

L'expression d'opinions personnelles dans les interactions en classe:

**(dis)continuités dans la gestion des
positionnements épistémiques entre l'école
obligatoire et postobligatoire.**

Thèse présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines

Institut des sciences du langage et de la communication

Université de Neuchâtel

Pour l'obtention du grade de Docteur en sciences humaines et sociales

Par

Virginie Degoumois

Composition du jury de thèse :

Prof. Simona Pekarek Doehler, Université de Neuchâtel, directrice de thèse

Prof. Roxane Gagnon, Haute Ecole Pédagogique de Lausanne et Université de Genève, rapporteur

Prof. Numa Markee, University of Illinois, USA, rapporteur

Prof. Helen Melander, Uppsala Universitet, Sweden, rapporteur

Soutenue le 29 juin 2017

Neuchâtel

2017

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Simona Pekarek Doehler, directrice de thèse, professeure à l'Université de Neuchâtel ; Mme Roxane Gagnon, professeure, HEP de Lausanne et Université de Genève ; M. Numa Markee, professeur, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA ; Mme Helen Melander, professeure assistante, Uppsala Universitet, Sweden autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Virginie Degoumois en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 29 juin 2017

Le doyen
Hédi Dridi

*r. v.
e. Ronni*

"En parlant, on ne change jamais l'opinion des autres, on change quelquefois la sienne."

Alfred Capus, Les Pensées

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à ma directrice de Thèse, Madame Simona Pekarek Doehler, pour son soutien, ses conseils avisés et constructifs et la confiance sans faille qu'elle m'a accordée durant les années écoulées. Travailler à ses côtés m'a apporté une expérience humaine et professionnelle précieuse.

Je tiens également à remercier vivement, Roxane Gagnon, Helen Melander et Numa Markee, d'avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse ainsi que d'avoir collaboré à la finalisation de la présente recherche par leurs regards attentifs et leurs commentaires pertinents sur ce travail.

Un immense merci à mes collègues du Centre de Linguistique Appliquée, qui par leur présence humaine, leur expertise professionnelle et leur collaboration quotidienne ont su façonner ma manière d'appréhender ce travail de thèse et embellir ces années de recherche. Je remercie tout particulièrement Cécile, Virginie, Evelyne, Etienne, Ioana, Klara et Florence.

Merci au Fonds National de la recherche scientifique Suisse (FNS) d'avoir subventionné le projet Synergia intitulé « *IC-YOU : Interactional competences in institutional practices: Young people between school and the workplace* » (Subside FNS n° CRSII1_136291/1) dans lequel s'inscrit la présente recherche et tout particulièrement les enseignants et les élèves qui ont généreusement accepté de participer au projet.

Je remercie également les relectures avisées et les commentaires constructifs d'Etienne Morel, Paul Kormann, Aline Johner et Gwendoline Fox qui m'ont été très profitables.

Toute ma gratitude se dirige vers Aline Johner pour sa collaboration et son aide prodigieuse tout au long de ce processus et pour avoir consenti à partager les hauts et les bas de cette expérience quotidienne. Partager nos parcours académiques autant que nos vies durant les aléas de la thèse resteront un souvenir mémorable. Merci d'avoir été présente jusqu'au bout.

Je remercie également les personnes qui de près ou de loin m'ont permis de finaliser ce travail dans des conditions plus que favorables ainsi que les proches et les amis qui m'ont permis de prendre du recul tout en m'apportant de judicieux conseils. Vos encouragements quotidiens, votre compréhension et votre présence m'ont touchée. Un immense merci à mes parents, à Céline, et à Version Originale Cycles et pour tous ceux qui s'y reconnaîtront.

Finalement, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance et bien plus encore à Raoul Payot, pour sa patience sans égal, ses précieux conseils et son optimisme à toute épreuve. Je n'y serai jamais arrivée sans ton énergie. Merci à toi de m'avoir suivie et soutenue dans cette étape.

