

La question : un universel mal partagé ¹

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ²

1998

Lorsqu'il découvre le monde, que fait le Petit Prince ? Il s'interroge et il interroge. Il veut savoir si les moutons mangent les arbustes, les baobabs et les fleurs qui ont des épines. Il veut comprendre pourquoi l'allumeur de réverbères ne cesse d'allumer puis d'éteindre ses lanternes. Il veut connaître le sens des mots " admirer " ou " éphémère ". Rien ne le démonte, pas même l'absurdité des adultes et de leurs réponses. Car, *de sa vie, [jamais le Petit Prince] n'avait renoncé à une question, une fois qu'il l'avait posée.*

Cette obstination a sa poésie. Mais elle peut aussi provoquer certains désagréments et entraîner les âmes irascibles aux pires extrémités, comme en témoigne Daniel Pennac dans son dernier roman " Messieurs les enfants " :

Qu'un moutard vous demande " Pourquoi il pleut ? ", la pire réponse à lui faire concerne " les nuages... ", réponse qui entraîne illico " Pourquoi les nuages ? ", et vous voilà embarqué dans l'analyse complexe des " précipitations atmosphériques ", " Pourquoi les prézipitazions ? ", avec leur cortège d'anticyclones, " Et pourquoi ils viennent des Zazores ? "... Folle spirale où vous heurtez vite et fort les parois de votre incompétence, et qui vous accule à la baffe libératrice, ou pis, au mensonge.

Qu'on s'en félicite ou qu'on s'en plaigne, on s'accorde au moins sur trois points : les questions des enfants sont 1. incessantes ; 2. surprenantes ; 3. opiniâtres. Elles témoignent d'une curiosité et d'un désir d'apprendre pleins de fraîcheur. Mais elles mettent les adultes dans des situations tellement inconfortables que ces derniers font tout pour les éviter. Conséquence : la source vive se tarit, le désir s'émousse, l'enthousiasme s'affaisse. Les enfants deviennent des gens sérieux ne posant plus de folles questions : ils grandissent. Quelques savants³ excentriques font exception, bien sûr. Ils s'émerveillent devant le spectacle du monde et ne cessent de chercher le comment du pourquoi. Mais précisément, ils ont gardé " une âme d'enfant ".

La " question de la question " nous renvoie à une conception plus ou moins mythologique de l'enfance et de son rapport au savoir (Charlot, 1997). Au commencement viendrait l'âge d'or : celui de la naïveté, de la curiosité, des questions vives. Puis, progressivement, le temps de la séparation : l'enfant d'un côté, le savoir de l'autre, sans que le premier n'attende plus rien du second. Un simple exemple, la langue maternelle : au début, l'enfant la fait sienne, il

¹ Article publié dans l'*Educateur*, 7-1998, 13-20.

² Coordonnées de l'auteur: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation. 9, route de Drize, CH-1227 Carouge. Tél: (41-22) 705'98'46. Fax: (41-22) 705'98'28. E-mail: maulini@fapse.unige.ch

³ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de questionneurs que de questionneuses, de chercheurs que de chercheuses.

se l'approprie pour communiquer et désigner le monde. Plus tard, en devenant objet d'étude, cours de grammaire, exercice de conjugaison, manuel de lecture, elle s'autonomise. Or, certains enfants ne comprennent pas ce bouleversement. Ils ne reconnaissent plus "leur" langue dans l'immense construction intellectuelle que constituent les disciplines scolaires, les plans d'études, les moyens d'enseignement. Les mêmes savoirs qui, hier, donnaient sens à leur vie, leur semblent aujourd'hui complètement étrangers. S'ils veulent bien se les "enfoncez dans la tête", c'est pour les besoins du passage dans le degré supérieur. Philippe Meirieu ne cesse de le dénoncer : à ses yeux, l'école a coupé les savoirs des questions auxquelles ils sont censés répondre. Or, ce divorce pénalise d'abord les enfants qui ne connaissent pas toutes les ficelles du "métier d'élève" :

L'école ne fait pas de place aux questions gratuites, aux intérêts intellectuels des élèves qui ne passent pas sous les fourches caudines des programmes ou qui sont à l'écart des attentes supposées de l'examineur. (...) D'un côté, l'école n'apprend plus que ce qui permet de réussir à l'école (...). De l'autre côté, les jeunes cherchent ailleurs, le plus souvent dans des cultures de pacotille, les moyens de répondre aux questions essentielles qu'ils se posent. (Meirieu & Guiraud, 1997, p.85)

Dans le droit fil, Michel Develay affirme que *l'école répond à des questions que les élèves ne se posent pas et elle ne répond pas aux questions qu'ils évoquent* (1996, p.9). Ne pas répondre aux questions des enfants, voilà une bien étrange pratique pédagogique. Pour un parent, ce serait une erreur. Pour un enseignant, une faute professionnelle. Et pour l'institution scolaire, un échec. C'est ce que nous allons vérifier en trois temps :

1. en démontrant que le rapport au savoir, au doute et à la question est sans doute moins naturel qu'on ne le croit (" L'homme, animal questionnant ? ") ;
2. en analysant les paradoxes qui, au carrefour de la question, tissent ensemble savoirs et relations (" Au carrefour de la question : connaissance, émotion et lien social ") ;
3. en identifiant quelques enjeux qui, du côté de l'école, articulent le questionnement des élèves et celui des enseignants (" Du côté de l'école ").

