

Interactions didactiques en début d'apprentissage du français en milieux socioculturels différenciés : les questions de l'apprenant

Résumé

Cette contribution se penche sur les questions de l'apprenant au sein de l'interaction didactique, en ce qu'elle contribue à ses apprentissages. En milieux socioculturellement différenciés, les questions de l'apprenant nous renseignent sur ses soucis en compréhension comme en expression, et permettent de jauger ses difficultés par rapport à la langue étrangère apprise, ici le français. L'analyse du discours en interaction des échanges enregistrés a montré que la distinction se fait non seulement sur le plan quantitatif où se sont les élèves du milieu défavorisé qui posent plus de questions mais aussi sur le plan qualitatif qui transparait à travers les questions de haut niveau cognitif rencontrées en milieu favorisé.

Mots-clés : interactions didactiques, questionnement de l'apprenant, contexte, co-construction du sens.

المخلص

تركز هذه المساهمة على أسئلة المتعلم أثناء التفاعل التعليمي بما أنها تسهم في تعلمهم. في بيئات متباينة اجتماعيا و ثقافيا تخبرنا أسئلة التلميذ عن متاعبه في الفهم والتعبير، و تمكننا من قياس الصعوبات التي يواجهها أثناء تعلمه اللغة الأجنبية، هنا الفرنسية. وأظهر التحليل الخطابى التفاعلي للتبادلات المسجلة أن هذا التميز لا يوجد فقط علي المستوي الكمي حيث أن تلاميذ البيئة المحرومة اجتماعيا و ثقافيا هم الذين يطرحون اكبر عدد من الأسئلة ولكن أيضا علي المستوي النوعي من خلال الأسئلة ذات المستوى المعرفي العالي التي تبرز في البيئة المميزة اجتماعيا و ثقافيا.

كلمات البحث: التفاعلات التعليمية، مساءلة المتعلم، السياق، البناء التشاركي للمعنى

Abstract

This contribution focuses on the learner's questions within the didactic interaction, in that it contributes to his learning. In a socio-culturally differentiated environment, the learner's

questions informs us about his concerns in comprehension and expression, and allows to gauge his difficulties with respect to the foreign language learned, here French. The analysis of the interacting discourse of the recorded exchanges has shown that the distinction is made not only on the quantitative level in which the learners of disadvantaged environment ask more questions but also on the qualitative level which transpires through high cognitive level questions encountered in favored environment.

Keywords: didactic interactions, learner questions, context, co-construction of meaning.

*Sans l'ignorance point de questions.
Sans questions point de connaissance,
car la réponse suppose la demande.*

Paul Valéry

1. Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère correspond souvent à une véritable découverte notamment quand il s'agit de jeunes apprenants dont la langue maternelle n'a pas un grand lien avec la langue apprise, ici le français. En classe, la transmission de cette langue cible se construit collectivement sous forme dialoguée, mettant en œuvre un système d'alternance de la parole.

De notre recherche de doctorat, nous avons pu mesurer l'ampleur du questionnement didactique sur lequel s'appuie l'enseignant dans la réalisation des activités de classe et la rareté de celui de l'apprenant, ce qui rejoint le point de vue d'Olivier Maulini selon qui l'école est une institution dont les élèves sont plutôt des auditeurs « captifs » que des interlocuteurs « actifs » (O. Maulini, 2001).

Ceci peut renvoyer à la nature de l'interaction enseignant-apprenant et par conséquent au rôle qu'y joue l'élève, qui, selon Louise Dabène (1984), n'a guère l'occasion d'exercer l'un des rôles du maître (informateur-animateur-évaluateur), qui est presque toujours l'initiateur des échanges, ce qui engendre la récurrence des séquences " IRF " structurées en trois temps : 1. Initiative du maître (souvent : une question). 2. Réponse de l'élève. 3. Feed-back de l'enseignant (Sinclair & Coulthard, 1975).

Dans ce modèle d'échange, la parole de l'élève est donc prise en « sandwich » entre les tours de parole du maître. Ainsi et comme le souligne Olivier Maulini, le professeur « peut forcer un élève à répondre à une question, pas à se la poser », alors que ce qui réunit l'enseignement et l'apprentissage, c'est la « question partagée ».

