



**HAL**  
open science

# L'acceptabilité dans les écrits universitaires. Normes et variation dans les interrogatives

Laurence Buson, Fanny Rinck

► **To cite this version:**

Laurence Buson, Fanny Rinck. L'acceptabilité dans les écrits universitaires. Normes et variation dans les interrogatives. Sophie Raineri; Martine Sekali; Agnès Leroux. La correction en langue(s). Linguistic Correction/ Correctness, Presses Universitaires de Nanterre, pp.129-154, 2020, 978-2-84016-370-1. hal-01880878

**HAL Id: hal-01880878**

**<https://hal.science/hal-01880878>**

Submitted on 9 Sep 2020

**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.

## **Version auteur**

Référence : Buson L. et Rinck F. (2020). L'acceptabilité dans les écrits universitaires. Normes et variation dans les interrogatives. In S. Raineri, M. Sekali et A. Leroux (eds). *La correction en langue(s). Linguistic Correction/ Correctness*, Nanterre, Presses Universitaires de Nanterre, p. 129-154.

## **L'acceptabilité dans les écrits universitaires : normes et variation dans les interrogatives**

Laurence Buson

Fanny Rinck

Laboratoire Lidilem, Université Grenoble Alpes

Dans le champ des littéracies universitaires et de la formation des étudiant·e·s à l'écriture, la question des normes enseignées et à enseigner ne se pose guère, comme si la correction (*correctness*) allait de soi. Nous proposons d'interroger l'acceptabilité dans les écrits universitaires en nous centrant sur le cas des interrogatives : elles représentent un fait emblématique de la variation en français et font l'objet d'usages évolutifs dans la presse et les écrits du numériques ; dans les écrits universitaires, elles sont identifiées comme une difficulté récurrente des étudiant·e·s et donnent lieu à des interventions de la part des correcteur·trice·s de copies et des formateur·trice·s à l'écrit. Une enquête en ligne auprès de 200 répondant·e·s (103 enseignant·e·s-chercheur·e·s et 97 étudiant·e·s) nous a permis de recueillir leurs jugements d'acceptabilité sur des interrogatives. L'enquête a été bâtie à partir d'interrogatives tirées d'écrits d'étudiant·e·s (corpus de littéracie avancée) et d'enseignant·e·s-chercheur·e·s (corpus Scientext), avec pour hypothèse que les jugements varient entre étudiant·e·s et enseignant·e·s-chercheur·e·s, mais aussi chez les enseignant·e·s-chercheur·e·s eux·elles-mêmes. Les résultats font état de zones de consensus (ex. interrogatives indirectes avec inversion du sujet, évaluées négativement) mais aussi de zones de flottement (ex. usage de *est-ce que*, interrogative directe sans inversion dont les interrogatives dites *in situ*). L'enjeu est de contribuer à une réflexion sociolinguistique et didactique qui permette de faire évoluer le traitement des interrogatives dans les grammaires et les manuels et de sensibiliser les enseignant·e·s et formateur·trice·s à la variation et à la multiplicité des normes.

Mots-clés (4) : interrogatives, normes, littéracies universitaires, didactique de l'écrit.

Langue : français

## 1. Préambule

« Dans les études de corpus, le constat n'est ni rare, ni neuf : les prescriptions grammaticales ne coïncident pas toujours avec des usages pourtant répandus [...]. Si cette situation témoigne d'une évolution de la langue – la « faute » dominante sera peut-être la norme de demain –, le décalage entre les normes descriptive et prescriptive contribue à rendre floues les limites de l'acceptabilité » (Damar et Fourny, 2015 : §1).

En nous centrant sur le cas des interrogatives dans les écrits universitaires, nous avons mené une enquête pour tester les jugements d'acceptabilité d'étudiant·e·s et d'enseignant·e·s-chercheur·e·s. Les interrogatives font en effet partie de ce qui est identifié comme une difficulté récurrente dans les écrits des étudiant·e·s (Boch et al., 2015), à la fois pour les interrogatives directes (exemples 1 et 2) et indirectes (exemples 3 et 4). Nous reportons ci-après des exemples relevés par des enseignant·e·s, sans faire nôtre leur point de vue quant à leur caractère problématique, puisque la question de la subjectivité des normes est au cœur du présent article.

Les exemples ci-dessous ont été relevés par des enseignant·e·s et nous les reportons sans faire nôtre leur point de vue quant à leur caractère problématique : il pose la question de la subjectivité des normes, au cœur du présent article.

(1) Quelle réalité le théâtre donne à voir aux spectateurs ?

(2) Autrement dit, comment le théâtre met en scène la réalité et que laisse-t-il voir à travers lui ?

(3) A partir de ce corpus nous allons nous demander quelle réalité observe finalement le spectateur ?

(4) La pièce de Marivaux (...) pousse à se demander quelle réaction aurait-on eu à leur place et avec quel personnage suis-je le plus en accord ?

Ces constats chez les étudiant·e·s font écho à ce qu'on entend ou lit dans la presse, sur le web, mais aussi dans la sphère universitaire, dans le genre du mail en particulier :

(5) Ce serait intéressant si on pouvait connaître ce financeur, et éventuellement les raisons de cette exclusivité ? (Liste de diffusion RFS)

(6) L'une de nos collègues (...) nous a demandé ce matin combien d'heures d'enseignement hors [UFR] peut-elle effectuer.

En tant que lecteur, comme sous notre plume, il semble que les interrogatives soient un bon exemple de ce qui peut déclencher une activité métalinguistique de l'ordre de la correction.

## 2. Cadre et contexte

Notre propos s'inscrit dans le champ des littéracies universitaires et de la formation des étudiant·e·s à l'écriture (Delcambre et Lahanier-Reuter, ed., 2012). Face au constat de difficultés rédactionnelles des étudiant·e·s et sous l'effet notamment du Plan Licence (Boch et Buson, 2012 ; Boch et Frier, ed., 2015), on assiste au développement à l'université de tests de positionnement, de tests de certification, de modules de formation. A travers ces dispositifs, que teste-t-on ? Que vise-t-on ? Quels sont les attendus en termes de correction linguistique et de qualité rédactionnelle ? La question des normes enseignées et à enseigner ne va pas de soi, c'est du moins l'idée que l'on voudrait défendre. Outre la tendance à ne se focaliser que sur l'orthographe (par ex. certificat Voltaire), c'est une compétence en français écrit en général qui est visée, comme si elle existait indépendamment des genres. Par ailleurs, comme cela a été montré à propos de la culture écrite scolaire notamment par B. Lahire (1993, 2008), on se situe dans l'entre soi, sans explicitation des attentes, et tout se passe comme si la frontière entre le correct et l'incorrect n'avait rien de relatif.

C'est dans ce cadre que la notion d'acceptabilité nous semble intéressante. Dès lors que l'on s'intéresse à des problèmes lexicaux, syntaxiques et textuels, il faut convenir d'une variabilité d'un correcteur à l'autre, d'une possible évolutivité et de possibles conflits de normes entre étudiant·e·s et enseignant·e·s voire chez les enseignant·e·s. En quoi les scripteurs/lecteurs dans la sphère universitaire partagent-ils les mêmes jugements sur la langue et en quoi font-ils partie de la même « communauté linguistique » ? En effet, si l'on se réfère à la définition qu'en donne W. Labov : « Il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue » (Labov, 1976 : 338).

