

## Le pouvoir de la question

### Savoir, rapport au savoir et mission de l'école

## The Power of the Question

### Knowledge, Relationship to Knowledge and the School Mission

## El poder del cuestionamiento

### Conocimiento, relación al conocimiento y misión de la escuela

Olivier Maulini

Volume 30, numéro 1, printemps 2002

Les finalités de l'éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079541ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079541ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

#### Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

#### ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

#### Citer cet article

Maulini, O. (2002). Le pouvoir de la question : savoir, rapport au savoir et mission de l'école. *Éducation et francophonie*, 30(1), 90-111.  
<https://doi.org/10.7202/1079541ar>

#### Résumé de l'article

À en croire la critique pédagogique, la culture scolaire s'organiserait et se transmettrait trop souvent dans l'ordre des propositions. Elle ignorerait les questions qui sont pourtant la condition et l'ambition d'un rapport non dogmatique au savoir. Un détour par la logique et la sociologie des interactions langagières montrera pourtant que le « pouvoir de la question » n'est pas sans ambivalence, et qu'il est toujours en tension entre deux figures symétriques : la curiosité et la critique. Il montrera aussi que ni l'ordre des propositions, ni l'ordre des questions ne peuvent prétendre à l'hégémonie, et que le ressort de toute discussion est précisément la lutte pour la validité des rapports de subordination. On conclura qu'une école qui voudrait assumer à la fois la symétrie des arguments et l'asymétrie du rapport maître-élèves doit instituer - c'est-à-dire permettre et en même temps limiter - une double controverse : le litige (quant aux réponses) et le différend (quant aux questions). Ce que la recherche peut apporter à un tel projet, c'est moins la définition des fins souhaitables que l'analyse des pratiques observables. Étudier, non pas ce qu'il serait « bon de faire », mais ce que nous faisons « pour de bon ». Ici comme ailleurs, la discussion porte (aussi) sur le bien-fondé de la question.

# Le pouvoir de la question

## Savoir, rapport au savoir et mission de l'école<sup>1</sup>

**Olivier MAULINI**

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation<sup>2</sup>

Université de Genève, Genève, Suisse

### RÉSUMÉ

À en croire la critique pédagogique, la culture scolaire s'organiserait et se transmettrait trop souvent dans l'ordre des propositions. Elle ignorerait les questions qui sont pourtant la condition et l'ambition d'un rapport non dogmatique au savoir. Un détour par la logique et la sociologie des interactions langagières montrera pourtant que le « pouvoir de la question » n'est pas sans ambivalence, et qu'il est toujours en tension entre deux figures symétriques : la curiosité et la critique. Il montrera aussi que ni l'ordre des propositions, ni l'ordre des questions ne peuvent prétendre à l'hégémonie, et que le ressort de toute discussion est précisément la lutte pour la validité des rapports de subordination. On conclura qu'une école qui voudrait assumer à la fois la symétrie des arguments et l'asymétrie du rapport maître-élèves doit instituer - c'est-à-dire permettre et en même temps limiter - une double controverse : le litige (quant aux réponses) et le différend (quant aux questions). Ce que la recherche peut apporter à un tel projet, c'est moins la définition des fins souhaitables que l'analyse des pratiques observables. Étudier, non pas ce qu'il serait « bon

1. Texte d'une communication au symposium *Recherches et réformes en éducation : les finalités de l'école*. Rencontre du Réseau en éducation et formation (REF). Université du Québec à Montréal. Avril 2001.
2. Coordonnées de l'auteur : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE). 40, boulevard du Pont d'Arve, CH-1205 Genève. Tél: (41-22) 705.91.78. Fax: (41-22) 705.91.39. E-mail : Olivier.Maulini@pse.unige.ch Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

de faire », mais ce que nous faisons « pour de bon ». Ici comme ailleurs, la discussion porte (aussi) sur le bien-fondé de la question.

---

## ABSTRACT

### **The Power of the Question Knowledge, Relationship to Knowledge and the School Mission**

Olivier Maulini

Faculty of Psychology and Education, University of Geneva, Switzerland

If one believes the pedagogical critiques, the school culture would organize itself and transmit itself too often in the order of proposals. Yet, it would ignore the questions that are the condition and the ambition of a non-dogmatic relationship to knowledge. However, a detour through logic and sociology or linguistic interactions will show that the “power of the question” is not without ambivalence, and that it is always in tension between two symmetrical figures : curiosity and criticism. It will also show that neither the order of proposals, nor the order of questions can lay claim to hegemony, and that the realm of all discussion is precisely the fight for the validity of subordination relationships. It is concluded that a school that would like to take on both the symmetry of arguments and the asymmetry of the teacher-student relationship must set up - that is, allow and at the same time limit - a double controversy : the dispute (as to the answers) and the disagreement (as to the questions). What research can bring to such a project is not so much the definition of the desired goals, than it is the analysis of observable practices. To study, not what it would be “good to do”, but what we do “for good”. Here, as elsewhere, the discussion (also) deals with the merit of the question.

---

## RESUMEN

### **El poder del cuestionamiento Conocimiento, relación al conocimiento y misión de la escuela**

Olivier Maulini

Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, Suiza

Según la crítica pedagógica, la cultura escolar se organiza y se transmite muy frecuentemente en el orden de las proposiciones. Hace caso omiso de los cuestionamientos que no obstante constituyen la condición y la ambición de una relación no dogmática con el conocimiento. Una vuelta por la lógica y la sociología de las interacciones en el lenguaje nos muestra que el « poder del cuestionamiento » no está libre de ambivalencias y que está en tensión constante entre dos figuras simétricas :

la curiosidad y la crítica. También nos demuestra que ni el orden de las proposiciones ni el orden de las preguntas no pueden aspirar a la hegemonía, y que el resorte de toda discusión es precisamente la lucha por la validez de las relaciones de subordinación. Se concluye que una escuela que quisiera asumir tanto la simetría de los argumentos como la asimetría de las relaciones maestros - alumnos, tendría que insituir - es decir, permitir y al mismo tiempo limitar - una controversia doble : el litigio (en lo que concierne las respuestas) y el diferendo (en lo que concierne las preguntas). Lo que la investigación puede aportar a un proyecto semejante, es menos una definición de las metas deseables que un análisis de las prácticas observables. Estudiar no lo que sería « bueno hacer » sino lo que se « hace realmente ». Al respecto, la discusión aborda (también) la pertinencia de la cuestión.

---

*- Savoir, c'est questionner, [dit] Reb Mendel.*

*- Que tirerons-nous de ces questions? Que tirerons-nous de toutes les réponses qui nous entraîneront à poser d'autres questions, puisque toute question ne peut naître que d'une réponse insatisfaisante? dit le second disciple.*

*- Il arrivera bien un moment, reprit le plus ancien des disciples, où il faudra cesser d'interroger, soit parce qu'à notre question il ne pourra être donné aucune réponse, soit parce que nous ne saurons plus formuler nos questions, alors à quoi bon commencer?*

*- Tu vois, dit Reb Mendel, au bout du raisonnement, il y a toujours en suspens, une question décisive.*

**Edmond Jabès**, Le Livre des Questions.

## Introduction

À l'école, de quoi doit-il être question? Comment sélectionner, dans l'encyclopédie du savoir, les « bonnes » propositions, celles qui devront figurer dans les programmes, puis dans les leçons? L'interrogation n'est pas nouvelle, mais elle se complexifie sous la pression de trois phénomènes conjoints :

1. L'accroissement exponentiel des connaissances humaines.
2. La transformation des instruments de production, de diffusion, de traitement et de stockage de ces connaissances.
3. Leur pénétration à l'intérieur de toutes nos sphères d'activité.

De plus en plus étendue, de plus en plus échangée, de plus en plus sollicitée, la connaissance explose, et les plans d'études avec elle.

