



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Pour une didactisation du questionnement en classe de langue étrangère

Nabila Maarfia

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie
maarfanabila@yahoo.fr

Reçu le 31-12- 2016/ Evalué le 09-05-2017 / Accepté le 08-07-2017

Résumé

Cette contribution a pour objectif l'étude du questionnement dans le discours de l'enseignant. Elle s'interroge sur le rôle de ses questions dans l'avancée didactique du cours, leur répartition dans les diverses étapes d'une séance... Pour ce faire, elle s'appuie sur des corpus audio enregistrés dans des écoles accueillant des élèves algériens en début d'apprentissage du français. L'analyse fait émerger les différentes visées de la question, ou *questions caméléons* pour reprendre la métaphore de Nicole Soulé-Susbielles (1984 : 33). Questionner pour enseigner, questionner pour évaluer et questionner à d'autres fins, implique la nécessité de penser l'adaptabilité du questionnement afin d'assurer le bon déroulement du cours.

Mots-clés : interaction, questionnement didactique, guidage, évaluation, stratégies interrogatives, apprentissage

Para una didactización del cuestionamiento en clase de lengua extranjera

Resumen

Esta contribución tiene como objetivo el estudio del cuestionamiento en el discurso del profesor. Se interroga el papel de sus preguntas en la progresión didáctica del curso, su reparto en las diversas etapas de una sesión... Para estos fines se utilizan corpus orales grabados en escuelas que acogen a alumnos argelinos a principios de aprendizaje de francés. El análisis hace emerger las diferentes finalidades de la pregunta, o *preguntas camaleones* para usar la metáfora de Nicole Soulé-Susbielles (1984 : 33). Interrogar para enseñar, interrogar para evaluar e interrogar para otros propósitos, implica la necesidad de pensar en la adaptabilidad del cuestionamiento con el fin de asegurar el buen funcionamiento del curso.

Palabras clave: interacción, interrogación didáctica, guía, estrategias interrogativas, evaluación, aprendizaje

For a didactisation of questions in foreign language class

Abstract

The main objective of this contribution is the study of the questioning in the teacher's speech. We wonder about the role of his questions in the didactic advance of the course, their distribution at the different stages of a session... To this end, we use oral corpora recorded in schools welcoming Algerian pupils in the beginning of French learning. The analysis shows the various aims of the question, or *chameleon questions* to resume Nicole Soulé-Susbielles's metaphor (1984: 33). Questioning to teach, questioning to evaluate and questioning for other purposes, implies the need to think of the adaptability of the questioning to insure the good progress of the course.

Keywords: interaction, didactic questioning, guiding, interrogative strategies, evaluation, learning

Introduction

La question est au départ une demande faite pour obtenir un renseignement, une information ou pour vérifier des connaissances. Pour les dictionnaires, elle est une quête, une recherche, une *demande d'être éclairé*. Dans l'interaction didactique, en revanche, la question est plus qu'un acte d'introduction qui permet de lancer et de relancer la conversation. Elle est la pierre angulaire de tout dialogue didactique, de toute activité pédagogique, car en classe rien ne se joue sans questionnement ; le maître interroge pour gérer la classe, pour conduire sa leçon, pour faire raisonner les élèves, pour évaluer ce qu'ils savent, et la question peut également servir pour donner un nouvel enseignement.

Nous nous intéressons ici aux questions de contrôle et de vérification ainsi qu'aux questions-guides, dans le sens où se questionner et questionner est le procédé le plus courant pour aider l'apprenant dans cette démarche d'éveil de l'esprit, d'incitation à la connaissance, qui porte le nom de *maïeutique* (Socrate).

1. Aspects définitoires

La question est, selon C. Kerbrat-Orecchioni, tout énoncé par lequel un locuteur 1 (désormais L1) demande à un locuteur 2 (désormais L2) de lui fournir une information qu'il (L1) ne possède pas au moment de la formulation de la question (1991:12).

