

## Exprimer et gérer des désaccords en cours de langue : La question causale et l'interrogation totale adversative

*Expressing and managing disagreement in the language classroom : The causal  
question and the adversative declarative*

Saija Merke

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/4392>

ISSN : 2111-5044

### Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2016

ISSN : 0765-4944

### Référence électronique

Saija Merke, « Exprimer et gérer des désaccords en cours de langue : La question causale et l'interrogation totale adversative », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 67 | 2016, mis en ligne le 05 juin 2017, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/4392>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Tous droits réservés

---

# Exprimer et gérer des désaccords en cours de langue : La question causale et l'interrogation totale adversative

*Expressing and managing disagreement in the language classroom : The causal question and the adversative declarative*

**Saija Merke**

---

*Nous remercions la Fondation finlandaise pour la culture et le projet FiDiPro de l'Académie finlandaise et du département des études finnoises, finno-ougriennes et scandinaves de l'Université de Helsinki pour leur aide financière.*

## 1. Introduction

### 1.1 Le cadre de recherche et le corpus

- 1 Le cadre de notre recherche est l'enseignement supérieur d'une langue étrangère, à savoir le finnois. Notre étude se veut ainsi une contribution aux études sur l'enseignement des langues étrangères et langues secondes utilisant une approche interactionniste (Wagner & Firth 1997 ; Markee & Kasper 2004) et se situe plus précisément dans le champ des études sur l'interaction en classe (Seedhouse & Walsh 2010 ; Kääntä 2010 ; Lehtimaja 2012). Notre méthode de recherche est l'analyse conversationnelle (AC) (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974 ; Gülich & Mondada 2001).
- 2 Ce sont les séquences interrogatives initiées par des étudiants qui nous serviront de point de départ. Dans tout le corpus, environ 60 séquences interrogatives ont été identifiées. Nous nous concentrerons sur les 18 séquences qui font émerger un désaccord lié au fait que l'étudiant se trouve confronté à un fait contraire à ses attentes. Sur le niveau séquentiel, le désaccord se définit par un tour qui s'oppose à ce

qui représente le tour précédent, c'est-à-dire un tour qui n'avance pas l'action en cours. Dans notre cas, il s'agit d'une question qui met en cause un détail grammatical et qui met ainsi l'activité globale ponctuellement en pause. Deux façons différentes de formuler une telle question sont ressorties de notre analyse. D'un côté, nous avons identifié la question causale, souvent à la forme négative, et de l'autre, la question totale débutant par *mais*, nommée adversative.

- 3 Les conversations en classe sont à catégoriser comme des interactions institutionnelles (Drew & Heritage 1992), c'est-à-dire des conversations qui se déroulent dans un environnement formel et dans un but précis. Comme nos données ont été collectées lors de cours de finnois dans le cadre d'un enseignement supérieur, les questions sont posées en français et portent sur des détails grammaticaux. Les extraits analysés sont tous tirés de séquences dans lesquelles les participants étudient un nouveau sujet grammatical. Le corpus contient des enregistrements de trois différents groupes et le matériel analysé est d'environ 10 heures. Tous les participants parlent le français comme langue maternelle à l'exception de l'enseignante qui est de langue maternelle finnoise. Les données ont été enregistrées avec deux caméras vidéo, l'une montrant l'enseignante et le tableau, l'autre montrant le groupe d'étudiants. Les enregistrements ont été faits avec la permission de tous les participants. Le corpus est ainsi audiovisuel et a été transcrit selon les conventions de transcription de Gail Jefferson (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Les gloses suivent les conventions de Leipzig (Leipzig Glossing Rules).

## 1.2. La méthode AC et la recherche sur les questions

- 4 L'analyse conversationnelle (AC) décrit des conversations naturelles là où elles émergent dans le but d'éclairer les moyens qu'utilisent les interlocuteurs pour agir et établir des relations sociales en interaction. Au centre de l'analyse, il y a le tour de parole, son environnement séquentiel et l'activité globale dans laquelle les interlocuteurs sont engagés. Chaque tour de parole est influencé par les événements précédents et s'adapte à ceux-ci au moyen de liens rétrospectifs. De même, chaque tour crée des attentes pour la suite et restreint les liens prospectifs (Gülich & Mondada 2001 : 50 ; Heritage 1984 : 242-264).
- 5 Le fil du discours s'organise en paires adjacentes, c'est-à-dire une séquence composée d'un premier tour de parole (FPP = *first pair part*, Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) qui en projette un second (SPP = *second pair part*). Une sous-catégorie des paires adjacentes est la paire *question-réponse*. Poser une question incite l'interlocuteur à parler à son tour et donne au questionneur le droit au troisième tour (Sacks 1992a ; voir aussi Ducrot 1972 : 93). La particularité de la paire adjacente question-réponse est qu'elle implique toujours une certaine asymétrie dans les savoirs des interlocuteurs (Heritage 2012). Le contexte institutionnel de nos données se caractérise de toute façon par une répartition des rôles en expert et non-experts. Cependant, cette catégorisation ne décrit pas un état fixe. Nous partons de l'idée que l'expertise est continuellement négociée et construite en interaction par l'ensemble des interlocuteurs eux-mêmes (Jakonen 2014 ; Merke 2016).
- 6 La perspective de l'AC sur la recherche concernant les questions repose d'un côté sur leur force coercitive, comme le montre par exemple l'étude de Raymond (2003) sur les questions polaires. De l'autre, les études en AC traitent l'aspect social mis en valeur par

les interlocuteurs, c'est-à-dire la position (*stance*) que les locuteurs adoptent vis-à-vis de leurs interlocuteurs, de l'activité en cours ou du sujet de la conversation. (Steensig & Drew 2008.) En allemand, Egbert et Vöge (2008) constatent notamment au sujet de la question causale que les équivalents de *pourquoi* ('warum' et 'wieso') ont une distribution différente au regard de leur potentiel à évoquer une position critique ou de rupture. Les interlocuteurs peuvent également adopter une position *épistémique*, qui se traduit dans notre étude par une évaluation faite par le locuteur de son propre degré d'expertise. Récemment, l'importance de l'asymétrie des statuts épistémiques et leur équilibration ont été jugés prioritaires pour le déroulement de toute interaction et pour la manière dont les interlocuteurs formulent leurs tours de parole (Heritage 2012).