Il est donc légitime de s'interroger : comment trier, dans le déluge des propositions, celles dont devraient disposer tous les élèves<sup>3</sup>? Mais à cette préoccupation, il est possible d'ajouter une seconde : puisque le tri est à la fois de plus en plus nécessaire et de plus en plus difficile, ne faut-il pas l'enseigner aux élèves eux-mêmes? Autrement dit : ne faut-il pas, en même temps que nous leur transmettons le savoir, leur transmettre l'art et la manière de le questionner? Au lieu d'allonger la liste des **propositions**, recentrons-la sur les « compétences » et les « savoirs nécessaires » à la « culture commune » (Perrenoud (1997); Morin (2000); Romian (2000)) et ajoutons-y ce que l'école a souvent évacué : les **questions** qui viennent en amont et en aval de toute affirmation (Chevallard (1985), et (1997); Astolfi (1993); Fabre (1998) et (1999)).

L'enjeu est double. Il s'agit premièrement d'explicitier les questions auxquelles répondent, implicitement, les propositions. On remonte ainsi à la racine des savoirs, aux « questions fondatrices » (Meirieu & Guiraud (1997)), aux « fondements anthropologiques » (Develay (1996)) ou, plus simplement, aux « questions initiales » (Kambouchner (2000)) dont les disciplines scolaires sont les héritières. On remonte aussi aux questions des élèves eux-mêmes, des questions que l'on essaie d'articuler aux éléments du programme *via* les recherches, les projets, les récits, les conversations ou les centres d'intérêts qui caractérisent le détour pédagogique. Ce premier souci des questions est un souci quant aux moyens : les connaissances se transmettent mieux si les élèves y trouvent du sens, et ils le trouvent à condition que les propositions du maître répondent à de « vraies » questions.

Mais il y a une autre face au questionnement. Remonter aux questions anthropologiques, articuler les propositions des programmes aux questions plus ou moins spontanées des élèves, soit. Mais ce filon que l'école pourrait mieux exploiter, ne doit-elle pas d'abord l'alimenter? La question, qui est la **condition** des apprentissages, est peut-être aussi et avant tout leur **ambition** (Maulini (1997)). Dans ce cas, elle ne se réduit pas à un artifice, un moyen habile mais subsidiaire de transmettre, plus et mieux, les propositions du programme. De ce programme, elle fait désormais **partie**, au premier rang des objectifs explicites ou, au moins, des intentions générales qui les sous-tendent. La « question comme ambition » n'est plus l'accessoire de la proposition, mais le signe distinctif d'un certain rapport au savoir (Charlot (1997); (1999)) : un rapport au savoir « questionnant », à la fois inquiet, curieux et critique<sup>4</sup>; un rapport au savoir qui incite l'élève (1) à découvrir le monde, (2) à le découvrir vraiment, en triant les bonnes et les mauvaises informations, les vérités provisoires et les fausses certitudes, les théories réfutables et les systèmes dogmatiques; en bref, un rapport au savoir qui porte en lui le « pouvoir de la question ».

Ce pouvoir est-il souhaitable, possible, compatible avec l'asymétrie maître-élève? Peut-il s'incarner dans des propositions pédagogiques et didactiques concrètes? Je vais surseoir à ces questions normatives pour m'en tenir ici à un examen attentif de l'objet lui-même. D'un point de vue logique, mais aussi sociologique,

---

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

4. La loi genevoise sur l'instruction publique (1977, art.4) donne par exemple mission à l'école de *susciter chez l'élève le désir permanent d'apprendre (curiosité), la faculté de discernement et l'indépendance de jugement (critique)*.

qu'est-ce que la **question**, qu'est-ce que le **pouvoir de la question**, et que nous disent-ils de l'école, non pas telle qu'elle devrait être, mais telle qu'elle est?

Je commencerai cet examen en distinguant deux « figures » ou deux « sens » du questionnement : le questionnement prospectif, qui prolonge les propositions; le questionnement rétrospectif, qui revient sur elles. Nous verrons que ces deux vertus ont leurs dérives, des dérives que l'on ne peut éviter qu'en assumant la tension entre les deux registres de l'inquiétude : la curiosité (confiante) et la critique (suspenseuse) (section Sous les propositions, les figures de la question). Nous verrons ensuite que ce difficile équilibre se négocie dans l'interaction, et qu'il peut être modélisé sous la forme, non pas d'une ligne, mais d'un champ de tension entre les propositions et les questions. Nous pouvons, dans la discussion, partager les unes et pas les autres. C'est dans ce partage, dans cette lutte pour la définition des « bonnes » questions conditionnant les « bonnes » réponses (et réciproquement) que s'exerce et s'acquiert (ou non) le pouvoir de la question (section La lutte pour la subordination). Je terminerai en évoquant rapidement quelques implications de ce modèle pour l'institution scolaire et le travail des enseignants. Peut-on ériger la question au rang des finalités de l'éducation? Avons-nous les moyens de cette ambition? Avons-nous surtout les moyens de mesurer si nous instituons bien ce que nous prétendons instituer? Avons-nous l'ambition de nous donner ces moyens? Nous verrons que l'école et la recherche en éducation n'échappent pas à la règle : l'horizon de la discussion, c'est la lutte pour la validité des questions (section L'école et la recherche à la croisée des questions)<sup>5</sup>.

## Sous les propositions, les figures de la question

En quoi consiste le « pouvoir de la question »? Est-ce le pouvoir de multiplier les questions ou celui de distinguer les bonnes des mauvaises? Il serait facile de répondre que l'alternative est mal posée. Ce n'est pas parce que nos étonnements sont rares qu'ils sont intelligents, ni parce qu'ils sont idiots qu'ils sont nombreux. N'empêche qu'une ambiguïté subsiste, qu'il serait imprudent de sous-estimer : la curiosité suppose des emballements pas toujours compatibles avec les précautions de l'examen critique. Si l'une des logiques peut contrarier l'autre, c'est que la question n'est pas sans contradiction. Et si des tensions la traversent, c'est peut-être qu'elles la font vivre. Voyons où se situent les oppositions, puis comment elles s'organisent et vers quoi elles peuvent dériver.

---

5. Ce texte fait donc un important détour par la philosophie et la sociologie de la connaissance avant d'en venir à l'institution scolaire proprement dite. Il le fait d'abord parce que la compréhension des enjeux pédagogiques passe par la compréhension des enjeux épistémologiques et socio-politiques qui les sous-tendent, et ensuite parce que cette réflexion n'est qu'une partie d'une recherche consacrée à la « la question de la question » dans l'école. Intitulé provisoire : « L'institution du questionnement dans l'interaction maître-élèves. Contribution à l'étude des formes scolaires d'enseignement ». Le lecteur qui se questionnerait peut se reporter à quelques publications énumérées dans la bibliographie (Maulini (1997), (1998), (2000a), (2000b), (2000c)) et/ou au site internet de l'auteur : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

### Curiosité et critique : les deux sens du questionnement

Supposons cette proposition : « Le climat se réchauffe ». Elle peut n'être suivie d'aucune question : « Le climat se réchauffe? D'accord, il se réchauffe ». Mais dans le cas contraire, le questionneur a deux solutions. Premier scénario : il valide la proposition, il la « tient pour acquise », et il pose sa question **à partir** d'elle : « Le climat se réchauffe? Très bien. Et de combien de degrés? » Ou : « Et pourquoi le fait-il? » Ou encore : « Et quelles en seront les conséquences? ». Autrement dit : « Ce que vous dites, je le crois (ou je le sais, ou je crois le savoir), et j'aimerais en apprendre davantage ». Second scénario : la proposition n'est pas validée, elle n'est pas tenue pour acquise. La question qui va suivre n'est donc pas posée à partir de l'affirmation, mais **à son propos** : « Le climat se réchauffe? J'en doute. Avez-vous la preuve de ce que vous affirmez? » Ou alors : « Le climat se réchauffe? Je doute que vous le pensiez. Cherchez-vous à nous inquiéter? » Ou encore : « Le climat se réchauffe? Je doute que vous fassiez autorité. Qui êtes-vous pour tenir des propos aussi alarmistes? »

La première question entérinait l'affirmation, les trois autres la contestent. Elles contestent ses *prétentions à la validité* (Habermas, (1981/1987); (1991)) dans chacun des trois mondes - objectif, subjectif et social - auxquels elle réfère. Le climat se réchaufferait? La proposition n'est pas nécessairement vraie (monde objectif), elle n'est pas nécessairement authentique (monde subjectif), elle n'est pas nécessairement conforme aux règles (monde social). Elle peut donc être infondée (fait-il vraiment plus chaud?), trompeuse (le pensez-vous?) ou inappropriée (avez-vous le droit de le dire?). Elle est formulée par un interlocuteur dont nous pouvons à tout moment questionner la compétence, la sincérité et/ou la convenance.