La catégorie de la question recouvre à la fois la structure formelle qu'est la phrase interrogative, et l'acte de langage particulier qu'est le questionnement. À

première vue, la question transparaît à travers la phrase interrogative, mais en fait elle ne s’y réduit pas. Selon D. Flament-Boistrancourt et G. Cornette (1999) l’interrogation et la question sont deux termes qui se recouvrent sans être synonymes et ce serait en fait le cadre d’analyse choisi qui déterminerait chaque fois l’emploi de l’un ou de l’autre. L’interrogation présuppose un point de vue formel de type linguistique relevant de la morphosyntaxe - tels l’emploi de mot interrogateur, l’inversion sujet-verbe, l’intonation... - tandis que la question relève du registre sémantico-pragmatique, où la langue est perçue en tant qu’acte de langage, telles les demandes de confirmation, les demandes de compléter...

Astolfi fait cependant remarquer que dans l’échange pédagogique, les questions montrent une inversion par rapport aux formes quotidiennes du questionnement. Si, dans ces dernières, l’essentiel est soit d’échanger des points de vue, soit de combler une ignorance, de résoudre un problème rencontré en questionnant les autres ; à l’école, au contraire, l’enseignant interroge *ceux qui, à l’évidence, en savent moins que lui!* (Astolfi, 2008 : 69).

2. Fonction des questions

Comme le souligne Astolfi, *le questionnement est au cœur de l’activité pédagogique. Il représente l’identité même de l’école* (2005 : 68). La question y est omniprésente et remplit autant de fonctions que de situations : selon le moment de la séance, elle va de la simple question phatique, lorsque l’enseignant interromp son discours pour s’adresser à un élève en lui demandant ce qu’il sait, ou plutôt ce que lui sait bien qu’il sait, afin de lui accorder la parole momentanément, en passant par l’interrogation soudaine, brusque, moyen de ressaisir les élèves inattentifs, d’encourager ceux timides qui ne demandent jamais la parole de leur propre gré, jusqu’à son rôle primordial qui est celui de délivrer un enseignement nouveau. Il y a enfin l’interrogation par laquelle nous cherchons à nous assurer que nous avons été écoutés ou mieux encore que nous avons été compris (évaluation).

3. Méthodologie

Pour voir ce qu’il en est en contexte algérien et afin d’inventorier les différentes fonctions du questionnement de l’enseignant, et notamment le rapport question/moment du cours et question/milieu d’appartenance, je me suis appuyée sur des corpus enregistrés à partir de séances de cours, dans trois écoles situées dans trois quartiers sociologiquement différenciés où j’ai mené une observation non participante sur une période d’un semestre à valeur d’une semaine dans chaque école tous les deux mois. La première école est située en plein centre de la ville d’Annaba, une

grande ville côtière de l'Est algérien, la seconde dans sa périphérie et la troisième enfin dans la banlieue.

4. Analyse

Les études antérieures nous renseignent sur les différentes typologies des fonctions de la question, où pour chaque auteur, l'accent est mis sur un aspect particulier : soit sur le volet pragmatique, soit sur la relation apprenant/questionnement, soit sur le lien entre question et texte, soit encore sur le niveau cognitif...

Nicole Soulé-Susbielles (1982) identifie sept fonctions pédagogiques, à savoir : *information* ; *clarification* ; *vérification* ; *rectification* ; *répétition* ; *évaluation* ; *organisation*. Jocelyne Giasson (1996, 2008) s'est aussi intéressée au questionnement en lecture. Même si ses travaux portent sur l'enseignement du Français Langue Maternelle, nous en rendrons compte ici car, par-delà les spécificités, ils sont en partie transposables au cas de la lecture en Français Langue Etrangère. Partant de la classification des questions en deux catégories de Durkin, elle distingue selon l'objectif visé celles qui font évoluer l'élève dans ses habiletés de compréhension, et qui sont classées dans la rubrique *enseignement*, des questions dont les réponses sont simplement approuvées ou non par l'enseignant et qui sont classées dans la rubrique *évaluation*. O. Maulini de son côté (2005) évoque quatre grandes fonctions : *maîtrise de l'incertitude*, *contrôle et évaluation*, *création d'ignorance et dévolution du questionnement* et enfin *guidage et progression*.

