « Cette leçon est une leçon d'histoire, pas d'astronomie, encore moins de métaphysique. Ceux qui doutent que la terre existe n'ont rien à faire ici !»

Meirieu insiste souvent sur cette aporie : dans quelle école serions-nous si les questions les plus radicales n'avaient pas droit de cité, et si les enseignants les évacuaient sans les mettre en discussion, simplement parce qu'ils ont *autorité* pour le faire, parce qu'ils savent mieux que les élèves quels sont les objets du programme, de la discipline, de la leçon ? Nous serions dans une école paradoxale, une école qui saperait *le débat et la raison* qu'elle prétend promouvoir (Perrenoud, 1998), en préférant l'argument d'autorité à l'autorité de l'argument. Il est possible qu'un enseignant soit *responsable* de circonscrire le questionnement des élèves, qu'il soit institué et payé pour le faire. Mais que fera-t-il si l'élève sermonné persiste à l'interrompre ?

Si elle est sincère (monde subjectif), une question peut être « stupide et mal posée » (monde objectif) et même « inintéressante » (monde intersubjectif), mais dans un espace de discussion, elle subira moins l'opprobre que l'examen collectif.³ « Tu demandes si la terre existe. Si cette question est une « vraie » question, une question « authentique » qui exprime un désir sincère d'apprendre, nous ne l'éluderons pas. Elle paraît peut-être triviale ou absurde, mais dans ce cas, nous allons facilement le démontrer. Et si nous n'y parvenons pas facilement, c'est qu'elle est plus fondamentale que triviale, et peut-être plus géniale qu'absurde » dirait probablement l'instituteur de Meirieu. Qui sommes-nous, en effet, pour prétendre que la terre existe, et que cette « vérité » est inquestionnable ? Les philosophes se demandent encore « qu'est-ce que l'étant ? » (Heidegger). Et les scientifiques qui explorent la matière et l'antimatière trouveront peut-être un antiunivers dont nous ne serons plus que le négatif in-existant. Rien ne permet d'en faire la démonstration, ni même l'hypothèse aujourd'hui, mais il y a deux sortes d'hurluberlus qui sont difficiles à distinguer : les questionneurs qui ont une question de retard, et ceux qui en ont une d'avance.⁴

2.2. La bonne question au bon moment

Une question d'avance ou une question de retard. Finalement, dans le « jeu » du questionnement, ce qui compte avant tout, c'est le bon moment. En lisant attentivement Wittgenstein (op.cit.), on retrouve ce « presque-rien » qui fait toute la différence :

(...) *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 fais ce que je te dis ; tes doutes, pour le moment, n'ont pas de sens du tout ». (...)*

« *Tes doutes, pour le moment, n'ont pas de sens du tout* ». On pourrait compléter : *pour le moment, et à cet endroit*. Si elles sont honnêtes, toutes les questions ont un sens. Et si elles paraissent en manquer, si elles paraissent soient « stupides », soient « inintéressantes », c'est peut-être qu'elles en auraient eu en d'autres circonstances. C'est toujours *hic et nunc*, en contexte, que l'on peut juger de la validité ou de l'invalidité d'une question.

³ C'est le moment de revenir à ces révisionnistes dont l'avalanche de questions semblait justifier la censure des tribunaux. Quelle est la différence entre ces insolents et le questionneur de Wittgenstein ? La sincérité, précisément. Tant que l'interlocuteur est de mauvaise foi, on doit invalider ses prétentions. Et ce « jeu » là serait sans fin si l'on ne rompait pas la discussion. Mais dès lors que le questionneur est loyal, au nom de quelle autorité le faire taire ? Celle de l'Académie et de l'Instruction publique ? Nous y reviendrons plus loin, car pour le moment, ce n'est pas question...