Réfuter carrément l'affirmation, c'est risquer de rompre la discussion. Nous ne pouvons la poursuivre qu'en (nous) posant des questions, et en les posant soit vers l'avant, soit vers l'arrière de l'argumentation. Dans le premier cas, nous (nous) interrogeons à partir de l'affirmation, en la validant implicitement. Notre questionnement prolonge le mouvement, il est « **prospectif** ». Dans le second cas, c'est l'affirmation elle-même que nous questionnons. Sa véracité, son authenticité, sa conformité, rien de cela n'est évident. Il faut, avant de continuer, obtenir des éclaircissements. Le questionnement ne va pas dans le même sens, il interrompt le mouvement, il est « **rétrospectif** ». Nous sommes **curieux**, certes, mais **critique** aussi. Nous (nous) questionnons pour apprendre, mais ce qu'autrui veut nous apprendre, nous le questionnons.

### De la tension au système : doute, confiance et certitude

En première analyse, la curiosité et la critique évoquent deux **figures de la question**. L'une regarde vers l'avant, elle aimerait étendre la construction. L'autre regarde vers l'arrière, elle veut vérifier les fondations. Avant et arrière : les deux intentions ont tendance à s'opposer. Bouvard et Pécuchet, par exemple, sont (trop) curieux pour prendre le temps du libre examen. Saisis par les « vertiges du savoir » (Czechowski (1993)), ils étudient vite, mais mal. Ils s'agitent, ils se dispersent, ils alignent leurs questions comme des noix sur un bâton. Ils abandonnent tour à tour la philosophie, par crainte de tomber dans *l'abîme effrayant du scepticisme*, l'histoire, parce que



l'Institut n'a pas encore établi *une sorte de canon prescrivant ce qu'il faut croire*, les sciences naturelles, parce que les paysans trouvent leurs questions sur l'accouplement des taureaux et des juments *un peu drôles pour des messieurs de leur âge*. Leur spontanéité et leur candeur sont celles des enfants. Chez des adultes, elles ne sont pas « raisonnables ». Elles témoignent d'une absence pathétique (pathologique?) de discernement, d'un coupable excès de confiance vis-à-vis des « maîtres », des « savants », des « experts », bref, des « détenteurs » du savoir. Mais si les héros de Flaubert ont tort de chercher des certitudes du côté des *prescriptions de l'Institut*, nous aurions tort de penser qu'ils ont complètement tort. Car nos questions peuvent être sages et perspicaces, elles n'en demeurent pas moins posées sur un fond de conviction qui est lui-même « hors de question ». Pour Wittgenstein, ce point d'appui est comme le gond sur lequel pivotent nos interrogations. On peut douter, certes, mais pas de tout. Car pour douter de quelque chose, il faut le questionner. Et pour le questionner, il faut faire « tourner » une question autour d'une assertion.

Qui voudrait douter de tout n'irait pas même jusqu'au doute. Le jeu du doute lui-même présuppose la certitude. (...) Comment un homme juge-t-il quelle est sa main droite et quelle est sa main gauche? Comment sais-je que mon jugement coïncidera avec celui d'autrui? Comment sais-je que cette couleur est du bleu? Si dans ce cas je ne **me** fais pas confiance, pourquoi irais-je faire confiance au jugement d'autrui? Y a-t-il un pourquoi? Ne dois-je pas commencer quelque part à faire confiance? C'est-à-dire : il faut que quelque part je commence à ne pas douter; et ce n'est pas là, pour ainsi dire, une procédure trop précipitée mais excusable, cela est inhérent à l'acte de juger. (...) Je crois ce que des hommes me transmettent d'une certaine manière. C'est ainsi que je crois des faits géographiques, chimiques, historiques, etc. C'est ainsi que j'**apprends** les sciences. Et certes, apprendre repose naturellement sur croire. Celui qui a appris que le mont Blanc est un 4 000 mètres, celui qui l'a contrôlé sur la carte, dit qu'il le **sait**. Et peut-on dire maintenant : Nous accordons notre confiance parce que cela s'est révélé efficace ainsi? (Wittgenstein (1958/1965, pp. 53-63))

La confiance s'accorde, mais elle ne se décrète pas. Elle se construit peu à peu, en même temps que les propositions qui se succèdent composent, non pas un « texte du savoir » unilinéaire<sup>6</sup>, mais *un système dans lequel conséquences et prémisses s'accordent un appui mutuel* (ibid., p. 58). Les certitudes les plus solides ne sont pas transmises brique par brique, dans l'empilement des réponses et des questions. Elles apparaissent après coup, parce que des questions de plus en plus nombreuses et de plus en plus pertinentes peuvent y prendre appui. L'axe de rotation n'est pas fixé *a priori*. *C'est le mouvement tout autour qui le détermine comme immobile* (ibid., p. 60). Ce dont je suis sûr, ce dont je ne saurais douter, ce n'est pas « la vérité toute nue », c'est l'implicite de mes questions. « Pourquoi le climat se réchauffe-t-il? Qui en est responsable? Quelles en seront les conséquences? Que faut-il faire pour le

---

6. Pour une comparaison entre deux métaphores, celle du texte et celle de l'hypertexte du savoir, voir Maulini (2000b).



combattre?» Toutes ces questions tournent sur le même axe : «le climat se réchauffe». Est-ce parce que je «crois» que le climat se réchauffe que je pose mes questions? Est-ce parce que je les pose que je crois que le climat se réchauffe? Disons plutôt que c'est **en les posant** que j'affirme - implicitement - le réchauffement. Ma curiosité s'incarne dans des questions qui entérinent la proposition. Mais cette «vérité», je peux aussi la questionner : est-elle établie? est-elle partagée? est-elle bonne à dire? Critiquer l'affirmation, c'est poser alors de nouvelles questions. Des questions qui exigent du temps : le temps du réexamen. Et qui, du coup, invalident (provisoirement?) les questions précédentes. La confiance que la curiosité impliquait, la critique la suspend.

### La juste part du soupçon

Ce que montre Wittgenstein en évoquant un **système** plutôt qu'un enchaînement linéaire de questions et de réponses, c'est que la critique n'est pas tant le contraire de la curiosité que sa version soupçonneuse. L'une peut progresser par accumulation des questions et des réponses, sans jamais «douter de rien». L'autre renverse le mouvement en interrogeant des prémisses qui lui semblent décisives (*krinein* = «décider»), mais contestables. Pour questionner encore et encore, le curieux doit faire confiance, et il court un risque : la naïveté. Le remède, c'est la méfiance, le doute méthodique et le travail de réfutation. Sur le chemin du savoir, la curiosité vaut peut-être mieux que l'indifférence, mais Flaubert a montré qu'elle peut s'égarer. On n'atteint le libre-arbitre qu'en ajoutant la part de la critique, qui est la part du soupçon. Mais attention, dit Wittgenstein : la **juste part** du soupçon.

Car le soupçon est comme tous les remèdes : à forte dose, il ne vaut pas mieux que le mal. Si l'esprit critique questionne trop, il devient «critiqueur» et «questionneur». Incapable de «commencer à ne pas douter», il paralyse la pensée et nous ramène à notre point de départ. Soupçonner toutes les propositions, c'est comme n'en soupçonner aucune. Les interrogations s'enchaînent les unes aux autres, sans que rien ne vienne «borner» le questionnement. Ultra-positives, nos questions s'éparpillent vers l'avant, ultra-négatives, elles se dissolvent vers l'arrière.

