

Quelles questions poser à l'apprenant de langue en ligne?

Samira Drissi

Volume 7, numéro 2, 2010

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/045249ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/045249ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

CRÉPUQ

ISSN

1708-7570 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Drissi, S. (2010). Quelles questions poser à l'apprenant de langue en ligne? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 7(2), 60–74.
<https://doi.org/10.7202/045249ar>

Résumé de l'article

Questionner fait partie des actions enseignantes qui permettent d'orchestrer un cours. Il s'agit d'un acte qui peut revêtir plusieurs formes selon les objectifs visés et selon le contexte d'énonciation. Savoir questionner est particulièrement crucial quand il s'agit d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère puisque la question permet de mettre en lumière le savoir de l'apprenant. À partir des travaux sur la question (Boissat, 1991; Ricci, 1996), cet article se propose de mettre en évidence les caractéristiques des questions d'apprentis enseignants de langues en ligne exerçant dans un environnement vidéographique synchrone. Il s'agira de cibler des formes de questions récurrentes dans le dispositif étudié afin de repérer les « bonnes » pratiques et de viser une amélioration de ces conduites d'enseignants en formation.

Tous droits réservés © CRÉPUQ, 2010



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

éru
dit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Quelles questions poser à l'apprenant de langue en ligne?

Samira **Drissi**
École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines
Laboratoire ICAR, Lyon, FRANCE
samira.drissi@ens-lsh.fr

Compte rendu de pratiques

Résumé

Questionner fait partie des actions enseignantes qui permettent d'orchestrer un cours. Il s'agit d'un acte qui peut revêtir plusieurs formes selon les objectifs visés et selon le contexte d'énonciation. Savoir questionner est particulièrement crucial quand il s'agit d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère puisque la question permet de mettre en lumière le savoir de l'apprenant. À partir des travaux sur la question (Boissat, 1991; Ricci, 1996), cet article se propose de mettre en évidence les caractéristiques des questions d'apprentis enseignants de langues en ligne exerçant dans un environnement vidéographique synchrone. Il s'agira de cibler des formes de questions récurrentes dans le dispositif étudié afin de repérer les « bonnes » pratiques et de viser une amélioration de ces conduites d'enseignants en formation.

Mots clés

Question, enseignement en ligne, enseignement/apprentissage du FLE, visioconférence

Abstract

Asking questions is one of the teaching acts that allow teachers to manage an interaction. This act may take several forms depending on the target objectives and its context of use. Knowing how to ask a question is particularly crucial within the foreign language teaching/learning process, mainly because it can highlight the knowledge of the learner. Taking into account several studies on questioning (e.g. Boissat, 1991; Ricci, 1996), this article seeks to highlight the characteristics of questions asked by teachers trainees working in the context of online videographic synchronous environments. This study examines the recurrent forms of questions in the studied corpus with the aim of identifying effective teaching practices. This analysis will help us to gain a better understanding of teachers' behaviours which may help improve their training.

Keywords

Question, online teaching, training teacher, language teaching, desktop videoconferencing

Introduction

Cet article propose un éclairage sur le déroulement des échanges pédagogiques en ligne synchrone. Ces échanges mettent en relation des apprenants de français avec des futurs enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) expérimentant la pédagogie du FLE dans le cadre d'un cours intégré à leur formation de master, « Didactique du FLE/S ». Les étudiants de ce master ont conçu chaque semaine des tâches qu'ils ont administrées par visioconférence poste à poste. De manière générale, les apprentis enseignants (désormais A-E) orchestrent l'ensemble de l'interaction en dirigeant les échanges (Drissi, 2009). Ceux-ci sont donc ouverts par les A-E qui sollicitent les apprenants, et ce, à l'aide de différents procédés et le plus souvent par l'utilisation de la question. C'est ce que nous allons étudier dans cet article en commençant par proposer une typologie de questions pour l'enseignement/apprentissage des langues en ligne. Pour cela, nous prendrons appui sur deux sources sur les interactions : les travaux ayant trait aux interactions de classe et ceux traitant des interactions en ligne.

Après avoir présenté le cadre théorique sur lequel s'appuie cette recherche ainsi que le contexte des échanges, nous énoncerons les caractéristiques des questions posées lors d'échanges en ligne synchrone en face à face.

Nous concluons sur les spécificités du dialogue interrogatif en ligne et sur la nécessité de former les enseignants de FLE en ligne à l'exercice du questionnement.

Cadre théorique

Solliciter l'apprenant : la question

D'un point de vue pragmatique, la question peut être définie comme « tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 86). De ce point de vue, la question est considérée comme une manière de solliciter une information. Les motifs de cette sol-

licitation sont multiples : le plus souvent, il s'agit de situations de communication au cours desquelles le locuteur ne détient pas l'information sollicitée, ou alors il veut vérifier que son interlocuteur la possède.

D'un point de vue pédagogique, questionner les élèves est l'outil le plus couramment employé par un enseignant. Sinclair et Coulthard (1975) et Mehan (1979) ont consacré certains de leurs travaux à l'étude de ce phénomène. Ils ont notamment montré que les questions représentent les formes de sollicitation les plus fréquentes et qu'elles se répartissent de manière inégale entre enseignant et apprenant. En effet, c'est le plus souvent le privilège de l'enseignant de manipuler la question. Il dirige le déroulement de l'interaction à l'aide de sollicitations parmi lesquelles on retrouve la question, l'injonction, etc. Ainsi, la question s'inscrit dans la liste d'actes didactiques dont dispose l'enseignant pour gérer l'interaction, par exemple : ouvrir/fermer des séquences de communication (actes : initiation et évaluation), demandes de faire ou de dire (acte : injonction), etc. Ces actes, en didactique des langues, organisent la communication pédagogique et facilitent la compréhension. La question (ou savoir questionner) apparaît donc comme étant une compétence didactique de l'enseignant.

