

## **La question : condition et limite de l'interaction<sup>1</sup>**

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

2011

*Leçon : discours légitime, prononcé par qui de droit.*  
Pierre Bourdieu, *Leçon sur la leçon*, 1982

On sait qu'enseigner, c'est en principe retirer l'élève du monde pour l'y préparer, le contraindre pour l'émanciper, l'encadrer pour le libérer. Autant d'idées paradoxales qui devraient nous inciter à la modestie et à la précaution : de telles contradictions sont en effet et naturellement présentes dans tous les domaines de la vie et de la création (Morin, 1990), mais elles sont le signe de la complexité du monde, pas de la trivialité de sa formation (et de la nôtre...).

Malheureusement, la pédagogie moderne, ses idées et ses pratiques, semblent toucher à ce que nos démocraties désenchantées – en proie au doute et divisées – ont tendance à prendre pour l'ultime refuge du sacré : non plus Dieu et ses prêtres, mais la Raison universelle, ses instituteurs<sup>2</sup> et son manuel de lecture qui ont prétendu les remplacer. Si l'on suit Danielle Sallenave (2009, p. 157), « l'école ne peut assurément pas tout, mais si elle cède, alors tout est perdu ». Voilà donc l'institution scolaire, par ailleurs et objectivement en déclin (Dubet, 2002), chargée d'assurer rien moins que la conservation et la transmission de la civilisation, dans un monde où prospèrent pour le reste l'incivilité et la prédation. On fait sans doute mieux, comme contexte, pour débattre sereinement des conditions (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008) et des limites (Heimberg, 2007) de l'éducation.

### **1. Donner forme à la pensée**

Les limites, justement, parlons-en. Qui en décide, et comment ? Si former consiste à « donner forme à la pensée » (Olson, 1998), quelles instances font pression pour que les choses aillent dans la bonne direction ? Comment se posent les « limites » ou le « cadre » qui pousseront les jeunes esprits vers le savoir et le « parti pris pour la raison » qu'il suppose (Habermas, 1973/1978) ? S'il est difficile de faire grandir un enfant sans délimiter – et étendre peu à peu – l'espace matériel et symbolique qu'il peut explorer sans danger, reste à

---

<sup>1</sup> Texte de support à une intervention dans le cadre de l'Université d'été du secteur Langues du Groupe français d'éducation nouvelle : « Les paradoxes du cadre ». Lyon, 23 août 2011.

<sup>2</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de garçons que de filles, d'instituteurs que d'institutrices, etc.

préciser de quel marquage tangible nous parlons, et qui a le pouvoir de borner concrètement le travail scolaire et ce qui se discute ou pas dans l'institution.

Je ne vais pas me concentrer sur le contrôle des comportements : il est certes inévitable, où que s'opère une socialisation, que les conduites soient physiquement et psychologiquement contraintes, en particulier au moyen d'énoncés formulés plus ou moins impérativement (« *Asseyez-vous ! Lève la main ! Il est interdit de jouer au ballon à l'intérieur du bâtiment.* »). Mais discipliner les personnes n'a rien de spécifique à l'école : on reçoit des ordres dans la rue (« *Priorité aux piétons !* »), au travail (« *Appelez-moi 'chef' !* ») et à la maison (« *Ferme ta porte, on n'entend plus la télévision !* »). Partout où des hommes cohabitent, ils encadrent leurs interactions d'une série de normes – explicites ou non – qui sont nécessaires pour que les rapports sociaux ne se transforment pas en chaos.

Mais ce n'est pas parce que l'école est parfois sommée de pacifier à elle seule toute la société qu'elle doit se tromper de spécificité : il y a là un lieu singulier, où mieux vaut certes entrer et demeurer de manière policée, mais dont il faut surtout *sortir* en ayant appris à penser par soi-même plutôt qu'à se soumettre aveuglément. Ce qui revient à passer peu à peu d'une logique darwinienne où le donneur d'ordre a raison parce qu'il est le plus fort, à des transactions intersubjectives où on se fie à autrui parce que ce qu'il affirme nous apparaît vrai et digne d'attention. En cas de doute, on lui pose des questions. Et quand on devient « autonome », on s'interroge soi-même, puis on se parle en se passant de cette condition, sans dépendre en permanence d'un tuteur omniscient.