Rappelons-nous que Primo Levi dénonçait tous ceux qui, sous le nazisme, acceptaient la propagande officielle et obéissaient aux ordres sans (se) poser aucune question. Aujourd'hui, c'est au nom de la liberté d'opinion et d'expression que les révisionnistes revendiquent le droit de se poser et de poser toutes les questions, aussi infamantes soient-elles. «Les chambres à gaz, les fours crématoires, la Shoah? Ce n'est pas tant que je les nie, dit le provocateur, mais qui pourra me démontrer leur existence? Les documents sont peut-être faux, les images trafiquées, les témoins manipulés. Qui répondra à toutes mes questions? Qui m'interdira d'en poser toujours? Me fera-t-on violence en censurant, non pas une doctrine raciste que je me garde bien de proférer, mais de «simples» questions?». Le révisionniste n'est pas du genre naïf : il a lu Popper. «Vos certitudes, dit-il, ne seront jamais démontrées. Elles sont peut-être corroborées, mais, dans ce cas, vous devez les soumettre à réfutation. Comment le ferez-vous si vous interdisez mes questions?».

Une telle perversion montre deux choses. Elle montre d'abord que le questionnement complètement rétrospectif, celui qui nous ramène sans cesse vers l'arrière et nous oblige à redire ce qui devrait être su, est aussi destructeur que le questionnement entièrement prospectif de la « fuite en avant ». Elle montre ensuite que les deux figures de la question, la curiosité et la critique, sont en tension l'une avec l'autre, et que seul le sujet qui assume cette tension peut éviter l'une ou l'autre dérive. Le naïf veut tout savoir, mais comme il ne critique rien, il finit par tout croire et par tout rejeter. Le révisionniste critique tout, il ne veut rien croire parce qu'il ne veut, au fond, rien savoir. Cynisme ou scepticisme, l'un et l'autre font le lit de l'obscurantisme. À quoi bon apprendre si le monde est un océan de questions?

## La lutte pour la subordination

Le questionneur de mauvais aloi ou de mauvaise foi pose tellement de questions qu'il finit par rompre la discussion. S'il a un seul mérite, c'est de montrer que la question ne vient pas seulement **sous** la proposition, mais qu'elle finit toujours, après mille détours si nécessaire, par remonter **au-dessus**, par questionner ce qui avait cessé de l'être ou qui ne l'avait même jamais été. Le processus n'est ni positif, ni négatif *a priori*, mais il n'est pas neutre non plus. Établir si une interrogation vient trop tôt ou trop tard dans la discussion, bien à propos ou mal à propos, voilà peut-être où réside, en fin de compte, le pouvoir de la question. Or, un tel pouvoir n'est pas donné : il s'instaure dans l'interaction, entre les interlocuteurs, dans un échange et un mélange complexe de confiance (« je te crois, et je fais tourner mes questions sur le gond de tes propositions ») et de soupçon (« je ne te crois pas, et c'est à partir de mes propres convictions que je questionne tes affirmations »).

### La remontée vers les questions

Reprenons l'exemple de tout à l'heure, et posons, non pas une seule, mais une série de questions. « Le climat se réchauffe, soit. Et quels en sont les effets : la fonte des glaces, l'élévation des océans, des inondations, des glissements de terrain? Et comment nous protéger de ces fléaux : en élevant des digues et en consolidant nos maisons? Et qui paiera la facture : les particuliers et/ou l'état? etc. ». Partons maintenant du même constat, amorçons la même série, mais bifurquons dès la seconde question. « Le climat se réchauffe, soit. Et quels en sont les effets : la fonte des glaces, l'élévation des océans, des inondations, des glissements de terrain? Et comment prévenir ces fléaux : en diminuant nos émissions de gaz carbonique? Et par quels moyens : le ralentissement de la production, la lutte contre le gaspillage, le développement des énergies renouvelables? etc. ». Inutile de s'appesantir : dans les deux cas, les questions s'enchaînent les unes aux autres. Elles témoignent peut-être de deux curiosités très estimables, pas nécessairement incompatibles, mais dont tout indique qu'elles trahissent des préoccupations différentes, divergentes même.

Au bout de la première chaîne, on trouvera peut-être cette question : « pourquoi faut-il, dès maintenant, voter des crédits pour lutter contre la pollution? ». Et au bout

cette question, on retrouvera une proposition qui deviendra réponse : s'il faut voter ces crédits, c'est que « le climat se réchauffe ». Du côté de la seconde chaîne, on trouvera d'abord une autre question : « pourquoi faut-il, dès maintenant, voter des crédits pour construire des digues? ». Et au bout de cette question, notre première proposition : s'il faut voter ces crédits, c'est - bien sûr - que « le climat se réchauffe ».

Dans leur remontée vers la proposition (« le climat se réchauffe »), les deux chaînes de questions n'empruntent pas le même itinéraire. En apparence, elles sont toutes les deux prospectives, en ce sens que chaque demande s'appuie sur la réponse précédente sans la mettre en doute. Si Bouvard était le questionneur de droite (lutter contre la pollution) et Pécuchet le questionneur de gauche (construire des digues), nul doute que la contradiction finale (des digues vs des énergies nouvelles) les condamnerait à attendre encore une fois les « prescriptions de l'Institut ». Mais si les questionneurs sont plus raisonnables que nos vieux messieurs et leurs drôles de questions, ils finissent par s'affronter non plus **en-dessous** mais **au-dessus** de la proposition initiale. À la **même proposition**, ils rapportent **deux questions différentes** : « quelles sont les nuisances que l'humanité doit cesser de provoquer? », demande l'un; « quels sont les fléaux dont elle doit se protéger? », interroge l'autre; et tous les deux de répondre : « le climat qui se réchauffe ».

### Sous la question, le sens de la proposition

Le raisonnement peut paraître trivial parce qu'il est tiré à gros traits et, surtout, entièrement explicite. On a déjà dit que les deux inquiétudes (les digues et les énergies alternatives) ne sont pas incompatibles, à quoi il faut ajouter que les discussions observables ne sont jamais aussi systématiques dans l'alternance des questions et des réponses. Mais c'est justement parce que les décalages ne sont pas transparents et qu'ils sont toujours sujets à caution qu'ils doivent retenir notre attention. La même proposition a engagé nos deux questionneurs dans deux kyrielles de questions qui n'aboutissent ou qui ne reposent pas sur les mêmes préoccupations. Chacun des deux est peut-être curieux, éventuellement critique, mais ce n'est pas là ce qui les sépare. Ce qui distingue d'abord leurs deux questionnements, c'est qu'ils ne font pas la même **interprétation** de la proposition initiale, qu'ils ne lui attribuent pas le même **sens**, parce qu'ils ne la font pas répondre - explicitement ou implicitement - à la même question. C'est ainsi que Michel Meyer (1986) définit, à la suite de Gadamer, le *processus herméneutique* (p. 255) : le retour, par quelque raisonnement que ce soit, aux questions dont nos propositions sont la solution.

Déchiffrer le sens consiste à questionner une réponse en tant que telle, donc à spécifier en quoi un discours répond, ce qui renvoie à la question dont il est la solution. (...) Le questionneur interprétant s'interroge sur l'énoncé, retrouve la question à laquelle cet énoncé répond, bref, répète l'énoncé comme réponse, il en reproduit le contenu, mais il la rapporte à ce qu'elle solutionne et en cela, l'interprète répond à sa propre question herméneutique. En somme, il refait en sens inverse, le chemin du locuteur-auteur. L'interprétation ne fait qu'explicitement la question implicite du propos qu'elle considère; alors que le locuteur part de la question pour aller vers la

réponse, l'interprétation part de la réponse pour remonter vers la question qui lui permet de voir en quoi la réponse est réponse (ibid., p. 277)

La métaphore de la « remontée » vers les questions ne doit pas nous induire en erreur. Si l'interprétation de Meyer revient à des questions antérieures, c'est parce qu'il interroge des textes ou des discours qui l'ont précédé dans l'histoire. Dans la discussion publique, aucun participant ne possède ce privilège *a priori*. La question « comment cesserons-nous de polluer? » n'est ni antérieure ni postérieure à la question « comment nous protégerons-nous des effets de la pollution? ». Et c'est bien là, finalement, qu'est tout l'enjeu. Quelles que soient les propositions avancées, elles entretiennent un rapport plus ou moins net (plutôt moins que plus) avec les questions qu'elles sont censées résoudre. La lutte pour les « bonnes » questions, ce n'est pas forcément la lutte pour les questions qui restent à poser. C'est d'abord la lutte pour les questions qui **sont** posées, et auxquelles les discussions répondent ou essaient de répondre. C'est même, soyons précis, la lutte pour établir **quelles sont**, au bout du compte, les questions qui peuvent revendiquer l'amont et, *a contrario*, celles qui se contenteront de l'aval. Certaines sont valides, d'autres non. Laquelle retiendra-t-on? À laquelle de ces questions va-t-on **subordonner** la délibération? C'est peut-être ici que se joue l'essentiel de la discussion. Et c'est ici que nous allons basculer de la logique du langage à la sociologie des interactions verbales.