1. L'homme, animal questionnant ?

" The Asking Animal ", c'est ainsi que l'édition spéciale du magazine *Time* célébrait cet hiver *Homo Sapiens Sapiens*, engagé depuis la nuit des temps dans l'exploration de son environnement, mais aussi de son propre univers intérieur. Créer des outils, bâtir des cités, enterrer les morts, invoquer Dieu ne seraient que les effets secondaires d'une activité humaine fondamentale : chercher, quêter, questionner pour comprendre et pour apprendre.

Etymologiquement, la question est recherche, quête de connaissance. Pour Heidegger, elle découle naturellement de notre volonté de savoir. Elle n'est pas un acte de parole et de pensée parmi d'autres mais, au contraire, le fondement même de toute intelligence. Le surgissement de la question ne serait pas la conséquence, mais le signe qu'une pensée est en train de tracer son chemin. La liberté de l'esprit serait, par nature, questionnante. Un esprit " éveillé " ne connaît pas la somnolence. La question monte la garde, en permanence. Elle anticipe, elle prévoit, elle surveille. Comme la foi, elle ne souffre aucune intermittence, aucun relâchement. Elle est la " piété de la pensée ".

Pour certains philosophes, la question est donc le propre de l'homme. Et pour les pédagogues ? Les plus virulents ont multiplié et multiplient encore les plaidoyers : les enfants seraient " naturellement " curieux et entreprenants. Mais les adultes en général, et les enseignants en particulier, feraient fi de cette activité exploratrice. Ils s'emploieraient à

l'ignorer ou, pire encore, à l'étouffer. Le procès de l'école prend la forme d'un syllogisme assez répandu : 1° les petits enfants posent d'incessantes questions ; 2° arrivés à l'université, ils n'en posent plus. Conclusion : l'école a annihilé leur curiosité.

Inextinguible curiosité ?

Il existe au moins deux catégories de philosophes : les optimistes et les pessimistes. Pour les premiers, le petit d'homme est irrémédiablement attiré par le monde qui l'entoure. Il cherche à le comprendre, à le transformer, à le maîtriser. A cette fin, il déploie une activité motrice et intellectuelle doublement " naturelle ". D'abord, cette activité est (à peu près) la même chez tous les enfants : elle est universelle. Ensuite, elle ne fait l'objet d'aucun apprentissage, d'aucune inculcation : elle est spontanée.

Universalisme et spontanéité : ces deux principes traversent toute l'histoire des idées pédagogiques. Chaque époque renouvelle le vocabulaire, mais le principe fondamental reste le même : la curiosité et l'activité enfantines sont pleines de fraîcheur et de désir d'apprendre. Elles provoquent un mouvement quasi instinctif vers le savoir, un mouvement qu'il suffit d'exploiter avec doigté. Fénelon affirme en 1687 que la curiosité de l'enfant est *un penchant de sa nature qui va comme au-devant de l'instruction*. Rousseau se réjouit plus tard que son Emile soit un *obstiné questionneur*. Claparède prétend que pour *attirer et maintenir l'attention de l'élève, il faut recourir à l'attrait, à la curiosité naturelle à l'homme*. Au principe de l'éducation fonctionnelle, il pose que tout apprentissage doit répondre à un besoin de l'élève.

Cette " loi du besoin " trouve son équivalent dans d'innombrables métaphores alimentaires. Aujourd'hui encore, ces images parsèment tout ouvrage un tant soit peu militant. Lorsqu'ils veulent promouvoir l'enseignement des sciences à l'école élémentaire, Georges Charpak et ses amis affirment par exemple : *quel que soit son milieu familial, en chaque élève sommeille une curiosité inextinguible, une soif de comprendre, une fringale de connaître (...) qui lisse les inégalités*.

Tout enivrant qu'il soit, cet hymne à la " pulsion du chercheur " dont parlait Freud pose un problème. Si ces phénomènes sont universels et naturels, comment expliquer que certains enfants s'impliquent dans le travail scolaire et d'autres non ? Comment comprendre que certains (se) posent des questions là ou d'autres le font peu, voire pas du tout ? Une hypothèse vient immédiatement à l'esprit : c'est l'école qui fait mal son travail.

Le procès de l'école inhibitrice

Inutile d'y insister très longuement : l'école est soupçonnée de couper l'appétit des élèves. Au procès de l'institution, certains militants endossent l'habit du procureur et ne mâchent pas leurs mots : *Chercheurs ? Ils l'étaient tous ! Ils le sont tous ! Mais on apprend si vite à rentrer dans le rang !* dénonce par exemple un slogan du Groupe français d'Education nouvelle. Il faut dire que les témoins à charge sont pléthore et qu'ils ne manquent ni de prestige, ni d'éloquence. Le plus célèbre de tous les cancre restera sans doute Albert Einstein qui recycle à son compte la métaphore nutritive :

En réalité, c'est presque un miracle si les méthodes modernes d'enseignement n'ont pas encore complètement éteint cette espèce de curiosité spirituelle qui incite à la recherche, car cette délicate petite plante a essentiellement besoin de liberté, et non pas de stimulation, sous peine de s'étioler et de disparaître irrémédiablement. (...) Il serait possible d'annihiler jusqu'à la voracité d'une bête féroce, si l'on pouvait, à l'aide d'un fouet, forcer cet animal à dévorer

inlassablement, même lorsqu'il n'éprouve aucune faim – en particulier si la nourriture qu'on l'obligerait ainsi à ingurgiter était choisie en conséquence.

