



HAL
open science

Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ?

Christina Romain

► **To cite this version:**

Christina Romain. Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? . Giacomini, A. et Vargas, E. Pratiques sociales et didactique des langues, Etudes offertes à Claude Vargas. , pp.75-97, 2007. hal-01855292

HAL Id: hal-01855292

<https://hal.science/hal-01855292>

Submitted on 7 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**« MILIEUX SOCIOCULTURELS DIFFERENCIÉS ET COMPOSANTES DE
L'ÉCHANGE INTERROGATIF-INFORMATIONNEL DANS L'INTERACTION
DIDACTIQUE AU COLLEGE »**

« Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? »

Christina ROMAIN

Les techniques de sélection et de prise de parole, ainsi que les traitements contextuels des consignes, manifestent l'existence de contraintes organisationnelles dans la classe, en même temps que la possibilité de leur négociation. **Mondada** décrit la leçon comme un ensemble d'activités structurées séquentiellement (1995, p. 55-89). Elle souligne que la cohérence séquentielle est notamment assurée dans l'interaction didactique par une paire adjacente : le couple question/réponse. Cette paire adjacente est articulée en deux tours de parole successivement ordonnés l'un par rapport à l'autre. On parle alors de « dépendance conditionnelle » (**Schegloff et Sacks**, 1973). Plus précisément, **Mondada** (1995) souligne que l'organisation séquentielle propre aux interactions en classe fait intervenir un type de paire adjacente complexe. En effet, les séquences constitutives de l'exercice comprennent, outre la question suivie d'une réponse, un troisième tour de parole par lequel l'enseignant évalue la production d'un élève en la ratifiant. Cette séquence ternaire (qui peut subir des expansions) permet à la fois de structurer les contributions à l'exercice et de maintenir l'ordre des tours de parole. Ainsi, en clôturant la séquence, l'évaluation a un effet de structuration de l'activité puisqu'elle ratifie la réponse adéquate. Dans cette perspective, **Schegloff, Jefferson et Sacks** (1977, p. 381) ont remarqué que la solution classique de la conversation ordinaire (auto-correction) n'est pas celle qui intervient dans la conversation adulte-enfant, où l'hétéro-correction est un dispositif au moyen duquel l'expert intervient dans l'apprentissage de ce qui deviendra une compétence d'auto-contrôle et d'auto-correction. Ainsi, le contexte scolaire permet de souligner cette démarche (**Weeks**, 1985 ; **McHoul**, 1990) et ce mode d'analyse permet de porter attention aux procédures qui sont utilisées. Ainsi, nous nous proposons de conduire une analyse portant sur des activités littéraires et métalinguistiques faisant intervenir

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éd. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

cette séquence interrogative-informationnelle. Par séquences interrogatives-informationnelles, on entend donc classiquement les séquences initiées par un acte directeur produit par l'enseignante de forme interrogatif (question), que suivent un ou plusieurs actes subordonnés produits par les élèves (réponses), pouvant donner lieu –dans le cas où ils ne sont pas conclusifs- à une ou plusieurs stratégies produites par l'enseignante pour obtenir une réponse concluante, pour finalement se clôturer par la production de l'acte d'évaluation final par l'enseignante. Ces séquences appartiennent donc à la catégorie des séquences de travail proprement dites (c'est-à-dire les séquences tâches et les séquences guides), par opposition à celle des séquences parasites ou perturbatrices (c'est-à-dire les séquences réactives, les séquences régulatrices et les séquences conversationnelles entre élèves) qui correspondent à l'altération des séquences de travail. A ce stade, il convient de mettre en garde contre une analyse qui consisterait à se focaliser sur les moments où l'enseignante cherche à obtenir des réponses, puisque une telle étude risquerait de donner une image un peu biaisée du rôle du pédagogue car finalement la structure de tels dispositifs de communication est plus monologique que réellement dialogique. C'est pourquoi, nous précisons que notre démarche vise à décrire certes les composantes de cette séquence interrogative-informationnelle, mais qu'elle s'inscrit dans une perspective d'analyse contrastive plus large en ce qu'elle cherche à établir les éventuelles influences subit par ces composantes du fait d'une gestion différenciée de la relation interpersonnelle enseignante/élève(s).

Notre terrain d'étude (**Schultz-Romain**, 2003) est composé de deux collèges, un collège en ZEP de Vitrolles (collège B), et un collège dit « normal » de Marseille (collège A). Pendant quatre mois, nous nous sommes rendue dans ces collèges (en classes de 4^{ème} et de 3^{ème}) et nous avons procédé à l'enregistrement de 120 heures de cours, que nous avons par la suite transcrites pour 16 d'entre elles et qui ont donné lieu à un dépouillement statistique avant d'être analysées. Notre choix s'est porté, dans un souci d'homogénéisation des variables, sur deux types de séquence dans le cadre du cours de français : l'explication de texte et la correction d'exercices de grammaire (activités littéraire et métalinguistique). Le travail a consisté à analyser les interactions verbales, intervenant entre enseignante/élève(s) à l'occasion de cours de français. Le cours de français étant probablement celui où se manifestent le plus nettement les différences sociales, les conflits de normes linguistiques et, par voie de conséquence, les conflits de personne. Ayant, choisi comme support d'analyse les séquences d'explication de texte et de correction d'exercices de grammaire, qui sont les lieux Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éd. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

classiques de réalisation des séquences IRE, nous commencerons par étudier la nature des questions formulées par les enseignantes, puis les stratégies d'obtention d'une réponse concluante, et enfin les procédés d'évaluation conclusive de l'échange considéré. A ce titre, nous adapetrons quelque peu la classification de **Sprenger-Charolles** (1983) -classification propre à l'explication de texte- ainsi que, dans une moindre mesure, une étude de **Ricci** (1996) -qui s'intéresse au dialogue interrogatif mais dans la classe de langue-. Cette analyse traitera donc des différents composants de la structure des échanges interrogatifs-informationnels et ce quelle que soit leur forme (question / réponse(s) / évaluation conclusive immédiate ou médiatae -Q/R/EC-). La mise en correspondance de ces différents indicateurs visera à permettre de mieux comprendre les stratégies discursives des protagonistes et, surtout, de voir dans quelles mesures deux gestions supposées divergentes de la relation interpersonnelle entre les deux catégories d'enseignantes (enseignantes du collège de Marseille et enseignantes du collège en ZEP de Vitrolles) altèrent ou non la construction de l'échange interrogatif-informationnel en tant qu'échange classique de l'interaction didactique. Autrement dit, on s'interrogera sur la structure et les composantes de l'échange Q/R/EC suivant l'appartenance socioculturelle de la population d'élèves considérée.