Différentes études ont été conduites concernant le questionnement au cours d'échanges langagiers entre enseignant et apprenant de langue. Boissat (1991) a mené un travail de recherche sur la question en classe de français langue étrangère. Cette recherche a permis de développer une taxinomie de questions classées selon deux catégories :

- les questions légitimes (autrement dit vraies ou authentiques) : l'enseignant ignore réellement l'information qu'il souhaite obtenir de ses apprenants;
- les questions illégitimes (ou fausses, idiotes, feintes, simulées) : l'enseignant connaît l'information sollicitée. En termes de droits et devoirs de chacun des participants, la question reste légale puisque dans ce cas, l'enseignant cherche à vérifier si l'apprenant possède un savoir.

Les travaux de Boissat s'intéressent aux différents **types** de questions posées en classe de langue. D'autres auteurs ayant travaillé sur le thème de la question se sont penchés sur la **manière** de poser ces questions. C'est le cas de Ricci (1996), qui propose une description des questions de classe de FLE en s'appuyant sur leur valeur propositionnelle. Dans l'étude de Ricci, les questions sont notamment organisées en deux catégories, selon qu'elles offrent ou non aux apprenants l'occasion de s'exprimer. Il s'agit des questions ouvertes et des questions fermées. Les questions ouvertes offrent une liberté de parole aux apprenants et peuvent être de type catégoriel (marquées linguistiquement par des pronoms interrogatifs) ou non inductif (l'enseignant donne une entière liberté à ses apprenants, par exemple : « qu'en pensez-vous? »; « à votre avis? »). Quant aux questions fermées, elles réduisent la liberté d'expression de l'apprenant et peuvent être propositionnelles, à alternatives, etc.

Le travail de Ricci (1996) propose également de prendre en compte la question dans un processus qu'elle nomme le « dialogue interrogatif » représenté par le tableau I ci-dessous. Par « dialogue interrogatif », Ricci désigne « le dialogue didactique au cours duquel l'enseignant, toujours sous forme de questionnement, conduit les échanges et fait circuler le savoir » (p. 133).

Selon Ricci, la conversation ordinaire se distingue de l'interaction didactique, chacune de ces formes de conversation possédant un niveau interactionnel et un niveau illocutoire. Dans les deux cas, le niveau illocutoire de la question est une demande de communication. En revanche, le niveau interactionnel est différent. La demande d'information est réelle dans une conversation ordinaire tandis qu'elle est feinte dans le cadre d'une interaction didactique.

Ces deux sources de travaux sur le concept de la question, étudié dans la situation particulière de la classe de langue, indiquent que la question peut détenir différentes natures et fonctions selon son contexte de production. C'est pour cette raison que nous envisageons une étude de la question dans la perspective du fonctionnement d'une interaction en ligne synchrone, en cherchant à en déterminer les effets dans la situation étudiée. Pour cela, le concept de contrat est nécessaire afin de comprendre les modalités du cadre de communication en vigueur. La partie suivante est donc consacrée à l'explication de certains contrats qui ont cours dans les échanges d'enseignement/apprentissage des langues.

La question dans un cadre contractuel

Toute interaction langagière, qu'elle se déroule en ligne ou en face à face, implique une construction mutuelle par les participants de l'évènement communicatif.

Tableau I. Définition du dialogue interrogatif (Ricci, 1996, p. 133)

	Conversation ordinaire	Interaction didactique
Niveau interactionnel	Demande d'information réelle	Demande d'information feinte
Niveau illocutoire	Demande de communication	Demande de communication

L'interaction didactique a pour particularité d'être asymétrique, c'est-à-dire que l'enseignant y possède un rôle plus important que celui de l'apprenant. Cette relation « déséquilibrée » en termes de partage de pouvoir est régie par un ensemble de règles. Celles-ci reposent sur un certain nombre de contrats tacites. Cambra Giné (2003) en recense trois : le contrat didactique, le contrat d'apprentissage et le contrat de parole ou de communication. Nous y ajoutons le « contrat de magie » décrit par Boissat (1991). Celui-ci est propre aux interactions d'enseignement/apprentissage d'une L2 et a toute son importance pour la présente étude. Ces contrats octroient des droits et des devoirs à l'enseignant et aux apprenants. Nous définissons ci-dessous les caractéristiques de ces contrats afin de pouvoir cerner la manière dont chacun de ces contrats agit sur la situation d'enseignement/apprentissage.