L'enjeu ici est donc de mener une réflexion (socio)linguistique et didactique qui s'appuie en amont sur des analyses de corpus d'écrits d'étudiant·e·s et qui se centre sur un fait linguistique emblématique de la variation en français, les interrogatives.

L'intérêt des interrogatives est d'abord, comme on l'a indiqué, qu'elles sont identifiées comme une des difficultés récurrentes dans les écrits des étudiant·e·s, mais il est aussi qu'on a affaire à une multiplicité de formes possibles. C'est une spécificité bien connue du français, qui justifie qu'elles aient donné lieu à un très grand nombre de travaux. Pour l'anecdote, F. Gadet recense « 756 combinaisons (théoriques) possibles d'interrogatives » (2007 : 140). Les

interrogatives sont réputées sujettes à variation, par rapport aux différences entre oral et écrit et plus fondamentalement aux différences de style et de genre. Elles sont relativement bien décrites à l'oral (Blanche-Benveniste, 1997 ; Branca et al., 2015, 2016 ; Coveney, 1997, 2002, 2011), et par exemple actuellement dans le cadre du projet FRACOV<sup>1</sup> qui s'appuie sur plusieurs grands corpus de français oral (voir Lefevre et Rossi, 2015), elles le sont aussi dans des corpus de SMS (Guryev, 2013 ; Lethi et al., 2014), mais pas dans des écrits supposés formels tels que les écrits des étudiant·e·s à l'université. Or, elles sont emblématiques d'un continuum de correction (*correctness*) mal défini : il existe des formes a priori correctes mais peu valorisées, des formes valorisées qui peuvent être de possibles marqueurs de distinction, des formes conçues par certains mais pas par d'autres comme de l'hypercorrection. Les catégories utilisées par Coveney (2011 : §11) dans son évaluation socio-stylistique des variantes de l'interrogation totale et partielle attestent de la difficulté à rendre compte de la variation : il est question d'un usage « neutre mais parfois « inélégant », « familier mais non stigmatisé », « familier/populaire », « populaire », « rural/populaire », etc. A cela s'ajoute le fait que certaines formes font peut-être l'objet d'un changement en cours, du fait de l'évolution des normes et d'une perméabilité des frontières entre modalités (écrit/oral) et entre genres (notamment, pour ce qui nous concerne, entre l'écrit universitaire et l'écrit journalistique).

En somme, les interrogatives présentent un caractère « insaisissable », pour reprendre les termes de B. Defrancq (2005), parce que le recours à telle ou telle forme fait intervenir des facteurs syntaxiques, stylistiques et pragmatiques sans qu'il soit possible d'associer de manière systématique les tournures à des types d'actes et de registres. Plus fondamentalement se pose un problème de définition de l'empan du phénomène (Kerbrat-Orecchioni, 1991 ; Defrancq, 2005), comme dans les interrogatives indirectes (par exemple, faut-il mettre de côté le verbe *étudier* vs *se demander* ?).

La difficulté à décrire le fonctionnement des interrogatives par rapport à la diversité de leurs usages effectifs pose le problème de leur enseignement. Quel standard adopter, quelle grammaire de référence établir pour les interrogatives dans les écrits universitaires, de manière à aider les étudiant·e·s à en maîtriser les usages ? Sans pouvoir nous livrer ici à une analyse fine des grammaires et ouvrages susceptibles d'éclairer la question, soulignons d'abord les flottements existants : ils concernent d'une part *est-ce que* dans les interrogatives directes, qui est tantôt jugé peu recommandable dans les écrits dits formels, tantôt jugé

<sup>1</sup> . Projet sur le Français contemporain vernaculaire, resp. P. Larrivée et F. Lefevre, <http://www.univ-paris3.fr/fracov-227156.kjsp>

acceptable ; le site québécois CCDMD pour l'« Amélioration du français écrit »<sup>2</sup> propose même un exercice de transformation encourageant l'emploi d'interrogatives renforcées (sur le modèle « combien de x est-ce que »), alors que dans cette même configuration, *est-ce que* est considéré comme « redondant » dans l'ouvrage de A. Boissinot et M. Lasserre (1986) ; la Grammaire Méthodique du Français recourt à l'idée de « lourdeur » mais uniquement par rapport à la structure *qui/qu'est-ce qui/que*, en mettant en évidence que les structures renforcées (*quand est-ce que*) permettent d'éviter l'inversion du sujet (Riegel et al., 1994 : 396). L'évitement de l'inversion est jugé être un trait important des interrogatives en français, mis en avant comme possible facteur de changement.

D'autre part, les flottements concernent ce qu'il est d'usage d'appeler l'inversion simple (ex. *Sur quoi se fonde cette décision ?*) et l'inversion complexe (ex. *Sur quoi cette décision se fonde-t-elle ?*), lorsque le sujet nominal n'est pas inversé mais repris par un clitique postposé au verbe ou à l'auxiliaire (voir Q19 à Q22 dans le questionnaire en annexes). L'inversion complexe résulte dans certains cas d'une contrainte syntaxique, quand l'inversion simple n'est pas possible (ex. *ce procédé est-il attesté ?*) alors qu'elle correspond dans d'autres à une variante stylistique, diversement interprétée : certains y voient un renforcement de l'interrogation, alors que l'ouvrage de S. Garnier et A. Savage destiné à des étudiant·e·s allophones de niveau très avancé en français indique que « dans les écrits académiques, l'inversion simple est très souvent privilégiée à l'inversion complexe » (2011 : 9) (par ex. dans *sur quoi insistent les anarchistes ? / sur quoi les anarchistes insistent-ils ?*). Cet ouvrage présente l'intérêt de se centrer spécifiquement sur l'écrit académique (et non pas sur un français écrit général) et de distinguer des règles grammaticales et des règles d'usage, établies à partir de l'analyse de corpus. Cependant il est également révélateur des difficultés à modéliser les emplois des interrogatives et à les didactiser. Neuf règles sont proposées par rapport à l'inversion du sujet, comme la « règle grammaticale 6 : la question ne porte pas sur le complément essentiel du verbe présent dans la phrase : inversion du pronom sujet obligatoire » (2011 : 10), pour ne donner qu'un exemple de la complexité du discours produit et du niveau de compétences métalinguistiques requis chez les apprenants.