II- Description des composantes de l'échange interrogatif-informationnel

Dans les deux collèges, les échanges interrogatifs-informationnels sont significatifs puisqu'ils sont bien les plus fréquents (même s'ils sont parfois enchâssés avec d'autres types d'échanges, ils n'en sont pas moins majoritaires) en ce qu'ils occupent 75% au moins des interventions de l'enseignante et des élèves, exception faite des séances d'explication de texte de B où 66% seulement des interventions sont concernées. L'objectif va donc être de montrer dans quelle mesure les échanges interrogatifs-informationnels se trouvent être perturbés par les menaces portées à l'encontre de la face de l'enseignante par les élèves de sa propre classe, et plus précisément jusqu'où ces atteintes répétées à la face de l'enseignante modifient la structure de ce type d'échange. Il s'agit donc d'établir l'existence de liens entre la gestion des places -dont on a vu dans une précédente étude qu'elle génère un registre à tendance coopérative en B et agonale en A (**Schultz-Romain**, 2003)- et les différents indicateurs de positionnement utilisés par les enseignantes à l'occasion de l'échange interrogatif-informationnel. L'existence de deux gestions divergentes des positionnements

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

enseignante/élève(s) en A et en B (registre discursif institutionnel-dissymétrique pour les enseignantes de A et registre discursif coopératif-négociationnel pour les enseignantes de B), nous porte à émettre l'hypothèse que l'on pourrait trouver des stratégies divergentes et donc une structuration des échanges interrogatifs-informationnels propre respectivement aux enseignantes du collège A et aux enseignantes du collège B.

A) Nature des questions posées par les enseignantes

Nous avons relevé la présence d'une part de questions catégorielles (ou questions ouvertes) qui renferment les questions directes (marquées linguistiquement par des pronoms interrogatifs) et les questions indirectes (constituées par une formulation interrogative implicite par la constitution sollicitative de réponse de l'intervention de l'enseignante) auxquelles nous avons adjoint les questions directes implicites caractéristiques de notre corpus (reprise d'un terme associé à un ton interrogatif implicite une formulation de question ou bien désignation par l'enseignante de l'élève qui va avoir la charge de corriger la phrase-exercice suivante) ; d'autre part de questions propositionnelles (ou questions fermées, auxquelles on répond soit par oui soit par non). Ces deux types de questions relèvent d'un positionnement de type haut des enseignantes, puisque la formulation de questions est inscrite dans les prérogatives que leur confèrent leur places institutionnelle et discursive, la distinction entre position haute et position mi-haute s'opérant en fonction du mode de sélection des élèves¹.

¹ Nous avons précédemment établi (Schultz-Romain, 2003) que la différence entre position haute et position mi-haute réside d'une part dans la méthode de sélection des élèves (pré-sélection directe ou indirecte / non-sélection des élèves), et d'autres part dans certains actes de langage propres soit à la position haute (réprimande / informe / attitude répressive voire oppressante / expertise) soit à la position mi-haute (régule). Tandis que la position basse s'illustre par une mise en danger de la face de l'enseignante ou par une remise en cause effective de la position haute de l'enseignante, cette menace ou cette atteinte conduisant cette dernière soit à une réaction défensive, anticipatrice et protectrice soit à une réaction restauratrice c'est-à-dire à une « remise à place » de l'élève et par conséquent d'elle-même pouvant aller jusqu'à une réaction agressive de la part de l'enseignante. Ainsi, c'est la réaction de l'enseignante qui refusera ou entérinera, acceptera ce positionnement qui permettra de déterminer si l'enseignante occupe une position haute restaurée (par exemple en ayant une réaction autoritaire voire agressive, c'est-à-dire en restaurant la distance qui a été réduite) ou une position basse (par exemple en se justifiant ou en esquivant ce type de propos, c'est-à-dire en ne restaurant pas la distance initiale). Autrement dit, c'est le contenu discursif de l'intervention de l'élève qui conduit à situer l'enseignante dans un positionnement de type bas, et c'est la réaction de l'enseignante qui va déterminer la place qu'elle occupe à ce moment précis de l'interaction.

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

Si les questions des enseignantes sont quantitativement identiques concernant la séance d'explication de texte, elles sont plus nombreuses en A qu'en B concernant la séance de correction d'exercices de grammaire. Ainsi, à l'occasion de ce type de séance les enseignantes de A posent plus de questions car elles obtiennent plus rapidement des réponses. Tandis qu'en B, les enseignantes ont plus de difficultés à obtenir des réponses concluantes puisqu'elles ont recours à des stratégies deux fois plus nombreuses pour un même échange interrogatif-informationnel (5 stratégies en moyenne en B, contre seulement 2,5 en A). Pour ce qui est de la forme des questions, dans les deux collèges ce sont les questions ouvertes qui sont largement majoritaires, et plus précisément ce sont les questions directes qui prédominent sans distinction de tâche. Par ailleurs, une différence significative a été relevée entre les deux collèges : en séance d'explication de texte, les enseignantes de A ont fréquemment recours à des questions indirectes impliquant la mise en relief de leur place énonciative à l'intérieur de leurs propos (utilisation du « je...me... »). Cette différence tient à toutes les enseignantes de A et donc vraisemblablement à la population d'élèves concernée.

B) Stratégies produites par les enseignantes afin d'obtenir une réponse concluante

D'un point de vue purement qualitatif, les enseignantes ont recours à des stratégies de reformulation qui permettent de faire en sorte que progressivement (du fait qu'à chaque fois que les élèves ne trouvent pas, elles augmentent la diffusion d'indices) les élèves arrivent à donner une réponse appropriée. On peut alors parler, à la suite de **Cicurel** (1996), d'énonciation collective puisque pour une même séquence interrogative-informationnelle plusieurs élèves co-construisent la réponse attendue par l'enseignante. Ainsi, les enseignantes commencent par donner leur chance aux élèves, elles reprennent simplement ce que disent les élèves, puis dans un second temps elles commencent à donner des indices, dans un troisième temps elles donnent des informations déterminantes aidant manifestement par leur degré de précision les élèves à trouver la réponse concluante. Puis elles peuvent enclencher une nouvelle question à partir de cette réponse (les questions n'étant pas toujours indépendantes les unes des autres). Ainsi, lorsqu'il y a lacune lexicale, toutes les enseignantes, et ce quelle que soit la tâche considérée, vont augmenter progressivement la diffusion d'indices, en ayant recours aux mêmes outils, afin que les élèves parviennent à produire la réponse appropriée. L'analyse a donc montré un ensemble de stratégies de reformulation communes aux