Le **contrat de communication**, défini par Charaudeau (2002, p. 139) comme étant « l'ensemble des conditions dans lesquelles se réalise tout acte de communication », stipule les conditions du cadre de la communication à différents instants de l'échange. Tout au long de l'interaction, les participants à l'échange créent différents cadres de communication déterminés notamment par l'objet de l'échange et sa finalité. Boissat (1991, p. 264) définit le **contrat d'apprentissage** comme étant « le plus petit contrat commun » puisque ses règles déterminent les conduites qui relèvent de la culture scolaire. Ainsi, le devoir le plus minime de l'enseignant est de transmettre un savoir à l'élève et le devoir de l'élève consiste en l'appropriation de ce savoir. Dans le cadre du contrat d'apprentissage qui régit la classe de langue, l'enseignant gère la situation de communication et possède de nombreux droits tels que ceux de solliciter, d'évaluer, de corriger, etc. Quant à l'apprenant, ses droits consistent à montrer son appropriation du savoir, de la langue, en répondant aux sollicitations de l'enseignant. L'apprenant dispose également du droit de solliciter l'enseignant. Mais les travaux montrent que ce droit n'est pas utilisé de manière équitable. En règle générale, le droit de sollicitation est bel et bien détenu par l'enseignant. Le **contrat didactique** « assujettit un natif et un alloglotte dans une

communication exolingue – qui parfois se donne comme but supplémentaire l'apprentissage de la langue dans laquelle on essaie de communiquer » (Cambra Giné, 2003, p. 83). Enfin, nous abordons le **contrat de magie**. Que ce soit en ligne ou dans une salle de classe, le propre de la communication est que la langue constitue à la fois l'objet d'enseignement/apprentissage et son moyen de mise en œuvre. À partir de ce constat naît ce que Boissat (1991, p. 264) nomme un « double jeu » au cours duquel les interactants se placent tantôt dans une communication à enjeux réels et tantôt dans une communication à enjeux fictifs.

En résumé, la pratique de ces quatre contrats détermine les modalités de l'interaction (en classe ou en ligne), chacun d'entre eux conférant différents droits et devoirs à l'enseignant et à l'apprenant à différents moments de l'interaction. À partir de ce cadre conceptuel sur les contrats, cette étude portera sur l'acte de question réalisé par l'enseignant. Cet acte peut être utilisé à plusieurs fins et renvoyer à des intentions diverses. Nous pensons qu'il rythme le cours de l'interaction de manière déterminante en orientant les prises de paroles et l'activité d'apprentissage des élèves. Ainsi, en s'appuyant sur l'hypothèse que le « savoir questionner » est une compétence didactique de l'enseignant, nous proposons dans cet article de répondre à un double objectif :

- cibler et décrire les questions qui interviennent dans un dispositif d'enseignement/apprentissage synchrone en face à face afin d'affiner certains aspects de la typologie exposée ci-dessus;
- proposer des recommandations pour un usage adéquat de la question dans le cadre de la formation d'enseignant de FLE en ligne.

Contexte et démarche méthodologique

Le projet « Le français en (première) ligne »

Depuis 2006-2007, le dispositif d'enseignement/apprentissage « le français en (première) ligne » met en relation des étudiants inscrits en master 2 professionnel « Didactique du FLE » apprenant à enseigner le français en ligne de manière synchrone à des apprenants de français à l'étranger (Develotte, Guichon et Kern, 2008). En 2006-2007, 16 étudiants de ce master de l'Université Lyon 2 se sont organisés en binômes et ont communiqué une fois par semaine (en moyenne 30 minutes) pendant huit semaines consécutives avec des apprenants de français (de niveau intermédiaire) de l'Université de Californie à Berkeley. Deux apprentis enseignants en ligne ont ainsi enseigné le français pendant une demi-heure chaque semaine à deux apprenants à l'aide du logiciel de messagerie instantanée Windows Live Messenger¹. Du côté des tuteurs, chaque séance d'interactions était précédée d'une heure consacrée à la préparation d'une tâche liée à la progression thématique suivie par le manuel *Sur le vif* (Jarausch et Tufts, 2006) utilisé par les apprenants américains. Ces derniers assistaient quant à eux à un cours de français avec leur enseignante à l'université une fois par jour.

Le corpus étudié

La présente étude se concentre sur la séance 3 dont le thème est « Les immigrés ». Au cours de cette séance, deux groupes ont été enregistrés (voir).

Tableau II. Spécificités des groupes étudiés (séance 3 : « Les immigrés »)

	Groupe 1	Groupe 2
Tuteurs	1- JAN / 2- VIN	1- CEL ¹
Âge	25 / 24	24
Sexe	F / G	F
Apprenants	1- CHR / 2- THE	1- CAI / 2- JAI
Âge	25 / 20	19 / 19
Sexe	M / F	F / M
Durée de la séance (min : s)	27 : 01	36 : 55
Nombre de tours de parole	546	572

Tuteurs et apprenants ont presque le même âge et sont tous en situation d'apprentissage. Les premiers apprennent à enseigner le FLE en ligne, les seconds apprennent la langue française. Cela crée une certaine forme de proximité et de connivence entre les participants (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006). Les échanges en ligne se sont déroulés à l'aide du logiciel de messagerie instantanée Windows Live Messenger. Enseignants et apprenants connectés en mode visioconférence peuvent se parler, s'écrire et se voir en temps réel (Drissi, 2009).

Méthode

Les séances d'enseignement en ligne ont été enregistrées avec un logiciel de capture d'écran dynamique (Screen Video Recorder²). Deux paires de tuteurs ont été enregistrées chaque semaine, l'une de manière longitudinale et l'autre étant différente chaque semaine. Les interactions ont ensuite été retranscrites de manière multimodale (Drissi, 2009; Guichon et Drissi, 2008).