Notre contribution s'intéresse à l'interaction enseignant-apprenant en classe de français au primaire en Algérie, et plus spécialement aux questions de l'apprenant, à leur nature, leurs fonctions et leur impact sur l'appropriation de la langue cible, en relation avec son niveau socioculturel.

2. Cadrage théorique

La question est au départ une demande faite pour obtenir un renseignement, une information ou pour vérifier des connaissances. Même si, pour les dictionnaires, la question est une quête, une recherche, une « demande d'être éclairé », elle n'est cependant pas uniquement « un énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 14) mais également un *acte de langage* qui a un effet sur le récepteur.

Pour Astolfi, le questionnement est au cœur de l'activité pédagogique et didactique, il représente l'identité même de l'école, situation paradoxale où l'enseignant interroge « ceux qui, à l'évidence, en savent moins que lui! » (2008 : 69). Dans l'interaction didactique, la question est plus qu'un acte d'introduction qui permet de lancer et relancer la conversation. Elle est la pierre angulaire de tout dialogue didactique, de toute activité pédagogique, car en classe rien ne se joue sans questionnement ; le maître interroge pour gérer la classe, pour conduire sa leçon, pour faire raisonner les élèves, pour évaluer ce qu'ils savent...

3. Méthodologie

De type ethnographique, qualitative, notre approche s'est développée à travers une observation non participante qui s'est étalée sur un semestre, dans trois classes de trois établissements sociologiquement contrastés de la ville d'Annaba. Pour les besoins de cet article, nous avons retenu seulement deux dont les corpus contenaient des questions de l'élève.

Nous avons procédé à des enregistrements audio parmi lesquels nous avons sélectionnés au total 9 séances de 45minutes chacune. Après la transcription du corpus retenu, nous avons

procédé à une analyse contrastée qui prend en compte aussi bien l'appartenance socioculturelle des élèves que les stratégies interrogatives déployées par chacune des enseignantes pour mener à bien son cours. Nous nous sommes focalisée sur les questions posées par l'élève, leur relation avec la tâche à réaliser et la langue dans laquelle elles se manifestaient du fait qu'il s'agissait d'un public en début d'apprentissage d'une LE.



Figure 1 : Localisation géographique des établissements

Le premier, Ecole Beauséjour, se trouve dans un quartier dit « favorisé », où il est aisé de rencontrer des enfants qui, à partir du milieu familial, parlent déjà le français avant même d'arriver à l'école. Quant au second, il est situé à Sidi-Salem, à la périphérie de la ville, dans un quartier dit « défavorisé » économiquement et socio-culturellement. Les données socioculturelles ont été établies à partir de la localisation géographique des établissements et du compte-rendu des fiches administratives des élèves établies par leurs enseignantes.

En Algérie, tous les élèves du secteur public suivent un même programme pour chaque niveau de scolarisation, ont tous les mêmes manuels scolaires et les mêmes volumes horaires pour chaque matière, ce que Cicurel (2011 : 150) désigne par « culture professionnelle » ou « culture d'enseignement » que partageraient les enseignants d'une même discipline. Ce dénominateur commun auquel sont exposés les enseignants, c'est aussi ce que Cambra-Giné (2003) définit comme le « terreau commun » qui entraîne des stratégies professionnelles, de scénarios d'action, de forme de discours, de système de valeurs, de codes communs.

Cependant, bien que les apprenants, principaux partenaires de l'interaction didactique, appartiennent au même niveau institutionnel, leurs acquis informels en langue française antérieurs à l'apprentissage proprement dit de cette dernière peut aller du négligeable au très important. Ainsi, si pour le quartier Beauséjour (milieu dit favorisé), les élèves dans leur ensemble ont déjà été en contact avec la langue française, la connaissent déjà plus ou moins bien et pourraient même accéder dès le départ à des savoirs métalinguistiques, pour ceux du quartier Sidi Salem (milieu dit défavorisé), ce sera l'école qui leur permettra de faire réellement connaissance avec cette langue.