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éd. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

enseignantes des deux collèges considérés : *simple reformulation ou reprise de son propos* ; *reformulation informationnelle* ; *formulation interro-suspensive* (ou syntagme incitateur, qui consiste à formuler la réponse en laissant le terme à découvrir en suspens afin que l'élève la complète) ; *formulation hybride* (correspondent à la réunion d'une reformulation simple ou reformulation informationnelle + formulation interro-suspensive) ; *formulation concessive* (concessif + reformulation simple et/ou reformulation informationnelle et/ou formulation interro-suspensive) ; *concessif informationnel* (concessif présentant notamment une fonction indicielle ou concessif auquel est adjoit une reprise de la réponse précédente -non pertinente-d'un élève) ; *reprise ou répétition du propos d'un élève (avec ou sans validant)* ; *validant inductif*, *validant incitateur/solliciteur de poursuite* (fait pour l'enseignante d'utiliser un « oui », ou un autre type de validant, assortis d'une intonation bienveillante implicant la poursuite de production de réponses), *réfutatif et enfin les évitements de mauvaise réponse*. Pour cette dernière stratégie, il existe une différence liée à la tâche considérée (différence existant dans les deux collèges et concernant l'ensemble des enseignantes, donc indépendante à la fois de l'enseignante et de la population d'élèves), c'est-à-dire que les évitements de mauvaises réponses (à l'exception d'une forme commune aux deux tâches) revêtent généralement des formes différentes suivant qu'ils apparaissent en séance d'explication de texte ou de correction d'exercices de grammaire, et ce en parfaite similarité dans les deux collèges. Par ailleurs, il apparaît également que la séance de correction d'exercices de grammaire donne lieu à un type de stratégie particulier, la formulation directrice complémentaire, qui consiste à attendre des élèves une démarche de type méta- à l'occasion d'une activité grammaticale, c'est-à-dire une réponse structurée en plusieurs sous-réponses répondant à des sous-questions (non forcément formulées par l'enseignante dans l'échange considéré).

Nous allons maintenant présenter sous forme de tableau récapitulatif l'ensemble des stratégies rencontrées, en fonction des tâches considérées, mais aussi et surtout en fonction de la position que chaque catégorie assigne à l'enseignante qui y a recourt. L'intégralité des stratégies relevées, sous leurs aspects qualitatif et quantitatif, sont toutes constitutives de positionnement de type haut des enseignantes puisqu'elles relèvent toutes de leur place institutionnelle et de leur place discursive. Par conséquent, c'est le degré de ce positionnement qui est à mettre en relation avec le mode de gestion de la relation interpersonnelle :

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éd. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

Position haute ⇒ registre discursif institutionnel-dissymétrique ; Position mi-haute ⇒ registre discursif coopératif-négociationnel.

Ainsi, les stratégies marqueurs de position mi-haute des enseignantes sont constitutives plus d'une sorte de négociation du contenu discursif de l'échange interrogatif-informationnel que de distance entre les enseignantes et leurs élèves. Ces stratégies appartiennent à un registre discursif coopératif et sont donc à mettre directement en relation avec la gestion des places. Pour autant, elles ne constituent pas des indicateurs de positionnement de type bas des enseignantes, puisqu'il s'agit de stratégies destinées à obtenir une réponse concluante, ce qui correspond à ce qui est attendue de l'enseignante de par sa fonction, et donc à gérer l'échange didactique et non pas à gérer des atteintes portées à l'encontre de l'une et/ou l'autre face des enseignantes.

Taxinomie des stratégies relevées	
Sans distinction quant à la tâche	
POSITION HAUTE	POSITION MI-HAUTE
Reformulation simple (RS) Reprise (implicite ou à l'aide d'un validant) (R) Validant sollicitateur-incitateur-inductif Réfutation	Reformulation informationnelle (RI) Reprise (explicitée à l'aide d'un concessif) (R) Formulation interro-suspensive (FIS) Formulation hybride (FH) Formulation concessive (FC) Concessif informationnel (CI) Evitement des mauvaises réponses (1 seul type d'évitement commun aux deux tâches considérées)
Correction d'exercices de grammaire	
POSITION HAUTE	POSITION MI-HAUTE
Formulation directrice complémentaire (FDC)	Formulation concessive directrice complémentaire (FCDC) Evitement des mauvaises réponses (7 types d'évitement propre à cette tâche)
Explication de texte	
POSITION HAUTE	POSITION MI-HAUTE
-----	Evitement des mauvaises réponses (3 types d'évitement propre à cette tâche)

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

Si toutes ces stratégies sont communes aux enseignantes des deux collèges, certaines différences d'ordre quantitatif apparaissent en fonction du groupe d'enseignantes et des tâches considérés.

En séance d'explication de texte, les stratégies les plus fréquentes sont les mêmes pour les deux collèges, c'est-à-dire les stratégies construites à partir ou exclusivement d'un concessif (36%) et les reformulations informationnelles (15% en A et 25% en B). Toutefois, il apparaît que les enseignantes de A ont recours à des réfutatifs dans 11% des stratégies (phénomène marginal en B). La position mi-haute est donc partagée par toutes les enseignantes, bien que la position haute soit plus spécifique des enseignantes de A que de celles de B.

En revanche, en séance de correction d'exercices de grammaire, des différences significatives entre les deux collèges apparaissent quant à la forme prise par les stratégies d'obtention de réponses concluantes. Ainsi, en B les stratégies les plus fréquentes sont les reformulations informationnelles (28%), les formulations concessives (23%), et dans une moindre mesure les réfutatifs (15,5%). Au contraire, en A, les stratégies les plus fréquentes sont les formulations directrices complémentaires (35%), les réfutatifs (20%) et dans une moindre mesure les reformulations informationnelles (10%). A l'occasion d'activités métalinguistiques, la position haute est donc privilégiée en A et la position mi-haute en B. Il semblerait que l'on puisse effectuer des rapprochements entre la gestion différenciée de la relation interpersonnelle enseignante/élève(s) et les stratégies d'obtention d'une réponse concluante. En effet, si pour la séance d'explication de texte la différence entre les deux collèges n'est pas significative (exception faite du recours à des réfutatifs par les enseignantes de A), pour la séance de correction d'exercices de grammaire la différence est tout à fait significative. Ainsi, les enseignantes de A privilégient les formulations directrices complémentaires et les réfutatifs tandis que celles de B privilégient les reformulations informationnelles et les formulations concessives. Les stratégies majoritaires des enseignantes de A sont à mettre en relation avec leur constante affirmation de leur positionnement de type haut et plus particulièrement avec leur entretien de la distance qui les séparent de leurs élèves. En l'occurrence, la formulation directrice complémentaire contraint les élèves à respecter une chronologie dans la formulation de leurs réponses, à respecter un certain nombre d'étapes, et les réfutatifs sont la matérialité même du pouvoir discrétionnaire de l'enseignante, de sa position dominante, et peuvent d'ailleurs présenter un effet bloquant et inhibant pour l'élève. Tandis que les stratégies majoritaires des enseignantes de B contribuent à alimenter le registre coopératif que ces enseignantes tendent à maintenir entre elles-mêmes et leurs élèves. Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éd. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

