Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique

Lucile Ricci

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/412>

DOI : 10.4000/cediscor.412

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1996

Pagination : 131-151

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Lucile Ricci, « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/412> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.412>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique

Lucile Ricci

NOTE DE L'AUTEUR

Code de transcription

/ indique une pause très brève

... énoncé inachevé (le locuteur est interrompu ou l'enseignant amorce la réponse)

x énoncé incompréhensible

- 1 Dans toute interaction langagière les protagonistes tiennent un rôle conversationnel, dans l'interaction didactique l'enseignant détient un certain pouvoir sur l'apprenant. Il s'agit de savoir de quelle manière se manifeste ce pouvoir au sein de ce qu'on peut appeler un *dialogue interrogatif*. Sous ce terme, nous désignons le dialogue didactique au cours duquel l'enseignant, toujours sous forme de questionnement¹, conduit les échanges et fait circuler le savoir. Nous précisons que ces questions ont une forme spécifique et qu'elles risquent de « museler » l'apprenant dans un pseudo-dialogue. C'est la problématique que nous aborderons après avoir cerné les caractéristiques du *dialogue interrogatif* d'enseignement dans lequel la forme des questions de l'enseignant semble être l'indice révélateur, la marque linguistique du pouvoir de ses mots sur le degré de liberté ou d'enfermement des apprenants. La présente étude ne traitera que de la « *question-sommation*² » et s'appuiera sur l'analyse des interactions enseignant / apprenant(s) à partir d'un corpus³ constitué de transcriptions de cours recueillis en langue française en Russie et en langue russe en France dans un milieu institutionnel⁴ d'enseignement / apprentissage. Nous appelons *question-sommation* toute forme de questions⁵ grâce auxquelles l'enseignant s'adresse à l'apprenant et le somme de répondre, de démontrer, preuves à l'appui, son savoir ou, le cas échéant, son non-savoir.

1. Spécificité du dialogue interrogatif en classe de langue

- 2 ● Dans la conversation ordinaire comme dans le dialogue didactique, quand le locuteur (L1) pose une question, « cet acte illocutoire (...) juridique » (Ducrot, 1980) place l'interlocuteur (L2) devant un triple impératif :
- celui de donner une suite verbale à sa demande,
 - que cette suite verbale soit une réponse,
 - et que cela soit, si possible, une bonne réponse, c'est-à-dire une réponse qui sera jugée pertinente par L1.
- 3 Ainsi la question est non seulement un *acte d'introduction*, car il permet de lancer et de relancer la conversation mais également un *acte d'appel à l'autre* » (Kerbrat-Orecchioni, 1991, p. 10), car il est tourné vers autrui, doublé d'un *acte de sommation* dans la mesure où il oblige le destinataire à réagir verbalement alors que l'ordre sollicite souvent une réaction non-verbale. Le couple question-réponse est donc co-construit par le couple L1-L2 mais, tandis que, dans la conversation ordinaire, le questionneur peut, à son tour, se voir attribuer le rôle du questionné, dans la classe de langue, le rôle du questionneur semble revenir de manière préférentielle à l'enseignant en raison de la dissymétrie des locuteurs devant le code langagier.
- 4 ● La seconde dissimilitude entre le dialogue interrogatif « ordinaire⁶ » et le dialogue en classe de langue repose sur le *contenu intentionnel*. Si nous reprenons avec J. Searle (1972) la condition préliminaire qu'il pose à la réalisation de toute question, à savoir que L1 ne connaît pas la réponse, nous remarquons que la demande en situation scolaire n'est pas une vraie requête, elle ne correspond que très rarement à un besoin d'information : L1 connaît la réponse, mais exige de l'obtenir de L2.
- 5 Il est alors possible de définir le dialogue interrogatif comme suit :

	conversation ordinaire	interaction didactique
niveau interactionnel	demande d'information réelle	demande d'information feinte
niveau illocutoire	demande de communication	demande de communication

- 6 Une conversation ordinaire comprendrait, par conséquent, des questions au premier degré ou *questions authentiques* tandis que, dans l'interaction didactique, nous aurions des questions au second degré ou « *questions illusions* ». Il est à noter que l'emploi des questions authentiques est très souvent lié à une profession : on les retrouve lors de situations de transaction coordonnée entre un « serveur » et un client comme, par exemple, lors d'une demande de renseignement dans une gare.
- 7 ● Il faut ensuite remarquer que la conception du langage envisagé comme acte et celle de ses effets sur L2 soulève le problème des positions interactionnelles. Une question s'inscrit, généralement, à l'intérieur d'un cadre énonciatif qui traduit un certain rapport de forces. Paradoxalement, le pouvoir est presque toujours du côté de celui qui pose la question, c'est-à-dire de celui qui ne sait pas ou feint de ne pas savoir, par exemple le policier lors d'un interrogatoire. À l'exception de circonstances limitées, le

questionneur est en situation de supériorité face au questionné ; c'est aussi le cas de l'enseignant avec cette différence toutefois : la plupart du temps, il pose des questions dont il connaît la réponse. L'apprenant accepte-t-il alors de jouer le jeu ? L'enseignant varie-t-il la forme de ses questions afin d'éviter l'écueil d'une interaction trop rigide ? Accepte-t-il ce risque, quitte à voir son statut déstabilisé ? Ce sont là des questions essentielles dans le cadre d'une interaction interrogative d'enseignement / apprentissage d'une langue.