Les usages jugés fautifs font l'objet d'un traitement relativement consensuel. L'interrogation indirecte se trouve ainsi codifiée par rapport à l'interrogation directe : absence d'inversion du sujet, de point d'interrogation et de *est-ce que*. L'interrogative indirecte avec inversion est bien identifiée dans les manuels et dispositifs de remédiation ou d'aide à la rédaction comme

<sup>2</sup> . <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/>

une faute à corriger. Dans un document de travail sur la variation des interrogatives en français, A. Dagnac (2013 : 12) y voit un usage circonscrit géographiquement : « dans plusieurs variétés africaines [...], la suffixation d'une proforme se retrouve dans des écrits relevant de la norme endogène, notamment la presse écrite ». Elle donne entre autres exemples *il faut se demander comment vivent-ils*. Les exemples donnés ici en préambule suggèrent que la tournure est plus répandue que ce que laisse entendre l'auteure. Il semble possible d'y voir l'effet de certains genres et/ou canaux, dès lors que les frontières entre oralité et scripturalité sont brouillées, par ex. les courriers électroniques, les entretiens dans la presse écrite, les cours magistraux et autres oraux travaillés dans l'écrit tels que ceux de la radio. Ces usages contredisent l'idée selon laquelle la concurrence entre variantes irait dans le sens d'un évitement de l'inversion du sujet.

Les manuels et autres dispositifs de remédiation se centrent en règle générale sur l'interrogative indirecte (par ex. le test de positionnement en français écrit de l'UOH<sup>3</sup>), mais pointent pour certains (par exemple sur le site du CCDMD<sup>4</sup> ou dans l'ouvrage de M.-J. Reichler-Béguelin et al., 1988) des formes erronées d'interrogatives directes, en particulier l'usage de *est-ce que* avec inversion, qu'on pourrait concevoir là encore comme l'effet de certains genres et/ou canaux (*est-ce que le Brexit peut-il y changer quoi que ce soit*, France Inter, journal de 13h, 5 mai 2017 ; *Je me demande comment est-il possible qu'un journal si prestigieux adopte une direction si peu informée*, liste de diffusion RFS). Il est à noter que le site du CCDMD fait également place à deux autres types d'interrogatives directes dans le cadre de l'« identification de structures fautives » : l'interrogative dite *in situ* avec mot interrogatif en position finale (ex. *tu pars quand ?*), structure très fréquente à l'oral, et le redoublement du mot interrogatif par *que*, ce qui semble correspondre à un usage québécois (*comment que tu vas ?*).

En guise de synthèse, retenons que, chez les étudiant·e·s spécifiquement, les problèmes relevés par les enseignant·e·s sont les suivants :

- du côté des interrogatives indirectes, les cas cités ci-dessus d'interrogative avec inversion, avec point d'interrogation, avec *est-ce que* ; la construction des verbes pose problème au-delà du *est-ce que*, par exemple dans *on se questionnera comment les poètes (...)* ou *ce corpus permet d'apporter dans un premier temps des éléments de réponse sur quelles sont les contraintes (...)*.

<sup>3</sup> . <http://www.uoh.fr/front/notice?id=2b30ec3f-14a4-4af3-a21f-5ec6f708332f>

<sup>4</sup> . <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/>

- du côté des interrogatives directes, d'une part l'usage de *est-ce que* avec inversion et d'autre part l'absence d'inversion, autrement dit la structure qui domine les usages à l'oral : *en quoi ce corpus est rhétorique ? ; comment une démarche active de découverte peut rendre plus dynamique l'apprentissage d'une leçon de grammaire telle que le pluriel des adjectifs ?*. Or, ce point ne semble guère pris en charge dans les manuels et autres dispositifs de remédiation, sinon sous la forme d'énoncés prescriptifs sur la construction d'une interrogative.

### 3. Objectifs et démarche

L'étude que nous avons réalisée se veut complémentaire de la description des pratiques effectives des étudiant·e·s, par comparaison avec les pratiques expertes de l'écrit universitaire et des pratiques de correction des enseignant·e·s. L'objectif est d'analyser les jugements d'acceptabilité sur les interrogatives dans les écrits universitaires, chez des étudiant·e·s et des enseignant·e·s. Le principe de l'enquête est de soumettre à ces deux populations un corpus constitué d'interrogatives directes et indirectes, totales et partielles, constitué à partir de constructions qui déclenchent des actes de correction (corpus de travaux d'étudiant·e·s annotés par les enseignant·e·s) ou qui font l'objet de recommandations flottantes et parfois contradictoires dans les grammaires et manuels. Notre hypothèse est qu'il existe des différences de jugements entre enseignant·e·s et étudiant·e·s mais aussi chez les enseignant·e·s eux·elles-mêmes.

Le corpus d'interrogatives a été construit pour l'essentiel à partir d'une part d'écrits d'étudiant·e·s (corpus de Littéracie avancée<sup>5</sup>) et d'autre part d'écrits universitaires de scripteurs experts (corpus Scientext<sup>6</sup>)<sup>7</sup>. Le principe était de retenir des paires d'interrogatives (deux énoncés/items) correspondant à une même structure (par ex., l'interrogative *in situ*, sur le modèle *tu pars quand ?*), de manière à évaluer la cohérence des jugements et limiter le biais lié à la singularité d'un énoncé par rapport à des types de structures. Il fallait en effet s'assurer que l'on testait bel et bien l'acceptabilité des interrogatives, car un énoncé authentique peut être jugé gênant pour de multiples raisons, sans que ce soit lié à la structure visée.

<sup>5</sup> Disponible en ligne : <http://lidilem.u-grenoble3.fr/ressources/corpus-du-labo/article/corpus-litteracie-avancee>

<sup>6</sup> Disponible en ligne : <http://scientext.msh-alpes.fr>

<sup>7</sup> Il nous a fallu recourir à deux reprises à des énoncés authentiques mais externes à ces deux corpus de manière à disposer de paires d'énoncés comparables.

Un pré-test nous a permis d'affiner le dispositif au niveau des consignes et du choix des structures retenues. Ainsi, la consigne « Jugez-vous cet énoncé valorisé ou sanctionné dans un écrit universitaire » a été remplacée par « adapté ou non adapté » et nous avons éliminé les items pour lesquels on obtenait 90 % de votes consensuels (par ex. l'interrogative totale avec inversion du sujet *Le bilinguisme précoce représente-t-il une difficulté pour les enfants ?* a été jugée adaptée et l'interrogative partielle avec clivage non adaptée : *C'est à partir de quand qu'on peut parler d'échec ?*).

Les interrogatives du test final sont présentées en annexes. Elles correspondent à trois exigences : 1) retenir des constructions fréquentes dans les écrits d'étudiant·e·s (notamment les annonces de problématiques et de plans) ; 2) écarter les variantes les plus marquées socialement ou régionalement (ex : *où c'est que c'est qu'ils sont partis ? où c'est-ti qu'ils sont partis ?*) ; 3) conserver les tournures les plus fréquentes à l'oral (y compris dans les oraux formels) que sont l'interrogative directe sans inversion et l'interrogative *in situ* (ex : *ils sont partis ? ils sont partis où ?*).

L'enquête comporte dans sa forme définitive 18 interrogatives (soit 9 paires, voir Q1 à Q18 en annexes) présentées dans un ordre aléatoire, pour lesquelles les répondants doivent dire s'ils les jugent « adaptées ou non adaptées à un écrit universitaire de type mémoire, dossier, rapport ». Ils ont également la possibilité de ne pas se prononcer. Cette première partie est suivie par la présentation de 4 paires d'interrogatives correspondant à une structure avec inversion simple et une structure avec inversion complexe (Q19 à Q22 en annexes). On demande aux répondants d'indiquer leur préférence. Ils ont là aussi la possibilité de ne pas se prononcer. Tout au long du questionnaire, un champ de commentaires libres est proposé aux répondants.