⁴ Einstein était peut-être de ceux-ci, lui qui pensait que les *méthodes modernes d'enseignement* font tout pour éteindre cette espèce de curiosité spirituelle qui incite à la recherche. (cité dans Cuny, 1961)

« Où poussent les saucisses ? » nous a demandé un jour notre fils Simon. Question *a priori* absurde, parce qu'elle postule et refoule une « évidence » poétique : que les saucisses poussent quelque part, c'est-à-dire qu'elles « poussent » tout court, à la manière des carottes et des haricots. En l'état des connaissances et des pratiques humaines, il semble qu'on puisse affirmer que les saucisses ne poussent pas (c'est en tout cas ce qui fut répondu à l'étonnant étonné). Mais cette question absurde au début du 21^e siècle le sera-t-elle encore au 22^e, quand la biogénétique aura peut-être montré que les saucisses se développent spontanément dans un environnement chimique adéquat, et qu'on peut les cultiver comme des champignons de Paris ? Voilà encore une drôle de question, une question à laquelle on peut (ou non) trouver un sens ici et maintenant, dans le contexte bien particulier de cette étude du questionnement. De cette question comme de toutes les autres, on se demandera finalement si elle vient à son heure (validation) ou si elle n'est qu'un pas de plus vers la dispersion (invalidation)⁵.

Les questions « dispersées » qui vont trop en avant, ce sont les questions trop *curieuses* qui font *confiance* aux réponses établies, et qui en cherchent sans arrêt d'autres à partir d'elles (« fera-t-on un jour pousser les saucisses ? »). Et celles qui vont trop en arrière, ce sont les questions trop *critiques* qui se *méfient* du sens commun, et qui reviennent sans cesse sur les réponses d'antan (« la terre existe-t-elle ? »). Les secondes inspectent seulement les vieux tiroirs, et les premières en ouvrent continuellement de nouveaux. Fuite vers l'arrière et fuite vers l'avant, ce qui distingue le *questionnement rétrospectif* (critique) et le *questionnement prospectif* (curieux), c'est que l'un vient trop tard et l'autre trop tôt, et ce qui les réunit, c'est qu'ils *prospectent* en s'emballant, et qu'ils ne se fixent sur rien de déterminant.

Le paradoxe de ces deux fuites, c'est qu'elles finissent, chacune de leur côté, par paralyser la pensée. Tant qu'elles s'excluent l'une l'autre, évidemment. Le « bon sens » du questionnement, c'est justement de ne rien exclure, de ne s'enfermer ni dans un genre, ni dans un autre, mais de les **mettre en tension** (Maulini, 2001a, p.3). Articuler la curiosité et la critique, voilà peut-être la dialectique constitutive de la raison pédagogique.

En dernière analyse, cette articulation est assumée par le maître qui fixe ou qui négocie les bornes du doute raisonnable en validant ou en invalidant **le moment du questionnement**. Il le fait en proposant ou en imposant ses questions aux élèves, mais aussi en acceptant ou en refusant les leurs. Viennent-elles au bon moment, voilà le critère qui discrimine en définitive les bonnes et les mauvaises questions. « La terre est-elle ronde ? » : question tardive. « Les saucisses pousseront-elles ? » : question prématurée. Les élèves le savent bien, il n'y a finalement que deux manières de se tromper de question : demander quelque chose qu'on est déjà censé savoir (à la limite : qu'on a toujours su) ou quelque chose qu'on saura plus tard (à la limite : qu'on ne saura jamais). Ils n'interrompent pas le maître avec les questions d'avant-hier et celles d'après-demain, des questions qui, *pour le moment*, n'auraient *pas de sens du tout*.

2.3. Le maître : gardien du temps, gardien du questionnement ?

Touchons-nous, avec le « moment de la question », au *fundamentum* de l'interaction maître-élèves ? En un sens, oui. Nous pourrions en effet rembobiner le raisonnement qui nous a mené de « la question de la question » à la question du « *moment* de la question », et situer chacun des enjeux sur un axe rectiligne : la ligne du temps pédagogique. Sur cette ligne, le maître vient avant l'élève (privilege de l'âge), et il invalide deux sortes de « mauvaises » questions : les questions dépassées et les questions précipitées.

⁵ Ce qui fait encore une question...