- 8 ● Un dernier trait caractéristique du dialogue interrogatif en classe de langue réside dans le *double message* de la question didactique : nous pouvons observer une focalisation soit sur le contenu / le vécu de l'apprenant, soit sur la forme (qui prime lors de la communication à propos d'une langue) – la question peut alors devenir source de malentendus.

2. Du pouvoir des questions de l'enseignant sur les réponses des apprenants : essai de typologie

- 9 En observant notre corpus de transcriptions, nous avons relevé quatre groupes de questions de l'enseignant liées étroitement au degré de liberté ou d'enfermement de l'apprenant et qui induisent la part de pouvoir que s'arroge ainsi le premier sur la parole du second.

2.1. Les questions ouvertes ou l'apprenant aux mains libres

- 10 Sous cette catégorie, nous classons les questions catégorielles⁷ et les questions non-inductrices.

2.1.1. Les questions catégorielles

- 11 Ce sont des questions marquées linguistiquement par des pronoms interrogatifs auxquels correspondent les catégories de temps (quand ?), de lieu (où ?) et de modalité (comment ?).
- 12 Ce type de questions ne « préstructure » pas à priori les réponses, elles n'indiquent que la catégorie de la réponse, forcent l'apprenant à un effort de recherche et entraînent, en général, des réponses en série.

Extrait 1

P. :	Pourquoi Rosine n'est pas bonne ?
A1 :	Elle n'est pas bonne parce qu'elle dit que le moineau est mort
A2 :	Parce qu'il dit un moineau ce n'est pas une homme
A3 :	Elle dit froidement il est mort ton moineau
A4 :	Il faut jeter le jeter

- 13 La réponse doit apporter un élément d'information absent de la question et remplacer un terme interrogatif, ce qui implique une réponse avec un syntagme nominal ; les possibilités de réponses peuvent être variées.

2.1.2. Les questions non-inductrices

- 14 Dans ce type de questions (Hudelot, 1984), l'enseignant donne une entière liberté à l'apprenant quant au choix de la réponse :

Extrait 2

P. : Et vous qu'en pensez-vous ?

- 15 L'enseignant se contente de circonscrire vaguement le domaine thématique dans lequel doit s'inscrire la réponse de l'apprenant, tout en lui laissant le champ libre.
- 16 Ce type de question, il est clair, ne peut s'adresser que très difficilement à des débutants. Mais il est le révélateur d'une prise de risque de la part de l'enseignant car il pourrait représenter un danger pour son pouvoir si sa maîtrise de la langue étrangère était prise en défaut (demande lexicale par exemple).

2.2. Les questions fermées ou l'apprenant « en liberté surveillée »

- 17 On retrouve ici les questions propositionnelles et les questions à alternative qui témoignent d'une restriction de la liberté d'expression créative de l'apprenant. Le cadre qu'elles imposent à la réponse est beaucoup plus contraignant que dans la catégorie précédente.

2.2.1. Les questions fermées

- 18 Nous appelons « question fermée » toute question dont la forme même manifeste le contenu éventuel de la réponse et ceci à des degrés divers. En voici quelques exemples :
- 19 — la réponse est impliquée par un geste de l'enseignant :

Extrait 3

P. :	ЭТО ТВОЙ СТОЛ ? (l'enseignant montre sa table)
	(C'est ta table ?)
A. :	НЕТ
	(Non)

- l'entourage de la question implique la réponse :

Extrait 4

P. :	Pourtant la consonne КНИГА ⁸ au départ est dure mais que se passe-t-il ?
A. :	C'est à cause de la gutturale

- 20 — la réponse est impliquée par une ébauche orale de l'enseignant qui n'achève pas volontairement son énoncé afin qu'il soit complété par un apprenant :

Extrait 5

P. :	ЕМУ ГРУСТНО ЗНАЧИТ / КОГДА ОН ПРОЧИТАЛ ЭТО ПИСЬМОИ УЗНАЛ / ДА / ЧТО Isabelle ? КОГДА ОН УЗНАЛ ЧТО ЛИЛЯ...
	(Il est triste c'est-à-dire / quand il a lu cette lettre et a appris / oui / quoi Isabelle ? Quand il a appris que Lilia...)
A. :	ВЫШЛА ЗАМУЖ
	(S'est mariée)

- 21 Dans ces différents cas, l'enseignant, tout en imposant son mode de construction, crée-t-il véritablement une condition stimulante pour la construction de la réponse ? Si la réponse est préfigurée dans la question ou même amorcée, il n'y a alors qu'un pseudo-dialogue au cours duquel les apprenants produisent des énoncés prévisibles faisant plutôt appel à la mémoire qu'à la créativité ou, selon les termes de F. Cicurel, des énoncés « en miroir ». L'enseignant soumet la parole des apprenants à des contraintes, comme nous l'avons observé dans les extraits 3, 4 et 5 où il pré-modèle leurs énoncés à l'aide d'un geste, d'une amorce de réponse, etc.