Ces recherches et réflexions faites dans des contextes différents, pour l'enseignement de langues étrangères différentes, nous offrent une panoplie de formulations de la question en situation didactique qui a servi de toile de fond à notre propre grille d'interprétation, afin de voir les fonctions des question employées en classe de langue en Algérie, leur fréquence, leur efficacité...

D'un corpus de 532 questions dont nous avons retiré celles n'ayant pas une fonction récurrente (à peu près 24 entre demandes *d'information*, *d'explicitation*, de *confirmation*...), nous avons inventorié 8 fonctions : *expression*, *vérification*, *progression*, *facilitation*, *correction*, *insistance*, *répétition*, et *phatique*, réparties comme suit : les questions à *fonction d'expression* dominent avec 145 occurrences, soit 28%, ce qui est en accord avec les objectifs du cours dialogué où l'élève, contrairement au cours magistral, participe à son apprentissage. Les questions d'expression sont suivies par celles qui visent la vérification avec 95 occurrences, soit 18%, qui permettent à l'enseignant de délimiter ce que savent et ce qu'ignorent ses élèves, ce qu'ils sont capables de faire et les lacunes qui restent à combler. En troisième position arrivent les questions de *progression* (guidage-étayage), vocation

même de l'institution scolaire, avec 69 occurrences, soit 13%. Viennent ensuite, rapprochées de celles de *progression*, les questions de *facilitation*, de *correction* ainsi que celles d'*insistance* avec respectivement 58, 54 et 48 occurrences, soit à peu près 10,5% : elles rappellent que nous sommes en début d'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant étant appelé à faciliter le contenu à apprendre en compréhension écrite ou orale, tout en corrigeant les productions orales ou écrites des élèves. Enfin, il y a les questions qui visent la *répétition ou la vérification* et le *maintien du contact* (phatiques) qui sont à égalité avec 22 occurrences, soit 4,3%.

Il ressort de cet inventaire que les questions que nous avons appelées d'*insistance* sont propres au contexte, celui de l'apprentissage d'une langue seconde où le style transmissif et la centration sur le contenu occupent une place prépondérante. En effet, l'enseignant en cas de non réponse insiste, pousse l'apprenant à la livrer comme dans l'extrait qui suit :

Extrait 1'

33 E : Bon ! / La 1ère image / un jardinier / *qu'est-ce qu'un jardinier ? / qu'est-ce qu'il fait le jardinier ? qu'est-ce qu'un jardinier ? / qu'est-ce qu'il fait le jardinier ? / Donnez-moi un mot de la même famille / jardinier ? / jar*↑

34 ee: jardin

Dans cet échange, les élèves ont du mal à répondre du fait que cela nécessite le recours à des informations extérieures, à la connaissance du monde.

4.1 Rapport question/moment de la séance

L'enseignante arrive en salle de classe pour faire sa leçon, qui est selon C. Germain *un ensemble d'activités didactiques hiérarchisées les unes par rapport aux autres, chacune formant une unité d'analyse de l'enseignement. L'activité didactique peut porter sur la présentation d'un point de grammaire, une activité de compréhension orale, une explication de vocabulaire, un jeu de rôle, une simulation, etc.* (Germain, 1994).

4.1.1. En amont : Les questions qui servent l'évaluation

En amont du cours, ces questions portent souvent sur ce que les apprenants savent déjà et ce qu'ils ignorent pour le moment afin de créer le besoin de savoir pour justifier le cours, une sorte de contrôle *a priori*. Dans cette transaction, pendant la phase d'ouverture ou d'introduction, l'enseignante montre le document aux élèves et commence par asseoir le dialogue sur des bases factuelles solides, qui

servent l'amorce et l'imprégnation du thème. Dans l'extrait qui suit, il s'agit d'une activité de compréhension orale à partir d'un support visuel qui porte sur le code de la route.