- 7 Du point de vue de la force coercitive, Sacks (1992b : 4) a classifié la question causale négative comme un tour de parole réclamant plutôt une justification (*accounts*) qu'une raison. Le locuteur exprime à travers la question *pourquoi pas X* qu'une attente a été déçue. En plus, il demande à l'interlocuteur d'expliquer sur quelle base repose son argumentation antérieure. Comparé à cela, les questions adversatives évoquent plus clairement une position épistémique.
- 8 Les questions causales de nos données sont partiellement suivies d'explications débutant par *parce que*, mais ce n'est pas là une règle générale. Une question causale peut aussi bien être suivie d'un tour qui offre une raison ou une causalité sans lien lexical explicite. Gohl (2000) constate que les *asyndètes* sont utilisées dans des environnements où la construction causale est établie entre plusieurs parties. Il s'agit en particulier des environnements dans lesquels les locuteurs se voient confrontés à des contraintes morales rendues présentes par un premier tour de parole ou une première action.
- 9 Dans ce qui suit, notre intérêt portera sur la formulation des questions ou des premiers tours qui n'influencent pas seulement le tour suivant mais toute la séquence et l'activité. Nous nous intéresserons à la capacité qu'ont la question causale et la question adversative d'instaurer une comparaison et de renvoyer à un savoir déjà acquis qui est en conflit avec la matière discutée actuellement en cours. Dans ce contexte, nous analyserons l'émergence des désaccords qui naissent par la comparaison de deux aspects grammaticaux apparemment contradictoires et la manière dont les interlocuteurs gèrent la situation. Dans les exemples analysés, l'étudiant questionneur compare un point grammatical familier à un nouveau point traité en cours. Pour conceptualiser cette comparaison nous incluons dans notre approche la notion de relations contrastives (Lang 1977).
- 10 Le but est d'attirer l'attention sur les séquences où l'étudiant prend un rôle de lanceur de discussion. Nous suggérons que ces contextes où l'étudiant prend l'initiative forment des situations sensibles à l'acquisition de la langue.

## 2. Signaler un fait contraire aux attentes

- 11 Nous rapprocherons ici deux manières différentes de formuler une question, qui révèlent selon nous la découverte d'un fait contradictoire ou d'une information incompatible avec les connaissances antérieures du locuteur. Le détail contradictoire est connecté à la nouvelle information et a émergé pendant le traitement d'un sujet grammatical et se montre en contradiction avec une ancienne information ou une règle déjà établie. Le détail n'est pas au centre de l'attention et aucune incohérence ne lui est

attribuée. C'est à travers la manière de formuler la question que la contradiction ou l'aspect inattendu émergent.

- 12 Notons que le détail grammatical que l'étudiant juge contradictoire à ses connaissances antérieures est mis en contraste avec un savoir qui a été auparavant transmis par l'enseignant et que l'étudiant estimait sûr et vrai. Ainsi, les questions portent également sur la fiabilité des anciennes règles. La discussion et les négociations peuvent du coup concerner l'établissement des statuts épistémiques des interlocuteurs. L'acquisition d'une langue et l'apprentissage au sein d'un groupe influencent constamment les connaissances de tous les interlocuteurs. Ceci peut mener à des situations où les rôles des experts sont altérés et doivent être renégociés.

## 2.1 La question causale

- 13 Pour ce qui est de la question causale, nous nous limitons à présenter sa réalisation à la forme négative. La négation est par excellence un moyen linguistique d'exprimer « ce qui n'est pas » tout en présupposant l'existence d'un positif. Pour cette raison, la négation renforce le conflit détecté par l'étudiant entre un fait qui était valable à un certain point du cours mais qui ne l'est pas au moment actuel. Dans l'exemple (1), le groupe vient de discuter de l'emploi du partitif, un cas d'objet utilisé entre autres pour marquer des objets indénombrables. Juste avant l'extrait, le groupe a traité l'emploi du partitif dans une phrase donnée en exemple qui se trouve au tableau. Aux lignes 1 et 3, l'étudiante Gaëlle revient à la première phrase au tableau *Leena Niemisellä on auto* ('Leena Nieminen a une voiture'), une construction possessive qui se caractérise par le fait que la chose possédée ressemble à un sujet grammatical quoi qu'elle ne soit pas classifiée ni nommée ainsi, car elle dispose également des caractéristiques d'un objet grammatical. Face à la phrase, Gaëlle réclame des explications concernant son dernier élément, qui est au nominatif. La formulation de ces tours (lignes 1 et 3) révèle son analyse : elle se serait attendue à y trouver un accusatif (marqué avec la désinence -n) pour une raison précise – du fait que *auto* 'voiture' est une entité dénombrable.

(1) pourquoi pas auton

```
01 Gaëlle => et pourquoi on a pas au↑to-n (.) pour la première (-)
                voiture-ACC
02                ((l'enseignante se tourne vers le tableau))
03 Gaëlle => pourquoi on a pas l'accusatif [comme c'est dénombrable [que ]
04 Hélène                [((gémissement))] ]
05 Clarissa                [parce]
06 que c'est le [sujet (.) c'est ] le sujet ça
07 Lucie parce que c'est [toujours le nominatif]
08 Prof [oui ça c'est une::(.)]
09 une une PArticularité de ↑cette structure. .hh
10 (.)
11 Gaëlle "oké"
12 (.)
13 Prof de: la, la structure de possession? si euh-
14 ↑est-ce que vous vous souvenez de la ↑phrase existentielle.
15 des règles pour la phrase existentielle
```

- 14 La partie syntaxique mise en cause par Gaëlle se trouve en position finale de la phrase, une position qui dans les langues indo-européennes est souvent attribuée à l'objet. La deuxième partie de son tour à la ligne 3 « *comme c'est dénombrable* » remplit deux fonctions : ici, Gaëlle explique la raison d'être de sa question (Gohl 2000) et elle avance une raison à son hypothèse.