202 réponses à l'enquête ont finalement été retenues, soit 109 d'enseignant·e·s et 93 d'étudiant·e·s. Nous avons procédé à des tests statistiques pour voir si l'on pouvait conclure à des différences significatives entre les deux populations et nous avons également testé la stabilité du jugement entre paires d'interrogatives et par répondant (tests de Chi<sup>2</sup><sup>8</sup>). Les commentaires libres nous permettent d'affiner les analyses quantitatives relatives aux jugements d'acceptabilité, dans la mesure où nombre d'entre eux précisent ce qui gêne ou ce qui rend l'énoncé acceptable. Ils représentent également une source intéressante de réflexions

<sup>8</sup> Le test de Chi 2 est un test statistique très répandu utilisé pour tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre deux variables catégorielles ; ici, on cherche à voir si les jugements des répondant·e·s sont aléatoires ou restent homogènes face à deux énoncés qui correspondent à une même structure (par ex. l'interrogative directe avec *est-ce que*).

sur l'activité de correction, car c'est précisément cette activité méta- que sollicite notre enquête en demandant aux répondants de juger l'acceptabilité d'énoncés.

Avant d'en venir aux résultats, soulignons le commentaire de ce répondant : « Ce questionnaire est quelque peu moqueur à mon goût. S'il s'agit de tester le niveau de langue des universitaires c'est très moyen comme méthode ». D'un point de vue épilinguistique, il est effectivement difficile de faire abstraction de l'adéquation des jugements (comme des pratiques) de tel ou tel à l'aune de normes préétablies ; notre objet cependant n'est pas la maîtrise ou non d'une norme mais bien les zones de consensus et de flottement dans les jugements d'acceptabilité, autrement dit la diversité des normes et leurs possibles évolutions.

#### **4. Analyse des résultats de l'enquête en ligne**

##### **4.1. La stabilité des jugements**

Comme dit précédemment, l'enquête était conçue par paire d'énoncés correspondant à une même structure. Par exemple, pour la structure *in situ* (pour rappel, avec mot interrogatif en position finale), l'enquête comporte deux énoncés : *Techniquement, le texte est construit comment ?*, et *Mesurer pour assurer l'égalité, mais mesurer quoi ?*) Afin de vérifier si les réponses étaient cohérentes entre les deux énoncés correspondant à une même structure, nous avons testé l'homogénéité des réponses par paires d'énoncés (*cf.* partie précédente, note 8).

Les résultats montrent que les répondants se comportent globalement de la même manière au sein de chaque paire<sup>9</sup>, ce qui limite la probabilité de réponses au hasard : les répondants semblent relativement cohérents dans leurs jugements pour chaque type de formulation. Ce constat doit néanmoins être nuancé sur la base du statut des enquêtés, les étudiant·e·s ayant des jugements moins stables que les enseignant·e·s<sup>10</sup>, ce qui trahit sans doute un niveau de certitude plus faible. Cet effet du statut sera analysé pour chaque type de question dans les paragraphes qui suivent<sup>11</sup>.

##### **4.2. Inversion simple vs complexe**

<sup>9</sup> Sans entrer dans le détail des résultats pour chaque paire d'interrogatives, les tests permettent de conclure à la stabilité des jugements.

<sup>10</sup>  $p \text{ chi}^2 < 0.05$  pour Q1-Q2, Q5-Q6, Q7-Q8, Q9-Q10, Q13-Q14, Q15-Q16 : pour ces paires, les réponses sont moins stables d'une interrogative à l'autre chez les étudiant·e·s que chez les enseignant·e·s ; c'est le contraire pour Q17-18, ce que nous commenterons par la suite.

<sup>11</sup> Les informations concernant les tests significatifs seront notées sur les figures.

Un premier résultat relativement attendu est la nette préférence pour l'interrogative avec inversion complexe lorsqu'elle est opposée à l'inversion simple (cf. figure 1). Par exemple pour Q19, *Sur quoi cette décision se fonde-t-elle ?* est préféré à *Sur quoi se fonde cette décision ?*. Dans la mesure où les sujets devaient se prononcer pour l'une des deux options à quatre reprises (Q19 à Q22), ils ont manifesté une nette préférence pour la forme complexe, visiblement jugée plus adaptée à l'écriture académique. Sur ce point, les enseignant·e·s et les étudiant·e·s partagent les mêmes normes. Par ailleurs, celles et ceux (rares) qui déclarent privilégier l'inversion simple (*De quelle manière est définie cette notion ?* en Q22) n'ont pas sanctionné l'interrogative sans inversion correspondant à la question 15 (*De quelle manière cette notion est définie ?*), ce qui peut signifier qu'il s'agit là de choix liés à une posture plus souple face à la norme académique.

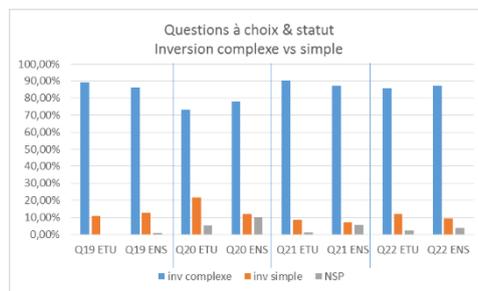


Figure 1 – Inversion simple vs complexe

#### 4.3. L'interrogative indirecte

Structure emblématique de l'écriture universitaire, l'interrogative indirecte donne lieu à un large consensus déclaratif en ce qui concerne la forme traditionnellement jugée comme standard à l'écrit, à savoir la forme sans inversion du sujet et sans point d'interrogation. Dans l'item 1 (*Nous nous demanderons comment mettre en œuvre une pédagogie différenciée.*), la structure avec verbe à l'infinitif fait largement consensus, alors que l'item 2 (*Je me suis demandé en quoi les pratiques évaluatives influencent la motivation des élèves.*) a induit un peu plus de flottement : certains ont peut-être hésité avec la possibilité d'une inversion complexe de type *en quoi (...) influencent-elles (...)* (cf. figure 2). La présence d'un point d'interrogation en fin d'interrogative indirecte (dans Q5 *L'objectif de cette analyse est de montrer par quels moyens des poètes du 20ème siècle ont défini leurs travaux ?* et Q6 *Nous nous demanderons si le travail d'éducateur spécialisé n'impose pas une prise de risque ?*) a quant à elle été jugée majoritairement inadaptée aux écrits universitaires : c'est très net si l'on

prend en compte les commentaires libres des répondants qui, lorsqu'ils ont choisi d'accepter la formulation, ont souvent notifié que la ponctuation n'était pas correcte. Ces validations nuancées signifient sans doute que la représentation de la norme s'inscrit dans un continuum : un item n'est pas seulement adapté ou inadapté, il peut être adapté *sauf*, lorsque ce qui est perçu comme une incorrection n'est pas considéré comme rédhibitoire, ce qui semble être le cas des problèmes de ponctuation, comme l'illustre la réflexion suivante d'un des correcteurs à propos de Q5 : « Le seul problème étant le point d'interrogation qui est inutile vu que la principale est affirmative, cette phrase pourrait être acceptée (on voit tellement d'autres problèmes !) ».