Extrait 2

1 E : on commence par l'image ensuite on passe à l'écrit / d'accord ! / observez l'image / regardez l'image // bon ! / *quels sont les personnages qui figurent sur cette image / les personnages qui figurent sur cette image ?*

2 e : moi Madame

3 E: *haya* Chérif ! (allez Chérif)

4 Chérif : regarde policier

5 e₁ : un policier

6 Chérif : un policier et un vieil homme

7 E : oui un vieil homme

8 Chérif : et / et petit garçon

9 E : un petit garçon

10 Chérif : un petit garçon et voiture rouge

11 E : une voiture rouge / oui / Amine

12 Amine : nous regarde / un policier et un vieil homme / un petit garçon et un et un ...

13 E : bon ! / *que fait le... regardez l'image que fait le / l'enfant / qu'est-ce qu'il essaye de faire le petit garçon ?*

14 e : moi Madame

15 E : Ghada ! Regarde l'image a : Ghada / ah ! / *qu'est-ce qu'il essaye de faire le petit garçon là ? / il est avec son grand père ou un vieil homme / qu'est-ce qu'il essaye de faire ou bien qu'est-ce qu'il fait ? / hein ! / regardez l'image / a : Jalil ! regardez l'image a : Jalil ! Selma !*

16 Selma : l'enfant aide le vieil homme à traverser / la route.

L'enseignante présente le support iconique, puis amène ses élèves vers le thème à traiter, le code de la route, en posant une première question pour faciliter une lecture globale du document : « Quels sont les personnages qui figurent sur cette image ? », qui est une *question avec mot interrogateur* de vérification qu'elle reprend sous forme de *question intonative* dans le même tour de parole (« les personnages qui figurent sur cette image ? ») pour insister. Après 12 tours pendant lesquels les élèves ont construit ensemble la situation de communication, l'enseignante les guide en 13 à interpréter ce qu'ils voient : « Bon ! qu'est-ce qu'il essaye de faire le petit garçon ? », qui est une *question catégorielle avec mot interrogateur* qu'elle reformule ensuite en *question avec particule interrogative* pour encourager le dire des élèves. Comme un seul d'entre eux veut répondre, l'enseignante décide

alors en 15 de répéter sa question en augmentant la diffusion d'indices pour les aider à émettre des hypothèses de sens : « Regarde l'image [...] il est avec son grand père ou un vieil homme [...] Regardez l'image » - ce qui lui permet d'obtenir en 16 une réponse concluante de l'élève qu'elle a sollicité.

4.1.2. Pendant : Les questions qui servent l'enseignement-guidage et progression

L'enseignante attaque la phase centrale, appelée aussi phase *noyau*. Elle pose des questions successives qui invitent à approfondir, à rechercher les causes et les conséquences, à établir des relations entre les données, etc. On obtient ainsi tout un faisceau de questions et de réponses sur chaque point d'intérêt, l'ensemble constituant ce que nous avons appelé une séquence. Cela a son importance sur le plan linguistique, car il est alors possible de prévoir, en partie du moins, les besoins langagiers qui seront nécessaires pour parler de ce point précis (Soulé-Susbielles, 1984).

Extrait 3

21 E : regardez la route là / les bandes / comment on appelle ça ? regardez / un passage...↑

22 ee : protégé

23 E : très bien un passage

24 ee : protégé

25 E : le passage protégé / est-ce qu'il est fait pour les voitures ?

26 ee : non !

27 E : hein ! qui est-ce qui passe ? / pour...↑

28 e₂ : les / les pa :

29 E : les piétons / pour nous hein ! pour...↑

30 ee : nous

31 E : d'accord / quand on traverse la route / hein ! / on essaye de trouver la route justement sur ce pa...↑ssage / pourquoi ?pourquoi d'après vous ? pourquoi ?

32 e₃ : moi Madame

33 E : pourquoi on doit passer / traverser la route par ce passage ou sur ce passage / pourquoi ?

34 e₃ : moi Madame

35 E : hein ! (...) ouaaleh / aa :mlin adhouk el khtout ouaaleh ? (pourquoi ils ont fait les bandes) sur la route / hein ! / pour... pour qui ? d'abord goulna (on a dit) pour nous / pourquoi ? / on peut traverser sans le passage ? Selma !