[Nous connaissons] à l'avance le sujet de [notre] jugement (...). Nous savons toujours de quoi il est question dans notre discours intérieur. (...) Nous n'avons jamais besoin de nommer ce dont il est question, c'est-à-dire le sujet (Vygotski, 1934/1985, pp. 365-366).

La forme impérative veut réguler les conduites ; la forme interrogative, régler ce qui mérite d'être signifié aux fins d'intercompréhension. Elle dessine la zone d'ignorance que vient ensuite combler le « discours légitime prononcé par qui de droit ».

## **2. La question dans l'apprentissage : trois approches**

Comment les questions, à l'école, délimitent-elles et conditionnent-elles les échanges verbaux, autrement dit la zone de ce qui va devoir s'apprendre ou non ? Si le langage au sens large est à la fois l'objet et le vecteur des apprentissages scolaires, comment l'utilise-t-on à la fois pour parler et pour *en* parler, pour communiquer dans la classe (Médioni & Vigneron, 2005 ; Médioni, 2010) et pour *secondariser* en même temps les contenus et le processus de cette communication (Bertucci & David, 2007) ? Je vais moins résumer ici ce que la recherche pense savoir des pratiques observables (voir pour cela Maulini, 2005a) que schématiser la manière dont les différentes traditions théoriques et leur arrière-fond idéologique prétendent aborder objectivement (?) les faits et leur évolution. Cela m'obligera à cliver dans un premier temps des manières de « questionner le questionnement » qui pourraient s'articuler dans un second, mais nous verrons que le matériau disponible se présente de lui-même en sous-ensembles nettement prédécoupés.

Quel est ce matériau ? Autrement dit : quels travaux croise-t-on lorsqu'on cherche ce que l'histoire des idées pédagogiques et la recherche contemporaine en éducation ont à nous apprendre du rôle des questions dans le guidage de ce qui se dit et ce qui s'enseigne à l'école ? Il est surprenant – mais, nous le verrons, assez édifiant – de distinguer très vite trois

approches à la fois contrastées entre elles, homogènes à l'intérieur et résistantes au temps. Je vais les énumérer dans un ordre qui n'est pas chronologique historiquement, mais qui correspond à mon propre itinéraire de lecture et de réflexion.

### 2.1. La critique pédagogique

La pédagogie, c'est d'abord une longue et tenace tradition de remise en cause de l'instruction formelle, magistrale et/ou encyclopédique, soupçonnée d'abrutir les esprits et d'encourager à la fois le conformisme et la soumission des élèves. De Rousseau à Freinet, l'Education nouvelle a fait feu de mille propositions, mais en les fondant toutes – en dernière analyse – sur une seule et même ambition : *retourner* le questionnement socratique, celui où le maître passe habituellement l'élève au « fer rouge » de son interrogation, le fait accoucher artificiellement de réponses programmées, lui signifie son ignorance dans un ersatz de dialogue à trois temps (question-réponse-validation), où celui qui sait fait semblant d'ignorer, et celui qui ignore, semblant de raisonner (Bassis, 1999).

Le pédagogue nouveau ne veut pas finir comme le professeur Topaze, soufflant les réponses à ses élèves à force de resserrer ses questions. Il va au contraire perdre Emile dans les bois de Montmorency pour le forcer à s'interroger *vraiment* sur la course du soleil et l'intérêt matériel qu'il y aurait à connaître les points cardinaux : il « donne du sens » à la leçon d'astronomie, en faisant de cette leçon ce que Dewey appellera plus tard une « une réponse à une question ».

Quand la situation vécue est problématique, l'élève est déstabilisé, intrigué, voire captivé. Il se questionne, son esprit est actif, il explore, il cherche, il découvre. Cela fait deux progrès à la fois : 1. le savoir s'inscrit mieux et pour plus longtemps dans sa mémoire ; 2. l'écolier ne se consacre pas à la leçon par convenance, mais parce qu'il est convaincu qu'étudier lui apporte une « plus-value d'être » (Cifali, 1994) et de liberté. La tradition des méthodes actives a été de se démarquer des traditions antérieures du monologue sur estrade ou du cours dialogué (Hameline, 1986) : elle le fait encore aujourd'hui au moyen d'un schème critique à fonction rhétorique, celui qui contraste « fausse » et « vraie » interrogation, donc pratiques scolaires et pratiques sociales de l'inter-locution.

