

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

L'institution scolaire du questionnement
Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire

Canevas de thèse présenté par **Olivier Maulini**¹
Novembre 2001

Ce projet de recherche souhaite poser « la question de la question ». Il s'intéresse à ce que l'on pourrait appeler, en première approximation, la « circulation », l'« échange » ou le « partage » des questions et des réponses dans l'institution scolaire en général, dans l'interaction maître-élèves en particulier². A l'école, qui (s')interroge et qui répond ? Comment l'ordre des questions s'articule-t-il avec l'ordre des propositions ? Dans la communication pédagogique ou didactique, comment le maître conçoit-il et comment institue-t-il « la part du questionnement » ? Comment l'école élémentaire amorce-t-elle la boucle des questions et des réponses ? Quel est l'impact des pratiques pédagogiques sur la construction du savoir et du rapport au savoir ? Ces questions sont provisoires. Elles appellent les propositions qui vont suivre.

Je ferai ces propositions en trois temps. Je motiverai d'abord mon choix en référence aux travaux existants, mais aussi à mes propres inquiétudes, quelque chose comme les « préoccupations » qui sous-tendent mes questions. Ces questions, je les discuterai et je les réorganiserai ensuite, *via* ma problématique et un premier cadrage conceptuel. J'indiquerai enfin comment j'espère trouver des réponses, par la méthode, le plan et le calendrier de travail.

On voit d'emblée le paradoxe d'une recherche dont le questionnement est à la fois l'instrument et l'objet d'analyse. Faut-il se questionner soi-même questionnant ? Se réfléchir réfléchissant ? Je préfère ne pas m'engager maintenant dans ce raisonnement en abîme. Suspendre provisoirement la « réflexion » est peut-être le moyen le plus raisonnable d'entrer tout de suite dans « le vif du sujet », puis au « cœur de la question ».

1. La question de la question : préoccupation et choix du sujet

La « question de la question » est le butoir du débat pédagogique. Point de départ et point d'arrivée des apprentissages scolaires, elle sert d'ultime argument à la plupart des systèmes théoriques ou idéologiques. Mais ce que l'on en dit dépasse peut-être ce que l'on en sait. Voyons donc comment se noue la discussion. Puis voyons son intérêt pour la recherche.

1.1. La controverse : une question renversante

Mon point de départ, c'est le gai savoir et l'enfant chercheur. Fénelon (1687/1994, p.43) estime par exemple que les petits ignorent par nature beaucoup de choses, qu'ils ont par nature *beaucoup de questions à faire*, qu'ils *en font beaucoup* et qu'il suffit de *leur répondre*

¹ **Directeur de thèse** : Philippe Perrenoud, professeur à l'Université de Genève. **Commission** : François Audigier, professeur à l'Université de Genève. Michel Fabre, professeur à l'Université de Nantes. Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de Lyon. Maria-Luisa Schubauer Leoni, professeure à l'Université de Genève. Coordonnées de l'auteur en p.21.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de maîtres que de maîtresses, de garçons que de filles, de questionneurs que de questionneuses, de répondeurs que de répondeuses.

précisément. Albert Jacquard (1998, p.36) lui fait écho trois cents ans plus tard lorsqu'il salue la *fraîcheur* et la *profondeur* des élèves du primaire, eux qui osent et qui savent poser des questions en prise directe avec leur *bouillonnement intérieur*. Dans sa version radicale, la thèse peut être qualifiée de « spontanéiste » : authentiques et naturelles, les questions des enfants témoigneraient d'une curiosité facile à exploiter, mais que les adultes et l'école auraient plutôt tendance à contrarier, par abus de pouvoir et/ou par maladresse. Comment cela ? En évacuant toutes les questions, ou en les posant eux-mêmes.

Le premier biais, c'est l'« éviction ». Si les questions des enfants ne trouvent pas place dans la relation pédagogique, c'est parce que le savoir se transmet sous forme de propositions déproblématisées (Chevallard, 1985, 1997 ; Fabre, 1998, 1999), et qu'il est sans fin. L'enseignant serait prisonnier d'un programme encyclopédique et d'un désir de maîtrise qui l'inciteraient à monopoliser la parole. Il « donne » son cours, il « fait » la leçon, il expose et il explique. S'il est sourd au questionnement des élèves, c'est qu'il est trop occupé à *donner toutes les réponses*, trop soucieux d'*exhiber les preuves de son savoir* (Imbert, 1996, p.39-42). L'école est une institution astreignante, une institution dont les élèves sont plutôt les auditeurs (captifs) que les interlocuteurs (actifs). *[Elle] répond à des questions que les élèves ne se posent pas et elle ne répond pas aux questions qu'ils évoquent* (Develay, 1996, p.9). Dans sa forme canonique, le cours magistral est un cours sans question.

Le second biais, c'est la « confiscation ». Les questions ne sont pas absentes, mais elles sont monopolisées par le maître. Au lieu d'exposer des réponses sans questions, l'enseignant construit ce que l'on a appelé un « cours dialogué ». Il interroge les élèves au gré des besoins, et il progresse ainsi de question en réponse, et de réponse en question. Le problème, c'est que le « texte du savoir » reste sous son contrôle. Comme Socrate soumettant Ménon à sa maïeutique (Parlebas, 1980 ; Mialaret, 1991), le maître dialoguant est un maître tout-puissant. Son premier défaut, c'est qu'il n'est pas moins pressé que le conférencier sur son estrade. Son second, c'est qu'il ne pose que **ses** questions, et qu'il ne retient des réponses que celles qui s'inscrivent dans **son** propos. La critique pédagogique peut devenir virulente. Elle reproche aux enseignants de jouer un jeu paradoxal, un jeu où celui qui connaît les réponses (le maître) questionne celui qui les ignore (l'élève). Elle affirme que *questionner l'élève, c'est empêcher qu'il se questionne* (Bassis, 1998, p.9). Elle se demande si cette coutume didactique à rebours ne finit pas par enfermer les enfants dans une expérience scolaire vidée de son sens, une expérience où *toute question [devient] une forme de violence symbolique* (Astolfi, 1997, p.60). Dans la dramaturgie pédagogique, c'est le maître qui tire les ficelles : sa *mise en scène* est une *mise en demeure* (Boissat, 1991), sa communication est une *fausse communication*, une communication *chasse-trappe* (Develay, 1998, p.26-27 ; 2001, p.43).

On trouve bien sûr un renversement pour chacun de ces renversements, une critique pour chacune de ces critiques. La première vient de certains professeurs. Pourquoi diaboliser le cours magistral ? Pourquoi abandonner une logique de l'exposition qui présente, de manière *limpide et complète*, les *vérités et démonstrations* du programme ? Si la leçon est bien articulée, et si les élèves l'écoutent attentivement, ils sont supposés la comprendre. Et s'ils ne la comprennent pas, ils sont supposés formuler **ensuite** *toutes les questions de nature à dissiper leurs perplexités* (Kambouchner, 2000, p.162-163).

La seconde critique ne croit ni à la limpidité du maître, ni à la spontanéité de l'élève. Elle considère que la construction des savoirs passe par l'interaction entre l'adulte et l'enfant, et qu'elle n'a rien d'immédiat. Elle considère aussi que la qualité de cette interaction n'est pas automatique et que, si elle ne dépend pas seulement du maître, elle est au moins placée sous sa responsabilité. L'enseignant questionnant sa classe ne serait donc ni un égaré, ni un simulateur, mais un instituteur précisément occupé à instituer un questionnement didactique. Ce questionnement ne serait pas un artifice aliénant, mais un *système de communication*

spécifique (Thévenaz-Christen, 2000, p.415), un *cadre pour penser*, un *rituel* fonctionnel et, en fin de compte, une *technique* et une *pratique scolaires* légitimes (Amigues, 2000, p.125-126 ; Chevallard, 1999). Que les jeunes enfants posent à tort et à travers des questions *baroques*, Piaget lui-même (1923, p.212-309) y voyait certes un signe de *curiosité globale*, mais aussi une tendance naïve à tout justifier et à croire les adultes sur parole. Questionneurs ou questionnés, ils finissent toujours par dépasser le « stade » extravagant de la *croyance spontanée* et du *n'importequisme* (Piaget, 1947, p.12-19).

A l'école, le « contrat » qui lie le maître et l'élève (Brousseau, 1988 ; Colomb, 1993 ; Sarrazy, 1995 ; Joshua, 1996), c'est que le « jeu » didactique se déroule à l'intérieur d'une structure fixée par l'adulte (questionneur) et assumée par l'élève (répondeur). Cette logique est-elle évidente parce qu'elle est redondante, ou redondante parce qu'elle est évidente ? Cette boucle pose la question du nécessaire et de l'arbitraire, du fonctionnel et de l'artificiel dans l'interaction didactique. Lorsqu'ils font l'éloge des jeux, des enquêtes, des débats, des projets, les pédagogues choisissent de ne pas questionner directement leurs élèves, mais de faire un détour par des activités qui doivent susciter leur questionnement. A la « technique didactique », ils opposent la « ruse pédagogique » (Maulini, 2001a), et à l'intention d'enseigner, le désir d'apprendre. Mais ce que montre l'histoire du questionnement magistral, c'est que *l'habile interrogatoire* codifié par Comenius (Hannoun, 1995, p.132) ou par Jean-Baptiste de la Salle (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p.34) est peut-être discutable, mais qu'il a lui-même dépassé une ancienne forme de questionnement : le questionnement catéchétique dont Pestalozzi (1801/1985, p.78) estimait par exemple qu'il *n'accordait pas la moindre place à un véritable exercice de l'intelligence*.

Instrument nécessaire ou artificiel, libérateur ou inquisiteur, codifié ou spontané, la question divise. Elle est une figure révélatrice de ce que Daniel Hameline (1986) appelle nos propos du « lieu commun » : truismes et évidences pédagogiques traversant toutes les époques. Que la question appelle la réponse, ou que la réponse exige la question, cela va chaque fois sans dire, et c'est bien là que le bât blesse. La formule est tellement frappante qu'elle est difficilement contestable. Elle permet de résumer et de justifier tout à la fois une philosophie de l'école, une conception de l'enseignement et une théorie de l'apprentissage, en réalisant ce que Régis Debray (1981) appelle l'« admonestation idéologique » : une expression énergique qui escamote la démonstration. C'est de cet escamotage que viennent mes questions.

1.2. Des modèles aux pratiques (et retour)

Mon intention n'est pas de trancher entre les prescriptions qui s'affrontent, mais d'aller plus avant dans la description et l'interprétation de ce que l'on pourrait appeler la « condition pédagogique ». Comment maître et élèves négocient-ils, dans l'interaction, **la part du questionnement** ? Quels sont les arrangements recherchés par l'enseignant, et ceux dont il doit s'accommoder ? Quels gestes, quelles stratégies et quelles compétences mobilise-t-il, consciemment ou non, explicitement ou non ? Quel est l'impact de ces conduites sur la construction du savoir et du rapport au savoir ? Ces questions se conjuguent au singulier, mais au pluriel aussi : jusqu'à quel point les manières de faire diffèrent-elles d'un maître, d'une école, d'une situation, d'une activité ou d'une discipline à l'autre ? Voilà mes préoccupations.