36 Selma : parce qu'il nous protège

37 E : très bien pour nous protéger / de quoi a : Selma/ de quoi ? on se protège de quoi ? qu'est-ce qu'il y a sur l... / voilà pour éviter quoi ?

38 ee : moi Madame

39 E : *Chérif !*

40 Chérif : pour / pour...

41 E : *pour éviter quoi ?*

42 Chérif : pour éviter / pour éviter la voiture

43 E : très bien / pour éviter les voitures / *pour éviter les voi* ↑

44 ee : tures

45 E : *qu'est-ce qu'ils font les voitures ? Pour éviter les* ↑

46 Chérif : les accidents

En 21, l'enseignante fait progresser les élèves dans la lecture de l'affiche en posant d'abord une *question fermée avec mot interrogateur de vérification*, puis amorce la réponse sous forme *interro-suspensive* pour leur permettre de donner le mot manquant. En 25, elle pose une autre *question propositionnelle avec particule interrogative* : « Le passage protégé / est-ce qu'il est fait pour les voitures ? », qui prépare le terrain pour sa question principale en 27 : « Qui est-ce qui passe ? / pour... », qui est une *question avec mot interrogateur d'expression*. Elle ignore en 28 une tentative de réponse hésitante et donne directement la réponse en 29, peut-être parce qu'elle pense que ses élèves ne connaissent pas le mot *piétons*.

C'est seulement en 36 que la réponse attendue « parce qu'il nous protège » sera donnée par l'élève sollicitée nominativement (Selma) qui lui permettra de continuer par une série de 5 questions qui touchent au cœur de ce qu'elle veut transmettre dans cette leçon, une *question avec mot interrogateur en sollicitation nominative* et *en alternance* suivie d'une *reprise*, puis d'une *reformulation en structure SVQ* (Sujet Verbe Morphème interrogatif), suivie d'une *question avec particule interrogative* sous forme de phrase inachevée, elle-même suivie d'une dernière question de guidage *en SVQ*, où le choix du verbe éviter a une fonction de rappel et renvoie automatiquement à *dégâts, catastrophe, accidents...*, etc.). La réponse juste arrivera enfin, en 46.

4.1.3. Après : Les questions qui servent le contrôle

Maulini (2005) souligne que si le maître demande « Où est le Nord ? », ce n'est pas parce qu'il l'ignore, mais parce qu'il veut savoir si l'élève le sait ou non. Ces questions de ce point de vue sont des *questions de contrôle et de rappel* (Mills, 1996, cité par Maulini, 2005 : 5) qui *vérifient la compréhension et les acquis* (Altet, 1992 : 49). On peut dire qu'elles placent les élèves en situation d'examen, de contrôle *a posteriori* (ce qui a été enseigné, l'ont-ils appris ?). Il s'agit ici d'une évaluation formative, et les questions permettent dans cette situation de contrôler et d'ajuster l'enseignement de manière intuitive et interactive.

Quant à l'interrogation-récitation, les questions d'examen, les questionnaires à choix multiples ou l'interrogation automatique par ordinateur, elles relèvent toutes du contrôle didactique : contrôle *a priori* (ce qu'il faut enseigner, le savent-ils déjà ?) ou *a posteriori* (ce qui a été enseigné, l'ont-ils appris ?) (Soulé-Susbielles, 1982). Soulé-Susbielles observe à partir de son corpus (1982) que le cours se fait en deux temps. Le premier, le plus important quantitativement, a pour objet de rappeler les faits et les idées du document en cours d'étude. On y *réurgite* ce que tout le monde connaît déjà et qui donc ne présente plus beaucoup d'intérêt. Le second, beaucoup plus réduit, fait appel à l'expérience personnelle sur ces mêmes faits et idées.

Nous allons voir dans l'extrait qui suit comment l'enseignante s'adresse à ses élèves en tant que personnes pour évoquer leur expérience d'utilisateurs de la route en procédant à une projection de la thématique abordée sur leur vie réelle.