### L'interaction, les questions et les propositions : un double partage

Résumons brièvement. Au début était la proposition. Tantôt validée, et questionnée vers l'aval. Tantôt contestée, et questionnée vers l'amont. Il y a là une première tension, mais aussi une simplification. Car l'amont et l'aval ne sont pas donnés, ils font partie des objets négociés dans l'échange. Si l'on remonte aux questions qui conditionnent les propositions, on obtient différentes interprétations et, du même coup, différentes orientations pour la discussion.

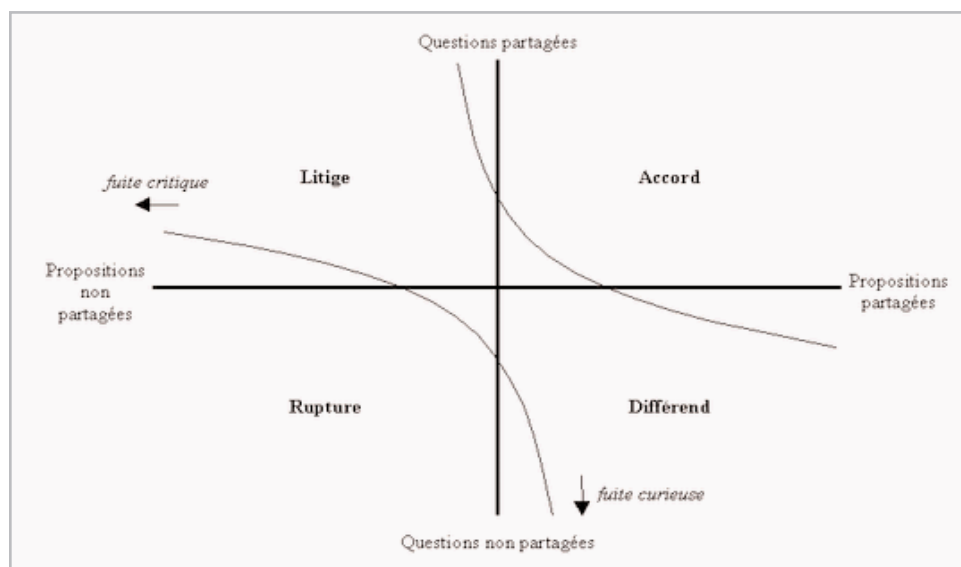
Soit une affirmation : « le climat se réchauffe » (ou : « les Nazis ont utilisé les chambres à gaz »). Soit elle est validée, soit elle ne l'est pas. Mais pour qu'elle le soit ou pour qu'elle ne le soit pas, il faut bien qu'une question soit sous-entendue : « le climat se réchauffe-t-il, oui ou non? ». C'est **parce que** cette question est (implicitement?) jugée valide que la question de la validité des réponses est posée. Si deux sujets s'affrontent à propos du réchauffement, c'est parce qu'ils ont un litige (un conflit socio-cognitif?) quant à la réponse, mais un accord quant à la question. Ce que l'on sait maintenant, c'est que la figure peut s'inverser. Dans ce cas, ce n'est plus la réponse, mais la question qui pose problème. Que le climat se réchauffe, chacun l'admet. C'est le souci qui divise : les digues ou les énergies renouvelables, de quoi faut-il d'abord s'inquiéter? C'est tout l'objet du différend. Dans cette nouvelle configuration, la proposition est partagée. Et c'est parce qu'elle l'est qu'elle permet, à son tour, la querelle quant aux questions.

[Il faut] distinguer deux sortes de désaccords, et donc deux sortes d'accords qui leur correspondent. (...) On peut apporter des réponses différentes à la même question. Il y a alors litige. Mais parce qu'on partage la même

question implicite, même si on l'interprète différemment, il y a alors une sorte de consensus sur la question, et les réponses différentes se comprennent les unes les autres; elles répondent à la même question. C'est la raison pour laquelle un accord s'effectue davantage en travaillant à trouver la question commune qu'en cherchant une réponse commune. On peut également avoir la même réponse sans partager la question, et ne pas être d'accord sur ce qui est en question. Il y a alors différend. (Abel (2000, p. 35))

Abel raisonne sur les pas de Meyer lorsqu'il tente d'articuler les questions et les réponses dans une « éthique interrogative ». La distinction entre le **litige** (quant aux réponses) et le **différend** (quant aux questions) est lexicalement discutable, mais là n'est pas la question (sic). Ce qui est intéressant, c'est de rompre le schéma linéaire d'un enchaînement de questions et de réponses pour dessiner un espace à deux dimensions : l'interrogation et la proposition. Le questionnement n'est plus, dès lors, ce qui vient avant ou après les réponses, mais ce qui les traverse et se laisse en même temps traverser par elles. On peut illustrer ce « champ » de l'interaction par un schéma figurant le **double partage** des questions et des propositions.

Figure : le double partage des questions et des propositions dans l'interaction



L'axe horizontal, c'est l'axe des propositions, partagées ou non par les participants de l'interaction. Les questions sont réparties sur un continuum analogue, mais vertical. On dessine ainsi quatre quadrants et autant de situations-types :

**L'accord :**

les interlocuteurs partagent les questions et les propositions. S'ils sont « tombés d'accord », ils peuvent clore la discussion.

**Le litige :**

les questions sont partagées, mais pas les propositions. Le débat peut être vigoureux, mais les participants s'entendent sur un point : leurs réponses les divisent, mais leur question les rassemble. On discute pour trouver réponse à la question commune.

**Le différend :**

figure symétrique de la précédente. Les propositions sont partagées, mais pas les questions. C'est donc sur elles que porte la controverse : lesquelles sont valides, lesquelles non ? On discute pour trouver ce qui fait question dans la proposition commune.

**La rupture :**

puisqu'on ne partage plus rien, ni les questions, ni les propositions, on rompt la discussion, mais pas le conflit. Soit on s'ignore, soit on se bat. On brise le lien dans les deux cas.

Il faudrait du temps pour commenter entièrement ce modèle. Je ferai juste quelques remarques qui montrent que la subordination des réponses aux questions (ou des questions aux réponses) n'est pas un principe organisateur qui transcenderait la discussion, mais l'un de ses enjeux majeurs. Discuter, c'est d'abord lutter pour la validité des propositions, la validité des questions et, en fin de compte, la validité de leurs rapports de subordination.

### **Les rapport de subordination et la lutte pour leur validité**

Disons d'abord que les quatre types ne sont ni figés, ni isolés les uns des autres. Les participants de l'interaction négocient sans cesse, et précisément **tant qu'ils discutent**, des arrangements provisoires qui n'ont valeur de « vérité » qu'en attente de la prochaine tentative de réfutation (Popper). Les questions et les réponses ne sont ni face à face, ni rangées en file indienne. Elles sont organisées en système, les questions tournant sur les propositions (Wittgenstein), les propositions s'appuyant sur l'implicite des questions (Meyer), et les renvois perpétuels des unes aux autres dessinant un abîme sans fin. L'enjeu de la controverse, c'est le double partage des questions et des propositions estimées valides (Habermas). Si l'accord est si difficile à trouver, c'est parce que les litiges s'ajoutent aux différends, et parce qu'on peut sans cesse occulter l'un ou l'autre en changeant de monde. Un désaccord dans le monde objectif (« le climat se réchauffe-t-il, oui ou non ? ») peut être, non pas résolu, mais occulté par l'irruption d'un autre, soit dans le monde social (« qui êtes-vous pour vous prononcer ? »), soit dans le monde subjectif (« êtes-vous sincère quand vous parlez ? »).