4. Résultats

De l'analyse de notre corpus, il ressort que les élèves jouent beaucoup plus un rôle de « répondeur » que de « questionneur » car leurs questions sont peu nombreuses et ne représentent que 2,2% (12Q) de l'ensemble des questions (532Q). Elles se font rares dans le sous-corpus Beauséjour (3/165), et peu présentes dans celui Sidi-Salem (9/141).

Néanmoins, malgré leur rareté, ces questions, qui émanent d'élèves en début d'apprentissage d'une langue étrangère, témoignent de vrais soucis de compréhension ou d'expression en relation avec l'activité didactique proprement dite (discours constitutif) ou tout simplement avec le discours régulateur (compréhension des consignes, demande de permission...) , comme le souligne Robert Bouchard, qui constate que « la prise de parole individuelle pour l'élève ne vise pas à exprimer une opinion personnelle, ou à apporter une information vraiment nouvelle mais il s'agit simplement, en réaction aux paroles du maître, de signaler à celui-ci interrogations ou incompréhension » (1998 :13).

Nous allons donc nous nous y intéresser de plus près en vue de mettre en évidence leur nature et les fonctions qu'elles remplissent, notamment lors du recours à la langue maternelle.

4.1. Typologie des questions

Signalons que dans le questionnement des enseignantes de notre corpus, outre l'absence totale de la forme *par inversion* qui appartient au niveau normé mais presque jamais oral et qui ne se prête pas à des débutants, nous avons une dominance des questions avec *mot interrogatif* (265/532) soit 53 %, ce qui facilite leur reconnaissance par les élèves, suivie des questions *intonatives* (87/532) soit 17 %, (Maarfia, 2014 : 135) qui ne sont repérables que selon le sens ou la prosodie. Chez l'élève, c'est plutôt le recours à l'intonation qui prime avec

l'emploi de l'appellatif « Madame » au début de chaque question, qui n'est pas à prendre dans le sens d'indiquer une relation sociale de manière générale, mais renvoie à celui « maîtresse de classe » avec une nuance de respect ((e : **Madame on écrit un seul « s » majuscule ?**)).

4.2. Fonctions des questions

Si les questions de l'enseignant ne sont pas de vraies questions mais des « pseudo-questions », du fait qu'il en connaît la réponse, à l'inverse, celles de l'élève sont des « questions référentielles », de vraies demandes d'information, en vue de combler une ignorance, de résoudre un problème rencontré... Nous rejoignons ici Olivier Maulini (2001) pour qui la question renvoie au niveau des opérations qu'elle suppose ou qu'elle appelle. Certaines sont de simples demandes d'information ponctuelle, factuelle, d'autres portent sur une mise en relation et correspondent à une élaboration à partir de réponses déjà fournies : appel à explication, à généralisation, à synthèse ou à conclusion. Nous allons présenter dans un ordre décroissant selon le nombre d'occurrences, les fonctions que remplissent les questions de l'apprenant répertoriées dans notre corpus.

Demandes d'équivalent en LE

Elles forment le tiers des questions de l'apprenant soit (4/12), il s'agit de *questions implicites*, de *demandes d'équivalents en LE*, à travers lesquelles l'élève demande l'expression qui lui fait défaut pour parvenir à exprimer son idée et à participer au dialogue.

Face à une difficulté au moment de la production, l'apprenant recourt à la langue source afin d'élargir ses moyens lexicaux encore limités dans la langue cible. Le recours à la langue source « fonctionne comme un appel à l'aide auquel l'enseignant ou d'autres élèves réagissent en fournissant les éléments de métadiscours informatifs manquants [qui] permettent à l'apprenant de construire en collaboration l'énoncé recherché » (D. Lee-Simon, 1997 : 449).

En voici un exemple de chaque école :

Extrait 1 : Sous-Corpus Beauséjour, milieu dit « favorisé »

E1_S3_57 E¹ : ne pas salir la plage / encore / allez imaginez d'autres solutions qu'est-ce que vous devez faire/ hein ! / on met la corbeille ça c'est

¹ E : enseignante, e : élève, ee : groupe d'élèves, S : Séance, Chiffre arabe : tour de parole.