Extrait 4

185 E : à la sortie de l'école / *ha ! à la sortie de l'école comment vous faites ?*

186 e₂ : moi Madame

187 E : *vous traversez la route en courant ?*

188 e₂ : non

189 E : *haya* Amine

190 Amine : xxx

191 E : à la sortie

192 Amine : à la sortie du l'école / de l'école traverse la route / marche

193 E : *en ma...*↑

194 Amine : au marché

195 E : en marchant / en mar : chant / *tu cours ou tu ne cours pas ?*

196 Amine : tu ne cours pas

197 E : je...↑

198 Amine : je ne cours pas

Elle pose en 185 une *question ouverte avec mot interrogateur* à propos de leur propre comportement dans la rue visant ainsi un triple objectif : les faire parler, développer chez eux une compétence communicative en L2 et les éduquer à la citoyenneté. Un seul élève se proposant pour répondre, l'enseignante repose sa question en 187 sous forme de *question suggestive* pour faciliter la compréhension : l'élève qui a déjà demandé la parole s'auto-sélectionne en 188 pour donner sa réponse. L'enseignante sollicite nominativement un autre élève en 189 : comme la réponse qu'il fournit est incompréhensible, elle l'accompagne en amorçant la réponse (« à la sortie [...] en ma... »). En vain, car l'élève propose finalement *au marché*. L'enseignante ne le corrige pas, donne directement la bonne réponse et

enchaîne en 195 avec une nouvelle *question intonative fermée à alternative* de précision. Le même élève comprenant le sens de la question répond en 196 mais sans utiliser le bon pronom personnel, avant qu'une intervention directe de l'enseignante en 197 ne lui permette enfin de donner la réponse correcte.

Ainsi, selon le moment du cours, la question change de rôle. Avant l'activité, ce sont des questions qui permettent l'imprégnation au thème. Dans le cas de la compréhension de l'écrit ou de l'expression, il s'agit de *questions de vérification* : l'enseignante cerne ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils ne savent pas et qui va faire l'objet du nouvel apprentissage. Pendant le déroulement de l'activité, l'enseignante s'appuie sur des *questions guides* pour accompagner ses élèves vers les nouveaux apprentissages : il peut s'agir de questions d'expression (« parlez de », « parlez plus »), de correction en cas d'erreur, de rectification (« parlez mieux »), de répétition (« parlez comme »), de progression... Enfin, une fois l'objectif atteint, arrivent les *questions d'évaluation* et de *contrôle* : l'enseignante va évaluer ce qui a été retenu, assimilé, et ce que l'élève s'est approprié et qu'il est désormais devenu capable d'utiliser (réemploi de termes, de structures...).

Les questions d'enseignement varient et prennent donc sens dans un déroulement stratégique afin d'apporter aux élèves l'aide et le soutien qui vont leur donner la possibilité de progresser dans le sens de l'approfondissement. Elles leur permettent de saisir le sens du message véhiculé par le support étudié, et c'est pourquoi il nous semble que l'adaptabilité du questionnement est une condition indispensable au bon déroulement du cours. Pour que la question soit pertinente pour des élèves en début d'apprentissage d'une langue étrangère, elle doit ne pas être longue, être contextualisée, avoir un référent connu par l'élève et des éléments de réponse faciles à formuler. Il est également nécessaire qu'il y ait une gradation dans les questions, selon la taxonomie de Bloom (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation) : partir des questions fermées d'ordre factuel jusqu'aux questions ouvertes appartenant à un niveau cognitif supérieur.

Ainsi, on peut se demander à la suite de Soulé-Susbielles, *si les enseignants connaissent bien cet outil dont ils se servent tous les jours massivement et qui est devenu si familier qu'on ne le remarque plus ; la question est là, elle est évidente, on en connaît tous les secrets, il n'y a plus rien à dire sur elle. C'est peut-être dans ce sentiment rassurant qu'il faut chercher les méfaits dont on l'accuse de toute part* (1984 : 26).

Conclusion

Force est de constater que la question dans l'interaction en classe est plus qu'un acte d'introduction qui permet de lancer et de relancer la conversation. Elle est la pierre angulaire de tout dialogue didactique, de toute activité pédagogique, car en classe rien ne se joue sans questionnement : le maître interroge pour gérer la classe, pour conduire sa leçon, pour faire raisonner les élèves, pour évaluer ce qu'ils savent.