2.2.2. Les questions propositionnelles

- 22 Elles sont souvent introduites par « est-ce-que », parfois combiné avec la modalité du possible :

Extrait 6

P. :	Non non non le genre / est-ce qu'on peut dire comme ça ?
A. :	Euh euh

- 23 — ou par une forme verbale :

Extrait 7

P. :	Il se porte bien ?
A. :	Oui

- 24 — ou indiquées par une phrase déclarative soulignée d'une intonation montante :

Extrait 8

P. :	ОНА УЕХАЛА ЗНАЧИТ СЕЙЧАС ОНИ НА СЕВЕРЕ ?
------	--

	(Elle est partie cela signifie qu'ils sont maintenant dans le nord ?)
A. :	НЕТ
	(Non)

- 25 Il est à noter que ce type de questions contient tous les éléments lexicaux et syntaxiques nécessaires à la compréhension : les apprenants sont placés devant un choix ayant trait à des propositions et l'enseignant leur demande de se prononcer sur la vérité ou la fausseté de ces énoncés interrogatifs. La réponse peut se limiter à « oui » ou « non » car un développement n'est pas indispensable.

2.2.3. Les questions à alternative

- 26 Elles rappellent les précédentes parce que l'enseignant apporte tout le matériel formel et notionnel et cantonne l'apprenant au niveau du choix entre deux propositions différentes, sa réponse devant reprendre l'une ou l'autre :

Extrait 9

P. :	КОГДА ОН ПРОЧИТАЛ ПИСЬМО ИЛИ ДО ЭТОГО ?
	(Quand il a lu la lettre ou avant cela ?)
A. :	ДО ЭТОГО
	(Avant cela)

- 27 L'usage de ce type de questions pose des problèmes sur un plan pédagogique : l'enseignant ne peut savoir si le choix de l'élève est aléatoire ou motivé. Les questions à alternative, comme les questions propositionnelles, bloquent la parole des apprenants et ne leur fournissent guère de possibilité d'ouverture puisque les élèves peuvent se borner à une réponse-choix très brève. Il faut, par conséquent, relancer immédiatement le thème (ou topic) ou en introduire un autre. Or, dans une situation fortement ritualisée, comme l'est une situation didactique d'enseignement, où chaque participant-locuteur joue selon les règles qui lui sont imparties, c'est à l'enseignant, mandaté par l'institution, de choisir son ou ses interlocuteurs et de s'adresser directement à eux : il sollicite et attend une réponse. Nous voyons les inconvénients de ces deux types de questions : le privilège de la parole revenant à l'enseignant, l'emploi trop fréquent de ces questions augmente le nombre des prises de parole de l'enseignant au détriment des interventions des apprenants.

2.3. La question monopoliste ou l'apprenant muselé

- 28 Nous distinguons dans cette catégorie deux types de questions : les questions répétées et les « questions-batterie⁹ » qui musèlent l'apprenant en ne lui accordant qu'un rôle de « bouche-trou » de la parole de l'enseignant.

2.3.1. Les questions répétées

- 29 L'étude du corpus fait ressortir dans les énoncés des enseignants de russe un usage abusif des questions répétées¹⁰ (que nous distinguons de la reformulation¹¹, thème développé par E. Blondel ici même). Les questions répétées au moins deux fois sont légion, mais les réponses sont réduites, généralement, à un mot :

- 30 — la question est simplement répétée :

Extrait 10

P. :	ЧТО У НЕЮ БОЛИТ ? ЧТО У НЕГО БОЛИТ ?
	(Où a-t-il mal ? Où a-t-il mal ?)
A. :	ГОЛОВА
	(A la tête)

- 31 — la question est répétée, mais l'enseignant y adjoint une sollicitation nominative :

Extrait 11

P. :	КУДА ДИМА ХОЧЕТ ПОЕХАТЬ ? КУДА ДИМА ХОЧЕТ ПОЕХАТЬ ? КУДА ДИМА ХОЧЕТ ПОЕХАТЬ, Charlotte ?
	(Où veut aller Dima ? Où veut aller Dima ? Où veut aller Dima, Charlotte ?)
A. :	Euh ди...
	(Euh Di...)

- 32 Une sollicitation nominative fréquente dans le jeu question-réponse / enseignant-élève permet une individualisation au sein du groupe. Quand l'apprenant n'est plus qu'un individu isolé, l'enseignant conserve son pouvoir et se trouve conforté dans une situation beaucoup plus sécurisante pour lui que dans une opposition groupe-enseignant, ou bien l'enseignant, soucieux de l'attribution des tours de parole et de la participation maximum du plus grand nombre d'élèves à la classe, sollicite quelquefois nominativement tel ou tel élève.