E1 : Enseignante Ecole Beauséjour, E3 : Enseignante Ecole Sidi Salem.

une bonne solution / encore ! **vous devez surveiller la plage / ou quoi ? / qu'est-ce qu'on fait encore ?**
E1_S3_58 e₃ : **il faut /il faut, il faut Madame nekhalou bel arbia** (on laisse)
E1_S3_59 E : **quoi ?**
E1_S3_60 e₃ : **nekhelouhom** (on les laisse).

Dans une activité d'expression orale (production libre), l'élève prend en 58 la parole puis s'interrompt pour demander un équivalent en langue étrangère du mot qu'il veut employer pour construire sa phrase, ce que Moore (1996 : 02) qualifie d'*alternance balise de dysfonctionnement*, qui favorisent l'*élargissement du répertoire verbal* : ((« **il faut /il faut, il faut / madame nekhalou bel arbia** (on laisse) »)), qu'il reformule une deuxième fois ((« **nekhelouhom** (on les laisse) »)) du fait que l'enseignante n'a pas compris sa demande.

Extrait 2 : Sous-Corpus Sidi Salem, milieu dit « défavorisé »

E3_S1_199 e₃ : **Madame kif ngoulou bel français aalik an laa : tdheb maa :ahed laa taarefouhou ?** (Madame comment on dit en français tu ne dois pas partir avec des inconnus)
E3_S1_200 E : ne vas pas
E3_S1_201 e₃ : ne vas pas
E3_S1_202 E : avec
E3_S1_203 e₃ : avec
E3_S1_204 E : quelqu'un que tu connais pas
E3_S1_205 e₃ : xxx
E3_S1_206 E : ne vas pas avec un étranger

Dans ce sous-corpus Sidi-Salem, les apprenants, la plupart du temps en détresse, du fait que la réponse est linguistiquement difficile à formuler et qu'ils sont dans l'incapacité de construire une phrase complète, même en demandant un terme ou un groupe de mots (comme dans l'extrait précédent), donnent la totalité de la phrase en LM que l'enseignante aura à traduire en LE afin qu'ils la reprennent.

Demandes de confirmation

Ces questions représentent le quart de l'ensemble des questions de l'apprenant. Elles ont l'avantage de renseigner l'enseignant sur le degré de la "saisie", « c'est à dire du véritable travail cognitif d'intégration de la forme nouvelle dans le micro-système intermédiaire correspondant, qui lui donnera une stabilisation relative, qui lui assurera une possibilité de réutilisation à plus long terme » (Bouchard, 1998).

Elles ont pour finalité de s'assurer du sens d'un mot ou de la compréhension d'une consigne, comme le montre cet exemple :

Extrait 3 : Sous-Corpus Beauséjour, milieu dit « favorisé »

E1_S2_94 Mehdi : **Madame le moineau en arabe elghourab ?**

E1_S2_95 E : **moineau elghourab !?** non *ghourab* c'est le corbeau / c'est clair / vous pouvez chercher qu'est-ce ça veut dire en arabe le mot moineau avant les vacances /vous me dites / d'accord !

Dans une activité de compréhension de l'écrit (texte en prose intitulé « Les moineaux »), l'enseignante exploite son texte sans difficulté majeure puis arrive la question d'un apprenant en 94 : ((« **Madame le moineau en arabe elghourab ?** »)), qui est une *demande de confirmation* formulée sous forme de *question intonative en alternance codique* et qui fait penser au souci de l'élève et à sa curiosité à identifier l'oiseau en question, alors que l'enseignante est restée dans le général (moineau = oiseau). Cela donne l'idée du niveau plus avancé des élèves de ce corpus pour penser à un tel détail.

Pour ce qui est de leurs collègues de l'autre école, même s'ils ont eux aussi des soucis de compréhension, ils demeurent au niveau factuel comme le montre l'exemple suivant :

Extrait 4 : Sous-Corpus Sidi Salem, milieu dit « défavorisé »

E3_S1_118 E : écris la phrase ↑ / ça y est ? /// n'oubliez pas le point qui marque la fin de la phrase ! / buvard sous la main même si tu écris au stylo bleu
E3_S1_119 e : **Madame stylo bleu azreq?** (bleu) ?
E3_S1_120 E : oui.

La fonction dominante de l'équivalence est dans la plupart des cas acquisitionnelle car elle facilite l'entrée et/ou la mémorisation de nouvelles données par la correspondance explicite qu'elle établit entre le terme en langue cible et en langue source et vice versa.