1 Windows Live Messenger, <http://www.windowslive.fr/messenger/>.

2 Screen Video Recorder (2004). Site de l'éditeur du logiciel : <http://www.wordaddin.com/screenvcr/INDEX.html>.

À partir de ces transcriptions, nous avons procédé à une analyse des interactions. Considérant l'interaction verbale comme « une suite d'évènements dont l'ensemble constitue un 'texte', produit collectivement dans un contexte déterminé » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 86), l'analyse de l'interaction consiste à dégager des règles qui soutiennent et organisent ce texte. Les chercheurs spécialistes du discours (Roulet, 1999; Sinclair et Coulthard, 1975) ont développé des modèles d'analyses composés de catégories discursives permettant de déterminer ces règles. Ils proposent des modèles qui permettent de découper le discours en unités hiérarchisées. Dans le cadre de cette étude, nous empruntons la terminologie de Sinclair et Coulthard (1975) qui proposent une organisation du discours en cinq catégories discursives hiérarchisées : la leçon, la transaction, l'échange, le mouvement et l'acte. Nous avons choisi de travailler sur l'ensemble de deux séances d'interaction ou leçons selon la terminologie de Sinclair et Coulthard. Chaque leçon a été partagée en transactions elles-mêmes divisées en échanges. À l'intérieur de l'échange, nous avons caractérisé chacune des interventions d'ouverture énoncée par l'enseignant sous forme de questions.

Résultats

Cette partie présente les différentes formes que peut revêtir le questionnement dans le discours des apprentis enseignants de FLE en ligne synchrone. En décortiquant notre corpus de transcriptions, différents formats de questions énoncées par les tuteurs ont été relevés selon le cadre contractuel à l'intérieur duquel la question s'intègre et selon son impact sur la production des apprenants.

Questions et contrat didactique

Question « de classe » et degré de réalité

La question-sommation est une forme de question « de classe » énoncée par l'enseignant afin de mettre au jour le savoir de l'apprenant (Cambra Giné, 2003). Elle est formulée par l'enseignant qui feint de ne pas connaître la réponse à la question posée. C'est l'outil didactique le plus couramment utilisé en didactique des langues afin de vérifier que l'apprenant possède un savoir. Dans le corpus étudié, la question-sommation apparaît fréquemment sous forme de ce que Boissat nomme les questions qui « font illusion » (1991, p. 268), c'est-à-dire des questions dont on peut croire que la réponse est connue par l'énonciateur de la question.

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE clavardage
87 VIN	03:52,2	03:54,9	00:02,7	en France à ton avis comment ça se passe alors ?	
88 THE	03:54,9	04:03,9	00:09,0	en France eum je pense des eum des Africains ou [des	
89 VIN	04:03,0	04:03,9	00:00,9	[oui	
90 THE	04:04,1	04:08,3	00:04,2	eum des autres des eum	
91 JAN	04:07,0	04:07,6	00:00,6	oui	
92 VIN	04:08,5	04:14,2	00:05,7	d'autres quoi d'autres na::- tio::- (2.0) natio [nalités	
JAN 93 CLA	04:12,2	04:15,9	00:03,7		nationalites
94 THE	04:13,4	04:14,7	00:01,3	[d'autres nationalités	

Extrait 1 : Groupe 1

Dans cet extrait, au tour de parole (désormais tdp) n° 87, l'A-E VIN énonce une question dont on peut imaginer qu'il connaît la réponse. À la suite de cette question ouverte propositionnelle, l'apprenante THE formule une réponse et, au tdp n°90, semble être face à une panne lexicale. Elle recherche alors le mot correct afin de montrer son savoir lexical. L'A-E VIN n'attend pas que l'apprenante le sollicite et opte pour une stratégie de mise en scène en utilisant ce que Boissat (1991, p. 269) nomme « l'énoncé suspense » (tdp n°92). Il s'agit d'une sorte d'amorce à la réponse de l'apprenant. Notons que l'A-E VIN ne semble pas laisser suffisamment de temps à l'apprenante pour formuler la réponse attendue (0,2 seconde entre la fin de l'énoncé de l'apprenante THE et le début de l'énoncé suspense de VIN).

L'extrait 2 ci-dessous présente une situation similaire avec l'utilisation de la question-sommation, mais cette fois-ci à un degré de réalité plus élevé que dans l'exemple précédent. Il s'agit de questions qui « peuvent faire illusion » selon la terminologie de Boissat (1991, p. 271).