- 33 — La question est répétée, mais on change la place d'un mot sans modifier le sens de l'énoncé, sans y ajouter une information quelconque :

Extrait 12

P. :	КАКОЕ У НЕГО БЫЛО ЛИЦО ? И У НЕГО БЫЛО КАКОЕ ЛИЦО ?
	(Quel visage avait-il ? Et il avait quel visage ?)
A. :	БЛЕДНЫМ

	(Blanc)
--	---------

- 34 — La question est répétée, mais on remplace un mot par un autre sans modifier le sens de l'énoncé ; ainsi dans l'extrait suivant le groupe adjectif + substantif cède la place à un pronom personnel :

Extrait 13

P. :	Ну вот теперь что мы знаем ещё об этом молодом человеке ?
	да Mickael что мы знаем ещё о нём ?
	(Et bien maintenant que savons-nous encore de ce jeune homme ?
	Oui Mickael que savons-nous encore sur lui ?)
A. :	ОН ЗАНИМАЕТСЯ СЮРТОМ
	(Il fait du sport)

- 35 — La question est répétée, mais légèrement tronquée et accompagnée d'un bref développement lors de la deuxième reprise avant d'être renouvelée sous sa forme initiale ou presque :

Extrait 14

P. :	D'où il s'agit de quoi ?
A. :	Euh
P. :	De quoi en général quand on prépare ce genre de КАПУСТНИК ¹² ? De quoi s'agit-il ?
A. :	C'est l'anniversaire de euh régisseur et...

2.3.2. Les « questions-batterie »

- 36 Ici l'enseignant lance sans répit vers les élèves une série de questions qui parfois donnent l'impression de n'avoir aucun rapport entre elles. L'enseignant croit, sans doute, aider les apprenants mais ses reformulations, ses répétitions, ses déviations brusques risquent de bouleverser leur travail intérieur : certains ont peut-être déjà commencé à bâtir une réponse (voir Soulé-Susbielles, 1984). Ces séries de questions sans relâche refléteraient-elles le malaise de l'enseignant face au vide créé par le silence des apprenants ? Il est à noter que, dans la majorité des cas, quand les apprenants répondent, ils choisissent d'apporter une réponse à la dernière question posée.

Extrait 15

P. :	ЧТО ОН ТАМ ДЕЛАЕТ ? ЧТО ВЫ ВИДИТЕ НА ЭТОЙ КАРТИНКЕ ? И ЧТО ОН ГАМ ДЕЛАЕТ euh Sébastien ?
	(Que fait-il là-bas ? Qu'est-ce que vous voyez sur cette image ? Et que fait-il là-bas euh Sébastien ?)
A1 :	Euh
P. :	ЧТО ДЕЛАЕТ ВОЛОДЯ ? ГДЕ ОН ? В КОМНАТЕ ДА ? ИЛИ ОН В ДОМЕ ?
	(Que fait Volodia ? Où est-il ? Dans la chambre oui ? Ou dans la maison ?)
A2 :	Euh ОН
	(Euh il)
P. :	ОН СИДИТ ЗА СТОЛОМ ? Anton / s'il te plaît !
	(Il est assis à sa table ?)
A3 :	ЕСТЬ НЕТ / ОН
	(Il y a non / il)
P. :	Euh ЧТО ОН ДЕЛАЕТ ? ОН СТОИТ ?
	(Que fait-il ? Il est debout ?)
A4 :	НЕТ ОН ЛЕЖИТ
	(Non il est couché)

- 37 Dans cette séquence la question initiale (ЧТО ОН ДЕЛАЕТ ? – que fait-il ?) revient comme un leitmotiv, soit élargie (ЧТО ВЫ ВИДИТЕ НА ЭТОЙ КАРТИНКЕ ? – que voyez-vous sur cette image ?), soit légèrement modifiée, le pronom personnel (ОН – il) est remplacé par le prénom du héros (ВОЛОДЯ – Volodia), soit reformulée, mais elle devient dans ce cas ambiguë. A quoi doit-on répondre ? À la première partie ou à la deuxième ? (ГДЕ ОН ? В КОМНАТЕ ДА ? ИЛИ ОН В ДОМЕ ? – où est-il ? dans la chambre oui ? ou dans la maison ?).
- 38 Les apprenants sont-ils étourdis par ce flot de questions puisqu'ils ne réussissent à formuler une réponse « complète » qu'à la quatrième tentative ? Ou bien leur mutisme traduit-il l'ignorance, la fatigue, la distraction, l'incompréhension des questions ... ou le désir qu'on les laisse en paix ?

2.4. La question individualisée ou l'apprenant fourvoyé

- 39 Dans le cadre de l'enseignement d'une langue, il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude. L'objectif de l'échange est la transmission d'un savoir mais le problème de cet échange réside dans le fait que ce savoir est à la fois un outil de communication et un objet de description : « La forme est contenu et le contenu forme.