La fonction du questionnement chez l'enseignant change de facette selon le moment du cours. Il peut servir à faire parvenir l'élève au sens d'un document à travers les *questions guides*, les *questions d'expression* et les *questions de progression* qui facilitent l'apprentissage, ou à corriger et rectifier en cas d'erreur à travers celles de *correction* et de *rectification*. Ensuite, une fois l'objectif d'apprentissage atteint, arrivent les *questions d'évaluation* ou de *contrôle* et l'enseignant évaluera alors ce qui a été retenu, assimilé par l'élève, ce qu'il s'est approprié et qu'il est désormais devenu capable d'utiliser ou de réutiliser.

A partir de ce panorama, on voit se profiler, selon le type des questions utilisées, la nature de la conduite de l'interaction didactique qui nous renseigne sur le style de l'enseignant et nous informe sur la relation interpersonnelle entre les deux partenaires de la situation didactique, notamment pour ce qui est de la position de l'enseignant lorsqu'il somme l'élève de répondre en l'interpellant.

Le questionnement en classe de langue est donc un art de communiquer et d'intégrer qu'il faut maîtriser, et un savoir-faire à acquérir par l'enseignant. L'objectif est d'envisager des pistes pour atteindre une pertinence et une adaptabilité du questionnement en tenant compte du niveau des élèves, de leur vécu et surtout de leurs référents culturels, dans le but de rendre opérationnelles *les manières de faire* des enseignants dans des situations de contact de langues - une *didactisation* du questionnement en quelque sorte.

Bibliographie

Altet, M. 1992. « Une formation professionnelle pour l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement ». *Les sciences de l'éducation*, n° 1-2, p. 27-58.

Amigues, R. 2000. Enseigner en maternelle: un acte d'institution. In : *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz, p. 81-132.

Astolfi, J-P. 2008. « Le Questionnement pédagogique ». *Économie et Management*, n° 128, p. 68-72.

- Cicurel, F. 2011. Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. (sujet (S), du verbe (V), et du morphème interrogatif (Q)). In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 323-336.
- Flament-Boistrancourt, D., Cornette, G. 1999. « Bon français ou vrai français? Une étude de l'acte de question menée à partir d'un extrait du corpus Lancom : «Les scènes du baby-sitting» . *Travaux de linguistique*, n° 38, p. 119-152.
- Germain, C. 1994. « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 2, p. 17-26.
- Giasson, J. 2005. *La lecture: De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Giasson, J. 2008. 1996. « La place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture ». Réévaluation de l'utilisation des questions en classe. http://signesetsens.eu/fr/telecharger/acte_lexique/JGiasson_Compr_lecture/ch12.pps [consulté le 12-02-2014].
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1991. *La question*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Maarfa, N. 2017. « De l'usage (in)efficace du questionnement par l'enseignant en classe de FLE au primaire ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-2. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/1910> ; DOI : 10.4000/rdlc.1910 [consulté le 30 juin 2017].
- Maulini, O. 2001. *L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*. Canevas de thèse présenté devant le Collège des docteurs de la Section des sciences d'éducation de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Octobre 2001. Non Paginé. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/isq-canevas.html>, [consulté le 1^{er} Janvier 2012].
- Maulini, O. 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF éditeur.
- Soulé-Susbielles, N. 1982. *Le dialogue en classe d'anglais, discours pédagogique, simulation et communication authentique*. Thèse de doctorat, Université de Paris 3.
- Soulé-Susbielles, N. 1984. « La question, outil pédagogique dépassé ? ». *Le français dans le monde*, n° 183, p. 26-34.

Note

1. Dans tous les extraits : E : enseignant ; e₁, e₂, e₃... : élève 1, 2, 3... ; ee : plusieurs élèves ; N° : tour de parole dans la séance. Les extraits proviennent d'un corpus qui comprend trois sous-corpus : École Périphérie, École Centre Ville et École Banlieue.