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE Clavardage
253 VIN	10:24,4	10:28,5	00:04,1	aux Etats-Unis est-ce qu'il y a des immigrants est-ce qu'il y a de l'immigration ?	
254 THE	10:28,2	10:30,1	00:01,9	[oh oui]	
255 VIN	10:30,4	10:30,7	00:00,3	[oui]	
256 THE	10:30,7	10:31,7	00:01,0	[beaucoup de l'immigration]	
257 SIL	10:31,7	10:32,4	00:00,7		
258 VIN	10:32,4	10:34,4	00:02,0	c'est de quel pays viennent les immigrants ?	
JAN					
259 CLA	10:34,4	10:36,0	00:01,6		pays
260 THE	10:36,5	10:42,1	00:05,6	eum beaucoup des immigrants sont de eum Mexique	
261 VIN	10:42,1	10:42,4	00:00,3	[oui]	
262 THE	10:42,4	11:00,8	00:18,4	eum mais eum auss c'est aussi eum il y a des autres autrefois euh c'était les immigrants eum d'Irlande ou d'Allemagne mais c'est autrefois (rires)	
263 VIN	11:00,7	11:05,7	00:05,0	[c'était autrefois c'était quand alors ? C'était dans les années vingt dont CHR a parlé ?	
264 JAN	11:00,8	11:01,3	00:00,5	[d'accord]	
JAN					
265 CLA	11:04,2	11:05,8	00:01,6		quand
266 SIL	11:05,8	11:08,3	00:02,5		
267 CHR	11:08,3	11:30,2	00:21,9	euh oui oui mais euh les irlandais euh euh sont venus ici euh en en trois périodes avec euh euh les euh les maladies de de pommes de terre (rires) [(inaud.)]	
268 VIN	11:28,8	11:37,6	00:08,8	[aaah la maladie alors c'était une maladie pour c'était est-ce que tu peux m'expliquer qu'est-ce que c'était cette maladie de la pomme de terre (rires) ?	
269 CHR	11:37,7	11:54,6	00:16,9	il y a une maladie qui euh affectait euh des pommes de terre et les irlandais mangent euh mangeaient euh euh toujours les pommes de terre	

Extrait 2 : Groupe 1

Les questions de l'A-E VIN posées aux tdp n^{os} 253, 258 et 263 ont un caractère plus réel que les questions énoncées dans l'extrait précédent. Le thème de la question ne concerne plus la France mais les États-Unis. Il s'agit là d'une manière déguisée de faire produire des énoncés aux apprenants par rapport à ce qu'ils connaissent déjà. Si l'on compare cet extrait à l'extrait précédent, nous constatons que les réponses formulées par les apprenants sont plus développées linguistiquement après ce type de questions.

Le cas du tdp n° 268 est particulièrement intéressant puisqu'il semble différent de ceux évoqués précédemment. En effet, la question énoncée par VIN est légitime puisqu'il ne connaît vraisemblablement pas la réponse à la question. Une apparente inversion des rôles institutionnels de chacun apparaît. L'apprenant CHR démontre au tour de parole suivant (n° 269) non seulement son savoir linguistique, mais aussi un savoir culturel dont ne dispose manifestement pas l'A-E VIN. Notons que la présence de « rires » marque l'échange d'une forme de sociabilité amicale. Ainsi, une sorte de cadre social

est instauré à l'intérieur même d'un échange censé être didactique. Boissat (1991) parle de la présence de mini-contrats dans le cours de l'interaction. Il pourrait s'agir ici d'un mini-contrat d'ordre social qui semble favoriser la prise de parole des apprenants.


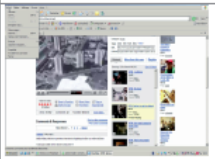

Question ouverte vs question fermée

Les tuteurs en ligne ont recours aux questions ouvertes et fermées. Les questions fermées apparaissent de manière systématique lors de la première intervention qui initie une séquence thématique ou une activité : « vous savez le thème qu'on va voir aujourd'hui? ». Les questions fermées conduisent à une réponse courte de l'apprenant de type « oui / non ». Il apparaît que les apprenants fournissent une réponse plus développée à une question fermée lorsque le contrat instauré est de type social. Par exemple, dans l'extrait suivant (*Extrait 3 : Groupe 2*), en début de séance, pour le groupe 2, la tutrice (CEL) entame une conversation avec l'apprenante (CAI) en attendant l'arrivée du second apprenant (JAI).

TDP	TEMPS			AUDIO
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL
1 CEL	00:11,2	00:12,6	00:01,4	et toi tu as beaucoup de cours ?
2 CAI	00:12,6	00:20,7	00:08,1	(1.8) eum oui em j'ai six cours
3 CEL	00:20,7	00:21,5	00:00,8	ouais
4 CAI	00:21,5	00:23,4	00:01,9	(1.1) tst
5 CEL	00:23,2	00:23,5	00:00,3	et
6 CAI	00:23,6	00:25,3	00:01,7	(0.7) em
7 CEL	00:25,3	00:28,6	00:03,3	c'est toute la semaine ? toute la semaine ?
8 CAI	00:28,6	00:31,8	00:03,2	euh oui
				[...]
11 CEL	00:35,4	00:38,3	00:02,9	et le week end qu'est-ce que tu fais ?
12 CAI	00:38,3	00:40,0	00:01,7	euh [(rires)]
13 CEL	00:39,1	00:40,0	00:00,9	[que fais tu ?
14 CAI	00:40,0	00:49,7	00:09,7	(1.0) euh le week end dernier euh je suis allée à Davis
15 CEL	00:49,7	00:51,0	00:01,3	ouais
16 CAI	00:51,0	01:05,7	00:14,7	et ce week-end euh je va je vais aller à Fresno euh c'est où j'habite

Extrait 3 : Groupe 2

Dans la suite de cet échange (*Extrait 4*, ci-dessous), toujours dans un cadre social, la production de l'apprenante est limitée à des réponses de type « oui / non ». L'A-E CEL formule une suite de questions à l'intérieur desquelles elle énonce une pré-réponse elle-même sous forme de question (tdp n^{os} 85, 90 et 98). Une seule fois, au tdp n^o 94, l'A-E utilise un questionnement ouvert à contenu propositionnel avec utilisation du pronom interrogatif « pourquoi », mais propose une réponse sous forme d'humour « tu n'as pas de photos? » en imaginant bien que l'apprenante CAI possède une photo. L'A-E ne regarde pas ses apprenants (tdp n^o 81) et centre son attention sur ses supports. Le contrat de communication n'est pas instauré de manière convenable, ce qui pourrait expliquer le fait que les apprenants fournissent des réponses minimales.