C'est dire qu'activité métalinguistique et activité de communication sont indissociables. » (Cicurel, 1985, p. 120)

- 40 C'est ainsi que peut s'expliquer le malentendu conversationnel qui règne, parfois, au coeur des échanges didactiques. Les apprenants sont incités à parler de leur vécu mais la préoccupation de l'enseignant est autre : améliorer la forme de l'expression. Prenons connaissance d'un autre extrait au cours duquel l'enseignant veut obtenir la production suivante « КАЖДУЮ ПЯТНИЦУ » (chaque vendredi).

Extrait 16

P. :	ЧТО ЭТО ЗНАЧИТ Arnaud ОН ТРЕНИРОВАЛСЯ ? Я ЗНАЮ ЧТО ТЫ ОЧЕНЬ СЕРЬЁЗНО ТРЕНИРУЕШЬСЯ. КОГДА ?
	(Qu'est-ce que cela signifie Arnaud il s'entraînait ? Je sais que tu t'entraînes très sérieusement. Quand ?)
A. :	ПЯТНИЦА
	(Vendredi)
P. :	В ПЯТНИЦУ ЭТО ОДИН РАЗ
	(Le vendredi c'est une fois)
A. :	КАЖДЫЙ
	(Chaque)
P. :	Не КАЖДЫЙ
	(Non pas chaque)
A. :	Ben si si
P. :	НЕТ
	(Non)
A. :	Si
P. :	НЕТ НИКОГДА КАЖДУЮ ПЯТНИЦУ
	(Non jamais chaque vendredi)

- 41 Cet exemple est révélateur de la duplicité du discours de la classe. L'élève est sur le terrain, semble-t-il, de l'information, du contenu, alors que l'enseignant s'est placé sur celui de la forme linguistique. Dans cette séquence, l'enseignant s'adresse à l'élève Arnaud, tout d'abord avec une requête d'information lexicale (ЧТО ЭТО ЗНАЧИТ ОН ТРЕНИРОВАЛСЯ ? – Qu'est-ce que cela signifie il s'entraînait ?) immédiatement suivie d'une *question individualisée*, donc à intention, semble-t-il, communicative (Я ЗНАЮ ЧТО

ТЫ ОЧЕНЬ СЕРЬЁЗНО ТРЕНИРУЕШЬСЯ. КОГДА ? – Je sais que tu t'entraînes très sérieusement. Quand ?). L'élève ne s'y trompe pas, l'enseignant s'adresse bien à lui en tant qu'interlocuteur naturel, il s'intéresse à ses activités extra-scolaires. D'ailleurs, il utilise les pronoms « Я » (je) et « ТЫ » (tu) qui marquent la prise en considération des locuteurs et des allocutaires si nous reprenons la terminologie d'O. Ducrot. Ici, ces pronoms personnels ne semblent pas désigner des locuteurs « potentiels » de la langue cible : l'enseignant est bien le locuteur, source effective de l'énonciation, à qui réfère le « je » ; quant à Arnaud, il est bien l'allocutaire, cible effective de l'énonciation à qui réfère le « tu ». Il est à noter que le choix de l'exemple en situation n'est pas « neutre », il prend en considération le domaine du vécu de l'apprenant.

- 42 Après la réponse d'Arnaud (ПЯТНИЦА – Vendredi), l'intention communicative est suivie d'une requête d'information lexico-grammaticale. L'enseignant reprend l'énoncé de l'élève en le corrigeant et, poursuivant son but, à savoir obtenir la forme (КАЖДУЮ ПЯТНИЦУ – chaque vendredi), il complète à cette fin son énoncé par une explication (ЭТО ОДИН РАЗ – c'est une fois), qui laisse supposer qu'il attend des élèves une tournure contraire, un antonyme.
- 43 Il est évident que nous voici revenus dans un dialogue pédagogique. En effet, très spontanément, le locuteur de langue maternelle aurait peut-être reformulé l'énoncé de l'interlocuteur, posé une question pour obtenir une précision sur la fréquence de l'entraînement ou bien encore il aurait pris l'initiative et rétabli la réponse correcte.
- 44 Dans notre exemple, Arnaud a compris qu'il était de retour dans la salle de classe, dans son rôle d'élève. Il ne se trompe pas sur le message et fournit l'information lexicale (КАЖДЫЙ¹³ – Chaque) escomptée par l'enseignant, mais il oublie l'information grammaticale. C'est alors que la nouvelle requête d'ordre grammatical de l'enseignant (Не КАЖДЫЙ – Non pas chaque) va donner à l'apprenant un message ambigu : il ne comprend plus ce que l'enseignant attend de lui. Arnaud interprète la réponse négative de l'enseignant sur un plan communicatif, alors que pour ce dernier le jeu n'est que linguistique. La tension entre l'accent que l'élève met sur le contenu du message et l'attention portée par l'enseignant à sa forme est la source d'un malentendu qui brouille les pistes du dialogue. La réponse correcte sera finalement donnée par l'enseignant lui-même.
- 45 L'enseignant se cantonne dans une interaction rigide où les places et les discours sont préformés, alors que l'apprenant « trompé » se situe dans une interaction plus proche de la conversation ordinaire où le contenu prime sur la forme.