Le cours dialogué [s'est imposé] comme la forme canonique dans l'enseignement-apprentissage des langues : l'enseignant pose des questions – dont il connaît la réponse – à des élèves qui répondent à ces questions... en sachant que l'enseignant connaît la réponse. Force est de constater que tout cela n'est pas très communicatif... (...) Dans la réalité, lorsque nous posons une question, c'est d'une part parce que nous ignorons la réponse et d'autre part parce que nous avons besoin de cette information pour faire quelque chose. (...) La perspective actionnelle introduit un certain nombre de ruptures importantes, et plus particulièrement (...) l'idée qu'il s'agit de parler une langue pour l'apprendre – et non plus de l'apprendre pour la parler –, que l'apprenant est un usager de la langue et un acteur social, que les activités langagières prennent sens dans des contextes sociaux d'usage de cette langue, et que la compétence 'parler une langue (...)' se décline en plusieurs activités langagières, en particulier parler en continu et parler en interaction. (Médioni, 2010, p. 2)

### 2.2. La réplique didactique

La critique a bien sûr ses critiques. Pour répliquer au procès en « fausse communication », les tenants d'un enseignement assumant une part plus ou moins forte de directivité ont à leur tour opposé l'intention d'enseigner (des *objets* didactiques) au désir d'apprendre (du *sujet* pédagogique). Le maître questionnant n'est plus alors un simulateur hors du monde, encore

moins un dominateur habile : il fait au contraire œuvre d'éclaireur, en conduisant la classe vers des savoirs qu'elle ne saurait trouver (ni même chercher) sans être guidée.

Les recherches analysant les interactions didactiques ordinaires ont ainsi évoqué tour à tour quatre fonctions du questionnement magistral et de ses ajustements, automatiques ou raisonnés. Par ses demandes, l'enseignant (1) estime ce que savent ou ne savent pas ses élèves (évaluation), (2) signifie l'ignorance que son (dis)cours comblera ensuite légitimement (dévolution), (3) enchaîne les étapes d'un raisonnement (progression) et (4) suscite les prises de parole en interpellant son auditoire à la cantonade ou nominalement (expression). Comenius et Jean-Baptiste de la Salle – théoriciens de référence de la forme scolaire – conseillaient déjà aux professeurs ambitieux d'augmenter leur emprise sur les esprits en interrogeant tous azimuts au début de chaque leçon et en proportionnant la suite de leurs demandes aux capacités des élèves « médiocres ». Questionner ni trop vite ni trop lentement, éviter les questions trop complexes et trop simples, isolant trop ou pas assez d'incertitude : voilà les secrets du bon enrôlement, les leviers d'un genre didactique d'interaction rompant volontairement avec le sens ordinaire des conversations pour placer en permanence les élèves dans leur zone de proche développement.

Cette pratique n'exclut pas que la classe interroge le maître en retour : mais ce phénomène a lieu subsidiairement et en s'amplifiant peu à peu, *parce que* les élèves sont conduits à se questionner, pas *malgré* une anomalie à supprimer. Si le maître mène le jeu, ce n'est pas par goût de trôner en chaire ou par peur d'être débordé, mais parce que *lui seul* sait, peut-être pas ce qui intéresse subjectivement les enfants, mais ce qui est dans leur intérêt objectivement.

Le milieu-classe contient des compétences et les met en jeu dans le dialogue didactique, qui se caractérise par le triplet : question du professeur, réponse des élèves, évaluation par le professeur. Ce type de dialogue, souvent jugé trop rigide, correspond cependant à une nécessité. Le savoir enseigné est collectivement construit par les élèves et l'enseignant. Dans ces conditions, l'élève tout seul ne peut reconnaître l'objet à apprendre que si celui-ci est socialement validé dans la classe comme tel, et il ne l'apprendra que s'il est évalué par l'enseignant. Il apprend ainsi les techniques pour étudier les objets de savoir qui lui sont présentés. Le rôle de la question professorale pourrait paraître bizarre, si l'on veut bien considérer que c'est celui qui connaît la réponse qui pose la question aux élèves qui ne peuvent pas répondre. Mais le caractère incongru de ce simulacre disparaît parce que la fonction de la question est justement de créer l'ignorance chez l'élève. (...) Le dialogue didactique met en scène les processus intellectuels que les élèves doivent intérioriser, mais organise aussi les conditions de leur appropriation. (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, pp. 124-125)