L'aspect valorisant et lénifiant des concessifs, mais aussi leur aspect indiciel, tout comme d'ailleurs celui des reformulations informationnelles, qui cherchent à aider les élèves dans leur construction pertinente d'une réponse attendue par l'enseignante, infèrent de fait la volonté de ces enseignantes de valoriser les productions verbales des élèves mais aussi de les aider dans le cheminement de leurs formulations. Ce cheminement méthodique souligne le registre coopératif des enseignantes de B, et donc un assouplissement de leur position institutionnelle, contrairement à ce qui se produit avec la démarche des enseignantes de A qui présente un registre plus agonal, soulignant en cela leur position haute, en ayant recours à des réfutatifs (qui dénoncent explicitement les erreurs des élèves) et à des formulations directrices complémentaires (qui forcent les élèves à adopter une certaine démarche, sans marge de manœuvre, pour la formulation de leurs réponses).

- **Composant stratégique dominant : Les concessifs**

Toute stratégie d'obtention d'une réponse concluante à base ou constituée exclusivement d'un concessif correspond à un indicateur de position mi-haute, puisque les concessifs appartiennent à un registre coopératif et négociationnel (que nous avons décrit comme étant caractéristique des enseignantes du collège B) dont nous allons tenter de décrire la place qu'il occupe dans ce type de procédé. Autrement dit, nous allons mener une étude du concessif afin d'en examiner les aspects qui en font justement un indicateur de position mi-haute et de voir en quoi cette stratégie consensuelle de guidage des élèves, qui vise à mettre les élèves dans une position subjective de réussite en les valorisant dans leur démarche méta-réflexive, entretient des liens avec le registre communicationnel des enseignantes de B.

A la différence d'une réfutation (« non »), un concessif (« oui c'est vrai donc... ») permet simplement de contester la valeur argumentative d'une proposition et non sa valeur de vérité (**Sprenger-Charolles**, 1983, p.70). A l'occasion de la situation pédagogique l'enseignante n'utilise quasiment jamais, ou très exceptionnellement les réfutatifs (Ex : « contrôle + non », où l'enseignante sanctionne une mauvaise réponse, mais cette réponse semble relever plus du jeu de mot que d'une authentique réponse ; « non » ; « non justement elle ne dit pas ça », où l'enseignante réfute une mauvaise réponse) : en effet il est bloquant de dénoncer frontalement une erreur. En revanche, l'enseignante évalue très souvent les réponses

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

des élèves en se servant de concessifs. L'enseignante octroie ainsi à la réponse une certaine validité, et laisse en même temps entendre qu'il y a autre chose de plus pertinent et précis.

Dans le cas d'une évaluation médiata positive, nous avons relevé un ou plusieurs constituants incitateurs donnant lieu à un ou plusieurs constituants subordonnés réactifs. Le ou les actes incitateurs donnent des indications sur l'issue de la résolution de l'échange, et donc de la question, c'est-à-dire que les enseignantes confèrent à leurs actes incitateurs une fonction à la fois indicielle (elles conduisent leurs élèves à mettre en œuvre une nouvelle interprétation de l'acte directeur initiatif par un apport d'information supplémentaire les mettant en mesure de produire une réponse concluante) et lénifiante (par le fait de l'usage de concessifs elles atténuent l'effet désobligeant d'une réponse réfutée et par-là même encouragent les élèves en soulignant le fait qu'ils ont entamé une démarche résolutive). Ainsi, l'usage de marqueurs concessifs huile ce mécanisme en assouplissant l'aspect pédagogique contraignant du cadre scolaire qui est à son paroxysme dans la séquence classique I.R.E. puisque les élèves se savent jugés par l'enseignante mais aussi par leurs pairs qui assistent à leurs interventions ce qui oblige les enseignantes à ménager, maintenir et encourager le développement de la réponse à défaut d'obtenir une réponse concluante immédiate. Par cette attitude, les enseignantes assurent un « fil intelligible » entre les différents constituants intégrés de ce constituant intégrant, c'est-à-dire qu'elles assurent un lien entre les différentes interventions des élèves et la question initiale.

Ainsi, l'utilisation des marqueurs concessifs a une valeur d'évaluation coopérative des énoncés, c'est-à-dire que si les concessifs permettent d'éviter une évaluation négative de la réponse d'un élève ils n'en sont pas moins une évaluation mais une évaluation qui se veut être conciliante et bienveillante. Dans le cadre de l'interrogation scolaire ils mettent en évidence les relations entre la proposition du locuteur-élève et la réponse concluante attendue par l'enseignante. Dans notre corpus nous avons relevé le plus souvent des concessifs de type « oui mais », « oui donc », « oui alors » ou encore « oui...et puis encore », « oui avant ». Ils correspondent donc à la combinaison du « oui »-validant + connecteur argumentatif ou énumératif ou validant ou encore reprise validante. Ces connecteurs, soulignant à tout le moins que la réponse est incomplète et au plus que ce n'est pas celle attendue, précédés d'une marque évaluative avalisante, marquent une relation par rapport à l'énoncé précédent ou acte subordonné réactif tendant à le valider dans un premier temps pour mieux réorienter le propos

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

discursif des élèves dans un second temps. Ils servent donc, à la fois, à encourager et à modifier la perspective énonciative du locuteur-élève, que ce soit sur un plan argumentatif, sur un plan chronologique ou encore sur un plan linéaire. Ainsi l'utilisation du « oui alors » ou « oui mais » sert à ouvrir une nouvelle perspective incluant la précédente pour mieux la dépasser, la restreindre ou encore l'opposer. Autrement dit, les enseignantes signalent par l'usage d'un concessif que l'acte réactif précédent a une relative validité mais surtout qu'on peut aller plus loin dans la pertinence de l'argumentation.