- 15 Remarquons d'abord que l'enseignante n'est pas la seule à répondre. Clarissa (l. 5) et Lucie (l. 7) réagissent déjà avant l'enseignante. A la ligne 8, l'enseignante chevauche les explications de Lucie. L'enseignante commence à répondre après avoir regagné sa place derrière le bureau ce qui montre qu'elle ne s'adressera pas seulement à Gaëlle mais à tout le groupe. Nous n'avons pas montré la séquence dans son intégralité. Notons quand même qu'après la ligne 15, l'enseignante entame des explications étendues concernant la phrase existentielle qui ne se combine pas avec un accusatif.
- 16 Plusieurs locuteurs entrent en compétition pour répondre à la question et parmi eux l'enseignante, qui considère que la question lui est adressée (l. 8), ce qui renforce également la réaction de Gaëlle (l. 11). L'enseignante n'enchaîne pas avec un lien causal explicite contrairement à Clarissa et Lucie. L'enseignante enchaîne avec un *oui* (l. 8) qui accepte la question et projette des explications. Selon Couper-Kuhlen & Thompson (2000 : 386) un locuteur peut, en acceptant une partie du tour précédent, diriger la discussion plus facilement vers un autre point de vue qui est plus proche du sien. Ici, il s'agirait d'un angle d'approche examinant plutôt les types de phrase en général que les parties syntaxiques isolées, autrement dit, l'enseignante propose de traiter la construction possessive comme une sous-catégorie de la phrase existentielle.
- 17 Dans l'exemple (1), ce qui est exprimé, c'est l'incompatibilité ou la contradiction entre la forme *auton* (l. 1) [dont il est précisé qu'il s'agit de l'accusatif (l. 3)] et la forme *auto*, au nominatif, qui se trouve au tableau (*Leena Niemisellä on auto* 'Leena Nieminen a une voiture'). Plus précisément, Gaëlle juxtapose *auto-n* comme objet grammatical à la forme indiquée au tableau qui renvoie à un sujet grammatical. Sa question indique qu'elle s'attendait à ce que la dernière partie de la phrase s'accorde selon les règles de l'objet grammatical.
- 18 Les camarades de classe réagissent immédiatement à la juxtaposition des deux points : Clarissa en fait une analyse « *parce que c'est le sujet* » tandis que Lucie généralise la règle « *parce que c'est toujours le nominatif* ». Selon nous, ces réactions rapides montrent que pour elles, la forme au nominatif n'a rien de surprenant. Au contraire, elles sont prêtes à répondre, bien qu'elles n'expliquent pas le point inattendu. Malgré cela, les tours des étudiantes révèlent une asymétrie dans les positions épistémiques : Gaëlle réclame une explication alors que Lucie et Clarissa se montrent « informées ».
- 19 Concernant les questions causales, elles sont souvent suivies du connecteur *parce que*. Le fait d'enchaîner directement par *parce que* indique qu'il s'agit là en soi de l'activité de « donner des raisons » sans évoquer de dimension morale (comparé à Gohl 2000). Quand l'enseignante enchaîne par *parce que* elle confirme par cela que les étudiants ont le droit de réclamer des explications et de critiquer le manque de précision dans les explications précédentes.
- 20 A travers la question causale, l'étudiant pointe donc une version qui est souvent mise en contraste avec une version concurrente intégrée dans la question même. La forme négative souligne selon nous qu'une explication concurrente existe, tandis que la question causale en tant que telle réclame tout simplement une explication sans évoquer de contradiction.

## 2.2 La question adversative

- 21 Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur les questions adversatives. Ces tours de parole débutent par le connecteur *mais* et sont dans tous nos cas suivis d'une

dislocation à gauche (DG). La présence du connecteur *mais* incite à passer en revue la catégorie des relations adversatives ou contrastives. La catégorisation de *mais* comme 'connecteur' indique déjà que cette fonction de nouer des entités est primordiale dans sa description sémantique. Les études concernant la connexion, la conjonction allemande correspondante 'aber' et la conjonction anglaise 'but' décrivent toutes cette aptitude à évoquer une connexion. Ceci correspond à la qualité de la conjonction *et* en allemand, 'und' (Lang 1977). La conjonction adversative se caractérise en plus par le fait d'évoquer une connexion alternative, voire préférable, qui se trouve en contraste avec la connexion réalisée (Lang 1977 : 72).

- 22 Comme dans nos données les tours de parole débutant par *mais* sont des FPPs, la question de la connexion se pose différemment. Une connexion présuppose l'existence d'entités à connecter. Dans nos exemples, la connexion ne se fait pas entre les parties d'une paire adjacente ; elle se fait plutôt au niveau séquentiel. Le connecteur *mais* évoque la juxtaposition des traits contrastifs ou incompatibles qui ne sont pas toujours verbalisés, mais qui sont présentes malgré cela. Leur reconnaissance est cruciale pour la bonne compréhension de l'énoncé (Ford 2000 ; Anscombe & Ducrot 1976 ; inter alia).
- 23 L'exemple (2) vise d'abord à démontrer que la connexion dans l'interaction est un processus qui se produit à plusieurs niveaux. L'exercice dans cet exemple a pour but de travailler le passé. Il contient de courtes phrases au passé que les étudiants ont traduites en finnois et qu'ils lisent à voix haute chacun à son tour. Dans l'extrait, l'enseignante donne à traduire la phrase *il a copié tout le livre*. Notons qu'en finnois, il y a trois temps du passé, dont un correspond au passé composé du français. L'indicateur du passé en question est le phonème *i* qu'on ajoute au radical du verbe avant la désinence de la personne. Certains verbes de la conjugaison du groupe II y font exception. Quand le radical d'un verbe du groupe II se termine par la voyelle *i*, ceci empêche morpho-phonétiquement d'y ajouter un deuxième *i*. Dans ce cas, la désinence reste « invisible » en s'assimilant avec la voyelle finale du radical (*kopio-i*). Le résultat est que la forme conjuguée au passé est identique à la forme du présent.

(2) le présent ça fait pareil

```
01 Prof   il a copié +tout le livre. Viola
02 Viola   hän:: (1.0) kopi*o-i      koko *kirja-n
           3SG          copier-PST.3SG tout livre-ACC
           viola
           mathilde
           *((lève les yeux))
           *((lève les yeux vers
              l'enseignante))

03 Prof   hän kopioi koko kirjun.
04        ((Viola baisse les yeux, Mathilde regarde au tableau))
05        ((l'enseignante écrit au tableau))
06 Prof   hän kopioi koko kirjun
07 Mathilde => *mais le présent ça fait pareil
           *((monte et repose sa main))
08 Prof   oui ça fait pareil.
09 Mathilde mhmh ((fait un signe de tête))
10 Prof   oui. justement
11 ((L'enseignante enchaîne avec une explication étendue concernant les
    groupes de conjugaison.))
```

- 24 Le tour de Mathilde (l. 7) est une question adversative débutant par *mais*. Avant la question, nous trouvons une séquence classique tripartite caractérisant le discours en classe (Sinclair & Coulthard 1975 ; Mehan 1979) avec l'évaluation (l. 6) qui clôt la séquence. Comme la séquence précédente est terminée, nous en concluons que le tour à

la ligne 7 commence une nouvelle phase et se présente aux interlocuteurs comme une action indépendante du tour précédent. La dislocation à gauche renforce cette interprétation, car le présent est introduit par Mathilde comme nouveau thème (*topic*) (Pekarek Doehler 2001). De ce point de vue, le *mais* d'attaque est intéressant : il ajoute au tour de parole (l. 7) l'idée d'une entité qui se coordonne d'une manière contrastive à une entité précédente.