La contrainte indépassable de l'enseignement, c'est que le savoir qui s'organise en réseaux, en trames et en noyaux conceptuels ne peut se transmettre qu'en se dé-roulant, qu'en se dé-pliant, qu'en s'ex-pliquant, d'une manière ou d'une autre, « au fil du temps ». La connaissance humaine a beau être un lacis de questions et de réponses, de liens et de nœuds organisés dans un espace à deux ou trois dimensions, elle ne peut se « dire », et donc s'entendre, que dans un curriculum d'apprentissage qui va nécessairement du temps t_1 au temps t_2 . Les technologies contemporaines permettent certes le stockage et la diffusion de savoirs interconnectés (bases de données, encyclopédies numériques, hypertextes et hypermédias, réseaux disciplinaires et transdisciplinaires, etc.) (Vandendorpe, 1999 ; Morin, 1999 ; Maulini, 2000), mais elles ne nous ont pas arrachés à notre humaine condition : qui veut apprendre doit y consacrer du temps, se saisir d'une question ou d'une proposition, et passer patiemment de nœud en noeud pour tisser à son tour des « bribes » puis des « tissus de vérités ». Quoi qu'on trouve sur Internet ou dans l'Encyclopédie de Diderot, pour espérer l'apprendre, il faut bien le lire, et pour le lire, il faut y mettre le temps. Poser les bonnes questions, c'est poser les questions qui viennent à la bonne heure, ni trop tôt ni trop tard dans le texte du savoir.

C'est ce qui est souvent reproché à l'école : du point de vue du maître, les questions des élèves ne viennent jamais ou presque jamais au bon moment. Il y a d'abord les questions qui pèchent par obsolescence : les questions « idiotes » de l'élève qui ne sait pas ce qu'il devrait savoir (« c'est quoi un rond ? ») ou qui le laisse entendre (« où est le bout de la terre ? »). Et les questions qui pèchent par anticipation : les questions « impertinentes » du petit qui veut apprendre ce qu'apprennent les grands (« la terre est-elle sphérique ou est-ce un ellipsoïde aplati ? ») ou qui défie la communauté des savants (« les antisphères existent-elles ? »). Toutes ces questions sont peut-être sincères, mais elles ne seront pas validées par le maître de Wittgenstein, parce qu'elles l'emmèneraient trop loin dans les explications, au delà de la *zone d'incertitude* (Crozier & Friedberg, 1977) qu'il estime raisonnable. Trop loin, c'est-à-dire hors limite, « hors sujet ».

Une moitié de ces questions n'est pas à propos parce qu'elle est invalide dans le monde intersubjectif. Ce qu'est un rond et ce qu'est une ellipsoïde, le maître du primaire ne juge pas ces questions absurdes, mais *inintéressantes*. Il aurait bien les moyens d'y répondre, mais elles viennent trop tard ou trop tôt vis-à-vis des prescriptions du plan d'études. Le problème du bout de la terre ou des antisphères est différent, car la limite ne vient plus du programme scolaire, mais de la science elle-même. Cette autre moitié des questions invalides, c'est la série des questions qui pourraient être intéressantes, mais auxquelles on ne peut pas répondre parce qu'il est *impossible* de les poser en l'état actuel des connaissances humaines - *au temps t* de l'interaction, évidemment. On peut ranger ces deux moitiés - celle des questions « impossibles » et celle des questions « inintéressantes » - dans un tableau qui permet de les croiser avec le critère précédent, celui du moment du questionnement :

Tableau 1
« Hors-sujet » : les questions invalides

Monde	Objectif	Intersubjectif
Critère de validité	Vérité (vrai/faux)	Normalité (autorisé/défendu)
Qualité des questions	Possibles/impossibles	Intéressantes/inintéressantes
Institution de référence	Science (état du savoir)	Ecole (état du programme)
Moment	Questions tardives	<i>Où est le bout de la terre ?</i>
	Questions prématurées	<i>C'est quoi un rond ?</i>
		<i>Les antisphères existent-elles ?</i>
		<i>La terre : sphère ou ellipsoïde ?</i>

Si l'on affinait cette classification, on dirait d'abord que les deux colonnes ont chacune leur logique. Dans la sphère objective, par exemple - celle dont le critère de validité est la vérité et le champ de référence la science - les extrémités ont tendance à se rejoindre, conformément au *principe dialogique* formalisé par Morin. Si l'on prétend parfois que les grands découvreurs savent (se) questionner comme des enfants, c'est parce qu'une question poétique (la culture des saucisses) peut devenir une question pionnière qui subvertira un jour de fausses évidences et entraînera une rupture de paradigme.