Au banc des accusés, on trouve dans le désordre : les structures scolaires (trop cloisonnées), les programmes (trop chargés), les manuels (indigestes), les locaux (austères), les enseignants (trop pressés). Au total, les savoirs sont jugés trop “ saucissonnés ”, “ lyophilisés ”, incolores, inodores. Ils ont perdu toute saveur. Ils n'ont de sens pour aucun élève, à une notable exception près : celui qui a compris et qui a les moyens d'assumer que la scolarité n'est qu'un moment difficile à passer, un parcours d'obstacles qui permet d'accéder, non pas à la sagesse, mais au monde du travail et à la reconnaissance (la “ distinction ”) sociale.

Même si une bonne part de ces analyses et de ces critiques n'est pas infondée, force est d'admettre que tout n'est pas aussi simple. On sait d'ailleurs qu'il est prudent de distinguer le “ dire ” et le “ faire ” des pédagogues, l'emphase verbale servant en général de soutien à des pratiques plus nuancées (Meirieu, 1995). L'école n'est pas qu'une machine à dévorer les élèves, à inhiber leurs désirs et à reproduire la société. Elle contribue aussi à l'émancipation de certains enfants et à la transformation des représentations et des pratiques sociales. Si elle sous-estime, ignore ou évacue certaines questions, elle en conserve, en suscite et en provoque d'autres.

Apprentissages et inégalités

On sait que l'apprentissage est le moteur du développement humain. Livré à lui-même, l'enfant n'accèdera à aucune compétence de haut niveau. Le langage, la mathématique, la musique, la technologie, la médecine, la religion constituent un héritage irremplaçable. Sans la médiation des aînés, le petit d'homme ne réinventera aucune civilisation.

En irait-il autrement de la question ? Peut-on admettre qu'interroger ne s'apprend pas ? En réalité, tout indique le contraire. Les médecins ayant recueilli et étudié les enfants sauvages ont fait ce constat : certains apprentissages leur sont plus difficiles que d'autres. En particulier, ils ne parviennent pas à poser des questions. Une telle compétence semble au-dessus de leur forces, sans que l'on sache ce qui leur manque avant tout : la capacité intellectuelle, la volonté d'apprendre ou les deux à la fois. De son côté, le psychologue Jerome Bruner a montré comment les enfants apprennent à formuler des demandes au contact de leur mère. Ils doivent respecter des règles qui leur sont patiemment enseignées au cours des échanges verbaux. Ils y découvrent non seulement des actes de parole, mais également des façons de raisonner, de penser, de s'interroger. Ils développent ainsi, dans le même mouvement, leurs capacités langagières et leurs structures cognitives.

Si l'homme apprend non seulement à parler, mais aussi à penser, à imaginer et à demander au contact de ses semblables, la question n'a aucune vocation à faire exception. Elle est au contraire au fondement de notre *habitus*, défini par Bourdieu comme l'ensemble structuré et structurant de nos schèmes de perception, de pensée, de jugement et d'action, un ensemble qui ne tombe pas du ciel, mais qui est le produit de notre histoire et de notre éducation. Pour le sociologue, les questions n'ont rien d'universel. Elles marquent au contraire les limites entre les époques et les groupes sociaux. Car ce qui distingue deux groupes, c'est avant tout les questions qu'ils jugent dignes d'être posées et débattues :

Les hommes cultivés d'une époque déterminée peuvent être en désaccord sur les questions dont ils discutent, mais ils s'accordent au moins pour discuter de certaines questions. (...). Le désaccord suppose un accord sur les terrains de désaccord, et les conflits manifestés entre les tendances et les doctrines

dissimulent , aux yeux mêmes de ceux qui y participent, la complicité qu'ils supposent. (Bourdieu, 1967, p.370).

En tant qu'individu, nous sommes à l'intersection de différents groupes sociaux qui balisent l'espace dans lequel nous sommes légitimés à poser ou non certaines questions. Au cours de notre éducation, nous apprenons (aussi) à ajuster nos ambitions, nos demandes, donc nos questions à notre pouvoir et à nos capacités (réelles ou supposées). Mais si la question s'apprend, c'est qu'elle n'est ni naturelle, ni universelle. Sans doute les élèves se posent-ils tous des questions. Mais ils diffèrent fondamentalement sur trois points au moins : 1. leur aptitude, objective et subjective, à comprendre et donc à questionner des phénomènes complexes ; 2. leur désir de savoir et d'apprendre. 3. leur légitimité, réelle ou supposée, à rendre leur questionnement public.