### 2.3. Le miroir nord-atlantique

Comme souvent, nos controverses cachent apparemment un présupposé partagé. La question didactique reviendrait *grosso modo* et pour l'essentiel au maître, qui donnerait ainsi forme à la pensée de ses élèves (Comenius, Amigues, etc.). Le questionnement pédagogique veut renverser tout ou partie de ce monopole, pour impliquer et libérer les esprits en cours de formation (Rousseau, Médioni, etc.). Chaque paradigme justifie un sens du questionnement, en réponse ou par opposition au sens concurrent. Les questions en jeu conduisent dans les deux cas aux savoirs à apprendre, le problème étant d'établir *qui* est responsable de leur production. Faut-il ou non faire la révolution (copernicienne ?) semble notre première et commune préoccupation, en tout cas dans notre culture, notre rapport francophone à la « question de la question ».

Qu'en est-il ailleurs ? Difficile de faire brièvement le tour du monde de l'interrogation. Les allemands, par exemple, ont eux aussi leurs polémiques à ce propos (Gaudig, 1969). Mais la recherche nord-atlantique anglophone (Grande-Bretagne et États-Unis, et par extension

Australie, Nouvelle-Zélande, etc.) raisonne tout autrement. Elle ne se demande pas si la pratique (dominante) du cours dialogué est une forme légitime ou non de domination : elle prend acte de son omniprésence, et cherche à rendre les *stratégies* et les *compétences* des enseignants plus performantes dans ce domaine, important *de facto*. L'approche est généralement transversale : elle concerne toutes les disciplines scolaires et consiste à typologiser les questions posées en classe (essentiellement par les maîtres, accessoirement par les élèves) et à en déduire des conseils, des schèmes ou des procédures interrogatives pour la pratique (pour des synthèses récentes : Cecil & Pfeifer, 1995/2011 ; Walsh & Sattes, 2011).

Cette approche a produit et produit encore quantité de guides ou de méthodes d'entraînement à l'usage des enseignants. On peut la déprécier en considérant qu'elle est l'héritière du courant behavioriste et des machines à enseigner de Skinner, utopie rationaliste (Perrenoud, 1988) ayant jadis rêvé d'un questionnement si bien ajusté qu'il suffirait à générer (maïeutique) et renforcer (conditionnement opérant) les bonnes réponses dans le cerveau des élèves. On peut aussi lui trouver une connotation positive, et saluer un pragmatisme anglo-saxon préférant les idées qui marchent au blocage de l'action par le choc des idéaux. Les chercheurs québécois – à l'interface des mondes francophone et anglophone – se font parfois les traducteurs, voire les ambassadeurs, de cette culture (certains diraient de ce « culte ») de la recherche (efficace) d'efficacité.

Les enseignants qui posent beaucoup de questions et qui suscitent beaucoup de réponses pendant le travail de groupe favorisent davantage l'engagement des élèves dans le travail individuel. En effet, la fréquence des questions relatives au contenu est corrélée positivement avec la réussite des élèves. Les enseignants les plus efficaces posent en moyenne 24 questions durant un cours de 50 minutes (fait constaté en mathématique), et les moins efficaces, 8,6 questions. En outre, les premiers posent plus de questions portant sur les processus que les seconds (6 par cours contre 1 ou 2). En outre, ils sont plus enclins qu'eux à soutenir l'interaction avec un élève en lui répétant la question, en la simplifiant, en lui fournissant des clés de compréhension, en attendant qu'il livre une réponse plus substantielle, qu'il demande de l'aide et des clarifications ou qu'il indique ouvertement qu'il ne connaît pas la réponse plutôt que de répondre à sa place ou de désigner un autre élève pour le faire. Il appert que chaque question des enseignants doit susciter une réponse de la part des élèves, même si ces derniers manifestent leur ignorance. Le fait d'exiger une réponse semble favoriser la réussite scolaire. Une manière efficace de susciter des réponses est de faire des pauses. En effet, le fait de laisser aux élèves un temps de réflexion de trois à cinq secondes les incite à participer et à mieux répondre. Par ailleurs, les enseignants qui posent une question et qui y répondent eux-mêmes ne font pas apprendre les élèves. (Gauthier, Martineau & Raymond, 1998)

### 3. Perfectionnement, renversement ou renouvellement ?

Résumons, en remontant et en étayant le fil du propos.