Ce que j'aimerais étudier, c'est l'activité d'enseignement. L'expérience scolaire place le professeur ou le maître d'école devant des dilemmes professionnels qu'ils doivent résoudre en négociant des compromis « qui tiennent » (Derouet, 1992, 2000 ; Dubet & Martucelli, 1996). Leur métier est un métier complexe (Perrenoud, 1996), un « impossible métier » (Imbert, 2000) que l'on ne peut réduire ni à ses méthodologies, ni à sa rhétorique. Il a peut-

être besoin d'un propos du lieu commun, du truisme et de l'évidence, mais il a aussi besoin d'un contre-feu : une approche critique et instrumentée de la *doxa* pédagogique. Etudier le questionnement, non pas tel que nous pourrions le rêver, mais tel qu'il est pratiqué, peut accroître notre lucidité et nous aider à pondérer engagement (pédagogique) et déengagement (scientifique).

Nous ne manquons pas de modèles prescriptifs qui essaient de justifier ou de promouvoir les bonnes « formes » de questionnement. D'un côté, la recherche des procédés didactiques les plus *efficaces* et les plus *perfectionnés* (Wolf, 1987 ; Wassermann, 1992 ; Chuska, 1995 ; Brualdi, 1998 ; Kerry, 1998), ceux qui permettront de conduire l'enseignement (Dillon, 1983, 1988a ; 1994 ; Wilen & Clegg, 1986), de le réguler (Bruneau & Langevin, 1999, 2000), d'en évaluer les effets (Freedman, 1994), bref, d'entraîner la construction des concepts et le développement de la pensée critique, *question par question* (Hunkins, 1989, Strother, 1989), en assurant une « correspondance cognitive » optimale entre les questions de l'adulte et les réponses des enfants (Winne, 1979 ; Dillon, 1982 ; Samson et al., 1987 ; Dantonio & Paradise, 1988 ; Dantonio & Beisenherz, 2001). De l'autre, des alternatives pédagogiques qui viennent moins souvent d'Amérique du Nord, et qui rivalisent d'imagination pour engager les élèves dans des activités « authentiques » les obligeant à rencontrer de « vrais » problèmes et à s'étonner devant de « vraies » questions (Legrand, 1960 ; Vellas, 1999). « Pédagogie de la réponse » contre « pédagogie de la question » (Pantarella, 1997), « technique didactique » contre « ruse pédagogique », on pourrait construire un modèle qui articule ces deux paradigmes au lieu de les opposer. Mais en rester là ne résoudrait pas notre problème : admettons qu'on trouve le modèle idéal, faudra-t-il en déduire la pratique correspondante ? On courrait le risque d'établir une norme *a priori* qui prendra « logiquement » les enseignants en flagrant délit d'incohérence. Distinguer les *choses de la logique* et la *logique des choses*, voilà ce qu'exige selon Bourdieu (1997, p.68), *une juste compréhension de la pratique dans sa logique propre*.

Une théorie critique des formes scolaires de questionnement ne peut pas procéder par déduction. Elle ne peut pas aligner les pratiques sur leurs modèles. Elle a plutôt intérêt à confronter les deux corpus, pour questionner l'un à partir de l'autre, et prendre ainsi *un point de vue théorique sur le point de vue théorique* (ibid.). Cet effort de confrontation s'inscrit dans un effort plus général : celui des sciences de l'éducation qui s'affranchissent peu à peu de leur héritage normatif et applicationniste (Charbonnel, 1988 ; Hofstetter & Schneuwly, 1998) en visant l'intelligibilité du fait éducatif, en l'occurrence pédagogique et didactique.

Si on la considère d'un point de vue sociologique et anthropologique, l'activité d'enseignement est en partie autonome. Elle n'est déterminée entièrement ni par son projet (sa « mission »), ni par ses objets (les savoirs, les apprentissages des élèves). Elle ne procède entièrement d'aucune philosophie de l'éducation, ni d'aucune théorie de l'apprentissage, aussi fondées soient-elles. On peut donc l'étudier pour elle-même, comme un objet hybride situé au carrefour des savoirs, des pratiques et des finalités (Charlot, 1995, 1999a). Ce que confirme l'exemple de la question, c'est que le troisième pôle – celui des fins et du discours sur les fins - a tendance à absorber les deux autres. On peut contribuer à rétablir l'équilibre en restaurant certaines tensions, en cultivant l'étonnement et le doute méthodiques, en posant des questions qui *subvertissent les évidences* (Maulini, 2000).

1.3. L'école et le pouvoir de la question

Ce qui est au centre de cette recherche, c'est le « jeu du questionnement » **tel qu'il est**, dans le travail scolaire quotidien. Je fais l'hypothèse que ce jeu n'épuise pas le jeu pédagogique, mais qu'il en constitue un bon analyseur.

Dans la question en particulier, et dans l'interaction en général, le maître instaure des règles et des habitudes qui vont structurer les apprentissages. Il pose certaines questions, il répond à d'autres, il en suscite, il en appelle, il en évite. Autant de manières de faire qui *mettent en scène* des processus intellectuels, et qui peuvent faciliter ou non leur *appropriation* (Amigues, 2000, p.125-126). Car le paradoxe de l'école, c'est que le moyen est souvent la fin : l'appropriation des ressources cognitives de haut niveau passe par l'appropriation des *modes scolaires* d'appropriation (Lahire, 1993). Lorsqu'il questionne l'élève ou qu'il répond à ses questions, le maître contribue à la construction du savoir, mais il fait appel et il contribue aussi à la construction d'un rapport plus ou moins curieux et plus ou moins critique à ce savoir et aux détenteurs de ce savoir (Charlot, 1997, 1999b). Ce rapport peut évidemment varier d'un objet et/ou d'une discipline à l'autre, mais les enquêtes sociologiques montrent qu'il est plutôt cohérent chez un même élève, et qu'il *transcende les disciplines* (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p.201).

C'est parce que la question pourrait être à la fois le moyen et la fin, la condition et l'ambition de l'enseignement que l'école a subi, on l'a vu, une double critique. En ignorant les questions des élèves, elle réduirait le sens des apprentissages. En leur imposant celles du maître, elle leur apprendrait à ne plus (s')en poser. Questionner pour apprendre (condition) et apprendre à questionner (ambition) : les deux enjeux tournent en boucle et dépassent largement les murs de l'école. Selon Hutmacher (1999), par exemple, c'est le rapport au monde de toute une civilisation qui s'incarne dans ses modes – et en particulier ses modes scolaires – de questionnement. Si les enseignants sont *institués pour instruire*, ils peuvent le faire sur le mode de l'*endoctrinement*, en enseignant les savoirs comme des *croyances* ou des *opinions*, mais ils peuvent aussi revenir aux vertus centrales du *libre examen* et du *libre débat*, et mettre en discussion la vérité des propositions et celle des questions, pour *apprendre [aux élèves] à poser eux-mêmes les questions*.

Libre examen ou endoctrinement, opinion ou savoir, croyance ou vérité. En étudiant l'institution du questionnement, c'est toute une institution que l'on questionne. Car si l'école est une *œuvre* chargée de conserver et de transmettre d'autres œuvres, c'est en réponse à des questions qui l'ont précédée, mais qui n'ont pas forcément fini de se poser (Meyerson, 1948/1995 ; Chevallard, 1995, 1997, 1999 ; Meyer, 1986, 2000). En dernière analyse, c'est peut-être bien à la charnière de ces questions et de ces réponses que l'institution fait ou non « œuvre » d'universalité. Primo : l'école permet-elle l'accès universel à ce qu'elle enseigne ? Autrement dit : à quelles questions répond-elle ? Secundo, enseigne-t-elle les moyens d'accès à l'universel ? Autrement dit : quelles questions enseigne-t-elle (Bourdieu, 1997) ? Si l'on veut éviter les simplifications, il faut mettre ces deux interpellations face à face : dans la communication et la discussion pédagogiques, comment les enseignants questionnent-ils, et comment incitent-ils (ou non) leurs élèves à (se) questionner ? Comment exercent-ils et comment transmettent-ils « le pouvoir de la question » (Maulini, 2001b) ? **Comment négocient-ils le sens et comment fixent-ils les limites du questionnement ?** Ces questions nous font basculer vers la conceptualisation.

2. L'institution du questionnement : problématique et cadrage conceptuel

Posons-le comme une hypothèse : il y a probablement un lien entre les formes scolaires d'enseignement et le rapport au savoir construit par les élèves. Ce que nous savons de l'école, c'est qu'elle transmet aux enfants un certain nombre de connaissances, mais qu'elle leur impose aussi des conditions de travail, des règles de comportement, des manières de communiquer, des façons de penser, des routines et des coutumes qu'ils incorporent petit à petit dans l'épaisseur de leur *habitus* (Bourdieu, 1972, 1980, 1994, 1997 ; Lahire, 1999). L'expérience scolaire ne se réduit donc pas à l'apprentissage des « vérités » du programme,

elle intègre cet apprentissage dans un processus plus global de formation, un processus qui articule la subjectivation et la socialisation (Dubet, 1994 ; Dubet & Martucelli, 1996), l'émancipation et la domestication (Hameline, 1977). Vivre à l'école, ce n'est pas seulement s'instruire. C'est aussi, et peut-être surtout, apprendre un *métier d'élève* dont l'*exercice qualifié* permet seul d'accéder à l'excellence scolaire (Perrenoud, 1984 ; 1994a).

Une telle hypothèse commande une approche interactionniste et socio-historique des pratiques pédagogiques. Le « jeu » du questionnement implique le sujet tout entier, mais il se joue d'abord dans l'intersubjectivité, dans le quotidien des échanges maître-élèves. Les actions langagières se combinent en séquences, et les séquences en formes discursives plus ou moins stables. Certaines se fixent dans la tradition, d'autres évoluent, mais Vygotsky (1934/1985, 1985) dirait qu'elles ont toutes un double point commun : elles sont le produit d'une histoire et de choix pédagogiques plus ou moins transparents ; et elles préparent l'histoire de demain, en engageant les élèves dans des manières de questionner (*intersubjectives*) qui deviendront plus tard des manières de se questionner (*intrasubjectives*).