La présente recherche est rédigée suivant les rectifications de l'orthographe du français (1990)

RÉSUMÉ

Dans une approche interactionniste, la présente recherche se propose de documenter l'expression d'opinions personnelles en classe de français langue première (L1) au cours d'activité de discussions favorisant l'expression orale, à partir de données audiovisuelles issues de classes de secondaire obligatoire et postobligatoire (secondaire 1 et 2) en Suisse romande. L'expression d'opinion est abordée comme un phénomène séquentiel, dynamique et issu d'un accomplissement conjoint entre les acteurs de la classe. Les objectifs de la recherche consistent (1) en une description séquentielle du déroulement des échanges d'opinions lors d'activités de discussion ouverte, (2) à l'identification des ressources linguistiques mobilisées par les élèves pour exprimer leurs opinions en portant une attention particulière sur la manière dont ils se positionnent à travers leur propos sur le plan épistémique, (3) à une mise en lumière de l'accomplissement négocié de cette pratique entre enseignant et élève. Il s'agira d'identifier l'existence de possibles logiques de communication en classe liée à cette pratique ainsi qu'un éclairage sur son développement (4), en soumettant continuellement les données à une comparaison transversale entre les deux niveaux de scolarité (5). La recherche se clôt sur des considérations sur les pratiques réelles quotidiennes de la classe et les attentes déclarées par les politiques institutionnelles sur le domaine scolaire. Cette recherche se destine à apporter des pistes supplémentaires concernant la manière d'évaluer et de comprendre les productions orales des élèves dans le contexte précis des échanges d'opinions personnelles en classe.

Mots-clés: expressions d'opinions, positionnements épistémiques, interactions sociales, analyse conversationnelle, compétence d'interaction, interaction scolaire, productions orales, classe de français (L1)

ABSTRACT

Using conversational analysis, the current research intends to document the expression of personal opinions in French L1 classrooms during discussion activities promoting oral expression. This study is based on audiovisual data from two different grades of obligatory and post-obligatory schooling (referred to as secondary 1 and 2) in French-speaking Switzerland. The expression of opinion is approached as a sequential, dynamic phenomenon resulting from a joint accomplishment between teacher and students. The objectives of the research are (1) a sequential description of the conduct of the exchange of opinions during open discussion activities, (2) an identification of the linguistic resources mobilized by students to express their opinions, (3) an emphasis is put on the negotiated accomplishment of this practice between teacher and students. This will aim to identify the possible logic of classroom communication related to this practice and to shed light on its development (4), by continuously submitting data to a cross-sectional comparison between the two levels of schooling (5). The research concludes with considerations about the actual day-to-day practices of the classroom and the expectations declared by institutional policies on the school field. This research is intended to provide additional insights into how to evaluate and understand students' oral productions in the context of specific exchanges of personal opinions in the classroom.

Keywords: expressions of opinions, epistemic stance, social interactions, conversational analysis, interactional competence, classroom interaction, oral productions, French class (L1)

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	17

1^{ère} partie: réflexion théorique et état de la recherche

Chapitre I : Fondement théorique.....	31

1. Ancrage de la recherche	31
2. Un cadre interactionniste pour observer le langage	33
2.1 Une vision interactionnelle de la grammaire	36
2.2 Une perspective institutionnelle de l'interaction	38
2.3 L'interaction en contexte scolaire	41
2.3.1 Organisation interactionnelle typique des échanges scolaires	42
2.3.2 Une vision spécifique de la compétence interactionnelle	46
2.3.3 Une perspective transversale des activités langagières	49
2.4 Développement récent des positionnements épistémiques	50

Chapitre II : Implications et enjeux de l'expression d'opinion personnelle	59

1. Aborder l'opinion personnelle dans l'interaction	59
1.1 Caractéristiques définitoires.....	59
1.2 Un point de vue philosophique sur l'opinion personnelle	60
1.3 Une perspective sociologique de l'opinion personnelle.....	62
1.4 L'opinion personnelle dans l'interaction sociale	64
2. Situer l'expression d'opinion dans l'enseignement du français	69
2.1 Une entrée par les genres textuels.....	69
2.2 Une entrée par le domaine de l'argumentation.....	73
2.3 Synthèse et définition proposée.....	76

2^{ème} partie: dispositif méthodologique

Chapitre III : Procédure analytique et données	81

1. Procédure analytique.....	81
1.1 Mentalité analytique	81
1.2 Objectifs	83
1.3 Démarche analytique.....	86
1.3.1 Identification des observables.....	86
1.3.2 Etablissement de l'inventaire et des sous-collections	88