Les concessifs relient donc entre eux les différents constituants intégrés dans le sens d'un acheminement vers la réponse concluante attendue, mais ils assurent également une continuité entre les différentes étapes méta-réflexives que les enseignantes cherchent à faire acquérir à leurs élèves. Dans ce dernier cas, ils ont une fonction à la fois conclusive, en ce qu'ils valident et concluent une étape de la résolution de la phrase-exercice, et donc par conséquent lénifiante, puisqu'elle encourage les élèves à poursuivre suite à la réussite de l'étape précédente, mais aussi une fonction structurelle, puisqu'ils permettent d'introduire une nouvelle étape méta-réflexive, permettant ainsi aux élèves de s'acheminer vers une résolution définitive et complète de la phrase-exercice concernée. Ainsi, si **Bouchard** (1990) a pu observer qu'à l'oral les mots du discours diffèrent des mots dit de « logique » inhérent à l'écrit « mais, donc... », nous avons pu observer que, à l'occasion de l'interaction didactique, ils sont reproduits dans le discours oral des enseignantes qui s'en servent comme éléments constitutifs de leurs stratégies d'obtention de réponse concluante et, plus précisément, dans leur recours à des concessifs. Ces marqueurs structuraux, constitutifs des stratégies d'obtention de réponses concluantes formulées par les enseignantes, ont donc pour fonction de structurer les interventions des élèves et de guider ces mêmes élèves à produire la réponse attendue tout comme les organisateurs textuels servent aux élèves à structurer leur écrit.

C) Marqueurs d'évaluation conclusive

L'analyse porte ici sur les différents procédés auxquels ont recours les enseignantes afin de marquer la clôture des échanges interrogatifs-informationnels. Deux situations sont à distinguer, selon que la réponse fournie par l'élève est ou non concluante, c'est-à-dire conforme aux attentes des enseignantes. Dans le premier cas, les différents marqueurs

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éd. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

d'évaluation conclusive qui vont être présentés sont tous des indicateurs de position haute des enseignantes, c'est-à-dire qu'ils sont tous constitutifs de distance entre les enseignantes et leurs élèves puisqu'ils lui permettent d'exercer pleinement sa position haute, à l'aide de sa place discursive (évaluation des interventions des élèves), que lui attribue sa place institutionnelle. Dans le second cas, il s'agit de distinguer entre le recours au réfutatif (marqueur de position haute) et l'évitement de mauvaise réponse ou encore la formulation par l'enseignante elle-même de la réponse attendue (dans ces deux cas, il s'agit de marqueurs de position mi-haute puisque l'enseignante ne réfute pas explicitement la réponse de l'élève).

Descriptif des marqueurs d'évaluation conclusive	
Réponses totalement concluantes	Réponses non concluantes
Marqueurs de position haute	<p style="text-align: center;">Réfutatif ⇒ Marqueur de position haute</p> <p style="text-align: center;">Evitement de mauvaise réponse ⇒ Marqueur de position mi-haute</p> <p style="text-align: center;">Solution apportée par l'enseignante ⇒ Marqueur de position mi-haute</p>
<p>1/ Marqueurs conclusifs *parfois bien qu'il la valide c'est l'enseignante qui fournit la réponse pertinente/concluante *de même, l'enseignante ne se contente pas toujours de valider, elle complète très souvent sa validation d'une reprise de l'acte réactif introduit par « alors »</p> <p>2/ Marqueurs implicites de validation -Validation par répétition -Validation par poursuite de la séquence -Validation à l'aide d'un marqueur assurant un lien de conséquence entre ce qui précède et ce qui suit</p>	

Nous n'avons relevé aucune différence qualitative significative entre les deux collèges, et ce quelles que soient les enseignantes et la tâche considérée. Ainsi, les conclusifs, qui clôturent l'échange par une totalisation rétroactive (dans le cas d'une évaluation conclusive médiante) en coordonnant le constituant intégrant, sont rarement absents. Toutefois, il apparaît que les enseignantes du collège A ont recours également à des marqueurs implicites de validation (*validations par répétition, par poursuite de la séquence, par recours à un marqueur assurant un lien de conséquence entre ce qui précède et ce qui suit*) - qui sont moins stimulant qu'une marque explicite d'évaluation positive-. Par ailleurs, dans le cas d'une réponse non concluante, ces mêmes enseignantes peuvent recourir à un évitement de mauvaise réponse ou bien formuler elles-mêmes la solution, voire le cas échéant recourir à

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

un réfutatif. La démarche adoptée par les enseignantes de A, pour clôturer les échanges interrogatifs-informationnels, souligne à nouveau un registre discursif beaucoup moins coopératif que celui proposé par les enseignantes de B.

D) Conclusion

Dans les deux collèges, nous avons pu relever que les questions directes sont les questions les plus fréquentes, et que le nombre de questions posées par les enseignantes est plus important en séance de correction d'exercices de grammaire qu'en séance d'explication de texte, et ce plus encore en A qu'en B. Par ailleurs, les validations de réponses conclusives se font majoritairement à l'aide de conclusifs. Concernant les stratégies utilisées par les enseignantes, il convient de dire que si, pour les deux collèges, en séance d'explication de texte, les concessifs et les reformulations informationnelles sont les plus fréquentes (à ces stratégies se rajoute le recours aux réfutatifs pour les enseignantes de A) ; en séance de correction d'exercices de grammaire nous avons relevé une différence significative entre les deux collèges, c'est-à-dire qu'en A les enseignantes ont recours aux formulations directrices complémentaires et aux réfutatifs tandis qu'en B les enseignantes utilisent des reformulations informationnelles et des formulations concessives. Ainsi, à l'occasion de la séquence d'interrogation scolaire, les enseignantes de B privilégient un recours aux concessifs qui assurent une valeur d'évaluation coopérative des énoncés ; tandis que les enseignantes de A privilégient le recours à des réfutatifs qui évaluent négativement la réponse formulée par un élève et risquent fort d'avoir un effet inhibant. On voit, ici, l'effet de cette gestion différenciée de la relation interpersonnelle.

Aucune différence significative d'ordre qualitatif n'apparaît entre les deux collèges. Ainsi, les questions sont plus nombreuses en séance de correction d'exercices de grammaire, à l'occasion de laquelle les enseignantes ont majoritairement recours à des stratégies de reformulation informationnelle et à des concessifs, et ce sont les questions directes qui sont les plus utilisées. De plus, les validations de réponses conclusives se font majoritairement à l'aide de conclusifs. Toutefois, l'analyse a montré certaines différences d'ordre quantitatif qui viennent confirmer nos observations précédentes : à savoir que les enseignantes de A n'hésitent pas à entretenir une attitude potentiellement agonale, ou à tout le moins entretiennent la distance originelle qui sous-tend leurs relations avec leurs élèves, en ayant Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éd. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

recours à des réfutatifs -dont on connaît les implications majoritairement négatives dans une relation d'apprentissage- mais aussi à des formulations directrices complémentaires qui cherchent à faire produire des réponses, certes justes, mais surtout organisées et structurée – selon une démarche pré-établie par l'enseignante- ; tandis que celles de B vont au contraire tendre à favoriser la recherche et l'aide lexicale au travers de nombreuses reformulations informationnelles, et plus généralement au travers d'un recours beaucoup plus important à des stratégies (notamment formées à base d'un concessif) afin d'obtenir une réponse concluante à l'échange interrogatif-informationnel. Ceci relève donc d'un mode de gestion énonciative différent entre les enseignantes confrontées à deux populations d'élèves différentes, se situant à des niveaux différents d'apprentissage. Ainsi donc, les enseignantes de B tentent de stimuler le plus possible leurs élèves, de les aider à trouver une réponse concluante, ce qui souligne leur attitude coopérative et négociatrice à l'encontre de leurs élèves, et ce quelle que soit la tâche considérée. Ces sollicitations qui sont notamment destinées à mettre les élèves dans une situation de réussite, contrairement aux conséquences d'un recours à des réfutatifs comme c'est le cas en A, confirme bien entendu que les élèves de B sont plus souvent en difficulté que ceux de A, mais aussi que le nombre d'échanges interrogatifs-informationnels est moins important qu'en A.