Lorsqu'on évoque le naturel (en ignorant le culturel), on prend un risque : stigmatiser les individus atypiques, " dénaturés ". Il faut donc insister sur ce point : les questions des enfants ne coulent pas de source. D'abord, elles viennent après les certitudes. Anthropomorphisme, animisme, finalisme, etc. les enfants ne manquent pas d'explications lorsqu'on les interroge sur les phénomènes naturels ou humains. Il est souvent plus difficile de les faire douter que l'inverse. Et lorsqu'elles émergent, leurs questions sont influencées (plutôt que déterminées) par leur histoire, leur éducation, leur environnement familial et culturel. Face à la question, nous sommes tous saufs égaux. Nos compétences, nos aspirations, nos projets ne sont pas identiques. Si la question est un universel, c'est un universel mal partagé.

2. Au carrefour de la question : connaissance, émotion et lien social

Résumons-nous. Dans un premier temps, nous avons considéré la pensée interrogatrice comme le propre de l'homme et le signe de son affranchissement. Pour ajouter ensuite qu'elle était largement contrainte par les structures sociales, les traditions culturelles et, bien entendu, les pratiques éducatives. Côté pile, la question signifie notre désir d'apprendre et de comprendre, d'explorer, de chercher et de découvrir. Côté face, elle dépend de notre compétence à observer, à analyser et à interroger des phénomènes complexes. Elle se situe donc à un carrefour identitaire qu'il convient d'analyser : ce que nous sommes et ce que nous croyons être, ce que nous savons et ce que nous ignorons, ce que nous méprisons et ce que nous revendiquons, tout cela est contenu dans nos questions. La question, c'est un aveu d'ignorance exprimé avec compétence. C'est la douleur d'un manque et le plaisir de la recherche. C'est une requête qui reconnaît l'Autre en même temps qu'elle l'oblige. Au plan cognitif, affectif ou social, la question est trois fois paradoxale.

Docte ignorance

On connaît la thèse défendue par Platon dans son *Ménon* : en tant que sujet, je ne peux chercher à connaître ni ce que je sais (puisque je le connais déjà) ni ce que j'ignore (puisque je ne sais pas où le chercher). Mais on sait aussi que le paradoxe n'est qu'apparent. Car le savoir n'est ni transparent, ni opaque. Il peut être entrevu. En fait, il existe deux sortes au moins d'ignorants : celui qui connaît son ignorance et celui... qui l'ignore. Le premier a un grand avantage sur le second. Conscient de ses lacunes, il peut tenter de les combler en s'adressant à " ceux qui savent " : ses proches, des experts, des professeurs, mais aussi les livres et, aujourd'hui, les supports multimédia, l'Internet, etc.

Lorsque nous posons une question, nous le faisons à partir de ce que nous connaissons et en fonction de ce que nous ignorons. Plus exactement, nous partons de ce que nous croyons connaître pour aller vers ce que nous pensons ignorer. Or, ces deux univers ne sont pas comparables à deux moitiés de terrain de football, sagement juxtaposées et séparées par une

ligne médiane rectiligne. Ils sont complètement intriqués, tissés l'un avec l'autre. Ce que je sais définit ce que j'ignore, et réciproquement, à la manière d'une immense machine à Tinguely dont les parties fixes (les savoirs) et les parties mobiles (les questions) ne seraient jamais identiques.

A priori, la question suppose un doute. Mais nous ne pouvons pas douter de tout, tout le temps. Il faut donc “ fonder ” certaines opinions sur la foi, la confiance ou la tradition, pour en faire, précisément, les “ fondations ” de notre questionnement. Écoutons Wittgenstein :

L'enfant apprend à croire une masse de choses. C'est-à-dire : il apprend, par exemple, à agir selon ces choses qu'il croit. L'enfant se forme peu à peu un système de ce qu'il croit – un système où nombre d'éléments se fixent comme inébranlables, mais où nombre d'éléments également sont plus ou moins mobiles. Ce qui est fixé l'est non pour sa qualité intrinsèque de clarté ou d'évidence, mais parce que solidement maintenu par tout ce qu'il y a alentour. (...) Les questions que nous posons et nos doutes reposent sur ceci : certaines propositions sont soustraites au doute, comme des gonds sur lesquels tournent ces questions et doutes (1958, p.58, p.89).

Lorsque ces charnières se grippent, la porte peut se bloquer ou s'écrouler. Galilée, Darwin, Einstein ont tous provoqué de tels bouleversements, obligeant leurs sciences respectives à changer de paradigme explicatif. Dans un autre registre, les révisionnistes n'hésitent pas à tout questionner, y compris l'inquestionnable. Au mépris de toute humanité, ils revendiquent le droit d'interroger l'holocauste. En leur répondant sur le terrain de la démonstration historique, on s'expose à leur stratégie machiavélique : pourquoi, après tout, ne pas questionner l'authenticité de chaque témoignage, de chaque archive, de chaque enquête ? Pour briser la spirale de la mauvaise foi, force est de déplacer le débat du plan scientifique au plan juridique. Les lois anti-négationnistes ont cette fonction : poser les gonds sur lesquels faire tourner les bonnes questions.