TDP		TEMPS			AUDIO	FENETRE CLAVARDAGE	VISUEL
		DEBUT ACT/MITE	FIN ACT/MITE	DUREE			
		03:43,0	07:16,2				L'A-E CEL ouvre plusieurs fenêtres pour préparer ses supports
							[...]
79	CEL	04:56,1	04:57,5	00:01,4	tu as bien révisé ?		
80	CAI	04:57,5	04:59,8	00:02,1	(1.7) oui		
81	CEL	04:59,8	05:18,2	00:18,4	ouais bon ouf (2.1) alors là je ne te vois pas hop euh attends (3.6) une minute (rires)		
82	CAI	05:18,2	05:19,8	00:01,4	(rires)		
83	CEL	05:19,7	05:33,7	00:14,0	voilà ouh là [un film s'est déclenché] attends voilà non je hé (rires) j'suis désolée		
84	CAI	05:33,7	05:34,8	00:00,9	(rires)		
85	CEL	05:34,8	05:44,0	00:09,4	nouveau fenêtre est-ce que tu es allée voir le blog ? Oui ?		
86	CAI	05:44,0	05:44,4	00:00,4	oui		
87	CEL	05:44,4	05:47,7	00:03,3	alors tu as aimé ? (1.7) ouh là !		
88	CAI	05:47,8	05:48,0	00:00,4	oui		
89	SIL	05:48,0	05:49,4	00:01,4			
90	CEL	05:49,4	05:56,1	00:06,7	ok (1.1) et tu as mis une photo de toi ? (2.1) Non ?		
91	CAI	05:56,2	05:56,9	00:00,7	pardon ?		
92	CEL	05:57,2	05:59,7	00:02,5	tu as-tu as mis une photo de toi sur le blog ?		
93	CAI	05:59,7	06:01,7	00:02,0	(1.3) non		
94	CEL	06:01,7	06:04,7	00:03,0	non pourquoi ? Tu n'as pas de photo ?		
95	CAI	06:04,4	06:10,0	00:05,6	[euh tttt euh non j'ai des photos (rires)]		
96	CEL	06:10,1	06:11,8	00:01,5	ouais (rires)		
97	CAI	06:11,8	06:21,5	00:09,9	(2.1) hm euh je vais mettre une photo ce week-end		
98	CEL	06:21,5	06:32,1	00:10,6	ok ouais comme ça pour nous raconter un peu ta vie J'ai aussi J'ai aussi a des photos non ?		
99	JAI	06:32,1	06:34,1	00:02,0	euh oui		
100	CEL	06:34,1	06:35,8	00:01,7	oui ah tu es arrivé!		
101	JAI	06:35,9	06:38,1	00:02,2	oui je verrai ça ce week end		

Extrait 4 : Groupe 2 – Ouverture de la leçon

Quant aux questions ouvertes, elles exigent un effort de l'apprenant. Elles sont marquées linguistiquement par des pronoms interrogatifs qui correspondent à des catégories : « quand? comment? pourquoi? ».

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAVARDAGE
144 VIN	06:01,8	06:10,9	00:09,1	j'vais vous envoyer une photo et comme d'habitude vous allez la décrire tous les deux ensemble et après on va en parler d'accord ?	
145 SIL	06:10,9	06:12,5	00:01,6		
146 THE	06:12,5	06:12,9	00:00,4	d'accord	
147 VIN	06:13,0	06:13,7	00:00,7	c'est [parti	
148 CHR				[d'accord	
				[...]	
162 VIN	06:41,8	06:45,3	00:03,5	alors est-ce que vous pouvez me la décrire ? Qu'est-ce que vous voyez ?	
163 SIL	06:45,3	06:48,5	00:03,2		
164 THE	06:48,5	06:55,7	00:07,2	c'est eum tst une mère avec ses enfants ses trois enfants	
165 VIN	06:55,8	06:56,2	00:00,4	oui	
166 THE	06:56,2	06:59,5	00:03,3	eum c'est une vieux photo	
JAN 167 CLA	06:56,6	06:58,6	00:02,0		super
168 SIL	06:59,5	07:01,6	00:02,1		
169 VIN	07:01,6	07:03,5	00:01,9	c'est une photo de quelle couleur ?	
JAN 170 CLA	07:04,8	07:06,6	00:01,8		couleur
171 THE	07:05,8	07:08,5	00:02,7	c'est noir bla noir et blanc	
172 VIN	07:08,5	07:13,5	00:05,0	voilà donc c'est une photo qui est quoi qui est qui est récente ou pas ?	
173 SIL	07:13,5	07:16,3	00:02,8		
174 VIN	07:16,3	07:19,4	00:03,1	est-ce que c'est une photo récente est-ce que c'est une photo nouvelle ?	
175 THE	07:19,6	07:19,9	00:00,3	non	
176 VIN	07:20,6	07:21,2	00:00,6	alors ?	
177 THE	07:21,0	07:22,6	00:01,6	[c'est une photo vieux	
178 VIN	07:23,0	07:24,7	00:01,7	alors vieux c'est au masculin	
JAN 179 CLA	07:23,0	07:25,4	00:02,4		recente
180 CHR	07:24,9	07:25,7	00:00,8	une vieille photo	
181 THE	07:25,7	07:26,4	00:00,7	vieille	
182 VIN	07:26,2	07:32,8	00:06,6	vieille très bien très bien super à votre avis à quelle époque Chr ?	