Cette souplesse est certainement moins grande dans le second monde, celui dont le critère de validité est la norme, et le champ de référence les disciplines et les programmes scolaires. Il est ici plutôt rare qu'une question très en retard soit aussi très en avance. Ce que dénoncent les pédagogues, c'est justement cette rigidité temporelle : dans l'enseignement frontal, il faut « suivre » le cours et poser sa question « à brûle-pourpoint ». Un peu trop tôt, le maître fera peut-être l'effort de la noter et de s'en souvenir. Un peu trop tard, il vous demandera si vous avez écouté ses explications⁶. Dans un temps didactique entièrement ponctué par l'enseignant, il est bien imprudent et bien impudent d'interrompre la leçon. La coutume didactique, c'est que les élèves laissent le professeur s'exprimer, et qu'ils posent **ensuite toutes les questions de nature à dissiper leurs perplexités** (Kambouchner, 2000, p.162-163). En classe plus encore que dans les débats scientifiques, pour questionner, il y a un moment. Et c'est le maître le gardien du temps.

2.4. Discuter du moment : apprentissage et institution du questionnement

Ce retour aux critiques des pédagogues permet de boucler une boucle. Admettons qu'il y ait un « juste moment » pour poser des questions. Qu'il faille le faire « à bon escient », pour ne pas se disperser dans un questionnement sans limites. Qui donc en jugera ?

On l'a dit en référence à Habermas : en droit, rien ne précède la discussion. Proposer, en guise de fondement, le moment de la question, c'est poser **de facto la question du moment**. Et cette question, pourquoi échapperait-elle au litige, donc à la discussion ? Savoir *quand* poser les questions, on ne peut l'apprendre que *dans et par* l'interaction. Comment fera-t-on si le maître refuse toute explication ? « *Ne m'interromps plus et fais ce que je te dis* », tranche le maître de Wittgenstein. *Tes questions n'ont aucun sens pour le moment* ». Doit-on croire que le questionneur en restera bouche bée ? Qu'il fera *confiance* au maître et qu'il cessera de lui poser ses « mauvaises » questions ? Qu'il attendra au moins la fin de la leçon pour *dissiper ses perplexités* ? Qu'il apprendra, par la force et la soumission, à ne (se) questionner que lorsqu'il y sera invité ? Il faut, si l'on veut penser complètement le questionnement, poser cette pénultième question : si le bon questionnement vient au bon moment, le maître peut certes l'imposer, mais l'aura-t-il enseigné ?

On devine la réponse, mais on doit dire aussi qu'elle recèle deux enjeux essentiels pour l'école. Si les enseignants fixent unilatéralement, arbitrairement et brutalement les limites du questionnement, par exemple en évacuant ou en monoplisant toutes les questions, ils évitent peut-être que la leçon se disperse, mais ils n'enseignent pas cette compétence à leurs élèves. S'ils veulent l'**enseigner** (premier enjeu), ils doivent **discuter** avec eux, dans l'interaction, la validité des questions : leur possibilité (monde objectif), leur intérêt (monde intersubjectif), leur authenticité (monde subjectif). Ce qui revient à dire qu'ils doivent instituer une

⁶ Notons encore que la question de l'endroit est aussi une question de moment. Au cours d'éducation physique, un élève demande comment calculer la parabole du javelot. Et au cours de sciences, il demande si Newton était partisan des Stuarts. On peut penser le professeur de sports enverra le curieux vers son collègue physicien, le collègue physicien vers un collègue historien, et ainsi de suite d'un champ disciplinaire à l'autre, c'est-à-dire d'un endroit et d'un « moment » de la grille horaire à l'autre.

triangulation à la fois didactique et pédagogique (Bertrand & Houssaye, 1995), une triangulation qui **extraie** le moment des questions (et la question de ce moment) de l’interaction dans laquelle il est imbriqué, pour le placer **à distance**, comme un objet accessible à la discussion, à un niveau **réflexif** de communication. Comment ce travail d’extraction et de réflexion est-il ou non réalisé dans l’interaction maître-élèves, comment est-il effectué, explicité, négocié, pensé par l’enseignant ? Voilà la question qui résume un premier enjeu fondamental : le questionnement comme **ambition** de l’enseignement et de l’apprentissage.