Les questions des enfants (et des adultes) donnent à voir leurs hésitations, certes, mais aussi leurs représentations les mieux ancrées. On y apprend ce qu'ils désirent savoir, mais aussi ce qu'ils pensent connaître. Mon fils de quatre ans a récemment demandé : “ Quand on met de la nuit dans un sac, est-ce que c'est lourd ? ”, et aussi : “ Les méchants, est-ce qu'ils savent [qu'ils sont méchants] ? ”. Dans les deux cas, les réponses vont demander du temps...

Joyeuse souffrance

Certaines questions appellent des réponses simples. “ Où est le sel ? Sur l'étagère ”. D'autres plus complexes : “ Quelle est la composition chimique du sel ? Du chlorure de sodium ”. Dans les deux cas, le vide de la question est comblé par le plein de la réponse. Il l'est presque immédiatement, et presque parfaitement. Le sel en main, je peux achever la recette entamée. La définition en tête, je peux répondre à l'examineur ou à l'animateur du jeu télévisé.

Au-delà de leurs différences, de telles questions ont un point commun : elles sollicitent une réponse qu'elles ne connaissent pas, mais dont elles savent l'existence. Elles vont donc chercher l'information manquante à l'endroit le plus approprié, en toute confiance et en toute sérénité. Une fois la réponse obtenue, la question s'éteint.

Mais il est d'autres questions qui laissent l'âme moins en paix. Elles sont évoquées par le romancier danois Peter Hoeg dans un récit autobiographique :

Peut-être n'y a-t-il au monde que deux sortes de questions. Celles qu'on vous pose en classe, et dont la réponse est connue d'avance, et celles qu'on ne pose

pas, mais qui pourraient vous aider à être plus intelligent pour d'autres raisons. Et puis les autres (...), dont on ne connaît pas les réponses, et que souvent on ne connaît même pas avant de les avoir posées. (...) C'est ce que nous entendions par " scientifique ". Quand la question et sa réponse sont réunies dans la même incertitude, et qu'il est douloureux de la formuler.

Il y a sans doute une souffrance de la question qui la charge de sens. La question nous " pèse ", elle nous " poursuit ". Il faut pouvoir vivre avec, sans l'ignorer, mais sans non plus se laisser " obséder ". Car le propre de l'esprit autonome, c'est de supporter la question, au double sens d'en être le support, mais aussi d'en assumer *le poids et la douleur* (Delannoy, 1997).

Cette souffrance assumée est peut-être le meilleur des garde-fous. Car lorsqu'il évacue les questions qui font mal (les questions éthiques) pour se laisser submerger par l'ivresse des questions et des solutions techniques, l'homme court à sa perte. Sa recherche se transforme en fuite en avant. Et bientôt, il jouit de la désolation qu'il sème, tel le Dr Moreau d'H.G. Wells, bateau ivre sur son île déserte :

C'est la seule façon que je sache de conduire des recherches. Je pose une question, invente quelque méthode d'avoir une réponse et j'obtiens... une nouvelle question. Ceci ou cela est-il possible ? Vous ne pouvez imaginer ce que cela signifie pour un investigateur, quelle passion intellectuelle s'empare de lui. Vous ne pouvez vous imaginer les étranges délices de ces désirs intellectuels.

Une demande qui m'oblige

Il semble qu'une question ne soit possible qu'à deux conditions : d'abord, il faut que quelqu'un s'interroge, qu'il se pose une question dont il désire la réponse. Ensuite, il faut que cette personne en interpelle une autre, qu'elle sollicite l'information désirée. Se questionner d'abord, pour questionner ensuite.

Mais là encore, les choses ne sont pas si simples. La question est un lien trop puissant pour rester entièrement subordonnée à des doutes et des investigations personnels. Bien souvent, la séquence est purement et simplement inversée. Au lieu qu'une incertitude intime débouche sur une question, et donc sur un contact verbal, c'est le besoin de contact lui-même qui va générer des questions.

En posant une ou plusieurs questions, je m'inscris comme sujet pensant et demandant dans ma relation avec l'autre. Une telle posture n'est pas anodine. En sollicitant, en réclamant, en interrogeant, je provoque une asymétrie. Parfois, la question interpelle, elle est revendication. A d'autres moments, elle appelle, elle est soumission. En assumant le rôle du " demandeur ", je place *a priori* mon interlocuteur en situation favorable. Si je l'aborde par en bas, il me voit d'en haut. Si je le questionne, c'est que je le suppose " sachant ", voire savant. Dans ces conditions, peu importe l'objet de la question. L'essentiel n'est pas là. Il s'agit d'entrer en contact en montrant patte blanche, en adoptant le " profil bas " qui mettra l'autre en confiance.⁴

Elie Wiesel décrit une scène terrible et admirable dans ses mémoires. A Auschwitz, son père agonise à ses côtés. Elie ne sait plus que faire, ni que dire pour le soulager. Jusqu'au moment où il trouve la solution : il lui pose des questions.

⁴ Je signale juste un point essentiel que je n'aurai pas l'occasion de développer ici : nous postulons bien entendu la sincérité de la question. Si elle est au contraire hypocrite, si elle ne vise qu'à placer l'interlocuteur en porte-à-faux, elle induit toujours une asymétrie, mais en sens contraire. Car c'est aussi, et paradoxalement, le privilège des puissants : ils ont non seulement le droit de vous poser une question, mais aussi d'exiger réponse.