Lorsqu'on entre dans les classes et qu'on observe les pratiques telles qu'elles sont, on voit que les enseignants sont d'abord et partout les « maîtres du questionnement ». De la maternelle au lycée, le cours dialogué est le « style pédagogique » dominant (Altet, 1993) ; il a peu à peu érodé la leçon *ex cathedra* (sans question, ou alors seulement *après* le propos) dont les professeurs les plus nostalgiques portent le deuil<sup>3</sup> (Barrère, 2002) ; il se déroule au

---

<sup>3</sup> « Qu'y a-t-il donc de si infamant, de si scandaleux, dans le cours magistral ? Pourquoi faudrait-il retirer au maître la magistrature de la parole ? Parce que toute transcendance est un outrage à l'égalité ? Parce qu'il n'y a pas, dans le monde démocratique, de dissymétrie légitime ? » (Finkelkraut, 2007, p. 67) Une vérité semble

rythme impressionnant de 300 à 600 questions par heure, jusqu'à 1'400 dans les cours de langue vivante<sup>4</sup> (Maulini, 2005a) ; il est très (trop) rapide pour les élèves décrochés, et en même temps très (trop) lent pour ceux qui ont d'emblée la réponse finale, mais pas le droit de la donner (Astolfi, 1993). On lui reproche de produire ainsi des inégalités (Bautier & Rayou, 2009, p. 113).

D'où le pragmatisme anglo-saxon (partie 2.3.) qui prend acte du fait que « teachers ask thousand of questions in a year » pour conclure que « the ability to ask intelligent and searching questions, to use questioning for different purposes (...) is crucial to teachers of all subjects, [it is] one of the core teaching skills that informs good practice and can help improve pupils' learning » (Wragg & Brown, 2001, 4<sup>e</sup> de couverture). Puisque les questions du maître encadrent la pensée des élèves mais peuvent aussi être mal ou inéquitablement posées, sa propre formation doit logiquement questionner son questionnement dans une logique d'un *perfectionnement*.

C'est là que le reflet que nous renvoie l'ex-empire britannique peut éclairer nos débats locaux. Quelle académie française donne à ses enseignants des cours de questionnement ? Quelle université voue des recherches spécifiques aux « bonnes pratiques » de l'interrogation ? Je n'en connais pas, personnellement. Quelques études dressent bien des taxonomies de questions (fermées-ouvertes, convergents-divergentes, factuelles, d'observation, de rappel, d'identification, de comparaison, de classification, de mise en relation, de discrimination, d'analogie, de synthèse, de déduction, d'évaluation, etc.) (Maulini, 2004b). Mais elles n'en concluent ni les schèmes interrogatifs à privilégier, ni le moyen de tous les optimiser.

Nous avons vu que l'enjeu normatif est, chez nous, autrement (et plus radicalement ?) discuté : les pédagogies critiques ou nouvelles (constructivistes ? dévolutives ? actives ? de l'apprentissage ?) préconisent un *renversement* de l'échange au profit des questions des élèves ; la critique de cette critique vient du contre-courant didactique (constructiviste *et* transmissif ? directif *et* dévolutif ? de l'enseignement *et* de l'apprentissage ?) qui craint qu'on jette le bébé du guidage avec l'eau un peu trouble de ses abus de pouvoir. On peut me reprocher de forcer le trait et de dramatiser une opposition purement rhétorique au lieu de la

---

tellement contrarier le philosophe de la *défaite de la pensée* qu'il tente désespérément d'en douter : en effet, la légitimité n'est plus donnée ; elle est de plus en plus négociée ; la démocratie avancée est un monde dans lequel l'asymétrie n'a pas disparu, mais où elle ne vient plus non plus *avant* l'interaction ; c'est *pendant* le processus qu'elle se renforce ou s'affaiblit entre les sujets interagissant. Que cela nous plaise ou non est une autre question.