Ce qui laisse une dernière aporie : si l’extraction et la réflexion ont lieu, et que le maître et les élèves discutent librement du « bon » et du « mauvais » moment des questions, que se passera-t-il si les ressources de l’argumentation ne suffisent pas à interrompre le questionnement ? En classe, on étudie par exemple l’allemand et la théorie de l’évolution. Si un élève veut savoir « pourquoi l’allemand plutôt que l’anglais ? », ou s’il demande « qui de Yahvé, de Dieu ou d’Allah a créé le monde ? », on peut évidemment mettre ces questions en discussion – quitte à les invalider – mais si l’on y passe trop de temps, quand donc enseignera-t-on ce qu’on doit enseigner, à savoir l’allemand et la théorie de l’évolution ? Le maître le plus tolérant ne peut pas à discuter à l’infini de « la question de la question », sinon, il ne répondra jamais aux prescriptions de l’institution. **L’institution**, ce n’est rien d’autre que l’école qui l’emploie et qui s’impose à lui en lui **imposant ses questions**.

L’opinion religieuse, dans une école laïque, il *n’en est pas question*. Au cours d’histoire, on peut (se) demander comment les Chrétiens et les Musulmans en vinrent à se massacer durant les Croisades (question valide). Mais on ne peut pas décider qui de Dieu ou d’Allah est le plus fiable (question invalide). Poser une telle question, c’est littéralement se tromper d’institution : le maître dira peut-être que c’est dans la famille, à l’église ou à la mosquée qu’on est en situation de répondre. Pas à l’école, dont ce n’est pas la mission. A l’école, on répond à certaines questions, et les autres, on doit les poser ailleurs, dans une **autre institution**.

« Pourquoi l’allemand et pas l’anglais (la géométrie et pas la philosophie, la science et pas la mécanique, Molière et pas Uderzo, etc.) ? » ces questions peuvent être prises plus ou moins au sérieux par les enseignants, mais elles les placent finalement devant une seule alternative : soit ils acceptent l’institution telle qu’elle est, et refusent la discussion (« vous devez apprendre l’allemand et je dois vous l’enseigner ; pourquoi, ce n’est pas la question ! ») ; soit ils entrent en matière, mais dans ce cas, ils **questionnent l’institution**, et pour la questionner, ils doivent s’en détacher.

Si la zone de questionnement instituée par les programmes ne leur convient pas, ils peuvent évidemment entreprendre quelques aménagements « par la bande ». Mais s’ils veulent vraiment la déplacer, ils doivent interpeller l’institution pour qu’elle les mandate dans ce sens. C’est dans un syndicat, une commission scolaire, un parti politique, un comité référendaire, bref dans d’autres institutions, qu’ils doivent alors transporter leurs questions. Et si cela ne suffit pas, il reste l’ultime espace de discussion : l’espace public du débat démocratique.

Avant cela, on peut aller loin dans la démocratisation des classes elles-mêmes, et les équiper de leurs propres institutions. Des élèves peuvent saisir leur conseil d’école de questions insolites et insolentes, les discuter et même les adresser à des interlocuteurs compétents. « Pourquoi apprendre l’allemand ? » : les classes de Célestin Freinet et de Fernand Oury auraient peut-être adressé un mémorandum au Ministre pour obtenir des explications. Dans ce cas, les maîtres ne sont plus seuls pour exporter leurs questions. C’est avec leurs élèves qu’ils questionnent l’institution et les instituants de l’institution.

Il faut, pour enseigner, s'adosser à des questions qui ne sont pas indiscutables, mais qui doivent être instituées **en amont** de l'institution. Ce qui veut dire qu'une limite est indépassable, et que le travail de l'enseignant consiste non seulement à *discuter* des questions avec ses élèves (notre premier enjeu), mais aussi à leur *imposer* un questionnement qui s'impose à lui. Dans un monde idéal, on argumentera aussi loin que possible, mais il y aura toujours un moment où les questions de l'institution ne sont plus questionnables. Comment ce travail d'imposition et d'institution est-il ou non réalisé dans l'interaction maître-élèves, comment est-il effectué, explicité, négocié, pensé par l'enseignant ? Voilà la question qui résume notre second enjeu fondamental : le questionnement comme **condition** de l'enseignement et de l'apprentissage.