III- La structure de l'échange Question/Réponse(s)/Evaluation conclusive

Les résultats que nous venons de présenter ont conduit, toujours dans une perspective descriptive, à élaborer la méthode mise en oeuvre par les enseignantes pour amener les élèves à construire progressivement la réponse concluante. Finalement, nous avons donc observé que tant que dure la recherche de la réponse concluante, les enseignantes usent de stratégies multiples en prenant toujours en compte d'une part, l'acte subordonné réactif précédent assurant ainsi une continuité interdiscursive, et d'autre part leur propre acte directeur initiatif assurant ainsi une continuité intradiscursive.

Un échange se compose donc de l'ensemble des interventions situées entre la rupture et le rétablissement de l'équilibre. Il comprend une phase d'ouverture à fonction initiative (acte directeur), un constituant réactif (acte subordonné), et un constituant réactif d'évaluation qui signale que l'acte réponse satisfait celui qui a énoncé l'acte directeur et par-là clôt l'échange. En milieu scolaire nous considérerons que l'échange est constitué d'un acte

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

directeur initial (la question), d'un ou plusieurs actes directeurs incitateurs (par exemple une reformulation simple et une reformulation informationnelle), d'un ou plusieurs actes directeurs complémentaires (c'est-à-dire d'une succession d'actes directeurs complémentaires qui assurent la recherche de l'acquisition d'un processus méta-réflexifs chez les élèves), d'un ou plusieurs actes subordonnés réactifs (c'est-à-dire d'une ou plusieurs réponses), et d'un acte évaluatif concluant (c'est-à-dire la validation par l'enseignant de la réponse souhaitée). Nous soulignerons le fait que les actes directeurs complémentaires sont propres à la séance de correction d'exercices de grammaire, tous les autres actes sont communs aux deux tâches considérées. Autrement dit et dans un souci de simplification, l'échange sera considéré comme une entité comprenant un ensemble d'interventions ayant comme objet commun d'amener l'« élève » (à savoir la classe au travers au moins d'un élève) à trouver la réponse attendue par l'enseignante.

A la suite de **Auchlin, Moeschler et Zenone** (1991), nous nommerons constituant intégrant la combinaison de plusieurs constituants ou constituants intégrés composant l'échange question/réponse(s)/évaluation conclusive. Dans le cadre scolaire de la salle de classe et plus précisément de la séquence de cours, nous pouvons définir le constituant intégrant comme constitué par un constituant initiatif directeur, ou constituant intégrateur (**Roulet**, 1991), c'est-à-dire le premier constituant de l'échange à savoir une demande d'information feinte de l'enseignante puisqu'elle en connaît bien évidemment la réponse ce qui la place nécessairement dans la position « haute dominante » face à des élèves qui ignorent a priori la réponse et qui se trouvent dans la position « basse dominée » d'avoir à donner une suite verbale, à produire nécessairement une réponse, mais surtout une réponse qui sera jugée comme étant pertinente par l'enseignante c'est-à-dire conforme à ses attentes ; par un ou plusieurs constituants subordonnés réactifs, c'est-à-dire par un ou plusieurs actes subordonnés réactifs ou réponses ; puis par un ou plusieurs constituants incitateurs, c'est-à-dire par un ou plusieurs actes incitateurs intervenant à la suite d'actes réactifs non concluant ; enfin par un constituant évaluatif conclusif.

Voici donc, la schématisation des échanges Question/Réponse/Evaluation conclusive immédiate (Q/R/ECI) et Question/Réponses/Evaluation conclusive médiante (Q/R/ECM) que nous proposons suite à l'étude de la structure des échanges interrogatifs-informationnels de notre corpus :

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

1/ L'échange question/réponse/évaluation conclusive immédiate	
Explication de texte	Correction d'exercice de grammaire
<p>* Acte directeur initiatif (QUESTION) * Acte subordonné réactif (REPONSE) * Acte évaluatif conclusif (EVALUATION)</p> <p>Positif= - En A et en B : Validation par conclusif - En A : . Validation par répétition . Validation implicite . Validation implicite au travers de marqueurs insérant un rapport de conséquence ou de conséquence</p>	<p>* Acte directeur initiatif (QUESTION) * Acte subordonné réactif (REPONSE) * Acte évaluatif conclusif (EVALUATION)</p> <p>Positif= En A et en B: -Validation par conclusif -Validation par répétition -Validation implicite par poursuite -Validation implicite à l'aide de marqueurs assurant un lien de conséquence</p> <p>Négatif= En A et en B: - réfutatif - évitement de mauvaise réponse/formulation de la solution par l'enseignante</p>

Dans le cas d'un échange Q/R/ECI, nous avons pu relever que les enseignantes, quelque soit le collège considéré, adoptent des types d'évaluation concordants. Toutefois, concernant la séance d'explication de texte et alors que le nombre de questions concerné est sensiblement le même, nous avons relevé des procédés d'évaluation plus diversifiés en A. En examinant de près les résultats obtenus, il semblerait que cette situation soit dû à la présence d'une proportion significative de questions en séance d'explication de texte en classe de 4^{ème}, ce qui expliquerait un recours plus diversifiés à des évaluations conclusives. Autrement dit, la concentration dans ces classes d'un plus grand nombre de question inciterait les enseignantes à varier leurs énoncés évaluatifs conclusifs.