Demande d'information

Si on se limite à la finalité de la question, qui est, comme le soutiennent Ducrot, Borillo, Goffman et à leur suite Kerbrat-Orecchioni (1991 : 17), « d'obtenir un apport d'information de l'interlocuteur », les demandes d'information représentent le *prototype* de l'acte de question, ce dernier étant constitué par les questions « à réponses ignorées » (ibid, 1991 : 17). Elles sont présentes seulement dans le sous-corpus Sidi Salem, et forment un quart de l'ensemble des questions posées par l'apprenant.

Extrait 5 : Sous-Corpus Sidi Salem, milieu dit « défavorisé »

E3_S1_90 E : La :: souris /écrivez le mot / la souris / troisième interligne on le fait / deux fois ça y est ? deux fois ! Les bras croisés ! / les bras croisés !
E3_S1_91 e : Madame ! la souris
E3_S1_92 E : Attention ! deux fois le mot
E3_S1_93 e : **Madame deux ?**
E3_S1_94 E : deux fois / deux / ça y est / chut !

Demande de permission

Quant aux demandes de permission, elles servent le discours régulateur (Willis, 1992), (gestion de la classe, traitement des relations interpersonnelles entre enseignant et apprenant...) : ((**Madame ! je vais aux toilettes ?**)). Ou alors elles sont liées à l'exécution d'une activité didactique :

Extrait 6 (Sous-Corpus Sidi Salem, milieu dit « défavorisé »)

E3_S1_115 E : C'est bon / écrivez !

E3_S1_116 e₅: **Madame! nektbouh** (on l'écrit)?

E3_S1_117 e₆: **Madame! j'écris?**

E3_S1_118 E : écris la phrase / ça y est ? /// n'oubliez pas le point qui marque la fin de la phrase ! / buvard sous la main même si tu écris au stylo bleu.

5. Discussion

Cet inventaire de questions laisse voir que si les demandes de confirmation sont relatives à la compréhension de l'écrit, les demandes d'équivalents par contre, sont réservées à l'expression orale. Quant aux demandes de permission, elles sont soit liées à l'exécution d'une activité didactique, soit elles servent le discours régulateur.

Ces besoins ne sont pas les mêmes pour les deux corpus, c'est-à-dire que les questions ne sont pas du même niveau selon la taxinomie des objectifs pédagogiques de Bloom et selon le milieu socioculturel d'appartenance.

Pour ce qui est de la compréhension écrite ou orale :

Si dans le sous-corpus Sidi-Salem (milieu défavorisé), l'apprenant pose une question d'ordre factuel de reconnaissance, donc de bas niveau selon la taxinomie de Bloom : ((**Madame stylo bleu azreq? (bleu) ?**)), dans le sous-corpus Beauséjour (milieu favorisé), la question posée : ((**Madame le moineau en arabe elghourab ?**)), qui est une question de comparaison, relève du niveau supérieur qui relie ce dont l'élève parle à l'image mentale qu'il a de l'oiseau.

Pour ce qui est du recours à la LM :

Pour les élèves de l'école Beauséjour, les questions posées en arabe témoignent de deux besoins immédiats : en compréhension de l'écrit, pour s'assurer du sens d'un terme qui aide à une compréhension approfondie ; en expression orale pour demander l'équivalent d'un terme afin de combler un vide dans son discours et éviter une « panne communicationnelle ». Ces

questions de l'apprenant l'aident à développer son interlangue, ce qui optimise l'apprentissage de la LE.

Par contre pour l'élève de l'école Sidi Salem, « milieu dit défavorisé », les questions nous renseignent sur son niveau réel qui lui permet juste la compréhension orale. Les demandes de confirmation l'aident à s'assurer du sens des mots en question ou de la compréhension de la consigne. En expression orale, parce que conscient de son handicap, il appelle l'enseignante à son aide en s'exprimant en arabe, soit en formulant sa question de manière implicite en alternance codique, soit en la posant sous forme de mise en correspondance bilingue...