2.1. Interaction maître-élèves, limites de la discussion et travail d'institution

Si l'on considère la question dans ses dimensions intersubjective et pragmatique, comme un acte de langage (Austin, 1962/1970 ; Searle, 1972 ; Bernicot, 1992) qui ne se contente pas d'exprimer la pensée du locuteur, mais qui lui permet *d'agir sur autrui et de le faire réagir*, on peut la définir comme *un énoncé dont la finalité principale est d'obtenir [d'autrui] un apport d'information* (Kerbrat-Orecchioni, 1991, p.8-14). En première analyse, une question authentique pourrait se ramener à l'affirmation monologique d'un doute ou d'une ignorance, une espèce de *déclaration d'incertitude* (Berrendonner, 1981, p.168-169). Mais elle est surtout l'acte dialogique par excellence, un appel dont la force *perlocutoire* invite et peut même contraindre l'interlocuteur à s'impliquer dans la conversation, une demande paradoxale qui le place simultanément au-dessus du questionneur (qui sollicite l'information) et au-dessous de lui (qui le somme de répondre). Dans les conversations ordinaires (Gumperz, 1989 ; Traverso, 1999), dans le dialogue mère-enfant (Bruner, 1986/2000 ; Le Blanc, 1991) ou dans l'interaction maître-élèves (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Stubbs, 1983 ; Altet, 1992 ; Lahire, 1993 ; Dolz & Perrenoud, 1998), la question amorce une multitude de *séquences* « IRF » (initiative-réponse-feed-back) qui, à force de se répéter, s'automatisent et parfois se figent dans des *routines*, des *coutumes*, un *système d'attentes* hautement prévisibles. A l'école, ce système peut inciter les élèves disciplinés à résoudre des problèmes impossibles en calculant au besoin l'*âge du capitaine* (Balacheff, 1988 ; Baruk, 1985 ; Schubauer-Leoni & Ntamakiliro, 1994).

Dans tous les cas, le questionneur-initiateur a la prétention d'instaurer un *intervalle problématologique* en créant une *différence* entre ce qui est *en question* et ce qui reste *hors question* (Meyer, 1986, 2000). Ce qui est supposé sûr, dans la question (« Comment mourut Napoléon ? »), c'est le présupposé de départ (Napoléon qui est mort) et le présupposé d'arrivée (qu'il y a des façons de mourir). Et ce qui est supposé « à savoir », c'est la zone qui sépare ces deux présupposés, et qui/que dessine la question (comment est-il mort ?). Cette zone, c'est, littéralement, une *zone d'incertitude* (Crozier & Friedberg, 1977, p.23ss), une zone déterminée d'indétermination, qui se construit, se déconstruit et se reconstruit tout au long de l'interaction. On pourrait dire que l'enseignant qui *soumet* sa classe *à la question* (Cifali, 1994, p.238) exerce un pouvoir que lui confère une maîtrise : la maîtrise de la zone d'incertitude.

Insistons sur un point : dans le paradigme interactionniste, la zone d'incertitude peut être « maîtrisée » par l'un ou l'autre des participants, mais à condition qu'ils s'entendent minimalement sur sa définition. Les questions du maître et celles des élèves ne sont pas

automatiquement partagées, elles s'affrontent et se négocient dans l'interaction, au même titre que leurs propositions. Dans le travail didactique et pédagogique, les participants à la discussion s'expriment dans une situation (d'apprentissage ou non) qui va conditionner leurs *prétentions à la validité*, mais qu'ils doivent définir ensemble *dès lors qu'ils agissent en vue d'une intercompréhension* (Habermas, 1981/1987, t.2, p.133). Ils ne sont pas contraints de tomber d'accord, mais leur désaccord éventuel suppose *un accord sur le terrain du désaccord* (Bourdieu, 1967, p.370 ; Abel, 2000 ; Maulini, 2001b). Qu'elles viennent du maître ou des élèves, les questions sont des prétentions aussi discutables que d'autres, du point de vue de la vérité (sont-elles justes ?), de la légitimité (sont-elles conformes aux normes ?) et de l'authenticité (sont-elles sincères ?). Et elles sont validées ou invalidées de manière plus ou moins explicite, parce qu'on y répond ou qu'on promet d'y répondre (validation), ou parce qu'on choisit au contraire de les éviter, de les ignorer, de les repousser (réfutation).

L'incertitude, pour être maîtrisée, doit être identifiée. Et ce qui se joue dans l'interaction, c'est à la fois la négociation de ce qui peut être maîtrisé, et la maîtrise de ce qui est négocié. Ce que montre Wittgenstein (1958, p.84-85), lorsqu'il imagine un élève qui *ne s'ouvre à aucune explication* parce qu'il *interrompt continuellement le maître en exprimant ses doutes*, c'est que l'enseignant peut aller très loin dans la discussion des questions, mais qu'il peut finalement faire acte d'autorité s'il pense que la dernière question posée n'est *pas vraiment une question légitime*. Il faut bien une fois ou l'autre stopper le doute, si le *seul effet* du scepticisme, c'est de *bloquer* l'interaction et d'*arrêter* l'apprentissage (ibid.).

La logique de Wittgenstein converge ici avec les observations empiriques. Au *jeu du questionnement*, le maître compose peut-être avec ses élèves, il les engage peut-être dans des débats contradictoires, mais il reste l'ultime garant de la validité des questions, parce qu'il ne parle pas pour *faire la conversation* (Leontiev, 1976, p.293-294). Pour enseigner, il fixe les bornes du doute légitime, de l'incertitude raisonnable. Il impose un « cadre pour penser » à des questionneurs qui n'ont *pas encore appris à poser des questions* (Wittgenstein, op.cit.). Ce travail d'encadrement est un **travail d'institution** (Bourdieu, 1993 ; Sensevy, 1998), un travail qui puise sa légitimité en dehors de la classe, dans les lois, les règlements et les programmes qui fondent l'école. En questionnant ses élèves et en validant ou en invalidant leurs questions, le maître institue (ou cherche à instituer) les limites de la discussion. Et en instituant ce questionnement, il assigne à chacun sa place dans l'interaction, qui est sa place dans le *jeu*, la *fiction*, la *fonction* que *constitue* l'institution (Bourdieu, 1982b, p.49-50).

Dans la communication pédagogique ou didactique, le maître et ses élèves ne font pas qu'« échanger » des questions et des réponses. Ils incarnent et ils incorporent en même temps une institution scolaire spécifique : **l'institution scolaire du questionnement**. Cette institution n'est pas donnée, elle est le fruit d'un *travail d'institution* incessant et toujours renouvelé, un travail qui consiste à supposer, à imposer ou à proposer des questions dans les différents registres de l'interaction. Dans le premier registre de la *communication*, ces questions peuvent être refoulées, mais elles peuvent aussi être formulées, puis validées ou invalidées, de manière non problématique (technique didactique, ruse pédagogique). Dans le second registre de la *discussion*, elles sont suffisamment explicites et négociables pour faire l'objet d'une controverse, c'est-à-dire d'un examen équilibré où prévaut idéalement la contrainte non contraignante de l'argument le meilleur (Habermas, 1981/1987, 1991). Le travail du maître, c'est de faire la part de l'incertitude à maîtriser et de l'incertitude à négocier. C'est donc, à l'intérieur même de l'interaction, combiner les deux logiques qui fondent l'enseignement : **l'institution** des questions, dans laquelle le maître délimite (consciemment ou inconsciemment, explicitement ou implicitement, volontairement ou involontairement) le terrain du désaccord ; et la **discussion** des questions, dans laquelle les limites elles-mêmes sont objet de controverse et de réflexion. La différence entre l'institution

et la discussion des questions, c'est finalement la différence entre l'argument d'autorité (Wittgenstein) et l'autorité de l'argument (Habermas) (Maulini, 2001c).

Ce travail d'institution n'est pas gouverné par la logique, et il n'est pas immuable. S'il varie et s'il évolue, c'est parce que c'est un *travail négocié*, un travail de *bricolage* et d'*improvisation réglée*, un travail mi-théorique, mi-interactif, qui oblige le maître à *tenir compte des préférences et des résistances des élèves* pour ajuster son *système d'intervention* (Perrenoud, 1983, 1984, p.237-240 ; également : Bronckart, 1996, p.194, 259). Mais c'est aussi parce que ce travail est un travail comme les autres, une *activité dirigée* qu'aucun enseignant n'est libre de réinventer, mais que chacun peut s'approprier et faire (ou non) évoluer. Il existe peut-être des *formes* (Vincent, Lahire & Thin, 1994), des *formats* (Bruner, 1986/2000), des *formations discursives* (Foucault, 1969), des *types de discours* (Bronckart, 1996) propres à l'enseignement en général, à l'école en particulier. Il existe probablement un **genre** scolaire de questionnement, c'est-à-dire *un système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans [ce] milieu, l'usage des objets et l'échange entre les personnes*. Mais il existe probablement aussi des **styles** de questionnement, c'est-à-dire des pratiques personnelles *qui transforment les genres en moyens d'agir dans des activités réelles* (Clot, 1999b, p.43).

Lorsqu'un enseignant travaille à instituer la question, il peut beaucoup maîtriser ou beaucoup négocier la zone d'incertitude. Son « style de travail » est un « travail du style » qui interprète plus ou moins librement les routines et les coutumes dominantes, qui installe et qui s'appuie en même temps sur un système singulier de **règles impersonnelles**, des règles dont nous dirons avec Clot qu'elles définissent à la fois l'*usage des objets* et l'*échange entre les personnes*. Ce travail singulier est plus ou moins rationnel. Il n'est pas entièrement conscient, mais plutôt gouverné par un *habitus* professionnel générateur d'automatismes, de fluidité mais aussi d'opacité dans l'action. C'est au croisement de cet inconscient pratique et de la conscience réflexive que se situe probablement la créativité individuelle, celle qui produit la *stylisation des genres* et qui peut, à terme, *les transformer en les développant* (ibid., p.44).

Quels sont ces styles ? Comment différents enseignants instituent-ils et/ou discutent-ils, avec leurs élèves, les limites du questionnement ? Comment travaillent-ils, dans l'interaction, à la production, la formulation, la négociation, la validation des questions ? Peut-on identifier, d'une part un **système de règles**, d'autre part les règles de son **installation** ? Y a-t-il, en fin de compte, une ou des institution(s) spécifiquement **scolaire(s)** du questionnement ? Telles sont désormais mes questions.

2.2. Système de règles et installation de l'institution : première question de recherche

On a vu qu'une double préoccupation justifiait cette recherche. C'est parce qu'il est pédagogiquement et politiquement important que le questionnement maître-élève est objet de controverse (première préoccupation). Et c'est parce qu'il est controversé qu'il est scientifiquement intéressant et important (deuxième préoccupation). Ce que la discussion qui précède a essayé de montrer, c'est que « la question de la question » ne peut ni se comprendre ni se résoudre au moyen de formules réductrices. Elle mérite d'être étudiée pour elle-même, au plus près des pratiques enseignantes, de leurs contraintes, de leurs limites, de leurs contradictions, mais aussi de leur intelligence, de leur compétence et de leur inventivité. Qu'il le veuille ou non, le maître pratique – et peut-être qu'il institue, c'est justement la question – un style ou un autre de questionnement. Comment les maîtres travaillent-ils, ou non, à l'institution du questionnement ? Mon objet est devenu mon instrument, puisque je peux formuler une première question et ses deux sous-questions :

I. Comment les enseignants et les enseignantes travaillent-ils (ou non), dans l'interaction, à l'institution du questionnement ?