Les quatre pôles témoignent de cette complexité. Un axe oblique va de l'accord parfait à la rupture complète. Il dessine le lieu où la discussion prend fin, soit parce que tout, soit parce que plus rien ne nous sépare<sup>7</sup>. L'axe symétrique dessine plutôt la discussion sans fin. Première hypothèse : le litige radical, ou polémique quant aux solutions : « faut-il ou non limiter la vitesse sur les autoroutes ? ». Seconde hypothèse : le différend complet, ou contentieux quant aux problèmes : « faut-il s'adapter aux

nuisances ou éviter de les produire? ». L'espace du débat ne se réduit pas à cette ligne de crête entre deux pôles. Il se répartit des deux côtés de l'axe nord-ouest/sud-est, entre deux hyperboles qui dessinent le champ de la discussion comme un champ de tensions. Deux flèches nous rappellent par exemple que la question a deux visages, et autant de dérives qui peuvent briser l'interaction. Le premier point de fuite tend vers une rupture *via* les questions : la curiosité, on l'a vu, suppose la confiance quant au partage des propositions, mais l'accumulation des interrogations finit par les rendre si « drôles » (Flaubert) qu'on renonce à la discussion. Le second point de fuite tend vers une rupture *via* les propositions : la critique suppose le soupçon, mais elle peut aussi s'emballer si les interlocuteurs ne partagent aucun « lieu commun » (Wittgenstein).

Dernière remarque, essentielle pour notre propos : Abel oppose l'éthique interrogative (Meyer) à l'éthique argumentative (Habermas), au motif que la seconde s'en tiendrait aux *réponses* et aux *propositions* (espace du litige), là où la première ferait l'effort de remonter aux *questions* qui les conditionnent (espace du différend). Le schéma et la discussion ci-dessus infirment plutôt l'existence d'une hiérarchisation. Si la discussion est la pierre de touche de l'éthique du même nom, c'est parce qu'elle n'est conditionnée **ni par une question, ni par une proposition** qui lui préexisteraient. Il y a certes de l'implicite dans nos prétentions à la validité, mais cet implicite est intégralement distribué. Pas de question sans proposition, et pas de proposition sans question. C'est précisément l'**objet de la discussion** que d'**établir**, par la négociation, les **rapports** - valides ou non - **de subordination**. À la lumière de quelle question faut-il interpréter nos affirmations? Sur les gonds de quelle assertion faut-il faire pivoter nos questions? C'est parce que les deux enjeux s'interpénètrent qu'il faut les aborder, non pas l'un après l'autre, mais l'un **dans** l'autre.

Au plan épistémologique, la question n'a donc aucun droit d'aînesse. Mais il faut dire pour terminer que l'égalité théorique ne garantit pas l'égalité pratique, et que c'est bien là que le bât blesse. D'un point de vue, non plus logique, mais sociologique, la lutte pour les questions est souvent plus opaque que la lutte pour les propositions, et c'est parce qu'elle est opaque que ceux qui osent et qui savent y participer bénéficient d'un avantage déterminant. On pourrait donner mille exemples, mais un seul suffira. Celui de Pierre Bourdieu (1996), soumis - mais refusant de se soumettre - aux injonctions des professionnels de la question : les journalistes de télévision.

Il m'est arrivé très souvent, même en face de journalistes très bien disposés à mon égard, d'être obligé de commencer toutes mes réponses par une mise en question de la question. Les journalistes, avec leurs lunettes, leurs catégories de pensée, posent des questions qui n'ont rien à voir avec rien. (...). Avant de commencer à répondre, il faut dire poliment « votre question est sans doute intéressante, mais il me semble qu'il y en a une autre, plus

---

7. On sait que les deux situations sont symétriques, mais qu'elles ont, à la limite, une même conséquence : la mort. Les hommes du « complet désaccord » finissent souvent par se battre, comme s'il leur fallait échanger des coups plutôt que rien. Les hommes de « l'accord parfait » choisissent plutôt de s'auto-détruire, comme si la vérité révélée les chassait hors du monde. Violences tribales et délires sectaires : n'est-ce pas le cocktail idéal pour supprimer la discussion et, d'un même élan, la vie tout court?



importante? ». Quand on n'est pas un tout petit peu préparé, on répond à des questions qui ne se posent pas (p. 39).

Réfuter la question. Lutter pour obtenir un autre rapport de subordination, une autre question sur laquelle greffer nos propositions. Invalider la demande d'autrui et demander qu'il valide la nôtre. *Décadrer* et *recadrer* ses interpellations (Mouillaud (1991)). Bref, questionner ses questions et proposer les nôtres. Ce que Bourdieu oppose aux journalistes de la télévision, c'est le pouvoir de ses questions<sup>8</sup>.

## L'école et la recherche : à la croisée des questions

Ce qu'un professeur au Collège de France peut faire avec les questions des professionnels de l'interview, nos élèves sauront-ils le faire<sup>9</sup>? Quel sera, plus tard, leur rapport au savoir et aux détenteurs du savoir? Voudront-ils, oseront-ils, sauront-ils, non seulement poser des questions, mais aussi questionner les questions d'autrui? Sauront-ils, non seulement résoudre des problèmes, mais aussi contester les problèmes qu'on leur demandera de résoudre, identifier et poser eux-mêmes des problèmes nouveaux? Se préparent-ils, dans l'école d'aujourd'hui, à refuser de répondre demain aux « questions qui ne se posent pas »? Il faut, pour répondre à cette question, mieux comprendre l'*institution [scolaire] du questionnement* (Maulini (2000c)).

### L'institution scolaire du questionnement

On a tout dit et tout écrit sur les formes scolaires de questionnement. Que les questions du maître s'imposent à la classe, qu'elles ignorent les questions des élèves, qu'elles *étouffent [ces] questions et arrêtent le désir de savoir* (Imbert (1996, p. 39)). Bref, qu'elles apprennent d'abord à ne plus interroger et à ne plus s'interroger, à répondre à toutes les questions, à calculer, si on nous le demande, *l'âge du capitaine* (Baruk (1985); Schubauer-Leoni & Ntamakiliro (1994)).

Mais aux réquisitoires répondent les plaidoiries. Pour ses défenseurs, le questionnement magistral ne serait pas un artifice « renversant », mais un *système de communication spécifique* (Thévenaz-Christen (2000, p. 415)), un *cadre pour penser*, un *rituel scolaire nécessaire* (Amigues & Zerbato-Poudou (2000, pp. 124-126)). La

8. Notons que le jeu du questionnement ne s'arrête pas là. Aux professionnels de la question (les journalistes) répondent les professionnels de la réponse (les politiques qu'ils interrogent; voir par exemple : Gouazé (1991)). Nominalisation, voix passive, décontextualisation, tous les artifices de la langue de bois sont bons pour se soustraire au questionnement, pour *empêcher l'auditoire de se poser des questions* (Bentolila (2000, p. 199)). Comment réagir à cette *usurpation*? Bentolila ne voit qu'une solution : *voilà ce que nous devrions apprendre à nos enfants, à la maison et à l'école : questionner sans relâche* (ibid.).
9. Bourdieu analysait il y a quarante ans déjà « la question de la question » dans son articulation entre espace social et espace scolaire. Il y montrait comment l'école permet la constitution des *lieux communs* qui permettront plus tard, à ceux qu'elle a *cultivés*, de se retrouver entre eux, dans l'implicite de leurs questions. Ce qui rassemble les érudits d'une époque déterminée, dit Bourdieu, ce n'est pas les réponses qu'ils donnent aux questions, mais les questions qu'ils jugent utile et pertinent de débattre. *Le désaccord suppose un accord sur les terrains du désaccord*. (Bourdieu (1967, p. 370)). L'enfermement dans de telles « communautés de questionnement » justifierait au moins deux études. La première concerne la capacité des « outsiders » à questionner les évidences des initiés. La seconde concerne la capacité des « insiders » eux-mêmes à se questionner sans (ou alors) qu'on les questionne. Au « pouvoir de la question » peut ou non répondre une « éthique interrogative » (Abel, mais aussi Draï (2000)). Il faudrait un autre texte pour montrer leur intrication.