3. Des choses de la logique à la logique des choses : le travail d'institution

Synthétisons brièvement les deux enjeux. Du point de vue de la logique du langage (Meyer, Abel) et de l'éthique de la discussion (Habermas, Meirieu), la question est une médaille à deux faces. Côté pile, elle est (ou peut être) *ambition* de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais dans ce cas, elle doit être soumise à **discussion**, dans un processus de problématisation plus ou moins négocié entre le maître et les élèves, un processus ou prévaut (ou devrait prévaloir), pour arbitrer le différend, l'autorité du meilleur argument. Côté face, la question est plutôt *condition* de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle n'est donc pas infiniment discutable, mais imposée plus ou moins clairement par **l'institution**. Cette institution s'incarne dans un mode particulier de communication et de socialisation, où les questions sont en partie refoulées (exposé magistral), en partie formulées par le maître (cours dialogué).

Le débat pédagogique porte souvent sur la combinaison et la pondération de ces deux logiques, celle de la *discussion* et celle de l'*institution* des questions. On peut revenir aux travaux évoqués en introduction pour faire un lien entre cette construction théorique et le débat pédagogique. *Primo* : si l'exposé magistral est criticable, c'est parce qu'il *refoule* les questions en deçà des propositions du programme, ce qui en fait des « évidences » imposées subrepticement par l'institution. La dérive possible, c'est le dogmatisme. *Secundo* : si les techniques d'interrogation didactique sont discutables, c'est parce qu'elles ont le mérite de visibiliser les questions, mais l'inconvénient de les réserver à l'enseignant, qui les impose ainsi plus clairement mais toujours unilatéralement aux élèves. La dérive possible, c'est le conformisme. *Tertio* : si les ruses et les détours des pédagogues sont elles aussi ambivalentes, c'est parce qu'elles engagent le maître et les élèves dans des activités « authentiques » qui doivent renverser *le sens du questionnement* (Maulini, 2001b), mais qui ne peuvent à leur tour « questionner les questions » qu'à une double condition : premièrement, que ces questions ne restent pas implicites ; deuxièmement, qu'elles ne soient pas « exploitées » sans discussion. Sans quoi le dogmatisme et le conformisme ne viendront plus directement du maître, mais des élèves les plus actifs, les plus sollicités, les plus valorisés dans leurs interventions (Perrenoud, 1984 ; Sirota, 1988 ; Altet, 1994). Valorisés par qui ? Par le maître, bien sûr.

Si les questions sont directement sous le contrôle de l'enseignant, les élèves risquent fort de construire un rapport *dogmatique* et *conformiste* au savoir et aux détenteurs du savoir. Mais qu'aura-t-on gagné si ces questions viennent des élèves les plus bavards et, surtout, les plus adaptés aux attentes de l'institution ? Le *litige* qui alimente régulièrement la dispute pédagogique, c'est la question de savoir *qui*, du maître ou des élèves, doit établir, en posant une question, la zone d'incertitude qui justifiera l'apprentissage. Mais si l'on s'enferme dans cette polémique, on est peut-être *d'accord sur le terrain du désaccord* (Bourdieu), mais on escamote une autre question qui fait tout le *différend* entre la recherche de la « bonne communication » et la recherche de la « discussion ». Cette question, ce n'est pas (seulement)

la question de la *formulation* des questions (« à l'école, qui doit poser les questions ? »), mais celle de leur examen contradictoire et de leur validation négociée *dans et par* le processus de *discussion*. Comment les maîtres **instituent**-ils les questions légitimes, et comment les soumettent-ils ou non à **discussion**, telles sont désormais les deux faces d'une même question.