<sup>4</sup> « Si les questions sont nombreuses à l'école, c'est qu'elles se succèdent à grande vitesse. Des études ont montré que les enseignants des écoles secondaires attendent en général moins d'une seconde entre le moment où ils posent une question et le moment où ils demandent une réponse à un étudiant. Et en cas d'échec, à nouveau moins d'une seconde avant de donner eux-mêmes la solution (retour à l'exposé) ou de solliciter un autre étudiant (...). En maternelle, on peut compter en moyenne 5 ou 6 questions de la maîtresse par minute durant le travail en ateliers. Certaines séances dites « de langage » atteignent 10 questions par minute, soit une toutes les 5-6 secondes, jusqu'à 600 par heure (...). Au secondaire, dans des matières aussi différentes que le français, les mathématiques et l'histoire-géographie, la moyenne horaire tourne autour de 300 échanges verbaux. Elle peut monter à 1400 pendant le cours de langues vivantes (...). C'est ce qu'Astolfi a appelé « l'effet-TGV » : les élèves sont soumis à une sorte de « bombardement » de questions à haute fréquence, auxquelles ils doivent répondre *dans l'instant*. Difficile, dans ces conditions, de rompre le rythme en avançant soi-même une question. » (Maulini, 2004, p. 29) Les chiffres donnés par Gauthier, Martineau & Raymond (op. cit.) tranchent avec ceux-là : 24 questions en 50 minutes, c'est environ 30 à l'heure, soit apparemment dix fois moins – pour un questionneur « efficace » – que la moyenne ordinaire de 300. Si les enseignants qui « posent beaucoup de questions » font plus d'effet, pourquoi plafonnent-ils à 30 demandes horaires (une question toutes les deux minutes) et pas plus haut, en direction de 300 (une toutes les 12 secondes) ? On peut imaginer que le mieux est l'ennemi du bien, mais aussi et surtout que l'observation d'une heure complète de cours ne donne pas le même total que la multiplication par soixante d'une séquence interactive d'une minute...

relativiser : j'accepte ce reproche s'il plaide effectivement pour davantage d'élaboration théorique et le développement de l'expertise pratique ; pas pour un mol « équilibre » entre visées du maître et initiatives des élèves, mais pour une manière renouvelée (et partagée) de penser le rôle du premier dans le guidage de l'activité cognitive des seconds nommés.

#### 4. Contrôler le contrôle de l'interaction

Si les pratiques n'ont guère de faibles pour les querelles purement théoriques (celles qui prétendent objectiver en chambre ce qui se passe *in vivo*), elles ne sont pas hermétiques aux idéologies sous-jacentes (qui affirment plus hardiment et de manière autrement contraignante ce qu'il *faudrait* faire et valoriser, y compris comme recherches en éducation) (Maulini, sous presse). C'est en abordant le travail réel des enseignants sans (trop d')*a priori* qu'on apprend donc comment il peut s'émanciper des allants de soi en se questionnant de l'intérieur.

En observant huit enseignants du cycle élémentaire (degrés -2 à +2), j'ai pour ma part cherché à voir et à comprendre quel usage ils faisaient du questionnement, sans préjuger de la répartition idéale entre questions des élèves et questions du maître au fil de l'interlocution. Les variations d'une classe à l'autre n'ont pas dressé de hit parade pédagogique d'un côté, didactique de l'autre. Même construite, il n'y a qu'une seule réalité, et le but était d'en rendre compte « à plein », pas « en creux » comme le font les travaux modélisant *a priori* ce qu'est supposé être l'enseignement.