- 25 L'analyse des regards nous incite à décrire le cadre de participation de la façon suivante : Viola lève les yeux vers la fin de sa réponse, mais au moment où l'enseignante valide la réponse (l. 3), elle se désengage en baissant les yeux (l. 4). Mathilde cependant lève les yeux avant l'évaluation (l. 2) et continue à regarder le tableau (l. 4). Mathilde garde les yeux au tableau même au moment où l'enseignante, qui lui tourne le dos, écrit au tableau. A la ligne 6, l'enseignante confirme encore une fois la bonne réponse, de nouveau tournée vers le groupe. C'est seulement à ce moment-là que Mathilde s'engage dans une nouvelle activité et intervient avec un nouveau sujet, le présent.
- 26 L'analyse montre que nous pouvons trouver dans une conversation différents cours d'action simultanés qui se passent au niveau des regards. Face à l'analyse précédente, le tour de Mathilde débutant par *mais* est lié aux événements qui précèdent (lignes 2 à 7). Dans la classification de Ducrot et al. (1980 : 99), nous trouvons la catégorie d'un *mais* « en tête de réplique ». Selon eux, il s'agit d'un tour de parole qui oppose un trait du contexte précédent à la réplique même. La connexion des éléments opposés ne naît pas forcément au niveau du contenu de la proposition. Il est tout à fait possible que le locuteur s'oppose à des conclusions qu'il a tirées d'une réplique ou un comportement précédent aussi bien que du non-verbal. Selon eux, le contraste ne se trouve pas forcément à la surface, autrement dit, il n'a pas besoin d'être verbalisé. Il peut également naître à travers les présuppositions et conclusions des interlocuteurs (Anscombe & Ducrot 1976 : 15).
- 27 Dans notre exemple, cela semble effectivement être le cas. Les traits opposés sont basés sur les connaissances générales concernant la grammaire d'une langue (il y a un présent et un passé qui sont distincts en forme) et le système de conjugaison du finnois (un sous-groupe d'un paradigme de conjugaison a une morphologie spéciale) en particulier.

### 3. Les fonctions de la vue contrastive dans la séquence interrogative

- 28 Les questions de nos données sont habituellement liées au sujet actuel du cours, même si elles peuvent mener à des sujets qui ont été traités longtemps auparavant. Quand l'étudiant pose une question, il prend le rôle d'un participant actif et attentif qui contribue à la discussion. Sur le plan de l'organisation de l'interaction, ces tours de parole modifient l'activité en cours ; la correction d'un exercice par exemple peut être suspendue pour donner la place à une explication plus étendue jusqu'à une séquence latérale (Jefferson 1972), c'est-à-dire une séquence qui est en telle complète mais qui s'intègre dans l'action actuelle de manière que l'action en route est reprise au moment où la séquence latérale est terminée. Nous venons d'introduire deux formes interrogatives qui ont en commun le point suivant : elles ont pour fonction d'évoquer



une comparaison et des vues opposées. Par la suite, nous nous proposons de démontrer que la distribution des deux formats dépend de certains traits du contexte interactionnel. Premièrement, il est important de repérer comment une règle a été établie ou évoquée dans la séquence précédente. Deuxièmement, la forme de la question indique quel degré d'expertise et quel accès au savoir le questionneur s'attribue à lui-même par rapport à la règle et aux autres participants. L'analyse montrera que l'interaction permet aux étudiants de démontrer leur expertise – les participants soit confirment soit rejettent la représentation du détail linguistique actuellement discuté en cours. Ils peuvent également attribuer à un autre participant le droit de se prononcer sur la règle linguistique en question ou ils peuvent priver un participant de ce droit.

- 29 Considérons d'abord les éléments linguistiques des questions adversatives et la manière dont elles induisent une mise en contraste.

### 3.1. Tester et mettre en évidence son expertise

- 30 Dans l'exemple (3), les interlocuteurs sont en train d'établir une nouvelle règle concernant les compléments de verbe et, en rapport à cela, l'application des cas locatifs. Ils étudient l'emploi de verbes tels que *louer*, *emprunter*, *appeler*, etc. et leurs compléments animés et non-animés, qui reçoivent respectivement des désinences de cas locatifs extérieurs (ouverts) ou intérieurs (fermés). La question de Gaëlle à la ligne 16 réfère toutefois à l'emploi des cas locatifs dans leur premier sens, qui est le sens spatial concret.

(3) la gare ça restera ouvert

```

01 Prof      soita-n      <Kirsi-lle> (1.5) mut↑ta soita-n      pankki-in (1.0)
              appeler-1SG lnom-ALL      mais      appeler-1SG banque-ILL
              j'appelle Kirsi mais      j'appelle la banque

02           c'est quoi la différence?

03 Lucie     au stiin il y a le sens *d'y aller sans être dedans* "non"?
              *({monte la main sur la table, fait
              un geste de mouvement})*

04           (.)

05 Prof      n[::on?      ]

06 Hél       [>*c'est un cas*<] (.) on change de cas fermé vers cas ouvert

07 Prof      oui (.) oui

08 Hél       n'fin

09 Prof      avec des personnes avec les personnes vous avez des cas
              locatifs ouverts (0.5) et avec des::

10           >disons des *lieux::? des institutions?

11           >disons des *lieux::? des institutions?

12 Gaëlle    *(lève les yeux)

13 Prof      ou même un objet comme une ↑lettre répondre à une ↑lettre (.)

14           vous pouvez plus longtemps utiliser le alla↑tif mais il faut

15           changer il faut prendre le le copain (0.5) parmi les cas

16           intérieurs oui ↑l'illatif

17 Gaëlle => mais les lieux qui sont déjà ouverts comme la ↑gare
              ça restera, (.) ouvert? (.) (enfin)*dans la phrase*

18           (.)

19           (.)

20 Prof      o::ui si tu vas dire vie-n      paketi-n      asema-lle si.
              emmener-1SG paquet-ACC gare-ALL
              j'emmène le paquet à la gare

21 Gaëlle    *hnhm ?*

22 Prof      si vien paketin asemalle mais ça c'est. (.) oui. (0.5)

23           vraiment l'lieu (1.0) oui ça c'est le lieu? (.) ici je pense

24           on pense plus tôt à à ↑l' institution

25 Gaëlle    ok

26 Prof      oui la la ↑poste ou la banque comme institution

```

- 31 À la ligne 9, l'enseignante commence à établir le nouveau point grammatical. Le tour prolongé (poursuivi aux lignes 12–15) termine une séquence explicative car l'enseignante résume les détails importants ; elle compare l'emploi des cas extérieurs à

l'emploi des cas intérieurs. Ce moment est propice pour une acceptation du nouveau point grammatical dans le sens qu'il est crucial dans l'enseignement de s'assurer d'une bonne compréhension chez les élèves. Ici, la poursuite du programme prévu est possible.