Existe-t-il pour un père malheur et malédiction plus dévastateurs que de ne pas pouvoir venir au secours de son enfant (...) ? Pour lui prouver que son autorité sur son fils est restée intacte, que ma confiance en son jugement n'est nullement entamée, je lui pose d'innombrables questions : devrais-je essayer de changer de kommando ? de block peut-être ? Echanger ma portion de margarine contre un bout de pain ? Ramasser une ficelle trouvée sur le chantier et la vendre malgré le risque de recevoir vingt-cinq coups de fouet ? Il ne sait quels conseil me donner, mais mes questions lui font du bien.

L'appel, la demande, la question sont des impulsions *a priori* égoïstes. Peu importe qui répond, du moment qu'on obtient l'objet ou la réponse souhaités. Les faits sont plus complexes. Certaines demandes n'ont pas d'objet. Ou plus exactement, il ne sert que d'alibi. L'essentiel est ailleurs, dans la relation qui se noue entre deux personnes, un fils et un père, un élève et son maître, à Auschwitz ou ailleurs. Comme l'ont montré Lacan et les psychanalystes, le désir vient en général **après** la demande. Je ne peux désirer que ce que l'Autre possède, que je lui ai demandé et qui m'est tantôt offert, tantôt refusé. En même temps, je ne suis moi-même que dans la réponse à l'Autre. L'Autre en appelle à moi, et je lui réponds. Sa demande m'oblige en même temps qu'elle me reconnaît.

Ainsi, la boucle est bouclée. Et elle tourne sur elle-même. La question est demande de connaissance, certes, mais elle est aussi demande et offre de lien (Cifali, 1994). Un lien qui sera lui-même générateur d'apprentissages et, partant, de nouvelles perspectives et de nouvelles questions.

Pour notre part, nous retiendrons de cette brève incursion dans la question qu'il serait infondé et dangereux de réduire l'apprentissage à sa dimension cognitive. Car si la question est source et demande de savoir, elle est aussi plaisir ou peur de chercher, défiance ou confiance envers l'Autre. Elle témoigne que la décision d'apprendre nous sollicite comme sujet pensant, mais aussi désirant, sollicitant, dépendant d'Autrui, bref, comme personne humaine complexe et fragile.

3. Du côté de l'école

Ce n'est pas le moindre paradoxe du contrat didactique. L'école est l'un des rares endroits où celui qui sait pose des questions à celui qui ignore les réponses. (Chevallard, 1988 ; Astolfi, 1993 ; Perrenoud, 1994). On pourrait dénoncer une telle absurdité et s'en tenir là. Il semble plus intéressant d'en identifier la logique afin d'en tirer profit, quitte à proposer des aménagements.

D'abord, personne n'est dupe. Lorsque l'enseignant pose une question, il ne souhaite pas devenir plus savant. Sauf s'il veut comprendre la façon dont ses élèves raisonnent. Astolfi prétend que le maître, lorsqu'il interroge, veut avant tout évaluer l'élève, qu'il veut l'entendre raisonner afin de le mettre à l'épreuve et d'*estimer* son mérite (Hameline, 1987). Sans doute. Mais l'hypothèse est réductrice. En questionnant, le maître cherche aussi (et peut-être d'abord) à susciter... le questionnement. L'enjeu, dès lors, est simple : comment s'assurer que la question du maître deviendra celle des élèves, autrement dit qu'il y aura bien "dévolution" de la question ? Comment éviter qu'elle devienne un oreiller de paresse, interrogation perpétuelle et tellement sécurisante qu'elle dispense de réfléchir ?

De nombreuses recherches se sont intéressées aux questions des enseignants (et très peu à celles des élèves). Elles ont par exemple montré qu'un professeur américain attend moins d'une seconde entre le moment où il pose une question et le moment où il demande une réponse à un étudiant. Et qu'en cas de non réponse, il attend moins d'une autre seconde avant

de répondre lui-même ou d'appeler un autre étudiant. Dans ces conditions, seuls des élèves parfaitement en phase avec le raisonnement magistral peuvent espérer participer à la leçon.

Si nous voulons tirer parti des questions des élèves, il faut d'abord en permettre (ou susciter) l'éclosion. Pour ce faire, il semble essentiel de renoncer à une part de maîtrise et d'observer quelques précautions :