Que constate-t-on depuis cette position ? Je résume à grands pas les étapes d'une conceptualisation ancrée dans plusieurs dizaines de journées d'observation participante et comparée des pratiques (Strauss & Corbin, 1998) :

1. Tous les enseignants questionnent et sont questionnés par les élèves. Compte tenu de ce que nous avons vu jusqu'à maintenant, ce n'est pas surprenant.
2. Le romantisme de l'interrogation a ses limites, et toutes les questions des enfants ne sont pas jugées bonnes par les enseignants : « *c'est juste, maîtresse ?* » irrite par exemple certaines praticiennes ; moins d'autres qui se sentent responsables (et qui trouvent gratifiant ?) de rassurer les élèves hésitants.
3. Cet exemple est la démonstration du fait que le triplet question-réponse-validation n'est conceptuellement pas décomposable sans conséquence. Dans la vie courante, le troisième terme est absent : « *Comment tu t'appelles ? – Nelson.* » Le questionneur demande un savoir, le répondeur lui fournit l'information : leur échange valide implicitement qu'ils sont d'accord. En classe, tout s'inverse et le dialogue est à trois temps : « *Qui battit Napoléon à Trafalgar ? – Nelson. – Très bien.* » Si l'enseignant ne valide pas la réponse donnée, on reste dans l'incertitude, à moins de chercher et de trouver soi-même une confirmation. C'est ce que ne font pas les jeunes élèves harcelant leur maîtresse, certes par des questions, mais par incapacité d'arrière-fond de résorber (ou de faire durer) l'incertitude de plus haut niveau dont elle cherche la dévolution.
4. Encore moins visible : la validation de la question. Dans le langage ordinaire, cette étape va généralement de soi : dans 96% des cas, on accepte une demande en y répondant (ce qui implique seulement 4% de refus, explicites ou non ; Stenström, 1984). Mais à l'école, les élèves apprennent à (se) questionner, ce qui fait qu'ils sont

souvent désavoués ou ignorés dans leurs tentatives. Chaque classe a ses coutumes et ses règles en matière de production, d'évaluation et de sélection des questions.

5. Le schème magistral le plus atypique est celui que j'ai appelé *collectivisation de la validation* (d'une question) : ici, l'enseignante ne fait pas qu'entériner implicitement la demande d'un élève (« *Maîtresse, il y a un C ou deux C à 'accepter' ? – Deux !* ») ; elle fait plus qu'exprimer à haute voix son assentiment (« *L'infini plus un, ça fait combien ? – Ah, bonne question !* ») ; elle suspend le cours de la leçon, secondarise l'interrogation, demande aux élèves si et pourquoi ils trouveraient valable de combler cette ignorance ou non, puis valide formellement leur validation (« *Pourquoi les aimants tiennent pas sur les vitres ? – Ah, pourquoi ! Vous le savez... ? Vous ne le savez pas... ? Comment pourrait-on le savoir... ? Trouverons-nous des réponses... ? Vous pensez que c'est intéressant... ? – Oui ! – Alors j'écris cette question au tableau, et nous ferons tous ensemble une recherche et des expériences de sciences pour y répondre.* ») L'institutrice n'institue pas directement les nouvelles significations par son questionnement : elle passe par la *restitution* (indirecte) des demandes des élèves (Maulini & Wandfluh, 2007). Dans ce genre de situation, la classe peut non seulement former « l'union des travailleurs de la preuve » dont parlait Bachelard, mais elle va, en amont, jusqu'à incarner ce que j'ai appelé à sa suite *l'union des travailleurs de la question* (Maulini, 2005b), une communauté de pratiques problématisant le monde en *discutant des questions méritant des discussions* (Meyer, 1986 ; Fabre, 2011).
6. Au final, on s'aperçoit (a) que le questionnement de la classe définit ce qui est respectivement *en* et *hors* question dans ses interactions, et (b) que l'enseignant contrôle cette incertitude, directement par son interrogation et/ou par un contrôle d'arrière-fond, celui du questionnement qu'il recherche, suscite, voire demande à ses interlocuteurs de valider avec lui et explicitement.

On se souvient que Don Lorenzo Milani faisait lire le journal aux élèves de Barbiana, puis exigeait qu'ils posent des questions sous peine de coups de pied de stimulation (Kleindienst, 1994). Je crois qu'on ne peut pas mieux illustrer la thèse fédératrice du cadrage ou plutôt du *guidage de second niveau*. Les pratiques observables dans l'école ne sont ni un *tour didactique* dirigeant en permanence les échanges par le monopole de l'interrogation, ni un *détour pédagogique* déléguant tout le questionnement aux enfants ; elles sont un usage plus ou moins directif, conscient et/ou revendiqué de l'interrogation, une sorte de *contrôle de l'interaction*. Ce contrôle de second niveau n'est pas visible immédiatement (Maulini, 2004a), et rend compte du fait que le *genre professionnel* « conduite de la classe » évolue en marge des controverses philosophiques, par variation de *styles* personnels singuliers (Clot, 1999).