Chaque enseignant organise son travail et le travail de ses élèves *dans* et *par* l'interaction. Il le fait en partie dans l'ordre des propositions, en partie dans l'ordre des questions. Certaines de ces questions sont implicites, d'autres sont explicitement imposées, d'autres encore sont négociées et peut-être même discutées. On peut imaginer qu'un certain nombre de règles - elles aussi implicites, imposées, négociées ou discutées - gouvernent l'usage du questionnement dans une classe donnée. Il s'agit d'abord de vérifier si ces règles existent, puis d'étudier comment elles s'organisent et se systématisent.

Car si les maîtres et les élèves s'appuient sur des règles et des coutumes pour travailler, ils travaillent aussi à les installer. Ce travail d'institution est un travail à deux faces : subjective et objective. Du point de vue du maître, travailler à instituer le questionnement, c'est incarner (objectivement) et penser (subjectivement) cette institution. Il faudra tenir compte de cette articulation en observant, mais aussi en interrogeant les enseignants. Les sous-questions qui suivent doivent être lues sur ces deux plans : que font les enseignants ? comment pensent-ils ce qu'ils font ?

I/a. Quelles sont les coutumes et les règles qui gouvernent, dans l'interaction, la production et la validation des questions ? Dans quelles limites - explicites ou implicites, imposées ou négociées - les enseignants et les élèves jouent-ils (ou non) le jeu du questionnement ?

En classe, des questions circulent du maître vers les élèves, des élèves vers le maître, et entre les élèves. Ces questions peuvent être implicites ou explicites, refoulées en deçà des propositions (Meyer), ou ostensiblement avancées comme des prétentions à la validité (Habermas). Mais ce que l'on postule ou que l'on formule dans l'interaction, ce n'est pas seulement le questionnement qui s'avance, c'est aussi sa validité. Si l'on dessine un axe qui va de l'institution des questions (argument d'autorité) à leur discussion (autorité de l'argument), on obtient trois niveaux de négociation : un niveau médian, où les questions sont explicitement formulées, mais automatiquement validées (le niveau de la communication, didactique et/ou pédagogique : le maître questionne et il est questionné, il répond à certaines questions et pas à d'autres, il questionne certains élèves et pas d'autres, sur certains objets et pas les autres, etc.) ; un niveau supérieur, où les questions sont discutées ou, à défaut, déclarées indiscutables (niveau réflexif : le maître explique qu'il n'abordera pas certaines questions, il en soumet une à la discussion, il réfute une question « stupide » ou « insolente », il réclame une reformulation, etc.) ; un niveau inférieur, enfin, où les questions orientent objectivement mais secrètement l'échange (arrière plan de la communication : le maître enchaîne des propositions en évitant les questions, il donne une information parce qu'il suppose que les élèves s'interrogent, etc.).

On peut évidemment passer d'un niveau à un autre au gré des ruptures qui ponctuent l'échange maître-élèves. C'est par exemple ce qui se passe lorsqu'on invalide une question formulée par un élève (Wittgenstein). Ou, plus radicalement encore, lorsqu'on conteste, non pas les prétentions qui s'expriment directement dans la communication, mais les propositions et/ou les questions d'arrière-plan qui prétendent les fonder (Bourdieu). Ce « jeu » du questionnement a-t-il des limites ? A-t-il des règles, des coutumes ? C'est ici que se situe d'abord « la question de la question » : y a-t-il ou non, dans la classe, et dans l'interaction maître-élèves, une institution spécifiquement scolaire du questionnement ? Que fait et que dit le maître, dans le quotidien du travail d'enseignement, pour susciter, solliciter, proposer et imposer une pratique, une « culture », une réglementation de la question ? Quelles sont les régularités qui pourraient et que pourrait révéler une institution ?

I/b. Comment les coutumes et les règles s'installent-elles et se systématisent-elles ? Comment les enseignants établissent-ils et comment les élèves assument-ils progressivement l'institution du questionnement ? Comment se déroule, dans le temps, le processus d'institutionnalisation ?

On peut entrer un matin dans une classe, et observer les institutions qui sont (ou non) « mises en pratique » (question I/a). Mais on peut aussi croiser l'axe synchronique avec l'axe diachronique, et observer, non pas le produit institué, mais le processus d'institutionnalisation. S'il existe une institution scolaire du questionnement, elle n'est pas donnée, mais elle se construit et elle s'installe forcément dans le temps long de la scolarisation. Découvrir et assumer (ou non) la condition d'élève, c'est s'inscrire plus ou moins facilement et plus ou moins volontairement dans le système de communication qui structure le travail scolaire. Cette socialisation ou cet apprentissage ne se font pas du jour au lendemain, mais on peut faire l'hypothèse que les premières années d'école jouent un grand rôle dans la production et la reproduction – là encore explicite ou implicite – des formes scolaires de questionnement.

Cette seconde sous-question ne demande donc pas un autre corpus d'observations. Elle porte un autre regard sur le corpus précédent, en analysant les interactions d'un point de vue chronologique et dynamique. Dans l'institution du questionnement, les questions sont refoulées dans l'arrière-plan des propositions (« La baleine est un mammifère »), elles s'échangent au niveau de la communication (« qu'est-ce qu'un mammifère ? ») ou elles sont problématisées au niveau réflexif de la discussion (« est-ce vraiment la question ? »). Mais l'institution ainsi au travail peut être à son tour plus ou moins explicitement établie. Elle l'est implicitement lorsque les logiques à l'œuvre – y compris les plus réflexives – s'installent par habitude, parce qu'elles se répètent à échéance régulière et qu'on s'en « accoutume » (le maître pose toujours les mêmes questions, il finit toujours la lecture des consignes en attendant les questions des élèves, etc.). Et elle l'est explicitement lorsque ces logiques sont imposées par le maître ou qu'elles sont à leur tour discutées (le maître demande qu'on l'écoute désormais sans l'interrompre par des questions, il met en discussion la proposition d'une « boîte à questions », etc.). L'enjeu est finalement d'étudier le questionnement sur ses deux faces : le questionnement institué, qui circonscrit l'incertitude légitime *hic et nunc* (I/a), et le processus d'institutionnalisation, qui ne dépend d'aucune autorité extra-sociale, mais qui peut s'appuyer sur le potentiel réflexif de la communication pour confirmer et/ou renouveler la tradition (I/b).

2.3. Variation des styles et évolution du questionnement : seconde question de recherche

C'est sur cette articulation tradition/renouvellement que porte ma seconde question principale. Des régularités montrent peut-être la permanence et la cohérence de l'institution, mais des variations peuvent aussi montrer ses contradictions et son évolution. Mon hypothèse, c'est que le travail de questionnement est un travail d'un certain genre, mais qu'il peut s'incarner dans des styles différents.

II. Quelles sont les variations identifiables d'un enseignant à l'autre ? Peut-on distinguer, d'une part un genre, d'autre part différents styles de questionnement ?

Si chaque enseignant travaille, dans sa classe, à l'institution du questionnement (question I), si le jeu qui se joue entre le maître et les élèves est gouverné par des règles et des coutumes (sous-question I/a), et si ces règles et ces coutumes s'installent et se systématisent à leur tour dans l'interaction (sous-question I/b), on peut faire l'hypothèse que les pratiques et la réflexion sur les pratiques (Perrenoud) varient d'un maître à l'autre (Clot). L'objectif de la comparaison n'est évidemment pas de hiérarchiser les manières de faire, ni même d'ajouter à

la liste des typologies, mais de mieux comprendre les contraintes et les dilemmes qui caractérisent le travail enseignant. Soit les différences sont peu significatives, et l'on pourra regarder le questionnement scolaire comme un genre plutôt stable et bien établi, relativement indépendant du contexte et des choix personnels de chaque enseignant. Soit les différences sont significatives, et l'on pourra considérer les variations stylistiques comme des révélateurs du développement pédagogique et didactique. C'est en observant le même genre de situation dans des milieux et chez des enseignants différents que l'on pourra estimer la part de la coutume, la part de l'obligation et la part de l'invention dans l'institution des questions.

*II/a. Quelles sont les **contraintes** qui peuvent conditionner le travail de chaque enseignant ? Quelles sont en particulier les variations imputables à l'objet d'enseignement (variable épistémologique) et à la population des élèves (variable sociologique) ?*

L'enseignant peut instituer un genre et/ou un style de questionnement, mais on a vu qu'il peut difficilement le faire souverainement. Il doit d'abord composer avec des questions qui s'imposent à lui, les questions qui instituent – explicitement ou implicitement - les disciplines et les objets du programme. Il doit aussi composer avec les élèves qui participent à l'interaction, des élèves de différentes origines qui ne partagent pas forcément les mêmes préoccupations, les mêmes questions ou le même rapport aux questions. Cette précision est importante d'un point de vue méthodologique, puisqu'elle permet de neutraliser certaines variables pour étudier le travail spécifique de l'enseignant, « à contexte constant ». Mais elle l'est aussi d'un point de vue théorique, puisque la transformation des publics et des curriculums engendre de nouvelles contraintes et de nouvelles contradictions qui pèsent nécessairement sur l'évolution et/ou la conservation des pratiques pédagogiques. Si le genre se transforme, c'est parce que la créativité humaine s'exprime dans l'invention des styles, mais ce qui stimule cette invention, c'est un contexte qui n'est jamais constant, qui appelle et qui justifie toutes sortes d'ajustements.

*II/b. A contraintes équivalentes, quelles sont les variables subjectives qui peuvent entraîner la **distinction** des styles et, à terme, l'**évolution** de l'institution scolaire du questionnement ?*

La clef de voûte de cette recherche, c'est la question du style. Car s'il existe des styles de questionnement, c'est qu'il existe à la fois des *différences* significatives entre les enseignants, et un thème *commun* à partir duquel ils peuvent inventer. Briser la tension qui lie la création aux obligations qui la rendent possible, c'est renoncer à la complexité pédagogique, et n'avoir du coup plus rien à étudier ; soit les enseignants sont complètement libres d'instituer tel ou tel genre de questionnement (polémique pédagogique), et on voit mal ce qui les réunirait professionnellement ; soit ils sont entièrement contraints par une situation donnée (contrat didactique), et il ne reste rien à observer. C'est précisément parce que le « contrat » n'est jamais donné, et que l'apprentissage se situe à l'articulation de l'intention d'enseigner (questions du maître) et du désir d'apprendre (questions de l'élève), qu'il est intéressant de voir où, quand, comment et à quelles conditions le maître et les élèves partagent, ou non, les questions qui orientent leur interaction. Les variations de style ne sont peut-être que la frange du questionnement, mais c'est à la frange que naît l'innovation.

Y a-t-il ou non une institution scolaire du questionnement ? Peut-on distinguer un genre et des styles de questionnement ? Ces deux questions et leurs sous-questions se concentrent sur la face intersubjective du questionnement. Elles font l'impasse sur une problématique que j'ai évoquée plus haut pour justifier ma démarche, mais qui devrait demeurer en arrière-plan de toute la recherche : le passage du questionnement *intersubjectif* (interaction maître-élèves et communication) au questionnement *intrasubjectif* (expérience de l'élève et rapport au savoir).