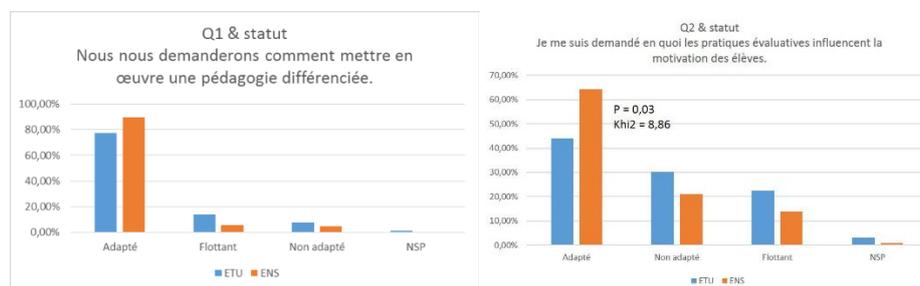


Figure 2 – Interrogative indirecte standard

A l'inverse, la formulation *se demander qu'est-ce que* est rejetée par la plupart des répondants à notre enquête (dans Q7 *On peut donc se demander, à la lueur de ces trois textes, qu'est-ce qui fait qu'une œuvre est originale, talentueuse et artistique.* et Q8 *Il est clair que le chercheur court moins de risque à se demander qu'est-ce qui peut être séparé de A.*), bien que les jugements des étudiant·e·s soient moins stables que ceux des enseignant·e·s (cf. figure 3). En effet, les étudiant·e·s jugent l'énoncé moins sévèrement dans Q7 où la locution interrogative est distante du verbe introducteur (du fait de l'incise *à la lueur de ces trois textes*). Même si les enseignant·e·s se posent en gardien·ne·s de la norme sur ce type de formulation, les flottements chez d'autres locuteur·trice·s pourraient s'expliquer par la présence parfois surprenante de cette structure a priori non standard dans les discours de locuteurs de statut pourtant élevé, et dans des contextes de prise de parole plutôt formels : la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche y a par exemple eu recours dans une interview sur France Inter le 1<sup>er</sup> mars 2018 : « c'est bien le lycéen qui a le dernier mot – c'est lui qui dit qu'est-ce qu'il souhaite faire ». Dans la mesure où ce type de formulations ne seraient pas marginales, et où elles seraient présentes dans notre environnement linguistique quotidien, nous pouvons imaginer l'existence d'un écart de jugement entre ceux et celles qui

connaissent la règle explicitement, et les personnes qui s'appuient sur leur intuition de la langue.

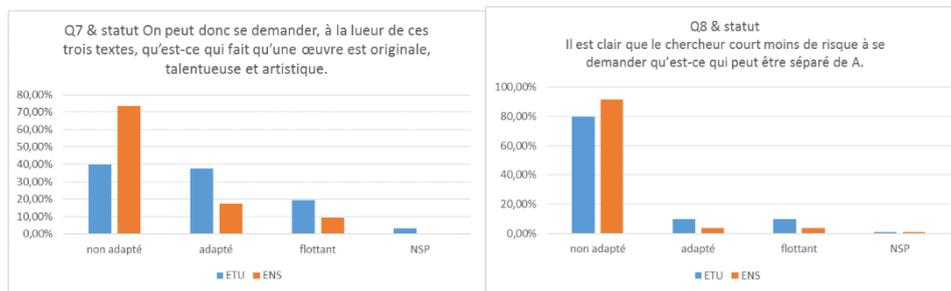


Figure 3 – Interrogative indirecte *se demander qu'est-ce que*

Enfin, pour ce qui concerne la présence d'une inversion du clitique, autrement dit dans les cas que nous avons appelés interrogative indirecte avec inversion (Q3 *Nous nous demanderons comment une bonne gestion de classe permet-elle d'exercer une autorité éducative en maternelle.* et Q4 *Il est intéressant de se demander comment le contexte influe-t-il sur le genre stylistique des interrogatives.*), étudiant·e·s et enseignant·e·s manifestent des positions cette fois significativement divergentes (*cf.* figure 4) : les enseignant·e·s se positionnent clairement à plus de 70% en garants de la norme prescriptive en jugeant cette structure non acceptable, alors que les étudiant·e·s sont plus partagé·e·s, voire optent pour l'inversion du sujet. L'inversion du clitique étant un marqueur de prestige dans les interrogatives directes (comme nous l'avons vu à propos de la préférence pour les inversions complexes par rapport aux inversions simples, en 4.2.), il peut aisément représenter un espace d'hypercorrection chez les étudiant·e·s dans les interrogatives indirectes, qui vont identifier cette structure comme valorisée et vont avoir tendance à la juger positivement. Il s'agit d'un usage régulièrement identifié comme fautif par les enseignant·e·s correcteur·trice·s, qui se retrouve certes assez fréquemment dans les travaux d'étudiant·e·s (*cf.* partie 2), mais aussi dans des écrits moins travaillés tels que le mail et bien sûr dans différents types d'oraux<sup>12</sup>. Ce point de la norme est sans doute un de ceux pour lesquels l'écart est important entre connaissances déclaratives et pratiques effectives, y compris en contexte plutôt formel.

12 Voir les exemples donnés en partie 2.

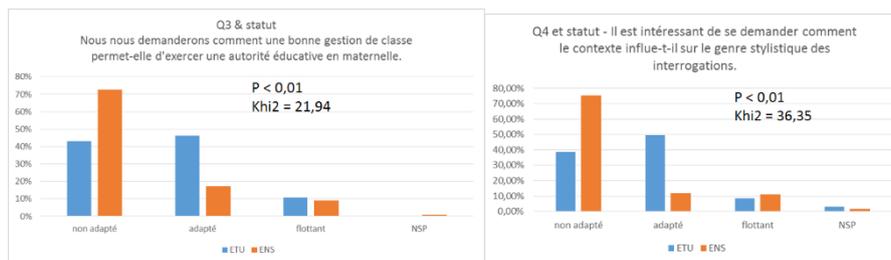


Figure 4 – Interrogative indirecte avec inversion

#### 4.4. « Est-ce que »

Que ce soit dans les questions totales ou dans les questions partielles, le choix du *est-ce que* génère une sorte de consensus hésitant chez les enseignant·e·s comme chez les étudiant·e·s : les avis s'avèrent peu tranchés et les taux de flottement relativement élevés (pour Q9 et Q10, sur le modèle *est-ce que... ?* ainsi que pour les interrogatives dites renforcées en Q11 (*Comment est-ce que... ?*) et Q12 (*En quoi est-ce que... ?*), comme l'illustre la figure 5. Les commentaires libres évoquent occasionnellement une possible lourdeur de la formule, sans aller jusqu'à la juger incorrecte. Ces résultats peuvent être interprétés de deux manières, non exclusives l'une de l'autre. Il pourrait s'agir d'une part d'un point de la langue où la norme prescriptive est peu catégorique (cf. partie 2) On peut aussi imaginer que les scripteurs et correcteurs n'ont aucun problème avec cette tournure, mais que le fait de poser la question en amène certains à se prononcer un peu aléatoirement et sans réelle conviction. Le commentaire suivant formulé par un·e enseignant·e représente sans doute la posture de nombreux correcteurs universitaires à ce sujet : « L'expression "est-ce que" est-elle inadaptée à l'écrit ? Lourdeur stylistique, certes ; inadaptation à une norme, je n'irais pas jusque-là. La phrase ici gagnerait à être construite sur une inversion SV, ceci dit parfois, pour des questions de rythme, "est-ce que" est un bon choix ».