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

2/ L'échange question/réponse/évaluation conclusive médiata	
Explication de texte	Correction d'exercice de grammaire
<p>◆ Acte directeur initiatif (QUESTION)</p> <hr/> <p>⇒ Acte subordonné réactif 1 (REPONSE)</p> <p>⇒ Acte incitateur 1 (STRATEGIE EN REACTION A LA REPONSE PRECEDENTE) R.S. R.I. F.I.S. F.C.(= Concessif (C.) + R.I. ou R.S ou F.I.S. ou Q.P.) F.H. (R.I. ou R.S. + F.I.S.) C.I. R. Evitements de mauvaises réponses</p> <p>⇒ Acte subordonné réactif 2...n</p> <hr/> <p>◆ Acte évaluatif conclusif (EVALUATION)</p>	<p>◆ Acte directeur initiatif (QUESTION)</p> <hr/> <p>⇒ Acte subordonné réactif 1 (REPONSE)</p> <p>⇒ Acte incitateur 1 (STRATEGIE EN REACTION A LA REPONSE PRECEDENTE) R.S. R.I. F.I.S. F.C. (= Concessif (C.) + R.I. ou R.S ou F.I.S.) C.I. Q.P. R. Evitement de mauvaises réponses Réfutation Validant inductif</p> <p>⇒ Acte subordonné réactif 2...n</p> <p style="text-align: center;">ET/OU (quel qu'en soit l'ordre d'apparition)</p> <p>⇒ Acte directeur complémentaire (F.D.C ou F.C.D.C.) 1...n</p> <p>⇒ Acte subordonné réactif 1...n</p> <hr/> <p>◆ Acte évaluatif conclusif (EVALUATION)</p>

Reformulation simple = R.S.
Reformulation informationnelle = R.I.
Formulation interro-suspensive = F.I.S.
Formulation concessive = F.C.
Concessif = C.
Question propositionnelle = Q.P.
Formulation hybride = F.H.
Concessif informationnel = C.I.
Reprise = R.

A nouveau, nous pouvons observer une structure équivalente de ce type d'échange. Deux différences significatives méritent d'être relevées. D'une part une différence qui relève vraisemblablement de la tâche considérée : à savoir le recours à des formulations hybrides pour la séance d'explication de texte et à des réfutatifs et validants inductifs pour la séance de correction d'exercices de grammaire. D'autre part, une différence qui semble relever du collège considéré : en B les enseignantes semblent manier avec plus d'adresse l'intrusion, la

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

formulation de ces stratégies en ayant recours, bien plus que les enseignantes de A, à des stratégies concessives. Autrement dit, elles utilisent, avec subtilité et ménagement des faces des élèves, les stratégies qui vont leur permettre de conduire les élèves à formuler une réponse concluante.

Ex : Collège B, Classe de 3^{ème}, Séance d'explication de texte

- P : vous avez compris l'ensemble du texte malgré tout + l'idée générale c'est quoi **Question directe catégorielle**
- E1 : s'il est innocent/ il dit pas
- P : voilà qu'est-ce qui s'est passé au départ/ de quoi on l'accuse **F.H.(C.+ R.I.+ F.I.S.)**
- E2 : d'avoir cassé le peigne
- P : et il se trouve que **F.I.S.**
- E3 : c'est pas lui
- P : oui et qu'est-ce qu'i(l) s'est passé ensuite **F.C.(C.+ R.I.)**
- E4 : il a été interrogé
- P : et puis et puis après ++ il a été quoi **F.C.(C.+ F.I.S.)**
- E5 : il a été puni
- P : qu'est-ce qu'il a eu comme sentiment à ce moment là **R.I.**
- E6 : de culpabilité
- E7 : de peur
- E8 : conviction
- E9 : de HAINE
- P : OUI d'injustice **Evaluation conclusive**

L'enseignante formule à l'adresse du groupe classe une question directe catégorielle. La réponse attendue n'est pas immédiate, ce qui conduit l'enseignante à avoir recours à cinq différentes stratégies jusqu'à l'obtention d'une réponse concluante et à sa validation. Elle a recours à des formulations interro-suspensives et/ou à des reformulations informationnelles accompagnées ou pas d'un concessif. L'enseignante guide/stimule au maximum les élèves en leur donnant des indices pour la formulation de la réponse et en les encourageant en recourant à des concessifs. Autrement dit, elle octroi le plus souvent une certaine validité aux réponses des élèves tout en les dirigeant, à l'aide d'indice(s) contenu(s) dans son énoncé, vers une réponse concluante.

Ainsi donc, la méthode de traitement des « questions/réponses/évaluation conclusive » par les enseignantes est la même quels que soit le collège et la tâche considérés. Néanmoins, nous avons constaté qu'en A les enseignantes avaient moins souvent recours que celles de B à des stratégies pour stimuler la production de réponses concluantes. Comme nous l'avons déjà souligné, ce sont les stratégies construites à partir d'un concessif qui sont les plus fréquentes. Nous avons également observé que, concernant le traitement de la correction des exercices

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éd. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

grammaticaux, en 4^{ème} de B les enseignantes n'ont jamais recours à des formulations directrices complémentaires. Il est vraisemblable que les enseignantes ont recours à tel ou tel type de stratégies suivant le type de tâche proposée mais aussi suivant le niveau des élèves.

Il ne semble donc pas exister un traitement qualitatif de ce type d'échange propre à l'un ou l'autre collègue. En revanche certaines aide à la recherche et à la production de réponses concluantes peuvent être plus ou moins significatives de tel ou tel type de tâche.

IV- Conclusion

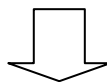
L'analyse a permis de mettre en évidence un effet de cette gestion différenciée de la relation interpersonnelle, en fonction du milieu socioculturel des élèves, sur les composants de l'échange interrogatif-informationnel. Ainsi, le registre discursif de type coopératif observé en milieu défavorisé a un effet direct sur les stratégies d'évaluation de réponses non concluantes puisque parmi les stratégies les plus sollicitées figurent celles formées en tout ou partie d'un concessif, qui a une valeur indicielle et lénifiante, et qui présente l'avantage de ne pas remettre en cause la valeur de vérité –mais seulement la valeur argumentative- du contenu de l'intervention de l'élève, mais aussi celles correspondant à des reformulations informationnelles constitutives d'indices pour les élèves afin de mener à bien la recherche de la réponse attendue. Ces différentes stratégies soulignent donc le registre coopératif/négociationnel de ces enseignantes qui recherchent la mise en situation de réussite-de confiance de leurs élèves. Par ailleurs, en milieu favorisé, la gestion de la relation interpersonnelle laisse également des traces dans la structure de l'échange interrogatif-informationnel puisque parmi les stratégies les plus utilisées figurent les réfutatifs, qui contestent la valeur de vérité de l'énoncé produit par l'élève ; la reformulation des questions, qui ignore la valeur tant argumentative que de vérité de l'énoncé de l'élève ; et la sollicitation de structures pré-établies quant à la forme des réponses qui est demandée aux élèves en activité métalinguistique. On voit bien en quoi ces différentes stratégies font échos à une gestion stricte de la relation complémentaire maître/élèves où les élèves sont très largement maintenus et perçus dans une position basse.