Si je m'intéresse à la face la plus visible de la médaille, ce n'est pas pour ignorer l'autre, mais au contraire pour mieux comprendre ce qui se joue, à l'école, lorsque les enseignants interagissent avec leurs élèves et qu'ils expriment, dans le langage, les manières scolaires de penser et d'apprendre à penser. Le passage de ce qui s'exprime à ce qui s'imprime, de ce qui se communique à ce qui s'apprend, de ce qui s'incarne à ce qui s'incorpore est évidemment tout sauf une formalité, mais le laisser provisoirement de côté a un double avantage : réduire la zone d'incertitude que cette recherche est à même d'assumer ; en garder une tranche de côté, pour continuer de s'étonner.

Les questions d'aujourd'hui déboucheront peut-être sur quelques réponses, mais elles devraient en tout état de cause produire de nouvelles hypothèses qui appelleront d'autres travaux. Parce que « la question de la question » est à la base de ma réflexion et de mon engagement pédagogiques, c'est vrai. Mais aussi parce qu'elle est leur antidote. Si cette recherche peut être qualifiée de « fondamentale », c'est parce qu'elle doit suspendre (partiellement ?) mes engagements pour m'aider à mieux appréhender, dans une démarche réflexive, des pratiques qui sont aussi mes pratiques, des pensées qui sont aussi mes pensées. Comment faire vivre aux élèves une contrainte émancipatrice ? Comment *les* questionner pour leur apprendre à (*se*) questionner ? Voilà ce que *me* et ce que *je* questionne.

3. Vers des réponses ? Méthode, plan de travail et calendrier

On a vu que le thème du questionnement est présent dans la recherche et la littérature des sciences de l'éducation, mais sous trois aspects très différents : des principes pédagogiques adossés à des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ; des travaux empiriques principalement centrés sur le questionnement magistral, ses techniques et son efficacité ; des recherches appliquées en ingénierie et en méthodologie. Ce dernier groupe occupe une place importante dans le travail scientifique contemporain, parce qu'il propose des stratégies, de dispositifs, des instruments, des techniques qui peuvent utilement soutenir et développer le questionnement des élèves de manière transversale (Di Lorenzo, 1992 ; Perraudeau, 1998) ou à travers l'enseignement des langues (Dolz, Moro & Erard, 1997 ; Dolz & Moro, 1998), des mathématiques (Maulini & Wandfluh, 1998), des sciences (Giordan & De Vecchi, 1987 ; Miéville, 1992 ; Rimaz, 2000), de la philosophie (Daniel, 1997) ou même des arts plastiques (Ardouin, 1997). C'est parce qu'elles participent d'une démarche praxéologique dont le souci est d'éduquer ou d'enseigner « au mieux » (Vellas, 2001) que ces propositions didactiques ou pédagogiques contrastent avec mes propres intentions.

L'étude de l'institution scolaire du questionnement comme « pratique partagée par le maître et les élèves », comme « dimension et analyseur de l'interaction didactique et pédagogique », peut en effet s'appuyer sur ce corpus expérimental, mais si elle veut comprendre les pratiques existantes au lieu de préconiser des pratiques souhaitables, elle doit aussi en créer deux autres qui ne **présument pas** des intentions du maître : premièrement, des observations systématiques et instrumentées du questionnement quotidien ; deuxièmement, des analyses et des interprétations de ce questionnement par les responsables de son institution : les enseignants « instituteurs ». C'est de la confrontation entre ces deux faces de l'interaction, celle du questionnement échangé (intersubjectif) et celle du questionnement pensé (intrasubjectif) que peut émerger une compréhension, partielle et provisoire, des tensions qui caractérisent le *lien éducatif* (Cifali, 1994), la *tutelle scolaire* (Hameline, 1997), la *praxis pédagogique* (Meirieu, 1998 ; Imbert, 1985, 2000) ou le *travail enseignant* (Perrenoud, 1996 ; Tardif & Lessard, 2000).

Il faut admettre que le maître qui interagit avec ses élèves ne réalise pas une doctrine pédagogique imposée par d'autres ou qu'il s'imposerait à lui-même. Il ne met pas en pratique une théorie de l'action, ni même une série de recettes ou de techniques immédiatement

disponibles. Il mobilise plutôt, on l'a vu, un *système d'intervention*, un ensemble complexe de schèmes de perception, d'appréciation et d'action, un *habitus* professionnel conditionné par des normes, des goûts et des valeurs souvent implicites, un système de dispositions à la fois structurant et structuré par l'expérience (Bourdieu, 1972, 1980, 1994, 1997 ; Perrenoud, 2001a, 2001b ; Lahire, 1999). Il faut, pour accéder à cet *habitus*, à cette « grammaire génératrice de pratiques », à cette « compétence incarnée », passer par la prise de distance et l'observation des performances *réalisées* ou *actualisées* en situation (Heran, 1987, p.393).

Mais si la recherche veut « saisir » toute la pratique, elle ne doit pas seulement décrire les conduites observables. Elle doit aussi donner la parole aux praticiens eux-mêmes. L'explicitation de leurs intentions, de leurs gestes, de leurs réflexions (Vermersch, 1994), mais aussi de leurs sensations et de leurs émotions (Faingold, 1998) permet de questionner et de discuter *avec* eux (et non à leur place) la signification d'un travail d'institution dont ils sont les experts, dont ils n'ont pas la complète intelligibilité, mais qu'ils peuvent contribuer à conceptualiser. Ni transparents, ni opaques, ni déterminés, ni arbitraires, les ruses, les techniques et les styles des enseignants témoignent de logiques plurielles (Lahire, 1998), à mi-chemin de l'inconscient pratique et de la rationalité calculatrice. Une recherche à la fois descriptive et réflexive, ni spéculative, ni surplombante, doit viser la compréhension et la critique des discours d'une part, des pratiques quotidiennes de l'autre. En puisant dans les *écrits des pédagogues*, mais aussi dans les *catégories de référence* avec lesquelles les maîtres pensent leur activité et les conditions de cette activité (Van der Maren, 1996, p.50).

C'est en travaillant à la fois au plus près et à distance des pratiques et des praticiens, en écoutant et en questionnant leurs « catégories » de référence, en comprenant et en critiquant leurs « conditions » de travail, que l'on pourra éviter le double piège de la *vision objectiviste* et de la *vision subjectiviste* de l'action. *Tenir ensemble* le point de vue de l'acteur, le point de vue du chercheur sur ce point de vue (Bourdieu, 1997, p.225) et, pourquoi pas, le point de vue de l'acteur sur le point de vue du chercheur (et ainsi de suite), telle est peut-être la seule manière d'entretenir durablement la discussion. Pratique réflexive et recherche fondamentale ne sont pas antinomiques pour qui croit, avec Touraine (1978, p.312), que *c'est la même démarche qui fait avancer ceux qui inventent l'histoire sociale de demain et ceux qui cherchent à la comprendre au moment même où elle se produit*.

Cette démarche exploratoire, compréhensive et interactive suppose une **méthodologie qualitative** que je situe à l'intersection de la vérification et de la production théoriques. A la démarche ethnographique (Woods, 1990 ; Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996 ; Laplantine, 1996 ; Copans, 1998), j'emprunte la logique inductive qui génère et qui complexifie ses hypothèses au fur et à mesure de l'investigation et de l'analyse des données (Lapassade, 1992). Mais j'inscris cette élaboration dans un processus plus général de théorisation, un processus qui s'appuie en amont sur le cadre conceptuel qui orientera l'observation, et qui exigera en aval des procédures de contrôle et de validation (Huberman & Miles, 1991).

Un sociologue ou un anthropologue cherchera peut-être à entrer « naïvement » dans une classe, pour observer la circulation des questions sans (trop de) préjugés. Un enseignant, un didacticien ou un pédagogue y mobilisera plutôt ses connaissances *a priori* pour interroger et/ou répondre aux élèves à bon escient. C'est parce que je suis moi-même enseignant, et parce que ces *a priori* sont à la fois inévitables et discutables, que j'ai ressenti le besoin d'un détour par des ancrages théoriques fondamentaux (philosophie du langage, logique de l'argumentation, psychologie culturelle, sociologie des institutions, etc.). Et c'est parce que ce détour confirme que les paradigmes les plus cohérents sont des constructions impressionnantes mais toujours discutables que je souhaite entamer le travail de terrain en posant radicalement la question : y a-t-il, **ou pas**, une institution scolaire du questionnement ?

Les premières observations ne pourront pas être naïves, puisque j'enseigne depuis bientôt 20 ans et que ma part de *doxa* m'a paradoxalement incité aux développements conceptuels. Mais ce handicap peut être un atout s'il me permet d'obtenir une *représentativité théorique* en utilisant chaque palier de la recherche pour questionner le cadre de référence, puis orienter les observations et/ou les interventions en passant d'un choix initialement *arbitraire* à un choix de plus en plus *raisonné* des situations, des discussions, des interactions, bref, des *unités* à analyser (Besozzi, 1975, p.73). Il faudra assumer cette dialectique de l'élaboration et de la confirmation des hypothèses en puisant dans les ressources de la tradition qualitative : maximisation des différences, codification et catégorisation progressives, saturation des hypothèses, modération conceptuelle, souplesse et imagination méthodologiques, éclectisme et pragmatisme (Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss & Corbin, 1990 ; Hadorn, 1975 ; Perrenoud, 1988). La première étape consistera à entrer dans quelques classes sociologiquement contrastées, et à dresser une première liste d'observables (interventions de l'enseignant, réactions, anticipations, régulations, mises au point, discussions, explications, justifications, etc.) qui servira d'étayage à la deuxième étape. La méthode du « tiers enquêteur » – le chercheur-concepteur doit pouvoir transmettre les instruments de l'enquête à un hypothétique chercheur-observateur, sans ambiguïté et sans perte d'informations – servira d'articulation entre les questions de recherche, la récolte des données et leur réorganisation progressive.

Les instruments et les phases d'une telle recherche doivent permettre des allers-retours entre les pratiques (activités scolaires, interactions maître-élèves) et la réflexion sur ces pratiques (récits, entretiens compréhensifs), dans une dynamique de collaboration et de confrontation entre chercheur-enseignant et enseignants-chercheurs, dans une clinique du travail qui est volontiers *une clinique de plein vent* (Clot, 1999, p.133). Ils ne privilégient aucun objet de savoir en particulier, mais abordent le travail de questionnement d'un point de vue transversal, un point de vue qui ne postule pas l'équivalence des disciplines, mais qui témoigne d'une intention : l'intention de les comparer pour mieux saisir leurs différences **et** leurs ressemblances (Rey, 1996). Le corpus de données devrait ainsi réunir :

- Des **observations directes** (Arborio & Fournier, 1999) dans une dizaine de classes des écoles primaires genevoises. Ces classes seront des classes de la division élémentaire (enfants de 4 à 8 ans), du premier degré enfantin si possible (enfants de 4-5 ans). Il s'agit d'observer le questionnement maître-élèves au moment précis où il s'institue, c'est-à-dire au moment où les enfants entrent à l'école et découvrent les règles, les coutumes, les rituels, bref les ressources et les contraintes du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994a ; Sirota, 1993). Les classes seront sélectionnées sur un double critère qui doit élargir et contraster la palette des observations (variation des conditions de travail et du projet pédagogique des enseignants) : la composition sociologique de l'école (source : *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève*, Service de la recherche en éducation) ; son engagement ou non dans le processus d'exploration de la Rénovation de l'école primaire genevoise (source : *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois*, Groupe de pilotage de la rénovation). Les observations seront collectées au moyen d'un journal de terrain qui devrait permettre de dégager des constats, des hypothèses et des questions qui étayeront la suite de l'enquête.