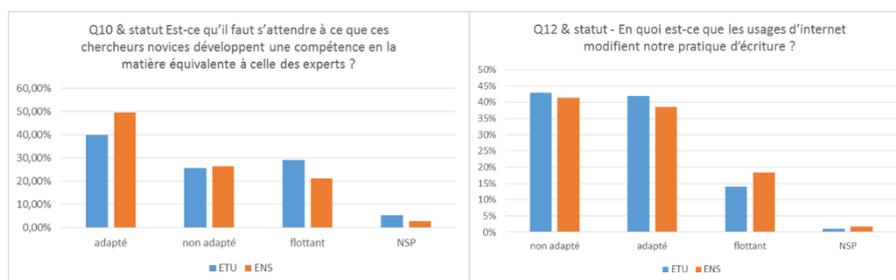


Figure 5 – Interrogative directe standard avec *est-ce que*

Concernant la structure qui combine *est-ce que* et l'inversion du clitique (Q13 *Est-ce que les questions qui apparaissent dans le diaporama doivent-elles constituer les parties de notre*

argumentation ? et Q14 *Mon travail a été guidé par une question essentielle : qu'est-ce que les enfants doivent-ils retenir de leur visite ?*), nous retrouvons les écarts entre enseignant·e·s et étudiant·e·s (cf. figure 6) déjà évoqués pour l'interrogative indirecte en partie 4.3. et la probable attitude d'hypercorrection générée par l'inversion du sujet chez les étudiant·e·s.

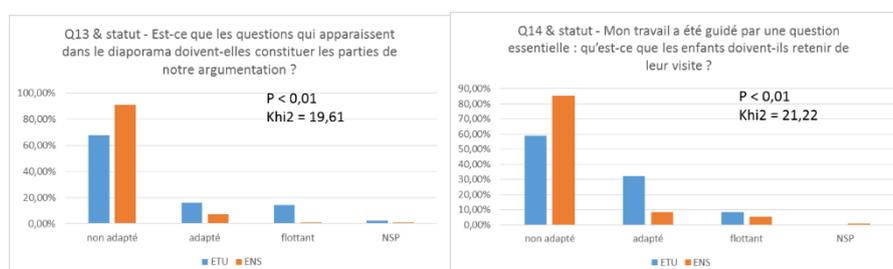


Figure 6 – Interrogative directe avec « est-ce que » et inversion du clitique

#### 4.5. L'interrogative sans inversion

Une autre structure qui divise significativement les étudiant·e·s et les enseignant·e·s est l'interrogative directe sans inversion, comparable à la forme orale comportant une intonation finale montante comme unique distinction avec la forme assertive (Q15 *De quelle manière cette notion est définie ?* et Q16 *Comment les enfants apprennent à parler ?*). Cette formulation divise les étudiant·e·s et est jugée inadaptée à l'écriture académique par les enseignant·e·s, qui sont néanmoins peu stables entre les deux items (cf. figure 7 : taux de rejet de plus de 80% pour l'item 15 et de moins de 70% pour l'item 16). Les répondants ne se comportent pas de la même manière que dans les cas réputés non standard d'inversion du clitique tels que ceux évoqués pour Q3&4 et Q13&14 (cf. figures 4 et 6) : ici, les taux de « flottement », notamment chez les étudiant·e·s, sont davantage élevés. On peut imaginer qu'il s'agit donc moins d'une méconnaissance de la norme prescriptive que d'une perception du caractère problématique de cette forme. Dans la mesure où cette structure sans inversion est effectivement massivement utilisée à l'oral (autour de 80% dans certains corpus de français parlé, voir par exemple la fiche récapitulative de Lefeuvre et Rossi, 2015) et où elle est très répandue dans certains types d'écrits notamment journalistiques, il convient de prendre en compte le fait qu'elle n'est pas « non standard » dans l'absolu ni en tous contextes, qu'elle est sensible aux variations de genre, de style et de chenal, ce qui en fait potentiellement une candidate pour une évolution des normes d'écriture universitaire.

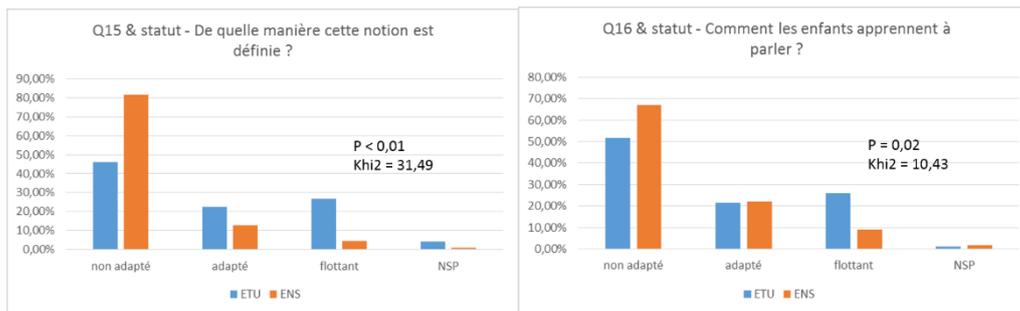


Figure 7 – Interrogative directe sans inversion

Ce type de réponses au test s’observe aussi dans le cas particulier de l’interrogative sans inversion *in situ* (cf. figure 8), elle aussi fortement représentée en français parlé ordinaire, et elle aussi réputée sensible aux niveaux stylistique et pragmatique (Larrivée, 2016). L’item 17 (*Techniquement, le texte est construit comment ?*) entraîne un large consensus entre les groupes qui s’accordent pour le sanctionner dans plus de 80% des cas, mais les réponses sont très différentes entre les deux items, et le 18 (*Mesurer pour assurer l’égalité, mais mesurer quoi ?*) induit des réactions plus nuancées, voire surprenantes chez les enseignant·e·s étant donné que ce sont eux qui ont tendance plus que les étudiant·e·s à juger la formule positivement (presque 50% de jugements positifs). Les commentaires libres, relativement nombreux pour cet item, sont éclairants en ce qu’ils montrent la bascule entre l’habituel jugement normatif sanctionnant le non-respect d’une norme, et la valorisation d’un choix stylistique (par exemple, « j’ai hésité avec normes flottantes, mais je privilégie ici le côté punchy de la formulation, son dynamisme qui soutient l’attention du lecteur (voire le réveille de sa torpeur) », ou encore « à un tournant argumentatif, une formule plus expressive, mimant l’oral, peut-être bienvenue »). Une hypothèse possible serait donc que la répétition de *mesurer* et l’effet de symétrie qu’elle induit conduisent certains correcteurs à accorder une dimension rhétorique intentionnelle à cette formulation. Ce qui serait sanctionné par les enseignant·e·s serait alors plus en général la méconnaissance de la norme, plutôt que le fait de s’en écarter à l’occasion, tant que l’écart est délibéré. En d’autres termes, le respect de la norme deviendrait secondaire si l’étudiant·e fait la preuve de sa compétence rédactionnelle, et de son appartenance à l’entre soi de ceux qui « savent ». On voit bien ici que ce qui fait « trop oral » dans un cas peut être « bienvenu » dans un autre, tant que le correcteur peut s’imaginer que le scripteur l’a fait exprès, et qu’il joue avec la règle plutôt qu’il ne l’enfreint par ignorance.