Extrait 5 : Groupe 1

Dans cet extrait, l'A-E VIN emploie la question à de nombreuses reprises afin de mener pas à pas les apprenants vers la réalisation d'une activité. Le premier énoncé formulé par VIN (tdp n° 144) se termine par la question « d'accord? ». C'est une forme de question fermée qui permet de vérifier que les apprenants ont bien assimilé la consigne avant de commencer l'activité. Elle permet également de mettre en scène le cadre de l'échange qui sera didactique. Les questions ouvertes n'interviennent qu'après cette vérification. La suite de l'activité est menée par l'A-E à l'aide de questions ouvertes introduites par des pronoms et adverbes : « quelle » (tdp n°s 169 et 182) « quoi » (tdp n° 172) « alors » (tdp n° 176). Au tdp n° 174, la question précédente (tdp n° 172) est reformulée sous forme de question fermée, au moment où une incompréhension des apprenants est perçue par l'A-E, afin d'explicitier cet élément incompris. Il s'agit d'une séquence didactique au cours de laquelle les interactants négocient le sens du mot « récente ».

Questions et contrat de communication

Partant de l'hypothèse que le dispositif de communication contraint les échanges (De Fornel, 1994), certaines formes de questions peuvent être propres au cadre de communication utilisé, comme le montre l'exemple suivant.

TDP	TEMPS			AUDIO	FENETRE CHAT	WEBCAM	COMMENTAIRES
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL			
1 VIN	00:16,1	00:19,7	00:03,6	bonjour THE (1.0) tu m'entends bien?			
2 THE	00:19,7	00:21,6	00:01,9	(0,4) bonjour			
3 VIN	00:21,6	00:26,5	00:04,9	bonjour tu m'entends bien?			
4 THE	00:26,5	00:29,9	00:03,4	(1,2) euh oui je vous entends			
5 VIN	00:29,9	00:31,2	00:01,3	très bien bon			
6 SIL	00:31,2	00:31,8	00:00,6				
7 JAN	00:31,8	00:33,3	00:01,5	salut ça va ?			
8 THE	00:33,3	00:35,2	00:01,9	(0,8) ça va			
9 SIL	00:35,2	00:36,5	00:01,3				
10 VIN	00:36,5	00:37,8	00:01,3	et CHR il est où ?			
11 CHR	00:39,6	00:40,6	00:01,0	eh je suis ici			
12 THE	00:40,5	00:40,8	00:00,3	il est là			tourne la caméra vers CHR
13 VIN	00:40,8	00:42,7	00:01,9	ah CHR on te voit pas beaucoup			
14 CHR	00:42,7	00:42,9	00:00,2	oui			
15 VIN	00:42,9	00:44,8	00:01,9	alors réglez la caméra			
16 CHR	00:46,1	00:47,1	00:01,0	je m e cache			

Extrait 6 : Groupe 1 – Ouverture de la leçon

Cet extrait est typique de la conversation en ligne synchrone en mode visioconférence. En effet, il constitue le début de la séquence d'ouverture de l'interaction. Dès le premier tour de parole, l'échange interrogatif débute par une question légitime de l'A-E qui cherche à vérifier que le cadre de la communication est optimal avant de commencer la leçon. Cette intervention au tdp n° 1 « tu m'entends bien? » est la première intervention sous forme de question de l'A-E qui vérifie que la communication auditive fonctionne bien. Puis, au tdp n° 10, une deuxième sollicitation de l'A-E apparaît mais, cette fois-ci, afin d'établir correctement la communication visuelle. Dans ce cas, la nature de la communication attendue n'est pas respectée tant que tous les participants ne s'entendent pas et ne se voient pas. C'est l'A-E qui vérifie que la communication fonctionne bien, autrement dit, il instaure des règles.

Ce n'est qu'après avoir vérifié que le dispositif de communication fonctionne bien que l'A-E VIN se concentre davantage sur les apprenants et instaure un climat plus convivial : « alors comment vous allez? » (tdp n° 21), « tu vas bien, tu as passé un bon week-end? ». En revanche, dans le groupe 2 de notre corpus (*Extrait 4 : Groupe 2 – Ouverture de la leçon*), l'A-E CEL n'observe pas ces contrôles de la communication. Elle ne s'interroge pas sur l'absence de l'un des apprenants (JAI) qui n'apparaît pas dans le champ de la caméra et par conséquent ne questionne pas l'apprenante présente CAI à ce sujet. L'apprenant JAI pourrait, comme pour le cas du Groupe 1, simplement se trouver hors champ. Mais en réalité, l'A-E CEL prépare ses supports à l'écran et ne contrôle plus ce qui se déroule dans le cadre de la communication visuelle. L'extrait 4 indique que l'A-E CEL n'a constaté l'arrivée de l'apprenant JAI (tdp n° 100 « ah tu es arrivé? ») que lorsque celui-ci s'est manifesté verbalement au cours d'un échange où l'on parlait de lui (tdp n° 98 et 99).