- L'analyse de **situations singulières**, qui placent l'enseignant devant les ambiguïtés, les contradictions, les dilemmes et les hésitations propres à la complexité éducative (Morin, 1990, 1999a), et qui demandent une méthode spécifique d'étude et d'écriture, développée dans certaines démarches cliniques de formation (Cifali, 1995 ; Perrenoud, 2001b).

- Des **entretiens compréhensifs** (Kaufmann, 1996 ; Mayer, 1995) avec les enseignants titulaires de classe. Ces entretiens devraient porter sur les constats, hypothèses et questions récoltés durant la première phase. Ils compléteront les conversations informelles de la première phase, afin de mieux connaître le point de vue des acteurs sur leurs propres

pratiques de questionnement, et leur point de vue sur les observations et les interprétations du chercheur. Ce moment de la recherche devrait affiner et consolider les premières hypothèses, et en susciter de nouvelles. Il sera de type semi-dirigé et abordera quelques enjeux-clefs susceptibles de relancer le questionnement.

- Des **activités provoquées**. Il ne s'agit pas d'activités rompant avec la vie de la classe, mais de pratiques scolaires plus ou moins codifiées, qui pourront être proposées à chacun des enseignants participant à la recherche. Il est par exemple possible de fournir le même livre à chacun des partenaires, de le faire lire devant la classe, d'enregistrer ce moment de lecture et de le transcrire. Ce dispositif assez simple doit permettre d'isoler une séquence pédagogique particulière, et d'analyser le travail de questionnement de manière comparative. Il ne s'agit évidemment pas de hiérarchiser les stratégies observées, mais d'accéder à de nouvelles compréhensions en resserrant le champ d'investigation. D'autres activités sollicitant d'abord les techniques didactiques (leçons) ou la ruse pédagogique (projets, conversations) pourraient offrir de nouveaux points de comparaison.

- Des **récits d'expériences et de pratiques** représentatifs de l'histoire des institutions et idées éducatives (Hannoun, 1995; Houssaye, 1994), disponibles dans la littérature pédagogique ou la littérature tout court (Pujade-Renaud, 1986 ; Thélot, 2001). Ces textes sont, on l'a vu plus haut, au carrefour des pratiques et du discours sur les pratiques. Ils seront exploités dans la recherche comme un corpus de données à part entière, un corpus que l'on pourra confronter aux observations, aux entretiens et aux expérimentations effectués dans les classes pour mieux comprendre l'évolution des styles et des genres d'institution. Ce que nous offre la littérature, c'est un point de vue évidemment subjectif et « romancé » sur l'école, mais c'est aussi un accès direct à l'expérience d'élève ou d'enseignant, un accès nécessaire si l'on veut *explorer la complexité de l'entreprise éducative quand elle s'incarne dans des situations précises* (Meirieu, 1999, p.12).

- Des **expériences personnelles** et du **matériau de grappillage**. Il s'agit d'abord de mes propres pratiques, de mes propres réflexions et de mes propres expérimentations comme enseignant primaire, puis universitaire. Il s'agit aussi de différentes ressources déjà collectées ou en voie de l'être : questionnement parents-enfants, questionnement étudiants-formateurs, articles de presse, livres pour enfants, manuels, hypertextes, etc. Ce matériau devrait contribuer à appréhender la « question de la question » dans sa dimension anthropologique.

Le tout constitue le corpus de départ sur lequel s'appuiera l'élaboration théorique, et qui pourra être complété et transformé avec le temps. La recherche n'est pas entièrement planifiée, puisqu'elle doit pouvoir se réorienter en fonction de l'enchaînement et de l'évolution des questions. De nouvelles périodes d'observation directe et de nouvelles activités expérimentales seront par exemple discutées avec les enseignants en fonction des besoins et de leurs propres intérêts. Le calendrier qui suit est donc provisoire :

Déjà effectué	Constitution d'un premier corpus de récits d'expériences et de pratiques. Lecture et analyse comparative.
Déjà effectué	Premier cadrage conceptuel.
Déjà effectué	Premières observations directes dans huit classes de la division élémentaire. Journal de terrain.
Déjà effectué	Activité expérimentale : lecture du même récit dans les huit classes. Enregistrement et transcription.
2000-2001	Première phase d'écriture : constats, hypothèses, questions.

Fin 2001	Secondes observations directes dans les classes. Protocole d'observation et journal de terrain. Entretiens avec les enseignants.
2001-2002	Seconde phase d'écriture : affinement et consolidation, nouvelles hypothèses, nouvelles questions.
Fin 2002	Discussion de certains résultats avec les enseignants. Point de vue de l'acteur sur le point de vue du chercheur (et réciproquement).
Début 2003	Retour aux textes fondateurs et synthèse. Réponse aux deux questions de recherche et mise en forme du travail.



Bibliographie indicative

- Abel, O. (2000). *L'éthique interrogative. Herméneutique et problématique de notre condition langagière*. Paris, PUF.
- Allal, L.; Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, in : *Archives de psychologie*, n°60, p.265-296.
- Altet, M. (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.
- Amigues, R. (2000). Enseigner en maternelle: un acte d'institution, in: Amigues, R. ; Zerbato-Poudou, M.-T. *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, Retz, p.81-132..
- Arborio, A.-M. ; Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*. Paris, Nathan.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris, ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, INRP.
- Austin, J.L. (1962/1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil.
- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*. Paris, Vrin.
- Balacheff, N. (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, S. (1985). *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Paris, Seuil.
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir. A l'école, en formation d'adultes*. Paris, ESF.
- Bassis, O. (1999). « Cesser de leur poser des questions pour qu'ils s'en posent ! » Les problèmes sans questions, in : *Oser autrement. Pour construire savoirs et compétences*. GREP-FNAFPA-Europea.
- Baudoin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation, in : *Raisons éducatives*, 2, p.149-168.
- Bautier, E. ; Charlot, B. ; Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir, in : Van Zanten, A. (dir.). *L'école. L'état des savoirs*. Paris, La Découverte, p.179-188.
- Bayer, Edouard ; Ducrey, François (1998). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? in : *Raisons éducatives* (De Boeck), n°1&2, p.243-276.
- Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C.; Mosconi, N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris, Retz.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris, PUF.
- Berrendonner, A. (1981). *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris, Minuit.
- Besozzi, C. (1975). Induction et représentativité : réflexions sur une alternative à la représentativité statistique, in : Almeida C. ; Besozzi, C. ; Hadorn, R. ; Montandon, C. *Socialisation et déviance. Éléments pour une nouvelle approche*. Cahiers du service de la recherche sociologique, p.63-80.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1: Cognitive Domain*. New York, David McKay.
- Boissat, D. (1991). Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure, in : Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.) *La question*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Bolsterli, M. (1999). L'entrée à l'école, dans quelle école ?, in : *Educateur*, 11, p.11-15.
- Bonnet, M.; Crozier, J.; Jaffard, M. (1997). Questionnement d'explicitation dans la classe, in : *Expliciter* (GREX), 19, p.1-8.
- Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, in : *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, 3, p.367-388.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. (1982a). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Bourdieu, P. (1982b). *Leçon sur la leçon*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. (1993). A propos de la famille comme catégorie réalisée, in: *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 100, p.32-36.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.

- Bronckart, J.-P. (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.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu, in: *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), p.309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, la Pensée Sauvage.
- Brown, G.; Wragg, E.C. (1993) Questioning. Routledge.
- Brualdi, A. C. (1998). *Classroom Questions*. Washington D.C., Eric/AE Digest.
- Bruneau, M. ; Langevin, L. (1999). *La question : un outil de modulation dans l'enseignement aux grands groupes*. Montréal, Université du Québec.
- Bruneau, M. ; Langevin, L. (2000). De l'usage de la question, in : *Cahiers pédagogiques*, 385, p.23-25.
- Brun, J. (1996) (dir.). *Didactique des mathématiques*. Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Bruner, J. S. (1983/1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Retz.
- Bruner, J. S. (1986/2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris, Retz.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne, Peter Lang.
- Charlot, B. (dir.) (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris, ESF.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Charlot, B. (1999a). Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain, in: Hofstetter, R. ; Schneuwly, B. Le pari des sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, De Boeck, 1&2.
- Charlot, B. (1999b). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, Anthropos.
- Charlot, B.; Bautier, E.; Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique, in: *Recherches en didactique des mathématiques*, 12, 1, p.73-112.
- Chevallard, Y. (1995). La fonction professorale: esquisse d'un modèle didactique, in: *Actes de la 8^e école d'été de didactique des mathématiques*, IREM, Université du Puy de Dôme, p.83-122.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui, in: *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille, IUFM d'Aix-Marseille (cd-rom).
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, in: *Recherches en didactique des mathématiques*, 19, 2, p.221-266.
- Chuska, K. R. (1995). *Improving classroom questions*. Bloomington, Ind., Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF (l'Éducateur).
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture, in : Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, Ph. (éds) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, p.119-135.
- Clot, Y. (dir.) (1999a). *Avec Vygotsky*. Paris, La Dispute.
- Clot, Y. (1999b). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Colomb, J. (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.
- Conne, F. (1996). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique, in: Brun, J. (dir.). *Didactique des mathématiques*. Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p.275-338.
- Copans, J. (1998). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris, Nathan.
- Crozier, M.; Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- Dalongeville, A.; Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Lyon, Chronique sociale.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles. De Boeck & Larcier.
- Dantonio, M. ; Paradise, L. V. (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.
- Dantonio, M.; Beisenherz, P. C. (2001). *Learning to question, questioning to learn : developing effective teacher questioning practices*. Boston, Allyn and Bacon.
- Debray, R. (1981). *Critique de la Raison politique*. Paris, Gallimard.
- Delannoy, C.; Lévine, J. (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris, Hachette.
- De la Salle, J.-B. (1720/1951). *Conduites des écoles chrétiennes. Introduction et notes comparatives avec l'édition princeps de 1720*. Procure générale.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.
- Derouet, J.-L. (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles, De Boeck.
- Derrida, J. (1987). *Heidegger et la question. De l'esprit et autres essais*. Paris, Galilée.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.
- Develay, M. (1998). *Parents, comment aider votre enfant ?* Paris, ESF.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris, ESF.
- Dewey, John (1910/1913). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- 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. (1988a). *Questioning and Teaching. A Manual of Practice*. New-York, Columbia University, Teachers College Press.