- 32 Par ailleurs, ce moment est également propice pour faire entendre des voix critiques, et c'est ce qui se passe dans la suite où la cohérence grammaticale est mise en cause par Gaëlle (l. 16). Remarquons qu'elle avait déjà levé les yeux (l. 11) au moment où l'enseignante utilise le lexème *lieu*. Elle mentionne le point opaque : « *les lieux qui sont déjà ouverts* » et l'usage de leurs désinences qui se montre contradictoire envers la nouvelle règle (l'usage des cas intérieurs pour les lieux ouverts). Elle en donne un exemple *la gare* et pose l'ancienne règle en contraste à la nouvelle : « *ça restera* » (l. 16) comparé à l'expression de l'enseignante « *il faut changer* » (l. 13).
- 33 Attachons-nous à la question adversative (l. 16) et à la réponse de l'enseignante. Plusieurs éléments indiquent que Gaëlle dispose déjà d'un certain savoir, ce qui laisse supposer que sa question est une demande de confirmation. L'adverbe *déjà* dans la DG lie le tour à une discussion précédente et le futur dans *restera* indique qu'il s'agit d'une ancienne règle dont la validité doit être confirmée. La dislocation à gauche esquisse le terrain sur lequel portera la demande de l'étudiante. Il s'agit d'une demande qui n'a pas directement trait à la problématique initiale (les compléments de verbe), mais à l'aptitude de certains lexèmes désignant des lieux à se décliner sans exception avec des cas extérieurs. En combinaison avec le connecteur *mais*, le tour de parole indique que l'étudiante crée un lien avec le savoir déjà acquis, qui lui semble être en contradiction avec la nouvelle information.
- 34 Un autre point important est la position du tour de parole de Gaëlle qui enchaîne avec l'établissement d'une nouvelle règle à apprendre. En formulant sa question avec *mais*, « conjonction susceptible de marquer toute opposition, aussi bien personnelle qu'intellectuelle » (Ducrot 1972 : 92), Gaëlle s'oppose au cadre où un nouveau point grammatical est présenté pour être accepté : en réclamant une information supplémentaire, elle conteste que tout le nécessaire ait été expliqué. Au lieu d'accepter la règle en tant que telle, Gaëlle réclame des précisions à son sujet. Dans la situation où l'affirmation de la compréhension est devenue pertinente, Gaëlle s'y oppose. Agissant ainsi, elle revendique également le droit d'intervenir dans la discussion plénière. Selon Pekarek Doehler (2001 : 189), le pattern *mais* + DG permet à un locuteur de se positionner contre une activité précédente. L'étudiante peut en même temps revendiquer la cohérence grammaticale et mettre au défi l'enseignante, dont les explications de la nouvelle règle s'étaient montrées difficiles à intégrer au savoir déjà acquis.
- 35 La réponse de l'enseignante commence par un *o::ui* prolongé et hésitant (l. 21). La réponse inclut des pauses et des réparations fréquentes, ce qui montre que le thème de la question de Gaëlle n'était probablement pas prévu par l'enseignante. Selon nous, l'étudiante estime elle-même que le thème de sa question n'est pas directement lié à celui de la discussion plénière. Ceci est montré par le fait que le *mais* est suivi d'une dislocation à gauche (DG) qui signale l'ouverture d'une séquence latérale. Par rapport au programme du cours, cela signifie l'insertion d'un épisode additionnel. (Pekarek Doehler 2001 : 190.)
- 36 L'enseignante formule son tour comme une citation « *si tu vas dire* » où elle présente un environnement hypothétique pour l'emploi des cas extérieurs (qui est différent des

phrases données en exemples qui traitent des compléments de verbes). Par le o::ui, l'enseignante accepte l'initiation d'un nouveau thème et d'une séquence latérale.

- 37 Les questions adversatives aident en premier lieu à réaliser une modification du programme prévu pour le cours en référant à une règle déjà établie qui rend contradictoire la règle traitée à ce moment-là. Leur réalisation linguistique et leur place séquentielle permettent d'exprimer un doute et de lancer un défi à l'enseignant tout en respectant les règles interactionnelles de la classe.

### 3.2 Réclamer des explications

- 38 L'exemple suivant de notre analyse vise à montrer que la question causale n'implique pas de la même façon que la déclarative adversative une référence à un savoir antérieur ou à un contexte grammatical plus large. Comparée à la question adversative, la question causale exprime plutôt qu'une règle a été violée. Ainsi la question causale peut pousser l'interlocuteur à être sur la défensive. Ce mouvement mobilise les autres participants, qui sont amenés à montrer leur expertise. Dans l'exemple suivant, le contraste ne se trouve pas au niveau propositionnel, mais ressemble à celui observé dans l'exemple (2), où Mathilde s'opposait au fait que la réponse précédente ne nécessitait pas d'explication supplémentaire.
- 39 Dans l'exemple (4), les participants sont en train de traduire en finnois de courtes phrases en français qui contiennent toutes une construction possessive, c'est-à-dire une construction qui remplace le verbe « avoir », non existant en finnois. Aux lignes 1, 3 et 4, Lucie formule assez aisément la réponse dont la difficulté consiste dans la déclinaison du sujet possesseur. Une difficulté inattendue se trouve dans l'application du partitif singulier avec un chiffre. Cette particularité du finnois, à savoir que les compléments des chiffres, à l'exception du chiffre 1, sont toujours déclinés au partitif singulier, leur a été expliquée au début du cours environ quatre mois auparavant.
- 40 Etant donné que la forme du partitif pluriel du lexème *lapsi* 'enfant' a été discutée dans le contexte précédent, Lucie applique cette forme (*lapsia* 'des enfants', l. 4), qui est en elle-même correcte, mais fautive en combinaison avec le chiffre deux *kaksi*. Cette erreur est d'abord commentée par l'enseignante et une étudiante (l. 6-7), puis corrigée par cette même étudiante, Hélène (l. 9, 12).