Enfin, dans les deux groupes étudiés, un autre moyen de vérifier que la communication se déroulera de manière optimale consiste à s'assurer que chacun dispose des supports avant de commencer une activité avec des questions de types :

- Groupe 1 - support photo :
- « vous l'avez vous la l'avez la photo maintenant? »
- Groupe 2 - support vidéo en ligne :
- « ça ne marche pas?... ça marche? »
- « vous entendez la musique? »
- « ça a chargé? »

Discussion

Notre étude a permis de déterminer différents types de questions ayant cours dans une interaction en situation d'enseignement/apprentissage du FLE en ligne synchrone. Il a été mis en évidence que l'acte de questionner fait partie des actes qui conditionnent les prises de parole des apprenants. Ces prises de paroles dépendent également du cadre de communication instauré par les tuteurs (cadre didactique, cadre social, cadre communicationnel). La distance et la connivence entre tuteurs et apprenants laissent toute liberté pour créer une forme de contrat social dans le cours de l'interaction. Le dispositif de communication implique des règles de communication qui lui sont propres et qui nécessitent d'être intégrées à l'avance par les tuteurs.

Par ailleurs, le dispositif de communication contraint à certaines formes de questions à plusieurs niveaux de l'interaction. D'abord au niveau de la leçon avec une forme de rituel de vérification du bon fonctionnement de la communication. Puis, au niveau de l'échange avec des questions visant à vérifier que la consigne a bien été assimilée par les apprenants.

Savoir alterner de manière adéquate ces différents cadres communicationnels est nécessaire pour mener une interaction d'enseignement/apprentissage en ligne. Ainsi, si nous reprenons le schéma pro-

posé par Ricci pour définir le dialogue interrogatif en classe de langue (cf.), nous pouvons proposer d'y apporter une modification. En effet, il est possible de définir le dialogue interrogatif qui a cours dans un dispositif d'enseignement/apprentissage en face à face en ligne synchrone comme une forme de conversation hybride entre la conversation ordinaire et l'interaction didactique que nous pouvons nommer « conversation didactique ».

Tableau III. Conversation didactique

	Conversation ordinaire	Interaction didactique
Niveau interactionnel	Demande d'information réelle	Demande d'information feinte
Niveau illocutoire	Demande de communication	Demande de communication

↓ ↓

CONVERSATION DIDACTIQUE

Holmberg (1983) a déjà proposé le syntagme « *guided didactic conversation* » pour se référer au type de conversations qui se déroulent dans le cadre d'un enseignement/apprentissage à distance. Il semble que, dans le dispositif étudié, conversation ordinaire et interaction didactique ne sont pas totalement dissociées. Les deux ont leur place et ne forment qu'une dans le cadre d'un enseignement de langue en face à face simulé.

Conclusion

La réflexion autour du thème de la maîtrise de la question en tant qu'« outil pédagogique » est essentielle et cruciale afin de mener dans de bonnes conditions une conversation didactique. Questions réelles, questions feintes ou questions ouvertes et fermées, etc. sont autant de types de questions qui s'enchaînent et s'articulent dans le discours des tuteurs. Rappelons que le corpus observé ne constitue qu'une partie infime du cours de français des apprenants. Il serait intéressant d'envisager un questionnement plus réfléchi, prenant en considération à la fois le contexte du dispositif d'enseignement-apprentissage, le contexte d'énonciation de la question et les effets de cette dernière sur les apprenants.

Légende et conventions de transcriptions

Légende :

A-E	apprenant
A-E clavier	apprenant clavier
A-E web cam	apprenant web cam

Conventions :

[début du chevauchement
(0,8)	pause intra-tour
(inaud.)	structure segmentale complètement inaudible
:	son allongé
-	son tronqué
`	élision

Références

- Boissat, D. (1991). Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure. Dans C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *La question* (p. 263-294). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, France : Didier.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, France : Seuil.
- De Fornel, M. (1994). Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique. *Réseaux*, 64, 107-132.
- Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2006). Pairs ou tutrices? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. Dans C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (p. 75-87). Paris, France : CLE International.
- Develotte, C., Guichon, N. et Kern, R. (2008). « Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien? » Étude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain. *ALSIC*, 11(2), 129-156. Récupéré du site de la revue : <http://alsic.revues.org/index892.html>
- Drissi, S. (2009). Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone. Dans C. Develotte, F. Mangenot et E. Nissen (coord.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, France. Récupéré du site du colloque : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Guichon, N. et Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 185-217. Récupéré du site de la revue : http://acedle.org/IMG/pdf/Guichon_Drissi_Cah5-1.pdf
- Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversations in distance education. Dans D. Stewart, D. Keegan et B. Holmberg (dir.), *Distance education, international perspectives* (p. 65-72). Londres, R.-U. : Croom Helm.
- Jarausch, H. et Tufts, C. (2006). *Sur le vif* (4^e éd.). Boston, MA : Thomson Higher Education.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris, France : Nathan.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Ricci, L. (1996). Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique. *Les carnets du Cediscor*, 4, 131-151. Récupéré du site de la revue : <http://cediscor.revues.org/412>
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris, France : Didier.
- Sinclair, J. et Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford, R.-U. : Oxford University Press.

Notes

- 1 Exceptionnellement le jour de cet enregistrement, une étudiante française est absente.