1. **Ne pas confondre objectif et point de départ** : lorsqu'un plan d'études affirme par exemple que les petits français du cycle 1 *s'intéressent aux questions concernant les hommes, la faune, la flore, le cycle de vie, les phénomènes naturels, des objets techniques (pourquoi, comment ça marche ?)*, qu'ils sont capables *d'observer, d'interroger et de verbaliser* ce qu'ils comprennent, il fixe une ambition, il ne pose pas une condition. Or, la confusion est possible pour toute compétence de haut niveau (Perrenoud, 1997a,b) : c'est une chose que d'y conduire tous les enfants, c'en est une autre que de condamner prématurément ceux qui n'ont pas eu le bon goût de l'acquiescer dans leur famille.
2. **Chercher la question partout où elle se cache**. Les enfants les plus éloignés de l'école sont comme leurs parents : ils sont particulièrement empruntés lorsqu'ils doivent formuler un besoin, une attente, une aspiration de manière formelle (Bourdieu, 1997). Très souvent, la demande reste implicite. On la trouve dans un regard, un geste, un mot, une prise de parole timide ou intempestive (Bentolila, 1996). De façon générale, la demande ou la question ne sont pas données, mais interprétées. Tant que le maître ne les a pas identifiées, elles n'ont ni statut, ni valeur dans la classe.
3. **Se garder du bourrage... et du sevrage**. A force de connaître toutes les réponses aux questions qu'il pose, le maître est tenté d'en organiser une livraison parfaitement synchronisée, sans temps mort et sans incident. Il conditionne les savoirs, les empaquette, puis les distribue autour de lui. Pour Francis Imbert (1996), il n'y a là aucune attente, aucun *refus*, aucune *supposition*, aucune *énigme*. Selon lui, les élèves sont gavés, sidérés, trop peu interpellés. De telles extrémités sont sans doute condamnables. Mais le sevrage n'est pas la solution. Aucune question ne prendra racine sur un terrain où nul savoir n'est mis en jeu.
4. **Activer la circulation des questions et des réponses**. On évoque souvent la zone proximale de Vygotsky pour indiquer que l'enseignant doit se trouver à " juste distance " des compétences de ses élèves : ni trop loin (ils seraient incapables de répondre à son attente), ni trop près (ils n'apprendraient que ce qu'ils savent déjà). Pour utile qu'elle soit, l'image est trop statique. Une réflexion, un raisonnement, une recherche s'opèrent à un certain rythme et selon une certaine trajectoire, tout sauf rectiligne. Face à un même problème, une même activité, les stratégies des maîtres sont diverses et hybrides. Or, il y a une façon de découvrir ou de recevoir la réponse qui entraîne une nouvelle question et d'autres qui l'empêchent. Sans préconiser une indigeste " didactique de la question ", signalons tout de même que des activités ou des dispositifs *ad hoc* peuvent générer des questions qui sont autant de leviers pour l'apprentissage (Di Lorenzo, 1992 ; Daniel, 1997).
5. **Eviter de déproblématiser**. La situation-problème serait-elle la pierre philosophale de la pédagogie contemporaine ? On loue tant ses vertus qu'elle pourrait devenir l'arbre qui cache la forêt. Le paradoxe n'est pas mince : d'un côté, l'école élabore des démarches et un matériel sophistiqués afin de confronter les élèves à des problèmes qui mobilisent leur intelligence ; de l'autre, elle " déproblématise " en grande partie la vie des classes. Chaque fois qu'il organise une activité, le maître est face à ce dilemme : quelle part en assumer lui-même, quelle part en déléguer aux élèves ? En salle de sports, il peut par exemple donner des consignes très strictes et disposer lui-même les engins, afin que les

enfants puissent se concentrer sur ce qui leur est demandé : effectuer des rotations. Si la leçon est bien “ cadrée ”, on gagnera du temps, on travaillera plus rapidement et plus longtemps. C’est peut-être un fantasme qui nous poursuit tous : une classe tellement bien organisée, tellement “ huilée ” qu’on n’y rencontre jamais un seul problème, une seule incertitude, une seule question. Et que fera-t-on du temps économisé ? On résoudra peut-être quelques situations-problèmes... Pourtant, résoudre des problèmes est une chose, les poser en est une autre (Bachelard, 1934). Si l’on veut que nos élèves accèdent à une pensée vraiment critique, il ne suffit pas de les confronter à des problèmes construits par d’autres. Il faut aussi leur apprendre à observer leurs conditions de vie et de travail, à les analyser, à identifier les problèmes à résoudre, à poser, enfin, les bonnes questions qui déboucheront sur les bonnes solutions.

6. **Donner du sens au code.** Comme toutes les pratiques langagières et intellectuelles, poser des questions s’apprend d’abord à l’école élémentaire. Il est donc important, dès les petits degrés, d’admettre que le code linguistique n’est pas une fin en soi, et qu’il ne trouve son sens que lorsqu’il donne accès au monde (Florin, 1995 ; Bernardin, 1997 ; Chauveau, 1997). Ecouter et lire des histoires, des récits, des contes et des légendes, affronter le mystère, la peur et l’inconnu, sont autant de façons de découvrir les richesses de la langue orale et écrite. Si les enfants ont le sentiment que la langue et les livres ont des choses à leur dire, ils prendront l’initiative du dialogue. Dans le cas contraire, comment s’étonner qu’ils renoncent à un effort mal rémunéré ? Ceci dit, ne jetons pas le bébé avec l’eau du bain. Un travail réflexif sur la langue est nécessaire. Les normes linguistiques, comme les autres, sont d’autant plus discriminatoires qu’elles restent implicites. Questionner la question, c’est faire acte de lucidité et d’émancipation.