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éd. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

Dialogue interrogatif-informationnel	
Enseignantes du collège A	Enseignantes du collège B
<p>-Les questions : sont plus nombreuses en séance d'explication de texte et ce sont les questions directes qui sont les plus utilisées.</p> <p>-En séance d'explication de texte les stratégies les plus fréquentes sont les reformulations informationnelles et les concessifs.</p> <p>-Les validations de réponses concluantes s'effectuent majoritairement à l'aide de conclusifs.</p>	
Les enseignantes de A ont recours à des réfutatifs (parmi les stratégies les plus fréquentes) et ce quelle que soit la tâche considérée.	Très peu de recours aux réfutatifs
Les stratégies les plus fréquentes en séance de correction d'exercices de grammaire : formulations directrices complémentaires et réfutatifs.	Les stratégies les plus fréquentes en séance de correction d'exercices de grammaire : reformulations informationnelles et formulations concessives.
Parmi les validations significatives de réponses concluantes figurent des validations implicites.	Les validations significatives de réponses concluantes sont des validations explicites.
Les enseignantes font passer en premier l'aspect technique/structurel de la formulation de la réponse (l'aide lexicale est subsidiaire).	Les enseignantes privilégient l'aide à la formulation lexicale de la réponse.

Réactivité ou non à une atteinte et/ou menace produite(s) à l'encontre de l'une et/ou l'autre face(s) des enseignantes

[Indicateurs de positionnement = menaces portées à l'encontre des faces et réactivités]



Structuration de l'échange question / réponse(s) / évaluation conclusive (im)médiate

[en particulier action sur les stratégies des enseignantes afin d'obtenir une réponse concluante et les marqueurs d'évaluation conclusive]

⇔ : inter-relation et déterminisme réciproque

⇒ : détermine

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

Cependant, cette gestion différenciée des stratégies d'obtention de réponse concluante, ne modifie pas pour autant la taxinomie de ces procédés qui est commune aux enseignantes quel que soit le milieu considéré et conforme aux stratégies qui constituent le cadre de référence de **Sprenger-Charolles** (1983), que nous avons adapté aux activités métalinguistiques, et à la structuration séquentielle des énoncés de **Mondada** (1995). Ainsi, si les élèves peuvent générer des relations conflictuelles et les enseignantes gérer ces mêmes situations, le traitement strict de la tâche ne s'est jamais révélé altéré par des comportements conflictuels, c'est-à-dire qu'ils s'impliquent concrètement dans le traitement d'une question portant sur la compréhension (construction du sens et prise d'indices dans un texte). De même, les séquences conversationnelles élève(s)/élève(s), les séquences réactives et les séquences régulatrices qui sont caractéristiques à titre principal du collège à milieu socioculturel défavorisé n'interviennent que très peu durant les échanges question / réponse / évaluation conclusive, puisqu'elles interviennent à des moments de relâchement pédagogique-didactico-scolaire (les enseignantes tournant le dos à la classe pour écrire au tableau, distribution de copies et de photocopies, travail individuel/par groupe, avant et après les séquences composant le corps de l'interaction début de séance, ainsi que dans le cadre de séquences interrogatives-informationnelles, qui ne concernent que le collège à milieu socioculturel défavorisé et la séance de correction d'exercices de grammaire). Ceci conforte d'une part le fait que les élèves difficiles s'impliquent concrètement et activement au traitement strict de la tâche qui leur est impartie et d'autre part suggère que la relation complémentaire de type positionnement haut/positionnement bas est à son paroxysme dans ce type d'échange mais aussi et surtout que ces mêmes élèves satisfont au traitement de la tâche tout comme les élèves issus de milieux socioculturels plus favorisés. Toutefois, on ne peut éluder le fait que, si la démarche est la même pour tous les élèves, les élèves de milieu difficile éprouvent des difficultés plus grandes à produire une réponse concluante ce qui pousse les enseignantes à utiliser un plus grand nombre de stratégies afin d'obtenir une réponse pertinente et donc à poser moins de questions et donc finalement à s'intéresser davantage à la recherche et à l'aide lexicale, à valoriser la production verbale des élèves en tentant de les placer en position de réussite au contraire des enseignantes en milieu socioculturel favorisé qui cherchent davantage à obtenir des réponses structurer et organiser. Outre l'utilisation commune aux deux catégories d'enseignantes des conclusifs –valant totalisation rétroactive des réponses/de l'échange interrogatif-informationnel-, l'utilisation de marqueurs non explicites de validation de réponses concluantes par ces mêmes enseignantes – Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.

moins stimulants et moins coopératifs- et de marqueurs exclusivement explicites par les enseignantes en milieu difficile vient confirmer tout ceci.

A l'issue du traitement des données, il s'avère donc qu'il existe une gestion différenciée de la relation interpersonnelle relevant de la population d'élèves considérée qui a des incidences quant à la gestion des principaux thèmes de position haute des enseignantes, mais aussi quant aux stratégies d'obtention d'une réponse concluante, dans le cadre de séquences interrogatives-informationnelles.

Références

- Bouchard R., 1990, *Interaction et discursivité, T.1 : analyse des interactions orales*, Thèse de doctorat, Grenoble III.
- Cicurel F., 1996, « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel des discours », les *Carnets du Cediscor* n°4, Presses de la Sorbonne nouvelle : 77-92.
- McHoul A.W., 1990, "The Organization of Repair in Classroom Talk", *Language in Society*, n°19.
- Mondada L., 1995, « Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques », in Actes du 3^{ème} Colloque d'Orthophonie/Logopédie « Interventions en groupe et interactions », Université de Neuchâtel, *TRANEL*, n°22 : 55-89.
- Ricci L., 1996, "Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique", *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Les carnets du Cediscor, coordination éditoriale F. Cicurel et E. Blondel, Presses de la Sorbonne nouvelle : 131-151
- Schegloff E. A., Sacks H., 1973, "Opening up Closings", *Semiotica* VIII, 4 : 289-327
- Schegloff E. A., Jefferson G., Sacks H., 1977, "The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation", in *Language*, n°53 : 361-382
- Schultz-Romain C., 2003, *Gestion du positionnement des places discursives dans une interaction didactique en milieux socioculturellement différenciés*, Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de M. le Professeur C. Vargas, Université de Provence I, Aix-en-Provence.
- Sprenger-Charolles L., 1983, « Analyse d'un dialogue didactique », *Pratiques*, n°40 : 51-76.
- Weeks P.A.D., 1985, "Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings : Toward a Comparative Framework", *Human Studies*, n°8

Romain C., 2007, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, éd. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.