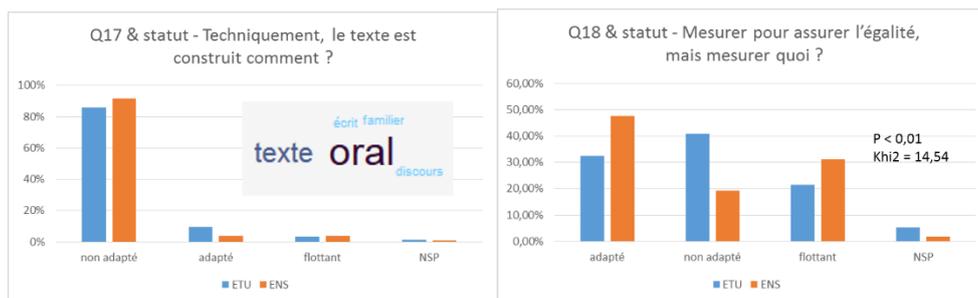


Figure 8 – Interrogative directe in situ

## 5. Synthèse – Discussion

Certaines normes sont largement partagées par les enseignant·e·s et les étudiant·e·s : par exemple, l'inversion du clitique comme incontournable notamment de l'interrogative directe (*cf.* partie 4.2.), ce qui peut mener les étudiant·e·s à des jugements et des usages hypercorrects sur les interrogatives indirectes (partie 4.3.) ou avec *est-ce que* (partie 4.4.).

D'autres facettes de la norme académique sont plus floues ou fluctuantes. C'est particulièrement le cas de la tournure interrogative sans inversion du sujet avec, ou non, le mot interrogatif en position finale *in situ* (partie 4.5.). Dans les commentaires libres, différents arguments sont avancés pour justifier le caractère flottant de la règle de l'inversion du sujet : on trouve notamment des arguments liés aux effets de style (« style oral, mais peut passer pour poser la question de manière plus percutante »), ainsi que des arguments soulignant le rôle du contexte et la fonction argumentative de la formulation (« adapté ou plutôt "acceptable", dans un titre, une phrase d'accroche, pour faire progresser le discours, etc. »). Il apparaît que l'application d'une norme peut devenir secondaire pour les correcteurs si le scripteur semble la contourner intentionnellement à des fins stylistiques, et tant que sa compétence n'est pas mise en doute. Il semble aussi que ces tournures fréquentes à l'oral y compris dans les oraux formels, et à l'écrit en dehors de la sphère académique, sont jugées différemment d'autres structures non standard considérées de manière plus univoques comme des tournures fautives. C'est bien le style comme porteur d'effets de sens qui est ici en jeu.

Les scripteurs semblent donc pouvoir se permettre soit l'économie par le maintien de l'ordre SV, soit l'usage de traits typiques de l'oralité à des fins d'expressivité, tant qu'ils font la preuve de leur maîtrise rédactionnelle. Néanmoins, ces variations dans les jugements d'acceptabilité chez les enseignant·e·s ne sont pas partagées par les étudiant·e·s, ni probablement connues par eux, ces derniers ayant tendance à vouloir appliquer

scrupuleusement la norme lorsqu'ils la connaissent, ne soupçonnant sans doute pas que contourner la norme peut parfois être davantage valorisé que de la suivre à la lettre.

Ces règles ou autres recommandations sur ce qui pourrait être valorisé ou non restent largement implicites, et n'apparaissent à notre connaissance dans aucun guide d'écriture universitaire, ce qui perpétue l'habituelle contradiction qui consiste à attendre des étudiant-e-s qu'ils produisent (aussi ? surtout ?) ce qu'on ne leur enseigne pas. Un vaste champ d'interrogation s'ouvre dès lors que l'on quitte la confortable illusion d'une frontière nette entre le correct et l'incorrect et que l'on vise l'enseignement de formulations multiples et de leurs effets sur le lecteur.

Le traitement de la question des interrogatives est indissociable de celui d'autres traits syntaxiques participant de l'évolution de la phrase et de ses bornes traditionnelles<sup>13</sup>, du nécessaire questionnement sur les genres, les normes académiques mais aussi dans d'autres corps de métier, au sein d'autres communautés de scripteurs experts (journalistes, éditeurs, etc.). Quel est aujourd'hui l'objectif de la formation universitaire à l'écriture, au-delà de la formation à l'écriture universitaire ? Comment penser les normes de la correction, alors qu'elles sont mouvantes d'un milieu à un autre ? Est-on prêt à défendre une approche créative comme dans les cours de Composition des *Writing Centers* américains, et qui irait jusqu'à enfreindre les normes, par exemple le monolinguisme comme le proposent B. Horner et M.-Z. Lu (2015) ?

## **Bibliographie**

BLANCHE-BENVENISTE Claire, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 1997.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, « Quel est le rôle du français parlé dans les évolutions syntaxiques ? » in *L'Information Grammaticale*, 94, 2002, p. 11-17.

BOCH Françoise et BUSON Laurence, « Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? », in *Scripta*, 16(30), 2012, p. 31-51.

BOCH Françoise et FRIER Catherine (ed.), *Ecrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble, ELLUG, 2015.

<sup>13</sup> Citons par exemple les figures d'ajout après le point, pratique fréquente chez les étudiant-e-s (Boch et al., 2015), comme dans la presse (par ex. Combettes, 2007), ou d'autres traits traditionnellement et peut-être hâtivement considérés comme des marques d'oralité.

BOCH Françoise, CAVALLA Cristelle, PETILLON Sabine et RINCK Fanny, « Travailler le texte : ponctuation, anaphores, collocations », in *Ecrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, BOCH Françoise et FRIER Catherine (ed.), Grenoble, ELLUG. 2015, p. 53-109.

BOISSINOT Alain et LASSERRE Marie-Martine, *Techniques du français : lire, argumenter, rédiger*, Paris, Bertrand Lacoste, 1986.

BRANCA Sonia, LEFEUVRE Florence et ROSSI-GENSANE Nathalie, « Les percontatives partielles ou interrogatives indirectes partielles dans des corpus d'oral spontané », in *Journée d'étude sur la subordination en français vernaculaire*, Paris, 16 décembre 2015.