3. Les « coups de force » de l'apprenant

- 46 À la lumière des phénomènes analysés précédemment, il est évident que l'usage abusif d'un certain type de questions (propositionnelles, à alternative, etc.), accentué par des sollicitations nominatives, ne libère guère la parole de l'apprenant et, au lieu de l'inciter à l'expression personnelle, bien au contraire, le maintient dans son rôle d'élève « docile ». La fixation des rôles est implicite à l'école et cet implicite semble être, en principe, partagé par les protagonistes, comme on va le voir ci-après.

3.1. La violation du contrat

- 47 Quand la question de l'enseignant se solde par un « décrochage communicatif » (Cicurel, 1990), c'est-à-dire une rupture de communication, il y a transgression d'une convention communicative en classe de langue qui, rappelons-le, oblige à prendre la parole selon le code donné par l'enseignant.
- 48 Dans l'extrait suivant, l'échange devrait porter sur l'emploi des adjectifs possessifs, mais l'apprenant ne veut pas produire selon le rituel communicatif et rompt le contrat de la situation didactique :

Extrait 17

P. :	ЭТО ТВОЙ СТОЛ ? (l'enseignant montre sa table)
	(C'est ta table ?)
A. :	НЕТ
	(Non)
P. :	ПОЖАЛУЙСТА !
	(S'il te plaît !)
A. :	НЕТ
	(Non)

- 49 Il y a dans cette séquence ambiguïté entre la forme et le fond, entre la tâche didactique et la tâche communicative : l'apprenant, qui n'a pas intériorisé l'attente de l'enseignant, n'accepte pas le rôle que ce dernier prétend lui faire jouer. La réponse négative de l'élève, courante dans un dialogue ordinaire, est refusée par l'enseignant qui essaie à deux reprises¹⁴d'inciter l'élève à reprendre le contact et à produire un énoncé selon le code donné : utiliser un adjectif possessif, voire un génitif. Mais l'enseignant échoue dans sa démarche puisque l'élève répète ce qu'il a déjà dit au lieu de reprendre le contact et d'apporter la contribution escomptée par l'enseignant.

3.2. La négation du pouvoir

- 50 Elle se manifeste à travers des dialogues entre élèves dont l'apparition semble due :
- 51 — à une divergence d'opinions suite à une information (une consigne, etc.) apportée par l'enseignant à laquelle ils n'adhèrent pas,
- 52 — à une information donnée par un élève : alors que l'enseignant essaie d'obtenir une réponse claire et définitive, les apprenants s'efforcent de trouver un terrain d'entente, voire la solution.

Extrait 18

P. :	В СЕМЬ ?
	(A sept heures ?)
A1 :	ШЕСТЬ
	(Six)
A2 :	ВОСЕМЬ
	(Huit)
P. :	ИЛИ ВО...
	(Ou hu...)
A1 :	ШЕСТЬ pas huit heures
	(Six)
P. :	ИЛИ В ПИТЬ ?
	(Ou à cinq heures ?)
A1 :	On finit pas à huit heures non
A2 :	Non
P. :	ИЛИ В ШЕСТЬ ?
	(Ou à six heures ?)
A1 :	В ШЕСТЬ
	(A six heures)

- 53 Nous notons ici que les éclaircissements qui prennent leur place dans ces dialogues parallèles se déroulent en langue maternelle. Nous pouvons constater la séparation dans le discours entre les actes de parole, qui relèvent de la tâche didactique à accomplir, pour lesquels les apprenants réservent leurs efforts d'expression en russe et ceux ancrés dans la vie de la classe, pour lesquels ils ont recours au français¹⁵. Ce phénomène ne serait-il pas une conséquence du défaut d'intégration de cet objectif dès les débuts de l'apprentissage ? Ne révélerait-il pas une autre difficulté : la distinction fonctionnelle, intériorisée par les élèves, entre les codes linguistiques à leur disposition selon les situations de communication ? Ainsi la langue maternelle apparaîtrait lors des échanges entre pairs tandis que la langue étrangère serait réservée et limitée à la communication avec l'enseignant.

3.3. La lutte pour le pouvoir

54 Des interventions¹⁶ non sollicitées par l'enseignant naissent, parfois, au cœur des échanges didactiques mettant en jeu la face, la position haute de l'enseignant et perturbant le fonctionnement de la classe :

55 — l'apprenant demande la parole explicitement ou bien il la prend sans que l'enseignant ne l'y autorise ;

56 — il ose interrompre l'enseignant, parfois à plusieurs reprises ;

57 — il continue même quand celui-ci lui demande de s'arrêter, il ne prête pas attention à ses remarques et poursuit, voire monopolise la parole :

Extrait 19

A. :	МОЖНО Я ? Son visage
	(Puis-je ?)
P. :	Chut !
A. :	est rond et blanc, ses yeux petits, ses oreilles sont grandes, euh, et / ils sont, ils ont / et il a un / grand, grande / bouche