- Dillon, J.T. (1988b). The Remedial Status of Student Questioning. in: *Journal of Curriculum Studies*, 20, n°3, p.197-210.
- Dillon, J. T. (1990). *The practice of questioning*. London & New York, Routledge.
- Di Lorenzo, G. (1992). *Questions de savoir*. Paris, ESF.
- Dolz, J.; Moro, Ch. (1998). Apprendre à formuler des questions pour en savoir plus, in : *Educateur*, 8, p.16-18.
- Dolz, J.; Moro, Ch.; Erard, S. (1997). L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative. Une approche pour le primaire, in : *Enjeux* (Revue de didactique du français). Namur, Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, 39-40, p.130-158.
- Dolz, J.; Perrenoud, C. (1998). Questions d'enseignants. Et les questions des élèves ? *Educateur*, 8, p.10-12.
- Dolz, J. ; Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- Doudin, P.-A.; Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants, in : *Revue française de pédagogie*, 126, p.121-132.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Dubet, F.; Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- Ducrot, O.; Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil.
- Fabre, M.(1993). De la résolution de problème à la problématisation, in : *Les Sciences de l'éducation*, 4-5, p.71-101.
- Fabre, M. (1998). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème, in : *Revue française de pédagogie*, 120, p.49-58.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris, PUF.
- Faingold, N. (1998). *De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants*. IUFM de Versailles, Colloque "Recherche et formation des enseignants" (Grenoble).
- Fénelon (1687/1994). *Traité de l'éducation des filles*. Paris, Klincksieck.
- Flaubert, G. (1880/1966). *Bouvard et Pécuchet*. Paris, Flammarion.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris, Ellipses.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard.
- Freedman, R. L.H. (1994). *Open-ended Questioning. A Handbook for Educators*. Menlo Park-Cal., Addison Wesley.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris, Petite collection Maspero.
- Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspero.
- Giordan, A.; De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne & Paris, Delachaux & Niestlé.
- Glaser, B. G. ; Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, Minuit.
- Habermas, J. (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. . Tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris, Fayard.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris, Flammarion.
- Habermas, J. (1999/2001). *Vérité et justification*. Paris, Gallimard.
- Hadorn, R. (1975). Une stratégie de la construction de la théorie : la "théorie fondée" de Glaser et Strauss, in : Almeida C. ; Besozzi, C. ; Hadorn, R. ; Montandon, C. *Socialisation et déviance. Eléments pour une nouvelle approche*. Cahiers du service de la recherche sociologique, p.81-93.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi: essai sur la tutelle scolaire*. Paris, Editions ouvrières.
- Hameline, D. (1986). *L'éducation : ses images et son propos*. Paris, ESF.
- Hannoun, H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris, PUF (L'Educateur).
- Héran, F. (1987). La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique, in : *Revue française de sociologie*, n°XXVIII, p.385-416.
- Hofstetter, R. ; Schneuwly, B. (1998). Le pari des sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, De Boeck, 1&2.
- Hoogaert, C. (dir.) (1996). *Argumentation et questionnement*. Paris, PUF.
- Houssaye, J. (dir.) (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, Armand Colin.
- Huberman, M. ; Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, De Boeck., p.82-123.
- Hunkins, F.P. (1989). *Teaching Thinking Through Effective Questioning*. Needham Heights (Massachusetts-EU).
- Hutmacher, W. (et al.) (1999). *Ecole et mondialisation*. Genève, Association Agatha (vidéo, collection « Amorces pour un débat »).
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux, Matrice.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*. Paris, ESF.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris, ESF.
- Ionesco, E. (1954). *La Leçon*. Paris, Gallimard.
- Jabès, E. (1963/1973). *Le Livre des Questions*. Paris, Gallimard (2 tomes).
- Jacquard, A. (1998). *L'équation du nénuphar. Les plaisirs de la science*. Paris, Calmann-Lévy.
- Jonnaert, Ph. (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, DeBoeck, p.115-144.
- Joshua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne, in : Raïsky, C. ; Caillot, M. (dir.) *Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, De Boeck, p.145-148.
- Kambouchner, D. (2000). *Une école contre l'autre*. Paris, PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.) (1991). *La question*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Kerry, T. (1998). *Effective Questioning and Explaining in the Classroom*. Hodder & Stoughton Educational.
- Kubaneck, A.-M. W.; Waller, M. (1995). Poser des questions avec assurance, in : Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*. Québec, Association québécoise de pédagogie collégiale, p.272-278.

- Lacan, J. (1966/1971). *Écrits I et II*. Paris, Seuil.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- Lahire, B. (dir.) (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. Paris, La Découverte.
- Lahire, B. (2000). Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire, in : Van Zanten, A. (dir.). *L'école. L'état des savoirs*. Paris, La Découverte, p.170-178.
- Laliberté, J. (1995). L'école et le développement de la pensée critique, in : Goulet, J.-P. (dir.). *Enseigner au collégial*. Québec, Association québécoise de pédagogie collégiale, p.305-317.
- Lapassade, G. (1992). *La méthode ethnographique*. Paris, Université Paris VIII.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris, Nathan.
- Le Blanc, M. (1991). Questions de mères, in: Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.) *La question*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, p.225-245.
- Légrand, L. (1960). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Leontiev, A.(1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, éd.du Progrès.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme. Problèmes*. Paris, Editions sociales.
- Maulini, O. (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, O. (1998b). La question : un universel mal partagé, in : *Educateur*, n°7, p.13-20.
- Maulini, O. (2000). Subvertir les évidences. Le questionnement pédagogique: inquisition ou libération ?, in : *Cahiers pédagogiques*, 386, p.20-21.
- Maulini, O. (2001a). Technique didactique et ruse pédagogique. Le double sens du questionnement. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2001b). Le pouvoir de la question. Savoir, rapport au savoir et mission de l'école, in : *Education et francophonie* (à paraître).
- Maulini, O. (2001c). *La communication scolaire : techniques, ruses et institution du questionnement. Intervention pédagogique et sociologie critique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (communication au Congrès de la Société suisse de sociologie, Genève, 19-22 septembre 2001).
- Maulini, O.; Wandfluh, F. (1998). Infinis questionnements. "Maîtresse, l'infini plus un, ça fait combien?", in: *Educateur*, 8, p.19-21.
- Mayer, N. (1995). L'entretien selon Pierre Bourdieu. Analyse critique de "la misère du monde", in : *Revue française de sociologie*, n°XXXVI, p.355-370.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1998). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie, in : *Revue française de pédagogie*, 120, p.25-37.
- Meirieu, Ph. (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. Tome 1 : la promesse de grandir*. Paris, ESF, Martigny, Syndicat des enseignants romands.
- Meyer, M. (1986). *De la problématique. Philosophie, science et langage*. Bruxelles, Mardaga-Livre de poche.
- Meyer, M. (1995). *De l'insolence. Essai sur la morale et le politique*. Paris, Grasset & Fasquelle.-Livre de poche.
- Meyer, M. (1996). Les fondements de l'argumentation, in: Hoogaert, C. (dir.) *Argumentation et questionnement* Paris, PUF, p.13-36.
- Meyer, M. (2000). *Questionnement et historicité*. Paris, PUF.
- Meyerson, I. (1948/1995). *Les fonctions psychologiques des œuvres*. Paris, Albin Michel.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris, PUF. (Chapitre D5: l'interrogation, p.464-482).
- Miéville, D. (1992). *Les questions scientifiques d'une population d'élèves genevois de 13 à 16 ans dans l'enseignement public genevois*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (mémoire de licence).
- Mollo, S. (1975). *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*. Paris, Casterman.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris, L'Harmattan.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- Morin, E. (1999a). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris, Seuil.
- Morin, E. (1999b). *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle*. Paris, Seuil.
- Pantanello, R. (1997). Le travail de groupe. Comment faire pour que ça marche ? in : *Cahiers pédagogiques*, n°356, septembre, p.48-59.
- Parlebas, P. (1980). Un modèle d'entretien hyperdirectif: la maïeutique de Socrate, in: *Revue française de pédagogie*, 51, p.4-19.
- Pelletier, J. (1995). L'analyse de la question : une habileté de base qu'on oublie d'enseigner, in : Goulet, J.-P. (dir.). *Enseigner au collégial*. Québec, Association québécoise de pédagogie collégiale, p.279-287.
- Perraudau, M. (1998). *Echanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris, Armand Colin.
- Perregaux, C.; Rieben, L.; Magnin, Ch. (dir.) (1996). *"Une école où les enfants veulent ce qu'ils font..." La Maison des Petits hier et aujourd'hui*. Lausanne, LEP.
- Perrenoud, Ph. (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, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.
- Perrenoud, Ph. (1988). Sociologie du travail scolaire et observation participante: la recherche fondamentale dans une recherche-action, in: Hugon, M.-A.; Seibel, C. (dir.). *Recherches impliquées. Recherches actions. Le cas de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck, p.98-104.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.

- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998a). 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.
- Perrenoud, Ph. (1998b). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2001a). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, in: *Recherche et formation* (à paraître).
- Perrenoud, Ph. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.
- Pestalozzi, J. H. (1801/1985). *Comment Gertrude instruit ses enfants*. CH-Albeuve, Castella.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé (Chapitre V: les questions d'un enfant de six ans, p.212-309).
- Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, PUF.
- Platon (1967). *Ménon*. Paris, Flammarion.
- Pujade-Renaud, C. (1986). *L'école dans la littérature*. Paris, ESF.
- Renders, X. (1991). *Le jeu de la demande. Une histoire de la psychanalyse d'enfants*. Paris & Bruxelles, De Boeck.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.
- Rieben, L. (1978). *Intelligence et pensée créative*. Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé.
- Rimaz, J.-L. (2000). *Des questions... au questionnement. Un usage possible des questions d'élèves à propos de la nutrition*. Genève, Direction générale du cycle d'orientation.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris, PUF (l'Educateur).
- Rousseau, J.-J. (1762/1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris, Flammarion.
- Rowe, M. B. (1987). Using Wait Time to Stimulate Inquiry, in : Wilen, W.W. (ed.). *Questions, Questioning Techniques and Effective Teaching*. Washington D.C., National Education Association.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1992). Ensuring Equitable Participation in College Classes, in : *New Directions for Teaching and Learning*, vol.49, p.49-56.
- Samson, G. E.; Strykowski, B.; Weinstein, T.; Walberg, H. J. (1987). The Effects of Teacher Questioning Levels on Students' Achievement, in: *Journal of Educational Research*, 80, p.290-95.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique, in : *Revue française de pédagogie*, 112, p.85-118.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école, in : *Psychologie et éducation*, n°21, p.25-37.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (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, M.-L.; Leutenegger, F. (1997). L'enseignante constructrice et gestionnaire de la séquence, in : Blanchard-Laville, C. *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris, L'Harmattan, p.91-126.
- Schubauer-Leoni, M.-L.; Ntamakiliro, L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles, in : *Revue des sciences de l'éducation*, n°1 (vol.XX), p.87-113.
- Searle, J., R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris, Hermann.
- Sensevy, Gérard (1998). *Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris, PUF (L'Éducateur).
- Sinclair, J.McH.; Coulthard, R.M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Londres, Oxford University Press.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève, in : *Revue française de pédagogie*, n°104, p.85-108.
- Stamm, A. (1999). *La parole est un monde. Sagesses africaines*. 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.
- Strauss, A. L. ; Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Sage.
- Strother, D. B. (1989). Developing Thinking Skills Through Questioning, in: *Kappan*, 71, p.324-328.
- Stubbs, M. (1983). *Langage spontané, langage élaboré. Paroles et différences à l'école élémentaire*. Paris, Armand Colin.
- Tardif, M. ; Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris, De Boeck.
- Thélot, C. (2001). *Les écrivains français racontent l'école. Cent textes essentiels*. Paris, Delagrave, Maisonneuve & Larose.
- Thévenaz-Christen, T. (2000). Apports d'un point de vue didactique à la formation à l'enseignement, in : Criblez, L. ; Hofstetter, R. *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Bern, Peter Lang, p.407-429.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard. Sociologie des mouvements sociaux*. Paris, Seuil.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?* Paris, Fayard.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris, Nathan.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris & Bruxelles, De Boeck.
- Vasquez-Bronfman, A.; Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris, PUF (L'Éducateur).
- Vellas, E. (1999). Etonner les élèves en plongeant avec eux dans les tourbillons de la création du savoir, in : *Educateur*, 10, p.13-15.
- Vellas, E. (2001). "Éduquer au mieux". Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique, in : *Éducation et francophonie* (à paraître).
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- 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, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris, Messidor-Éditions sociales.
- Vygotsky, L. S. (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.
- Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*. Paris, Flammarion.
- Wassermann, S. (1992). *Asking the right question : the essence of teaching*. Bloomington, Ind., Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Watzlawick, P.; Helmick Beavin, J.; Jackson, Don D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, Seuil.
- Wilén, W. W.; Clegg, A. (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.
- Wittgenstein, L. (1958/1976). *De la certitude*. Paris, Gallimard.
- Wolf, D. P. (1987). The Art of Questioning, in: *Academic Connections*, Winter, p.1-7.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin.



Curriculum vitae

Olivier Maulini

Chargé d'enseignement dans le domaine « Ecole, familles, société » | Université de Genève | Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation | Section des sciences de l'éducation

Coordonnées : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE). 40, boulevard du Pont d'Arve, CH-1205 Genève. E-mail: Olivier.Maulini@pse.unige.ch. Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/> Tél: (41-22) 705'91'78. Fax: 705'91'39.

Formation :

1985 | Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire, Genève : brevet d'aptitude à l'enseignement primaire (division moyenne).

1990 | Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : licence en sciences de l'éducation (Mémoire dirigé par Michael Huberman : *Les divergences entre enseignant/e/s de l'école primaire et du cycle d'orientation dans l'instruction publique genevoise: réelles ou imaginaires ? L'exemple de l'enseignement précoce de l'allemand.*).

Expérience professionnelle et scientifique

1985 - 1993 | **Enseignant** titulaire de classe (école du Seujet, Genève). Autres activités : maître principal, maître-formateur pour le service des activités parascolaires, maître de stage pour la formation initiale, enseignant-relais pour la didactique de l'histoire, membre du bureau du Conseil représentatif de l'association professionnelle, délégué dans diverses commissions.

1993 - 1996 | Chargé de mission auprès du **Groupe-projet « formation des maîtres »** mandaté pour concevoir une licence en sciences de l'éducation mention « Enseignement » (groupe placé sous la coordination des professeurs Mireille Cifali et Philippe Perrenoud). Travail de conception, d'explicitation, de négociation et de mise en œuvre d'un nouveau curriculum universitaire orienté vers la formation des enseignants primaires. Participation au séminaire *Formation des maîtres*, interne à la Section des sciences de l'éducation (Université de Genève). Professeurs responsables: Mireille Cifali et Philippe Perrenoud. Participation et animation du séminaire de 3^e cycle en sciences de l'éducation, organisé par les professeurs Mireille Cifali, Pierre Marc et Philippe Perrenoud. *L'apport des sciences humaines et sociales à la formation initiale et continue des enseignants. Savoirs savants, savoirs issus de l'expérience et développement de la personne dans l'articulation théorie/pratique.*

1995 -1996 | Membre du **Groupe de recherche et d'innovation** (GRI) chargé d'accompagner les écoles engagées dans le processus de rénovation de l'école primaire genevoise (groupe placé sous la coordination de Monica Gather Thurler). Travail de recherche et d'intervention sur les trois axes de la Rénovation : « individualiser les parcours de formation ; apprendre à mieux travailler ensemble ; placer les enfants au cœur de l'action pédagogique ».

Depuis 1996 | **Chargé d'enseignement** dans la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Membre du laboratoire LIFE : **Laboratoire Innovation-Formation-Education**. Principaux champs de recherche : Institution scolaire et pratiques pédagogiques, organisation du travail scolaire, pilotage des systèmes éducatifs, projets d'établissements, relations familles-école, formation des enseignants, changement et innovation.

Organisation et participation à différents congrès, colloques et manifestations scientifiques. Animation de séminaires de formation, accompagnement de plusieurs établissements et groupes de travail de l'enseignement primaire et secondaire. Conférences et communications auprès de diverses institutions et associations scientifiques et professionnelles.

Encadrement et direction de mémoires de licence dans les mentions « Enseignement » et « Recherche et intervention » de la licence en sciences de l'éducation. Thèmes principaux : la division du travail familles-école, les travaux à domicile, les formes scolaires d'enseignement-apprentissage, l'innovation pédagogique.

Principales charges d'enseignement (licence mention « Enseignement ») : responsabilité de l'unité « **Ecole, familles, société** » (en collaboration avec Cléopâtre Montandon) ; responsabilité de l'unité de consolidation « Curriculum, plans d'étude, programme,

objectifs d'apprentissage. Comment organiser et planifier le travail scolaire ? » (en collaboration avec Etienne Vellas) ; coordination du module « Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs » ; participation aux unités « Initiation aux médias et à l'informatique », « Complexité et gestion de projet », « Stages en responsabilité ».

Membre du Conseil de Section des sciences de l'éducation. Rapporteur de la commission d'admission au deuxième cycle de la licence en sciences de l'éducation mention « Enseignement ». Membre du groupe de travail « Recherche dans les écoles ».

Participation à la constitution, la gestion et l'animation de réseaux de formateurs de terrain de la licence mention « Enseignement » (en collaboration avec Susanne Hagemann). Membre de la commission famille-école de l'enseignement primaire genevois.

Publications significatives (ordre chronologique)

- Maulini, Olivier (1994). Divergences entre enseignants de l'Ecole primaire et du Cycle d'orientation à Genève : réelles ou imaginaires ? L'exemple de l'enseignement précoce de l'allemand, in : *Education et recherche*, n°1, p.77-87.
- Maulini, Olivier (1996). *Qui a eu cette idée folle, Un jour d'inventer [les notes à] l'école ?* Genève, Agatha [disponible sur Internet: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications.html>].
- Maulini, Olivier (1997). Le paradoxe de l'innovation. Changer l'école: pour éloigner ou rapprocher les familles ?, in : *Educateur*, 5, p.12-15.
- Maulini, Olivier (1997). Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ? Le métier d'élève et le métier de parent dans les familles enseignantes, in : *Educateur*, n°1, p.10-14.
- Maulini, Olivier (1998). "La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte". La collaboration parents-enseignants dans l'école publique, in: *La Revue des Echanges*, vol.15, n°4, p.3-14.
- Maulini, Olivier (1998). *Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action dans la réalisation d'un curriculum de formation professionnelle*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (à paraître chez De Boeck).
- Maulini, Olivier (1998). La question : un universel mal partagé, in : *Educateur*, n°7, p.13-20.
- Maulini, Olivier (1998). L'Ecole est-elle soluble dans la Cité ? Démocratiser l'institution scolaire : les dilemmes de la décentralisation et du partenariat, in: *La Revue des Echanges*, vol.15, n°1, p.39-45.
- Maulini, Olivier (1998). *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; Wandfluh, Frédérique (1998). Infinis questionnements. "Maîtresse, l'infini plus un, ça fait combien ?", in : *Educateur*, 8, p.19-21.
- Maulini, Olivier (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école, in: *Educateur*, 3, p.9-15.
- Maulini Isabelle; Maulini Olivier (1999). Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ?, in : *Educateur*, 8, p.32-37. Paru également dans: *Pratiques corporelles*, 126, p.13-17.
- Maulini, Olivier (2000). De l'intelligence artificielle au savoir incarné, in : *Pratiques corporelles*, 126, p.7-12.
- Maulini, Olivier (2000). Entre l'école et la maison. Un seul devoir : la circulation des savoirs, in : *Bulletin du GAPP*, 80, p.24-26.
- Maulini, Olivier (2000). *La négociation des différences. Ethique de la diversité et éthique de la discussion dans l'institution scolaire*, in: *L'enfant différent, quel accueil ?* Actes du séminaire de l'Association des inspecteurs et directeurs des écoles primaires de la Suisse Romande et du Tesin.
- Maulini, Olivier (2000). Questions des uns, évidences des autres. Rire et souffrance dans l'apprentissage collectif, in : *L'éGRENage*, 4, p.11-12.
- Maulini, Olivier (2000). Subvertir les évidences. Le questionnement pédagogique: inquisition ou libération ?, in : *Cahiers pédagogiques*, 386, p.20-21.
- Maulini, Olivier (2000). *Technologies, compétences et institution scolaire. Retourner les outils*. in : *Habilidades, Competências e Tecnologias na Educação*. Curitiba-Brésil, Expoente, p.34-53.
- Maulini, Olivier (2000). *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 (2001). Pédagogie et communication avec les familles. Une pierre, deux coups, in : *Résonances*, Mensuel de l'école valaisanne, 7, p.15-17.
- Maulini, Olivier (2001). *Technique didactique et ruse pédagogique. Le double sens du questionnement*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, Olivier (2001). Le pouvoir de la question. Savoir, rapport au savoir et mission de l'école (à paraître dans : *Education et francophonie*).
- Maulini, Olivier (2001). Recension du livre: Criblez, Lucien et Hofstetter, Rita (avec Périsset Bagnoud, Danièle) (Ed.). (2000). La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrer/innen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern : Peter Lang (à paraître dans : *Revue suisse des sciences de l'éducation*).
- Maulini, Olivier (2001). *La communication scolaire : techniques, ruses et institution du questionnement Intervention pédagogique et sociologie critique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (communication au Congrès de la Société suisse de sociologie, Genève, 19-22 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]