*structure psychologique* de l'interaction didactique serait suffisamment fonctionnelle pour que les élèves eux-mêmes comprennent que *le maître ne pose pas ses questions pour faire la conversation*, mais pour instituer un *rapport [au savoir] nouveau*: l'étude (Leontiev (1976, pp. 293-294)).

Le litige qui oppose les partisans les plus résolus de l'auto- et du socio-constru-  
tivism suppose un accord sur le terrain du désaccord : « qui, à l'école, devrait poser  
les questions : le maître ou les élèves? ». Il faut, si l'on veut dépasser cette alternative  
sommaire, problématiser la polémique en questionnant la question : doit-on vrai-  
ment désigner **le** questionneur, ou faut-il plutôt chercher la solution, comme on l'a  
vu, **dans** l'interaction, au cœur de la négociation, dans le double partage des ques-  
tions et des réponses? La question ne serait plus dès lors « qui doit questionner? »,  
mais « comment négocier, dans l'interaction, le partage des questions? »

Leontiev a raison de rappeler que la classe n'est pas le lieu d'un débat parfait-  
ement symétrique où l'on ferait « la conversation ». Le maître sait des choses que  
l'élève ignore, et les programmes scolaires ne sont pas là pour répondre aux ques-  
tions des enfants, mais pour leur donner les moyens d'en poser plus tard. Mais si  
l'école veut être le vecteur d'un rapport éclairé à la vérité (monde objectif), à la loi  
(monde social) et à la réflexivité (monde subjectif), elle doit pratiquer les vertus  
qu'elle prétend promouvoir. Elle doit donc accepter que la validité de ses propo-  
sitions **et** de ses questions ne tienne pas d'abord *au statut de celui qui [les] énonce*  
(Meirieu (1996, p. 87)), mais à la rigueur de son raisonnement. Et de cette rigueur, le  
maître est le premier comptable. Il doit donc, de plus en plus, réussir ce tour de force :  
enseigner les « vérités » du programme en les soumettant au débat contradictoire et  
à la délibération collective.

Il est probable que, progressivement, les enseignants vont devoir réap-  
prendre une des vertus centrales de la civilisation occidentale. C'est le  
principe du libre examen et du libre débat. Les enseignants sont institués  
pour instruire. Et ils le font, pour une part, sur le mode de l'endoctrine-  
ment, bien davantage que de l'ouverture à la discussion et au débat. J'ai le  
sentiment que les processus globaux dans lesquels nous sommes pris vont  
nous obliger à reconnaître, même à nos enfants, le droit de poser des ques-  
tions, et pas seulement de répondre aux questions qu'on leur pose et aux-  
quelles leurs interlocuteurs ont toujours déjà la réponse. (...) L'école obli-  
gatoire est le dernier bastion de l'intégration des sociétés. La question est  
de savoir quel sens on donne à cette expérience d'intégration. Est-ce que  
c'est apprendre des croyances dans des savoirs scientifiques qui sont  
appries comme des opinions, ou est-ce que c'est apprendre la capacité de  
poser soi-même les questions, de chercher les réponses qui existent déjà  
chez des auteurs et, éventuellement, d'en débattre. Raison pour laquelle il  
faut essayer de maîtriser ce qui nous caractérise essentiellement : c'est de  
donner aux élèves la conviction qu'on peut chercher, qu'on peut trouver,  
qu'on peut discuter et qu'on peut discuter pacifiquement. (Hutmacher  
(1999))

Nos savoirs ne sont pas - de moins en moins - réductibles à l'ordre des propositions. Ils sont le résultat de *l'association entre les bonnes questions et les bonnes réponses* (Brousseau (1986, p. 62)), une association qui doit se négocier dans l'intersubjectivité (l'interaction pédagogique) avant de passer dans l'intrasubjectivité (la pensée de l'élève). Ce que le maître doit donc instituer, c'est le double partage des propositions **et** des questions. Si la connaissance n'est pas un dogme, si le savoir vivant n'est ni un savoir « asséné », ni un savoir « spontané », mais un savoir questionnant et questionné, alors il faut articuler, dans la classe, deux controverses : le litige (quant aux réponses) et le différend (quant aux questions). Il faut susciter, non seulement des « conflits sociocognitifs » subordonnés aux questions du maître, mais aussi des démarches ouvertes de « libre examen », des activités complexes qui obligent à poser et à débattre des questions autant que des réponses. Exercer, à l'école, le pouvoir de la question, c'est passer de la résolution de problème à la problématisation, *penser le questionnement lui-même* et lutter ainsi contre *l'image dogmatique de la pensée* (Fabre (1999, p. 48)). Le programme est simple sur le papier, mais reconnaissons qu'il a de quoi nous occuper.

### La lutte de plus?

Pourquoi venir à l'école, sinon pour trouver et exercer les moyens de la discussion? Pouvoir de proposer (des questions) et pouvoir de questionner (les propositions), les deux axes de l'interaction sont aussi les deux faces d'un rapport au savoir et d'un rapport au monde qui conditionnent notre accès et notre engagement dans l'espace public. Le vrai et le faux, le beau et le laid, le bien et le mal, le juste et l'injuste : en démocratie, tout se discute ou tout devrait se discuter. Comment l'école remplirait-elle sa mission si elle ne transmet pas aux élèves les moyens de proposer et les moyens de questionner?

Les nouvelles formes de modernité impliquent davantage d'incertitude, d'imprévisibilité, de complexité (Pourtois & Desmet (1997)), mais elles véhiculent aussi de nouveaux genres de réductionnisme, de dogmatisme et de propagande. Dans un monde où l'ordre social est de plus en plus négocié, l'école doit sans doute transmettre à tous les élèves les moyens du *débat* et de la *raison* (Perrenoud (1998)), les moyens de résister à la violence symbolique en *subvertissant les évidences* (Maulini (2000a), en posant leurs propres questions et en questionnant celles des autres. L'éducation du Sujet, dit Alain Touraine (1997), (2000)), c'est aussi, et peut-être de plus en plus, une *éducation de la demande*.

Il y a peut-être, pour démocratiser l'accès à cette demande, à rénover les finalités de l'école. Il y a peut-être à inventer et à diffuser des pratiques et des instruments pédagogiques nouveaux, des manières inédites (ou encore trop confidentielles) d'*organiser le travail scolaire* (Life (2001)). Mais ces conditions nécessaires ne sont pas suffisantes. Reformuler nos ambitions et réinventer nos moyens d'action sont des tâches importantes qui doivent solliciter notre énergie et notre intelligence. Mais l'enjeu décisif n'est probablement ni d'un côté (les fins), ni de l'autre (les moyens). Il est à l'intersection des deux.