BRANCA-ROSOFF Sonia et LEFEUVRE Florence, « Le Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 : constitution, outils et analyses. Le cas des interrogatives indirectes », in *Corpus*, 15, 2016, En ligne <http://journals.openedition.org/corpus/3043>

COMBETTES Bernard, « Les ajouts après le point : aspects syntaxiques et textuels », in *Parcours de la phrase : mélanges offerts à Pierre Le Goffic*, Charolles Michel, Fournier Nathalie, Fuchs Catherine et Lefeuvre Florence (ed.), Paris, Orphrys, 2007, p. 119-131.

COVENEY Aidan, « L'approche variationniste et la description de la grammaire du français : le cas des interrogatives », in *Langue française*, 115, 1997, p. 88-100.

COVENEY Aidan, *Variability in Spoken French: A Sociolinguistic study of interrogation and negation*, Bristol, Elm Bank, 2002.

COVENEY Aidan, « L'interrogation directe », in *Travaux de linguistique*, 63, 2011, p. 112-145.

DAGNAC Anne, « La variation des interrogatives en français. Document de travail, 2013, En ligne sur <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00988751>

DAMAR Marie-Eve et FOURNY Laurent, « Subjonctif ou indicatif ? », in *Pratiques*, 167-168, 2015, En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/2697>

DEFrancq Bart, « 1. L'interrogative insaisissable », in *L'interrogative enchâssée. Structure et interprétation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 2005, p. 7-24.

DELcambre Isabelle et LAHANIER-REUTER Dominique (ed.), *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. Pratiques*, 153/154, Metz, Cresef, 2012.

GADET Françoise, *La Variation sociale en français*, Paris, Ophrys, 2ème ed, 2007.

GARNIER Sylvie et SAVAGE Alan, *Rédiger un texte académique en français*, Paris, Orphrys, 2011.

GURYEV Alexander, « Comment traiter la variation dans la communication par SMS ? Le cas de l'interrogation totale », in *Colloque JETOU 2013*, 16-17 mai 2013, Toulouse.

- HORNER Bruce et LU Min-Zhan, « Linguistic Theory in Approaches to Written Error in US Composition: History and Current Directions », *Linx*, 72, 2015, p. 55-72. En ligne : <http://journals.openedition.org/linx/1599>
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *La question*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1991.
- LABOV William, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, 1976.
- LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- LAHIRE Bernard, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.
- LARRIVEE Pierre, « Les interrogatives in-situ sont-elles pragmatiquement marquées en français vernaculaire ? Investigation synchronique et historique », in 4<sup>e</sup> Colloque *Repenser l'histoire du français*, Ludwig-Maximilians-Universität München, 7-8 avril 2016. En ligne : [https://www.researchgate.net/profile/Pierre\\_Larrivee/contributions](https://www.researchgate.net/profile/Pierre_Larrivee/contributions)
- LEFEUVRE Florence et ROSSI-GENSANE Nathalie, « Fiche sur l'interrogation ». Document de travail produit dans le cadre du Projet sur le Français Contemporain Vernaculaire, 2015. En ligne : <http://www.univ-paris3.fr/fracov-227156.kjsp>
- LETHI Lotta et LAIPPALA Veronika, « Les formes interrogatives totales à travers divers modes de discussion numérique : quelle connotation de niveau de langue ? », in Actes du colloque IMPEC (2-4 juillet 2014, Lyon), COLON de CARVAJAL Isabel et OLLAGNIER-BELDAME Magali (ed.), 2014, p. 152-160.
- [REICHLER-]BEGUELIN Marie-Josée, DENERVAU Monique et JESPERSEN Janine, *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René, *Grammaire Méthodique du Français*, Paris, PUF, 1994.

## Annexes

Liste des interrogatives retenues pour le questionnaire final

| <i>Interrogatives indirectes</i> |  |   |
|----------------------------------|--|---|
| Q1                               | Nous nous demanderons comment mettre en œuvre une pédagogie différenciée.  | Interro<br>indirecte sans<br>inversion                |
| Q2                               | Je me suis demandé en quoi les pratiques évaluatives influencent la motivation des élèves.   |   |
| Q3                               | Nous nous demanderons comment une bonne gestion de classe permet-elle d'exercer une autorité éducative en maternelle.                        | Interro<br>indirecte avec<br>inversion                |
| Q4                               | Il est intéressant de se demander comment le contexte influe-t-il sur le genre stylistique des interrogatives.                               |   |
| Q5                               | L'objectif de cette analyse est de montrer par quels moyens des poètes du 20ème siècle ont défini leurs travaux ?                            | Interro<br>indirecte avec<br>point<br>d'interrogation |
| Q6                               | Nous nous demanderons si le travail d'éducateur spécialisé n'impose pas une prise de risque ?  |   |
| Q7                               | On peut donc se demander, à la lueur de ces trois textes, qu'est-ce qui fait qu'une œuvre est originale, talentueuse et artistique.          | Interro<br>indirecte avec<br>qu'est-ce qu'            |
| Q8                               | Il est clair que le chercheur court moins de risque à se demander qu'est-ce qui peut être séparé de A.                                       |   |
| <i>Interrogatives directes</i>   |  |   |
| Q9                               | Est-ce que le manque de prise de position constaté dans les productions des chercheurs en devenir est une difficulté purement linguistique ? | Est-ce que<br>sans inversion                          |
| Q10                              | Est-ce qu'il faut s'attendre à ce que ces chercheurs novices développent une compétence en la matière équivalente à celle des experts ?      |   |
| Q11                              | Comment est-ce que ces difficultés se manifestent dans les copies des élèves ?   | Mot interro<br>avec est-ce                            |

|  |   |                                 |
|--|---|---------------------------------|
| Q12  | En quoi est-ce que les usages d'Internet modifient notre pratique d'écriture ?  | que                             |
| Q13  | Est-ce que les questions qui apparaissent dans le diaporama doivent-elles constituer les parties de notre argumentation ? | (Qu') est-ce que avec inversion |
| Q14  | Mon travail a été guidé par une question essentielle : qu'est-ce que les enfants doivent-ils retenir de leur visite ?     |                                 |
| Q15  | De quelle manière cette notion est définie ?  | Mot interro                     |
| Q16  | Comment les enfants apprennent à parler ?   | sans inversion                  |
| Q17  | Techniquement, le texte est construit comment ?   | In situ                         |
| Q18  | Mesurer pour assurer l'égalité, mais mesurer quoi ?   |                                 |
| <b><i>Interrogatives directes : choix entre inversion simple et complexe</i></b> |   |                                 |
| Q19  | Sur quoi se fonde cette décision ? / Sur quoi cette décision se fonde-t-elle ?  | Inversion simple vs complexe    |
| Q20  | Quel rôle joue l'école dans la mobilité sociale ? / Quel rôle l'école joue-t-elle dans la mobilité sociale ?              |                                 |
| Q21  | Quelle importance l'auteur accorde-t-il à ce passage ? / Quelle importance accorde l'auteur à ce passage ?                |                                 |
| Q22  | De quelle manière cette notion est-elle définie ? / De quelle manière est définie cette notion ?                          |                                 |