58 — il ne se contente pas d'effectuer des actes subordonnés, il essaie d'accomplir des actes directeurs, comme par exemple dans l'extrait suivant, poser des questions ou bien signaler qu'il n'adhère pas à ce qui vient d'être dit par l'enseignant et, par là, le « dévalorise » plus ou moins ; ce dernier essaie de rétablir sa position institutionnelle de sujet supposé savant :

Extrait 20

P. :	Alors Saint-Pétersbourg est une grande ville mais Paris, capitale de la France, est encore plus grande, oui
A1 :	А ПОЧЕМУ ?
	(Mais pourquoi ?)
P. :	Oui, à Saint-Pétersbourg...
A1 :	А КТО ЗНАЕТ ? ХХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГ ?
	(Et qui le sait ? x x Saint-Pétersbourg ?)
A2 :	Saint-Pétersbourg
A1 :	А ЧТО БОЛЬШЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГ ИЛИ ПАРИЖ ?
	(Et qu'est-ce qui est plus grand Saint-Pétersbourg ou Paris ?)
A2 :	Saint-Pétersbourg

P. :	Paris, parce que c'est la capitale, Paris est très / grand, grande / alors...
------	---

- 59 — ou bien encore l'apprenant, dans ce dernier exemple, ne formule pas explicitement son désaccord, mais laisse entendre qu'il est possible de fournir d'autres informations :

Extrait 21

P. :	Le cavalier de bronze c'est le symbole de notre ville, oui
A. :	А КОРАБЛЬ ?
	(Et le bateau ?)
P. :	C'est le symbole de notre ville...
A. :	А КОРАБЛЬ ?
	(Et le bateau ?)
P. :	Oui, aussi l'Amirauté, le petit bateau de l'Amirauté...

Conclusion

- 60 Le dialogue interrogatif qui est une partie essentielle de la tactique didactique peut fonctionner, nous venons de le constater, comme un leurre si, par le choix d'un certain type de questions, l'enseignant bloque la production constructive et créatrice d'énoncés chez les apprenants et privilégie de façon abusive l'activité lexicale au détriment du développement d'une compétence communicative.
- 61 Comme nous l'avons observé, certaines questions, par leur étroitesse ou leur pseudo-ouverture, empêchent l'expression des premières interprétations personnelles teintées de subjectivité qui pourraient amener une discussion au sein de la classe. Il est à noter que les réponses à des questions fermées sont évidemment plus faciles à évaluer par l'enseignant mais, pour bien des aspects du « diagnostic d'apprentissage », seules les questions à réponses ouvertes sont susceptibles d'apporter des indications significatives.
- 62 Cet emploi, voire l'abus de ce type de questions, serait-il le témoin du malaise éprouvé vis-à-vis de la norme langagière par un enseignant de langue, d'un sentiment d'insécurité linguistique qui le pousserait à quadriller l'expression de ses élèves afin d'éviter les écueils des improvisations ?
- 63 Le dialogue interrogatif en situation didactique condamne-t-il ses participants à ne prendre la parole que selon leur(s) rôle(s) ou leur(s) position(s) interactionnelle(s) – à l'apprenant, les actes subordonnés, les réponses, bref, le second rôle, à l'enseignant, la prérogative des actes directeurs (ouverture et clôture), le privilège de poser des questions et donc le pouvoir sur la parole de l'autre, conféré par son savoir et son statut ?

- 64 Mais cette apparente homogénéité (dans les places interactionnelles, les actes de parole produits) se lézarde cependant au vu d'épisodes litigieux toujours, paradoxalement, à l'initiative de ceux qui ne semblent jouer que les rôles complémentaires au sein de l'interaction didactique. Ces conflits ne sont-ils que le fruit du hasard ? De pure coïncidence ? Ou bien le véritable reflet d'une tentative de se libérer de l'assujettissement interactionnel didactique ? Un vrai dialogue pourrait apparaître si les questions allaient aussi des apprenants vers l'enseignant, si celui-ci pouvait susciter des dialogues entre les élèves ; une situation plus féconde se créerait si la classe devenait le lieu de communications multiples et croisées.
-