6. Conclusion

A la suite de cette recherche, il ressort à côté de la rareté des questions de l'élève, que ce dernier les pose indépendamment de la tâche, qu'elles ne sont pas du même niveau selon la taxinomie de Bloom en fonction du milieu socioculturel d'appartenance et que souvent elles sont posées en LM, sous forme *d'alternance balises de dysfonctionnement* (D. Moore, 1996 : 02), qui favorisent *l'élargissement du répertoire*.

Ces résultats appellent de nombreux commentaires :

Tout d'abord, la rareté des questions des élèves témoignent que nous sommes bel et bien dans des situations d'enseignement traditionnelles où le rôle de l'enseignant ne s'est jamais détaché de sa position de détenteur des savoirs face à l'élève assisté. Or, pour que l'élève puisse poser des questions, il faut qu'il ait une compréhension minimale pour déceler les parties de la matière linguistique qui ne sont pas claires ou qui lui manquent. Et pour prendre le risque de parler, il faut qu'il éprouve une grande sécurité, à travers le cadre que le maître ou la maîtresse installera dans la classe de langue et les ressources qu'il introduira pour éviter les « pannes communicationnelles ».

Ensuite, le rapport à la langue étrangère apprise dépend étroitement du milieu d'appartenance des élèves : on peut dire des élèves du milieu dit « défavorisé » (Sidi Salem) qu'ils sont de vrais débutants et que le français est une vraie langue étrangère, qu'ils rencontrent principalement à l'école et qu'il ne quitte jamais son portail pour les suivre à leur sortie. Par contre, ceux du milieu dit « favorisé » (Beauséjour), sont de « faux débutants » et il s'agira pour eux moins d'apprendre le français en tant que langue que d'apprendre à lire et à écrire dans cette langue.

Enfin, pour faire face à cette situation que dénonce Olivier Maulini (2004) comme étant un « processus de discrimination passive qui, par « indifférence aux différences » favorise les favorisés et défavorise les défavorisés, il est souhaitable d'encourager l'apprenant à s'impliquer dans son apprentissage. C'est à l'enseignant de lui céder la parole, en ralentissant le rythme du cours, en autorisant l'emploi de la langue maternelle si nécessaire, ce qui l'aidera à développer son interlangue et à faire ses premiers pas vers l'apprentissage de la LE et à varier les supports pour les adapter au niveau réel de l'élève tout en respectant le programme. Ceci peut servir de levier à une didactique contextualisée qui tient compte de l'influence de l'appartenance socioculturelle des familles dans l'apprentissage d'une langue étrangère, afin que l'école soit vraiment au service de tous dans la société.

Bibliographie

- ASTOLFI, J-P., (2008), « Le Questionnement pédagogique », *Économie et Management* n° 128, Scérén, Librairie de L'Éducation en ligne, Crdp/Cndp, Juin 2008, pp. 68-72.
- CAMBRA-GINÉ, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- CICUREL, F., (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*, Didier, Paris.
- JOULAIN, M., (1991), « Conversation maître-enfant(s) en maternelle : la circulation de la parole ». *Revue Française de pédagogie*, pp. 59-67.
- MAARFIA, N., (2014), *Enseignement/ apprentissage du français en troisième année primaire: Le rôle de la question*, Thèse de Doctorat, Université Badji Mokhtar, Algérie, sous la direction de M. Rispaïl et L. Kadi.
- MAULINI, O., (2001), « Technique didactique et ruse pédagogique. Le double sens du questionnement », Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0104.pdf>
- MAULINI, O., (2004), *L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*. Thèse de Doctorat, Université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation), sous la direction de Philippe Perrenoud.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1991), *La question*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- RISPAIL, M. et BLANCHET, P., (2011), « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Agence Universitaire de la Francophonie, Presses de l'Université de Rennes, Rennes, pp. 65-70.
- ROMAIN, C., (2007), « Milieux socioculturels différenciés et composantes de l'échange interrogatif informationnel dans l'interaction didactique au collège. Vers un contenu socio-différencié de l'échange interrogatif informationnel ? ».

<http://www.violenceverbale.fr/pdf/publications/romain2007b.pdf>

— SOULÉ-SUSBIELLES, N., (1984), « La question un outil pédagogique dépassé ? », *Le français dans le monde* 183, pp. 26-34.