La liste n’est pas exhaustive. A sa façon, elle tente de démontrer que les enfants ne viennent pas - ou pas tous - à l’école bardés de questions. L’enseignant a un rôle à jouer pour les inciter, ou simplement leur apprendre, à se poser et à poser des questions. Individuellement, mais aussi collectivement. En partageant leurs questions, entre eux ou avec d’autres générations, les enfants découvrent que l’histoire de la nature, de la vie, de l’homme sont notre héritage commun (Bassis, 1997a,b ; Maulini & Wandfluh, 1998). Mais attention : le questionnement n’est pas sans danger. Toute question posée à l’école pourrait un jour questionner l’école elle-même. A quoi sert la géographie ? Pourquoi mettons-nous des pantoufles alors que le maître n’en met pas ? Comment a-t-on pu m’attribuer une moins bonne note qu’à Robert ? Autant de questions qui, un jour ou l’autre, déborderont le cadre qu’on leur avait peut-être assigné.

Dans un récent numéro de l’Hebdo, un chasseur de têtes faisait l’éloge de la curiosité et de l’envie d’entreprendre. Un bon candidat, disait-il, c’est quelqu’un qui *ne se contente pas des réponses toutes faites* et qui *ose poser des questions*. Tout de suite après, il attribuait une mention particulière aux jeunes cadres *positifs*, c’est à dire pas *revendicateurs*.

A chacun, désormais, de faire son choix : former des jeunes bien policés, suffisamment astucieux et retors pour poser à leur maître, à leur capitaine ou à leur patron les questions que ces derniers veulent entendre ; ou viser plus loin, et éduquer des enfants capables non seulement de s’adapter au monde tel qu’il est, mais aussi - et au besoin - de le transformer. En assumant, envers et contre tous les conservatismes, la graine de rébellion qui loge au fond de chaque (bonne ?) question.

Références bibliographiques

- Astolfi, Jean-Pierre (1993). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Bachelard, Gaston (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*. Paris, Vrin.
- Bassis, Odette (1997a). Quel savoir pour quels enjeux ? in : *Dialogue* (Groupe français d'éducation nouvelle), 88, p.5-7.
- Bassis, Odette (1997b). *Se construire dans le savoir*. Paris, ESF.
- Bentolila, Alain (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, Plon.
- Bernardin, Jacques (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris, Retz.
- Bourdieu, Pierre (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, in *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, n°3, p.367-388.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
- Bruner, Jérôme S. (1983/1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Retz.
- Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Charpak, Georges (dir.) (1996). *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire*. Paris, Flammarion.
- Chauveau, Gérard (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris, Retz.
- Chevallard, Yves (1988). Médiations et individuation didactiques, in : *Le contrat didactique : différentes approches* ", *Interactions didactiques*, 8, Universités de Genève & Neuchâtel.
- Cifali, Mireille (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF (l'Educateur).
- Cuny, Hilaire (1961). *Albert Einstein et la relativité*. Paris, Seghers.
- Czechowski, Nicole (dir.) (1993). La curiosité. Les vertiges du savoir. *Autrement*, Morales n°12.
- Daniel, Marie-Françoise (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles. De Boeck & Larcier.
- Delannoy, Cécile; Lévine, Jacques (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris, Hachette.
- Derrida, Jacques (1987). *Heidegger et la question. De l'esprit et autres essais*. Paris, Galilée.
- Develay, Michel (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.
- Di Lorenzo, Gabriele (1992). *Questions de savoir*. Paris, ESF.
- Florin, Agnès (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris, Ellipses.
- Hameline, Daniel (1987). De l'estime, in : CEPEC. *L'évaluation en questions*. Paris, ESF, p.193-205.
- Heidegger, Martin (1952/1967). *Introduction à la métaphysique*. Paris, Gallimard.
- Heidegger, Martin (1976/1986). *Etre et Temps*. Paris, Gallimard.
- Hoeg, Peter (1997). *Les enfants de la dernière chance*. Paris, Seuil.
- Imbert, Francis (1996). *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*. Paris, ESF.
- Kubaneck, Anne-Marie W.; Waller, Margaret (1995). Poser des questions avec assurance, in : Goulet, Jean-Pierre (dir.). *Enseigner au collégial*. Québec, Association québécoise de pédagogie collégiale, p.272-278.
- Maulini, Olivier ; Wandfluh, Frédérique (1998). Infinites questionnements, in : *Educateur*, avril-mai.
- Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe; Guiraud, Marc (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris, Plon.
- Pennac, Daniel (1997). *Messieurs les enfants*. Paris, Gallimard.
- Perrenoud, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1997a). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1997b). Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail. Voyage autour des compétences (4), in ; *Educateur*, 14, p.24-29.
- Platon (1967). *Ménon*. Paris, Flammarion.
- Saint-Exupéry, Antoine (1946). *Le Petit Prince*. Paris, Gallimard.
- Schneuwly, Bernard (dir.) (1997). Vers une didactique de l'oral ? *Enjeux, revue de didactique du français*, Université de Namur, n°39-40.
- Wells, H.G. (1901). *L'île du docteur Moreau*. Paris, Mercure de France.
- Wiesel, Elie (1994). *Tous les fleuves vont à la mer. Mémoires I*. Paris, Seuil.
- Wittgenstein, Ludwig (1958/1976). *De la certitude*. Paris, Gallimard.