Ce que montre l'exemple du questionnement, c'est que les pratiques scolaires sont traversées de contradictions qui ne sont pas des incohérences, mais des contraintes indépassables. Il faut, à l'école, stimuler la curiosité **et** la critique, cultiver la confiance **et** le soupçon, négocier les propositions **et** les questions, exercer le pouvoir **et** l'éthique du questionnement. Il faut assumer les paradoxes et les incertitudes d'un *métier complexe* (Perrenoud (1996)), d'un *métier impossible* (Imbert (2000)) qui évolue au gré de ses questions. « Libération ou aliénation? », « émancipation ou domination? », « pédagogie de la question ou pédagogie de la réponse? ». Le dualisme et la polémique sont deux valeurs sûres du débat pédagogique. On s'affronte tantôt sur ce qu'il faut viser, tantôt sur ce qu'il faut faire, et l'on ne manque ni de bonnes intentions, ni de bonnes idées à faire valoir. Ce qui est nouveau, peut-être, c'est l'émergence progressive d'une troisième question, plus prosaïque celle-là, mais qui pourrait orienter différemment toutes nos discussions : « quel est le rapport et quel est l'écart entre le questionnement que nous **prétendons** viser et celui que nous faisons **vraiment** advenir? »

Si la recherche et les pratiques éducatives ont des choses à se dire, c'est parce que la démocratisation du savoir ne se cache ni dans les pamphlets des philosophes, ni dans les moyens d'enseignement à la mode, fussent-ils numériques. C'est parce qu'elle se cache d'abord dans les pratiques et les gestes de l'enseignant, des pratiques et des gestes dont il faut comprendre et admettre la précarité et les imperfections si l'on ne veut pas les prendre sans cesse en défaut de cohérence vis-à-vis des intentions de l'institution. Réunir les chercheurs et les « trouveurs »<sup>10</sup> pour qu'ils étudient ensemble, non seulement ce qu'il serait bon de faire, mais ce que nous faisons « pour de bon » lorsque nous enseignons, c'est peut-être, pour l'école, déplacer ses questions. Et le débat contemporain sur l'identité des sciences de l'éducation et leur rapport aux pratiques pédagogiques (Hofstetter & Schneuwly (1998); Develay (2001)), c'est peut-être la lutte pour la définition des « bonnes » et des « mauvaises » questions.

---

## Références bibliographiques

- ABEL, Olivier (2000). *L'éthique interrogative. Herméneutique et problématologie de notre condition langagière*. Paris : PUF
- AMIGUES, René, ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- ASTOLFI, Jean-Pierre (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : ESE.

---

10. Selon la formule de Françoise Dolto : « Vous [les enseignants de la Neuville] êtes des trouveurs. Pas des chercheurs. » (D'Ortoli & Amram (1990, p. 323)).

- BARUK, Stella (1985). *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Paris : Seuil.
- BASSIS, Odette (1998). *Se construire dans le savoir. À l'école, en formation d'adultes*. Paris : ESE.
- BENTOLILA, Alain (2000). *Le propre de l'homme. Parler, lire, écrire*. Paris : Plon.
- BOURDIEU, Pierre (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. In *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, 3, pp. 367-388.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BOURDIEU, Pierre (1996). *Sur la télévision*. Paris : Liberéditions.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- BRONCKART, Jean-Paul (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), pp. 33-114. Repris dans : Brun, Jean (1996), *Didactique des mathématiques*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, pp. 45-97.
- CASTORIADIS, Cornelius (2000). Pour un individu autonome. In *Le Monde diplomatique*, Manières de voir, n° 52, pp. 14-17.
- CHARLOT, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, Bernard (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- CHEVALLARD, Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Yves (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. In *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille.
- CIFALI, Mireille (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF (l'Éducateur).
- CZECHOWSKI, Nicole (dir.) (1993). La curiosité. Les vertiges du savoir. In *Autrement*, Morales n° 12, Paris
- DEVELAY, Michel (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESE.
- DEVELAY, Michel (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris : ESE.
- DI LORENZO, Gabriele (1992). *Questions de savoir*. Paris : ESE.
- D'ORTOLI, Fabienne, AMRAM, Michel (1990). *L'école avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation*. Paris : Hatier.

- DRAÏ, Raphaël (2000). Anamnèse et horizons, In *Quelle autorité? Une figure à géométrie variable*, Garapon, Antoine, Perdriolle, Sylvie (dir.), Autrement, Mutations n° 198. Paris.
- FABRE, Michel (1998). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. In *Revue française de pédagogie*, 120, pp. 49-58.
- FABRE, Michel (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF
- FLAUBERT, Gustave (1880/1966). *Bouvard et Pécuchet*. Paris : Flammarion.
- FREIRE, Paulo (1980). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- GADAMER, Hans Georg (1996). *La philosophie herméneutique*. Paris : PUF
- GOUAZÉ, Jean (1991). Un dispositif médiatique de la question. Les conférences de presse du Président de la République. In *La question*, Kerbrat-Orecchioni, Catherine (dir.), Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 323-343.
- HABERMAS, Jürgen (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, Jürgen (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- HOFSTETTER, Rita, SCHNEUWLY, Bernard (1998). Le pari des sciences de l'éducation. In *Raisons éducatives*, De Boeck, 1-2.
- HUTMACHER, Walo et alii (1999). *Ecole et mondialisation*. Genève, Association Agatha (cassette vidéo, collection « Amorces pour un débat »).
- IMBERT, Francis (1996). *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*. Paris : ESE
- IMBERT, Francis (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESE
- JABÈS, Edmond (1963/1973). *Le Livre des Questions*. Paris : Gallimard (2 tomes).
- KAMBOUCHNER, Denis (2000). *Une école contre l'autre*. Paris : PUF
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (dir.) (1991). *La question*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- KUHN, Thomas S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- LEONTIEV, Alexis (1976). *Le développement du psychisme. Problèmes*. Paris : Éditions sociales.
- LEVI, Primo (1987). *Si c'est un homme*. Paris : Julliard.
- Life - Laboratoire Innovation-Formation-Education (2001). *L'organisation du travail scolaire. Pratiques nouvelles, concepts nouveaux*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.



- MAULINI, Olivier (1997). *Demande de savoir, questions et réponses : condition ou ambition des premiers apprentissages scolaires?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- MAULINI, Olivier (1998). La question : un universel mal partagé. In *Educateur*, n° 7, pp. 13-20.
- MAULINI, Olivier (2000a). Subvertir les évidences. Le questionnement pédagogique : inquisition ou libération?. In *Cahiers pédagogiques*, 386, pp. 20-21.
- MAULINI, Olivier (2000b). *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 (2000c). *L'institution du questionnement dans l'interaction maître-élèves. Contribution à l'étude des formes scolaires d'enseignement*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- MEIRIEU, Philippe (1996a). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, Philippe (1996b). Le maître : de la transmission à la médiation. In *Entretiens Nathan*, Paris : Nathan.
- MEIRIEU, Philippe, GUIRAUD, Marc (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- MEYER, Michel (1986). *De la problématique. Philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga.
- MEYER, Michel (1995). *De l'insolence. Essai sur la morale et le politique*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- MEYER, Michel (2000). *Questionnement et historicité*. Paris : PUF.
- MORIN, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MOUILLAUD, Maurice (1991). Le foulard, oui ou non? Ou : la question en question. In *La question*, Kerbrat-Orecchioni, Catherine (dir.), Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 346-357.
- PERRENOUD, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, Philippe (1998). Le débat et la raison. In *Cahiers pédagogiques*, supplément n° 4 L'éducation à la citoyenneté, pp. 4-7 et *Educateur*, 12, pp. 22-26.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly; NICOLET, Michel (dir.) (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Fribourg : DelVal.



- POPPER, Karl R. (1963/1998). *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*. Paris : Payot & Rivages.
- POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- ROMIAN, Hélène (dir.) (2000). *Pour une culture commune. De la maternelle à l'Université*. Paris : Hachette.
- SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa, NTAMAKILIRO, Ladislav (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles. In *Revue des sciences de l'éducation*, n° 1 (vol.XX), pp. 87-113.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, Thérèse (2000). Apports d'un point de vue didactique à la formation à l'enseignement. In *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*, Criblez, Lucien, Hofstetter, Rita (dir.), Bern : Peter Lang, pp. 407-429.
- TOURAINÉ, Alain (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents?* Paris : Fayard.
- TOURAINÉ, Alain, Khosrokhavar, Farhad (2000). *La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet*. Paris : Arthème Fayard.
- VELLAS, Etienne (1999). Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées. In *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, Barbosa, Manuel (dir.), Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, pp. 143-184.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1958/1976). *De la certitude*. Paris : Gallimard.