(4a) *lasta*

01 Lucie alors c'est e-[ herra <mäki::se-↑llä> (.) on:: eu: kaksi:  
 monsieur 2nom-ADE être.3SG deux  
 monsieur Mäkinen a deux

02 Prof [(écrit au tableau)]

03 Lucie ((regarde vite dans son cahier))

04 Lucie f↑laps-i-af heh  
 enfant-PL-PAR  
 des enfants heh

05 Prof ((arrête d'écrire au tableau))

06 Prof no niin=  
 PRI PRI

07 Hélène =non

08 ((bruit))

09 Hélène <LAS-TA>  
 enfant-PAR

10 Gaëlle (((tourne son regard vers Hélène))

11 Prof (((continue d'écrire au tableau))

(4b) lasta

12 Hélène [las[ta

13 Prof [joo  
 oui

14 Prof kaksi  
 deux

15 (.)

16 Clarissa AAA? ((lève les yeux))

17 Lucie [↑ah oui]

18 Gaëlle [(-) ]bah si

19 Prof mais oui

20 (.)

21 Clarissa => po[urquoi

22 Prof [après les chiffres

23 Hélène felle est elle est perturbée jusqu'au bout? heh heh

24 ((----))

25 Clarissa =>↑mais pour[quoi pourquoi (c'est le partitif) au singulier]

26 Gaëlle [ça sera toujours le partitif singu↑lier ]

(4c) lasta

27 Clarissa =>↑pourquoi (-- écrire)>  
 28 Lucie bah parce que c'est le partitif singulier après tous  
 29 les chiffres non,  
 30 Prof joo  
 oui  
 31 Clarissa => mais pour↑gu[oi  
 32 Gaëlle [mais c'est nul  
 33 Clarissa [comment on peut mettre (le pluriel à deux enfants)]  
 34 ((baisse les yeux))  
 35 [((rire))  
 36 Lucie [(-)] ]  
 37 Prof ça a toujours été comme ça  
 38 Hélène fdès le départf heh heh  
 39 Prof on a rien changé à la règle  
 40 Lucie on veut dire lapsia  
 41 Clarissa => mais avant on connaissait pas le partitif pluriel  
 42 on avait jamais entendu parler alors.  
 43 Hélène ça vaut le coup de filmer cette heure-là  
 44 ((rire))

- 41 Clarissa montre aux lignes 21, 25 et 27 qu'il y a selon elle un point à expliquer (*pourquoi*). Le premier *pourquoi* chevauche la fin de la première explication de l'enseignante (l. 22). A la ligne 19, l'enseignante avait réagi aux tours des étudiants qui marquaient l'étonnement et le fait de reconnaître quelque chose (lignes 16-18). Elle fournit une explication de l'usage du singulier. Hélène, de son côté, s'engage dans un tour humoristique (l. 23) qui souligne sa propre expertise : elle connaissait la bonne réponse (l. 9 et 12) et constate que Clarissa est perturbée. Clarissa persiste dans son propre projet et reformule sa question. Comme l'enseignante continue à écrire au tableau la réponse est livrée par Lucie qui s'était trompée au début. Malgré la réponse de Lucie et le renforcement de l'enseignante (l. 30), Clarissa n'accepte ni l'explication ni de clore la séquence (lignes 31, 33). Les tours débutant par *mais* soulignent son opposition : elle s'oppose au fait que la réponse ait été appropriée et réclame des explications plus détaillées avec insistance. Elle juge les explications insuffisantes, ce qui prouve sa compréhension du fait grammatical en question : les règles apprises jusque-là ne peuvent pas expliquer ce phénomène, qui est effectivement lié à un fait de grammaticalisation remontant à un stade plus ancien dans l'histoire de finnois.
- 42 En même temps que Clarissa conteste la logique de l'explication, les autres participants mettent en valeur un autre accès au savoir ; cette règle grammaticale fait partie de leur savoir déjà acquis. Le tour de Clarissa (l. 41) s'oppose à cet argument. Elle met l'accent sur le fait que les formes du pluriel ne faisaient pas partie de leur savoir, sous-entendant peut-être par-là que l'enseignante leur aurait éventuellement caché une information importante. Le choix de commencer le tour par *mais* suivi de l'adverbe *avant* en position initiale accentue une fois de plus la position d'opposition vis-à-vis de l'activité précédente. Les interventions précédentes sont caractérisées par un mode humoristique, non sérieux. En plus, Clarissa n'obtient pas de réponse satisfaisante et elle se trouve placée dans le rôle de la non-experte.
- 43 Pour terminer notre analyse, nous nous proposons d'analyser le processus interactionnel des questions du point de vue du désaccord. Un désaccord exige des interlocuteurs un travail interactionnel particulier (cf. le travail fonctionnel de la

*concessive cardinale*, Couper-Kuhlen & Thompson 2000), surtout en cours de langue où l'intercompréhension est cruciale pour une bonne réussite de l'activité dans laquelle les interlocuteurs sont engagés, à savoir l'apprentissage d'une langue.

## 4. Exprimer un désaccord

- 44 Les deux réalisations de question ont la qualité d'interrompre l'activité globale du cours. Les désaccords y sont plus ou moins explicites, et dans le cas de la question adversative, la question peut être comprise comme l'expression d'un doute. Nous nous focaliserons sur la capacité de ces questions à exprimer des doutes concernant la validité du savoir et à gérer des désaccords concernant l'accès au savoir (Pomerantz 1984). Considérons un dernier exemple.
- 45 Le dernier exemple (5) vise à montrer que le désaccord peut concerner aussi l'accès au savoir. La manière dont l'étudiante modifie le thème montre selon nous à qui l'accès au savoir est attribué. Dans cet exemple, nous trouverons une question causale introduite par un *mais*. La question ne se trouve pas à la forme négative, ce qui indique que l'étudiant ne proteste pas contre une règle violée, mais que la forme en question nécessite une explication.
- 46 Les étudiants sont en train de traduire ensemble un texte français en finnois (l. 1). Fanny rencontre dans sa réponse une difficulté avec la traduction de *tout le monde* et demande de l'aide à l'enseignante qui propose *kaikki* 'tout'. La difficulté suivante est la déclinaison de ce lexème qui, combiné avec la postposition *kanssa* 'avec', réclame un génitif. Le génitif pour sa part déclenche deux changements morphologiques à la fin du radical du lexème *kaikki*. Fanny oublie dans sa réponse (l. 8) d'adapter la forme du lexème à sa place syntaxique, une erreur qui n'est pas liée au fait que ce point grammatical soit nouveau. Les postpositions ont été étudiées au fur et à mesure du cours et la postposition *kanssa* et son fonctionnement avec un génitif font partie d'un chapitre étudié auparavant. Remarquons que Fanny est rapidement corrigée par Elena (l. 9) qui pense même à intégrer dans sa correction le marqueur du pluriel *i* exigé dans ce cas particulier.
- (5) génitif