Il serait facile et bien peu productif de fixer la discussion comme une exigence, et de mesurer ensuite l'écart entre la logique et nos pratiques de questionnement. Ce que ce texte cherchait à établir, ce n'est pas une norme qui permettrait d'évaluer l'efficacité ou l'équité des pratiques observables, mais un cadre conceptuel pour penser et observer le *travail d'institution* et le *travail de discussion* dans toute leur complexité. Lorsque nous interrogeons nos élèves, lorsque nous refoulons certaines questions dans nos explications, lorsque nous sollicitons des questions et que nous les soumettons (ou non) à la discussion, nous effectuons un travail d'un certain *genre*, et nous l'effectuons dans un *style* qui nous est propre (Clot, 1999), un style plus ou moins « instituant » et plus ou moins « discutant ». Il reste à voir – et ce sera l'objet d'un autre texte – quels sont les critères qui permettent de déterminer et de discuter la variété des styles.

Quelles sont les habitudes qui caractérisent, en classe, l'usage de la question ? Quelles sont les normes qui régissent cet usage ? Comment ces normes sont-elles installées ? Sont-elles instituées et/ou discutées ? Ces questions renvoient à l'observation et l'analyse de situations singulières : lorsqu'une question est avancée, comment est-elle ou non validée ? comment cette validation est-elle ou non négociée ? comment est-elle ou non explicitée ? Il reste, pour comprendre l'institution du questionnement, à formuler et à discuter quelques questions.

Références bibliographiques

Abel, Olivier (2000). *L'éthique interrogative. Herméneutique et problématologie de notre condition langagière*. Paris, PUF.

Altet, Marguerite (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe, in : *Revue française de pédagogie*, n°107, p.123-139.

Begag, Azouz (1991). *La Force du Berger*. Genève, la Joie de Lire.

Bertrand, Yves; Houssaye, Jean (1995). Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle, in : *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°1, p.7-23.

Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris, Minuit.

Bourdieu, Pierre (1996). *Sur la télévision*. Paris, Liberéditions.

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 mathématique*. Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p.45-97.

Clot, Yves (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.

Crozier, Michel; Friedberg, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.

Cuny, Hilaire (1961). *Albert Einstein et la relativité*. Paris, Seghers.

Cusset, Yves (2001). *Habermas. L'espoir de la discussion*. Paris, Michalon.

De Munck, Jean (1999) *L'institution sociale de l'esprit*. Paris, PUF.

Fabre, Michel (1993). De la résolution de problème à la problématisation, in : *Les Sciences de l'éducation*, 4-5, p.71-101.

Fabre, Michel (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris, PUF.

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.

Hooagert, Corinne (1996) *Argumentation et questionnement*. Paris, PUF.

Jankélévitch, Vladimir (1980). *Le Je-ne sais-quoi et le Presque-rien. Tome 1 : la manière et l'occasion*. Paris, Seuil.

Jankélévitch, Vladimir (1980). *Le Je-ne sais-quoi et le Presque-rien. Tome 2 : la méconnaissance; le malentendu*. Paris, Seuil.

Jankélévitch, Vladimir (1980). *Le Je-ne sais-quoi et le Presque-rien. Tome 3 : la volonté de vouloir*. Paris, Seuil.

Kambouchner, Denis (2000). *Une école contre l'autre*. Paris, PUF.

Kuhn, Thomas S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion.

Maulini, Olivier (2000). *L'école simulée ? La forme scolaire face aux environnements virtuels : conséquences pour la transposition et le contrat didactique*. Université de Genève.

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). Technique didactique et ruse pédagogique. Le double sens du questionnement. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Meyer, Michel (1986). *De la problématologie. Philosophie, science et langage*. Bruxelles, Mardaga-Livre de poche.

Meyer, Michel (2000). *Questionnement et historicité*. Paris, PUF.

Morin, Edgar (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle*. Paris, Seuil.

Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.

Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.

Perrenoud, Philippe (1998). Le débat et la raison, in : *Cahiers pédagogiques*, supplément n°4 "L'éducation à la citoyenneté", p.4-7 et *Educateur*, 12, p.22-26.

Sirota, Régine (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF.

Tardif, Maurice ; Lessard, Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris, De Boeck.

Vandendorpe, Christian (1999). *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris, La Découverte.