BIBLIOGRAPHIE

- BOISSAT, D. (1991) : « Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure » dans Kerbrat-Orecchioni, C. dir. : *La question*, Presses Universitaires de Lyon.
- BORILLO, A. (1979) : « La négociation et l'orientation de la demande de confirmation » dans *Langue française* 44. Larousse. Paris.
- CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Clé international, Paris.
- CICUREL, F. (1990) : « Éléments d'un rituel dans les situations d'enseignement » dans Dabène L. et autres : *Variations et rituels en classe de langue*, CREDIF Hatier, LAL, Paris.
- CICUREL, F. (1994) : « La dynamique interactionnelle dans le dialogue didactique ». Communication au colloque sur Le dialogue, mars 1994. À paraître chez Niemeyer.
- DUCROT, O. (1980) : « Analyses pragmatiques » dans *Communications* 32, Paris.
- HINTIKKA, J. (1981) : « Questions de réponses et bien d'autres questions encore » dans *Langue française* 52, Larousse Paris.
- HUDELLOT, C. (1984) : « Conduite du dialogue » dans F. François, dir. : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. P.U.F, Paris
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1991) : *La question*. Presses Universitaires de Lyon.
- RICCI, L. (1993) : *L'acte de sollicitation en classe de langue étrangère à travers l'enseignement du russe en France et du français en Russie*, mémoire pour le D.E.A. sous la direction de S. Moirand. Paris III Sorbonne nouvelle, multigraph.
- ROULET, E. (1981) : « Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation » dans *Études de linguistique appliquée* 44. Didier. Paris.
- SEARLE, J.R. (trad. fr.. 1972) : *Les actes de langage*. Hermann. Paris (éd. originale : 1969. Cambridge University Press).
- SOULÉ-SUSBIELLES, N. (1984) : « La question, outil pédagogique dépassé ? » dans *Le français dans le monde* 183, Paris.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (1983) : « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte » dans *Pratiques* 40, Metz.

NOTES

1. Dans notre D.E.A., nous avons souligné la présence quasi omniprésente des séquences questions-réponses qui marquent de leur empreinte l'échange didactique.
2. Ce terme est emprunté à D. Boissat (1991, p. 268).
3. Comme nous travaillons sur deux situations d'enseignement (France et Russie), nos exemples sont extraits tantôt des cours de russe, tantôt des cours de français.
4. Du côté russe, les cours ont été enregistrés à Saint-Petersbourg dans une école publique où les élèves étudient du cours préparatoire à la classe de terminale ; du côté français, les enregistrements ont eu lieu dans un collège et un lycée publics en province. Les élèves intervenant dans notre corpus sont âgés de dix à dix-sept ans.
5. C'est ainsi que nous excluons par exemple de notre étude les questions « orientées », « oratoires » ou « rhétoriques » qui n'incluent pas l'attente d'une réponse mais plutôt une assertion positive ou négative (voir Kerbrat-Orecchioni, 1991, et Borillo, 1979).
6. Nous entendons ici par dialogue interrogatif « ordinaire » le dialogue hors de la classe. Ce type de dialogue interrogatif peut se rencontrer dans la vie quotidienne, par exemple lors d'interviews, de jeux radiophoniques (« Le jeu des mille francs ») ou télévisés (« Questions pour un champion »).
7. Les catégories de questions sont partiellement fondées sur la typologie de J. Hintikka (questions catégorielles et questions propositionnelles, 1981), sur celle de N. Soulé-Susbielles (questions à alternative, 1984) et celle de C. Hudelot (questions non-inductrices, 1984).
8. (livre)
9. Chez C. Kerbrat-Orecchioni, nous trouvons les questions « en batterie » (1991, p.24).
10. Nous précisons que, au stade de notre recherche, dans le cadre de ces deux situations d'enseignement (russe et française), nous avons noté que le dialogue interrogatif didactique avait la même structure des deux côtés. Quant à l'usage des types de questions par les enseignants, nous avons observé la tendance suivante : les professeurs français sembleraient avoir recours, le plus souvent, à des questions répétées, des questions fermées et des questions à alternative, tandis que les enseignants de Saint-Petersbourg paraîtraient utiliser plus largement les questions catégorielles et les questions non-inductrices.
11. Sous ce concept, nous visons l'ensemble des procédés tendant à transformer un énoncé en un autre, comme par exemple le passage d'une question catégorielle à une question propositionnelle, la reprise de la question initiale en introduisant, tout en la paraphrasant, la réponse de l'apprenant etc.
12. (une petite fête dans le milieu artistique).
13. **КАЖДЫЙ** est au nominatif / accusatif masculin singulier et ne peut donc accompagner que des noms de jours masculins, par exemple **КАЖДЫЙ ПОНЕДЕЛЬНИК** (chaque lundi).
14. Nous ne reproduisons ici qu'une partie de la séquence.
15. Le même phénomène a été relevé dans les énoncés des élèves russes.
16. Nous avons également relevé dans notre corpus des Interventions provocatrices de la part des apprenants.

RÉSUMÉS

Existe-t-il une liberté didactique au cours du dialogue interrogatif mis à l'oeuvre dans les interactions professeur / apprenant(s) ? À partir de l'observation de transcriptions faites à partir de deux situations d'enseignement (enseignement du français en Russie et du russe en France), on s'interroge sur la spécificité de ce dialogue, sur les formes des questions de l'enseignant afin d'analyser leur incidence sur les réponses des apprenants.

Is there educational freedom in the course of the interrogative dialogue used in the learner / teacher relationship? What are the characteristic features of these types of interaction? What are the characteristics of the questions used by the teacher and their consequences for the learners' answers? This analysis is based on a corpus set up from French and Russian teaching situations.

AUTEUR

LUCILE RICCI

CEDISCOR