01 Prof           monsieur bouvier parle avec tout le monde  
02               (2.0)  
03 Fanny         hän puhu-u  
                  3SG parler-3SG  
04               (2.0)  
05               je sais pas s'il y a un mot pour tout le monde (.) mm  
06               (.)  
07 Prof         kaikki?  
                  tout.SG.nom  
08 Fanny         kaik- mm (.) kaikki       kanssa  
                  tout.SG.NOM avec  
09 Elena         °kaikk-i-en kanssa°  
                  tout-PL-GEN avec  
10 Prof         kaikkien kanssa oui au génitif  
11               (1.0)  
12               °pluriel°  
13               (.)  
14 Fanny =>     mais pourquoi le génitif pluriel  
15 Prof         ba[h mm  
16 El (à Fa)     [avec kanssa  
17 Fa (à El)     mais le pluriel pourquoi le pluriel  
18 El (à Fa)     °parce que (----) je sais pas°  
19 Prof         ämm (.) kaiken kanssa  
                  euh (.) avec tout  
20               ((L'enseignante enchaîne avec des explications plus détaillées.))

- 47 L'enseignante confirme la réponse (l. 10) et après une pause, précise un détail : la forme correcte exigée est celle du pluriel (l. 12). Le pluriel est effectivement morphologiquement compliqué à former et à ce stade des études encore assez nouveau pour les étudiants. Notons que la correction d'Elena ne reçoit pas de réception immédiate de la part de Fanny et c'est l'enseignante qui reprend d'abord (l. 10). C'est seulement au moment où l'enseignante précise qu'il faut mettre le lexème au pluriel que Fanny réagit à la correction (l. 14). Elle enchaîne avec *mais* qui marque un trait inattendu et s'oppose à la présupposition que cette forme ne nécessiterait pas d'explications supplémentaires. En même temps, elle dirige la discussion vers un nouveau thème, le pluriel. En revanche, la réponse d'Elena (l. 16) ne répond pas à la question concernant le pluriel. Fanny s'adresse ensuite à Elena (l. 17), renouvelle sa question et montre en même temps de l'expertise : la postposition ne peut effectivement pas expliquer le pluriel. Son tour montre encore autre chose : Elena n'est pas en position de répondre à sa question.

## 5. Conclusion

- 48 Dans cet article, nous avons analysé deux formats d'interrogation initiées par les étudiants. Les deux formats ont pour point commun d'évoquer un contraste, voir une contradiction. Nous avons proposé de décrire cet enjeu interactionnel en termes de désaccord.
- 49 Pour une part, il y a la question totale adversative qui montre que l'étudiant a tiré certaines conclusions de la nouvelle règle ou du détail discuté sur le moment. L'étudiant exprime un doute concernant le nouveau détail qui ne peut pas être valable en même temps qu'une explication concurrente. Il peut ainsi référer à un contexte grammatical qui ne fait pas partie de la discussion actuelle et montrer de cette manière

sa propre expertise. A cela s'ajoute que les adversatives servent également à tester si une ancienne règle doit être remplacée par une nouvelle ou non. L'étudiant peut exprimer un doute et lancer en même temps un défi à l'enseignante.

- 50 Au moment où l'enseignante est en train de clore une séquence, une question adversative est un moyen de suspendre l'activité en cours. Avec l'adversative, l'étudiant peut s'opposer à l'activité en cours et à la présupposition de la situation selon laquelle tout le nécessaire aurait déjà été expliqué. Il y a deux points qui contribuent à l'émergence d'un désaccord : d'une part le détail grammatical mis en doute et d'autre part l'action de se positionner vis-à-vis de l'activité en cours. En conséquence, l'enseignant est amené à compléter l'explication. Cela provoque des changements le déroulement séquentiel de la conversation, et du coup dans le programme du cours.
- 51 Nous avons par ailleurs identifié une autre dimension du désaccord, au niveau de l'accessibilité au savoir. A l'aide des tours en troisième position, toujours introduits par *mais*, l'étudiant peut prendre position concernant son accès possible au savoir. Il peut ainsi défendre sa propre expertise en mettant en évidence un point grammatical hors de son accès.
- 52 La question causale, pour sa part, semble avoir différentes fonctions selon qu'elle se trouve à la forme négative ou positive. La question causale positive réclame des explications pour l'existence de deux formes concurrentes. La question causale négative semble plutôt indiquer qu'une ancienne règle a été violée. Dans ce dernier cas surtout, le fait de réclamer une explication prend également une dimension de reproche, qui semble être primordiale à la position épistémique et à la manifestation de sa propre expertise.
- 53 L'environnement séquentiel de la question causale négative se caractérise également par une vive participation des autres acteurs en présence dans le cours. Nous avons rattaché cela au fait que cette forme interronégative plaçait l'interlocuteur dans une position de défense. Quand les autres participants ont un accès au savoir évoqué dans la question, cela déclenche une compétition d'expertise parmi les étudiants.
- 54 Nous concluons que ces formats interrogatifs permettent aux étudiants de restructurer des normes ou règles déjà acquises, de les tester par rapport à leur fiabilité et leur prévisibilité pour ensuite en construire une cohérence grammaticale. Ces discussions enrichissent les points de vue des apprenants sur les questions grammaticales importantes tout en sensibilisant les participants à leur propre niveau savoir et leur besoin individuel de traiter le contenu de cours. Pour terminer, nous proposons que l'analyse de ces séquences peut nous indiquer les comportements conversationnels qui soutiennent acquisition de la langue. Ceci se concrétise dans les séquences où le projet commun qu'est apprendre une langue se réalise dans un élan partagé.
- 

## BIBLIOGRAPHIE

ANSCOMBRE, J.-C. & DUCROT, O., 1976, « L'argumentation dans la langue », *Langage* 42, 5-27.