Cette conclusion ne plaide pas pour une méthode pédagogique contre une autre. C'est tout le contraire. Elle indique plutôt (et seulement) que l'école publique est devant une alternative elle aussi de second niveau : soit elle offre aux enseignants les moyens d'interroger collectivement leur rapport au questionnement ; soit elle n'a que faire d'autant d'abstraction, et elle peut trier les bonnes et les mauvaises incertitudes en amont du terrain, puis demander à des maîtres peu formés et mal payés d'appliquer ses décisions sans les discuter. À partir de là, retour aux idéaux : le problème est pour nous tous, mais chacun peut aimer les sorties par le bas ou par le haut...



## Références bibliographiques

- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Paris : ESF.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir. À l'école, en formation d'adultes*. Paris : ESF.
- Bertucci, M.-M. & David, J. (Ed.) (2007). Étudier la langue, *Cahiers pédagogiques*, 453.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Cecil, N. L. & Pfeifer, J. (1995/2011). *The Art of Inquiry. Questioning Strategies for K-6 Classrooms*. Winnipeg : Portage & Main Press.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Finkielkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris : Gallimard.
- Finkielkraut, A. (2007). *La querelle de l'école*. Paris : Stock.
- Gaudig, H. (1969). *Die Schule der Selbsttätigkeit*. D-Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Gauthier, C., Martineau, S. & Raymond, D. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. *Vie pédagogique*, 107, 25-32.
- Habermas, J. (1973/1978). *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris : Payot.
- Hameline, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion : Office de documentation et d'information scolaires.
- Heimberg, Ch. (2007). Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. In L'éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et perspectives. *Actes du Colloque du Groupe de travail Education interculturelle de la SSRE* (Université de Genève, 28-30 juin 2007). Consulté le 19 août 2011 dans : <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocSSRE/07%20GE/HeimbergCh.pdf>
- Kleindienst, B. (1994). *Adieu Barbiana* [Film documentaire]. Paris : La Sept/Arte.
- Maulini, O. (2004a). Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Ed.). *Transformer l'école. Regards multiples* (pp. 127-146). Bruxelles : De Boeck
- Maulini, O. (2004b). *L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Maulini, O. (2005a). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2005b). L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, 38(3), 11-32.
- Maulini, O. (sous presse). L'organisation du travail scolaire : des effets des pratiques aux effets de la recherche sur leur dynamique. In M. Bru et al. (Ed.). *Recherches sur les pratiques enseignantes* (ouvrage à paraître du réseau OPEN-Observation des pratiques enseignantes).
- Maulini, O. & Wandfluh, F. (2007). Entre l'activité et le savoir : la problématisation. Institution et restitution du questionnement à l'école élémentaire. In M. Bolsterli & O. Maulini (Ed.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 55-69) Bruxelles : De Boeck.
- Médioni, M.-A. & Vigneron, F. (Ed.) (2005). Des langues bien vivantes, *Cahiers pédagogiques*, 437.
- Médioni, M.-A. (2010). Pour apprendre une langue, il faut la parler. *Journal de l'alpha*, 172, 11-18.
- Meyer, M. (1986). *De la problématologie. Philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga-Livre de poche.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Perrenoud, Ph. (1988). La pédagogie de maîtrise : une utopie rationaliste. In M. Huberman (Ed.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 198-233). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Sallenave, D. (2009). « *Nous, on n'aime pas lire* ». Paris : Gallimard.
- Stenström, A. B. (1984). *Questions and Responses in English Conversation*. Malmö : CWK Gleerup.

- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, Cal. : Sage Publications.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor-Éditions sociales.
- Walsh, J. A. & Sattes, E. D. (2011). *Thinking through Quality Questioning : Deepening Student Engagement*. Thousand Oaks, Cal. : Corwin.
- Wragg, E.C. & Brown, G. (2001). *Questioning in the Primary School*. London : Routledge/Falmer.