- COUPER-KUHLEN, E. & THOMPSON, S. A., 2000, « Concessive patterns in conversation », E. Couper-Kuhlen & B. Kortmann (eds), *Cause - Condition - Concession - Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives*, 381-409, Berlin, Mouton de Gruyter.
- DREW, P. & HERITAGE, J., 1992, « Analyzing talk at work : An introduction », P. Drew & J. Heritage (eds) *Talk at Work*, 3-65, Cambridge, Cambridge University Press.
- DUCROT, O., 1972, *Dire et ne pas dire*. Paris, Hermann.
- DUCROT, O., BOURCIER, D., BRUXELLES, S., DILLER, A.-M., FOUQUIER, E., GOUAZE, J., MAURY, L., NGUYEN, T. B., NUNES, G., RAGUNET DE SAINT ALBAN, L., REMIS, A., SIRDAR-ISKANDAR, C., 1980, *Les mots du discours*, Paris, Les éditions de minuit.
- EGBERT, M. & VÖGE, M., 2008, « Wh-interrogative formats used for questioning and beyond : German *warum* (why) and *wieso* (why) and English *why* », *Discourse Studies* 10 (1), 17-38.
- FIRTH, A. & WAGNER, J., 1997, « On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research », *The Modern Language Journal* 81 (3), 285-300.
- FORD, C., 2000, « The treatment of contrast in interaction », E. Couper-Kuhlen & B. Kortmann (eds), *Cause - Condition - Concession - Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives*, 283-311, Berlin, Mouton de Gruyter.
- GOHL, C., 2000, « Causal relations in spoken discourse : Asyndetic constructions as a means for giving reasons », E. Couper-Kuhlen & B. Kortmann (eds), *Cause - Condition - Concession - Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives*, 83-110, Berlin, Mouton de Gruyter.
- GÜLICH, E. & MONDADA, L., 2001, *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- HERITAGE, J., 1984, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.
- HERITAGE, J., 2012, « Epistemics in interaction : Action formation and territories of knowledge », *Research on Language and Social Interaction* 45 (1), 1-29.
- JAKONEN, T., 2014, *Knowing Matters. How Students Address Lack of Knowledge in Bilingual Classroom*, Jyväskylä Studies in Humanities 235, Jyväskylä : Université de Jyväskylä.
- JEFFERSON, G., 1972, « Side sequences », D. Sudnow (ed.) *Studies in Social Interaction*, 294-451, New York, The Free Press.
- KÄÄNTÄ, L., 2010, *Teacher Turn-Allocation and Repair Practices in Classroom Interaction : A Multisemiotic Perspective*, Jyväskylä Studies in Humanities 137, Jyväskylä : Université de Jyväskylä.
- LANG, E., 1977, *Semantik der koordinativen Verknüpfung*, Berlin, Akademie-Verlag.
- LEHTIMAJA, I., 2012, *Puheen suuntia luokkahuoneessa : Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunneilla*. [Directions des discours en salle de classe : les élèves de seconde comme participants aux cours de finnois deuxième langue.] Thèse de doctorat. Université de Helsinki.
- Leipzig Glossing rules. Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology : Department of Linguistics. <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>
- MARKEE, N. & KASPER, G., 2004, « Classroom talks : An Introduction », *Modern Language Journal* 88 (4), 491-500.
- MEHAN H., 1979, *Learning Lessons. Social Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- MERKE, S., 2016 « Establishing the explainable Finnish-as-a-foreign-language classroom interaction : Student-initiated explanation sequences », *Learning, Culture and Social Interaction*, 1-15.
- PEKAREK DOEHLER, S., 2001, « Dislocation à gauche et organisation interactionnelle », *Marges Linguistiques* 2, 177-194.
- POMERANTZ, A., 1984, « The practice in conversation of telling 'How I know' », *Journal of Pragmatics* 8, 607-625.
- RAYMOND, G., 2003, « Grammar and social organization : Yes/no interrogatives and the structure of responding », *American Sociological Review* 68, 939-967.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G., 1974, « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language* 50, 696-735.
- SACKS, H., 1992a, « On questions », G. Jefferson (ed.), *Lectures in conversation* vol 1, Oxford, Blackwell.
- SACKS, H., 1992b, « Lecture 3. The correction-invitation device », G. Jefferson (ed.), *Lectures in Conversation* vol. 1, 21-25. Oxford, Blackwell.
- SEEDHOUSE, P. & Walsh, S., 2010, « Learning language through classroom interaction », P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (eds), *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*, 127-146, Basingstoke, HA : Palgrave Macmillan.
- SINCLAIR, J. & Coulthard, M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse : The English used by Teachers and Pupils*, London, Oxford University Press.
- STEENSIG, J. & Drew, P., 2008, « Introduction : questioning and affiliation/disaffiliation in interaction », *Discourse Studies* 10 (1), 5-15.
- WAGNER, J. & FIRTH, A., 1997, « On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research », *The Modern Language Journal* 81, 3, 285-300.

## ANNEXES

### Gloses (selon les conventions de Leipzig)

SG singulier

3SG troisième personne singulier

PL pluriel

PST passé

NOM nominatif

PART partitif

GEN génitif

ACC accusatif

ALL allatif

INE inessif

## RÉSUMÉS

La présente analyse porte sur les questions posées par les étudiants lors de cours de langue étrangère donnés dans une université française. Nous comparerons deux formes interrogatives différentes : la question causale (*mais + pourquoi*) et l'interrogation totale introduite par le connecteur *mais*, nommée question adversative. La méthode utilisée dans ce travail est l'analyse conversationnelle.

Nous nous intéresserons à la capacité qu'ont les questions causales négatives et les questions adversatives de signaler l'émergence d'une vue contrastive. Ces questions ont en effet pour fonction d'initier une négociation concernant la validité et l'acceptabilité d'une règle grammaticale ou d'une explication concurrente. Elles ont souvent pour conséquence un changement du cadre de participation. Nous montrerons que la question causale peut fonctionner comme une protestation et incite d'autres participants à entrer en compétition. La question adversative quant à elle sert à tester la fiabilité d'une ancienne explication et renvoie à un savoir antérieur. Elle peut impliquer une critique envers l'enseignant. Ces formulations sont toutes deux un moyen d'exprimer un désaccord plus ou moins explicite et permettent de diriger la discussion vers une séquence latérale où sont livrées des explications supplémentaires détaillées.

This conversation analytic study investigates student-initiated question sequences in Finnish as a foreign language lessons held at a French university. Two different question forms are compared, the causal question (*mais + pourquoi* 'but + why' and the assertive declarative initiated with *mais* 'but', named adversative.

We focus on the quality of questions to evoke a contrastive vantage point. The questions in the data launch negotiations concerning the validity or the acceptability of a grammatical rule or a competing explanation. They very often are associated with changes in the participation framework. The analysis shows that the causal question can function as protest and invites student peers to enter into competition. The assertive question is used more to test the reliability of a prior explanation and can be interpreted as a critical stance-taking towards the teacher. Both forms are a means to express more or less explicit disagreements and help to initiate side sequences where the teacher provides more detailed information.

## INDEX

**Mots-clés** : contraste, désaccord, interaction en classe, séquence interrogative

**Keywords** : classroom interaction, contrast, disagreement, question sequence

## AUTEUR

**SAIJA MERKE**

Département des études finnoises, finno-ougriennes et scandinaves - Université de Helsinki •  
saija.merke@helsinki.fi