1.3.3	Procédure analytique.....	89
2.	Présentation des données.....	91
2.1	Choix des activités sélectionnées	93
2.2	Le corpus CODI.....	97
2.2.1	Description générale du corpus	97
2.2.2	Données CODI récoltées pour la présente recherche.....	98
2.3	Le corpus IC-YOU	99
2.3.1	Description générale du corpus	99
2.3.2	Données IC-YOU utilisées pour la présente recherche.....	100
2.4	Synthèse des corpus.....	100
3.	Méthode de recueil des données	102
3.1	Accès aux terrains.....	102
3.2	Dispositif d'enregistrement	104
3.3	Transcription	108
3.3.1	Définition et principes méthodologiques.....	108
3.3.2	Conventions de transcription	110
Chapitre IV : Etablissement de l'inventaire.....		115
1.	Observations préliminaires	115
2.	Contexte d'occurrence.....	121
2.1	Caractéristiques de la discussion ouverte	124
2.1.1	Discussions ouvertes vs. activités d'interprétation littéraire	131
2.1.2	Discussions ouvertes vs. débats didactisés.....	136
3.	Critères d'identification	137
3.1	Propriétés formelles	137
3.2	Repère additionnel : les sollicitations de l'enseignant	142
3.3	Perspective émique : quelques cas particuliers.....	143
4.	Synthèse des repères pour l'identification des opinions.....	150
4.1	Rappel: contextes d'occurrences et critères d'identification	151
4.2	Récapitulatif de l'inventaire	152

3^{ème} partie: analyses

Chapitre V: Organisation séquentielle des échanges d'opinion personnelle		157
1.	Organisation des séquences d'opinion personnelle	157
1.1	Organisation séquentielle prototypique de type IRE/IRF	158
1.2	Initiation et ouverture séquentielle	160
1.2.1	La consigne: genèse des sollicitations.....	161

1.2.2	Les sollicitations sous forme de questions	165
1.3	Noyau	177
1.3.1	Réponses de type préférentiel.....	178
1.3.2	Réponses de type non préférentiel	181
1.4	Sequence closing-third	188
1.4.1	Type de sequence closing third	189
1.4.2	Type de clôture.....	197
1.5	Synthèse: organisation caractéristique des séquences SEO	202
Chapitre VI : Identifications des méthodes pour formuler une opinion		205
1.	Formuler une opinion au secondaire 1	205
1.1	Un type de marqueur épistémique fréquent: «je (ne) sais pas»	205
1.2	Positionnement incertain au début du tour de parole	210
1.3	Clôture: un dispositif de désengagement du tour.....	219
1.4	Turn-design	229
1.4.1	Brièveté des expressions d'opinion	229
1.4.2	Une forme basique de l'opinion : l'évaluation binaire	232
1.4.3	Abandon du tour: signe d'une difficulté à répondre.....	236
1.5	Synthèse des expressions d'opinion au secondaire 1	241
2.	Formuler une opinion au secondaire 2	244
2.1	Une prise de position personnelle en début de tour	246
2.2	Clôture du tour: une prise en charge gérée par les élèves	251
2.3	Turn-design : des opinions plus étayées	254
2.3.1	Un positionnement en relation avec l'opinion d'autrui	254
2.3.2	Une prise de position plus assumée	258
2.4	Synthèse des expressions d'opinions au secondaire 2	264
Chapitre VII : Accomplissement négocié et types d'étayages de l'enseignant ..		267
1.	L'évaluation de l'expression d'opinion en classe	267
2.	Type d'étayage de l'enseignant au secondaire 1	270
2.1	Un travail d'étayage pluriel.....	272
2.2	Engager les élèves dans la tâche d'expression d'opinion	285
2.3	Secondaire 1 : un accomplissement en cours de négociation	302
3.	Type d'étayage de l'enseignant au secondaire 2	304
3.1	Une posture de médiateur.....	305
3.2	Une relation plus symétrique au sein de l'échange	309
3.3	Secondaire 2 : des discussions plus libres... ..	314

Chapitre VIII : Logiques de communication et discussion	317
1. Rappel des résultats.....	317
1.1 Organisation des séquences SEO	318
1.2 Méthodes pour exprimer son opinion	319
1.3 Accomplissement négocié et étayages de l'enseignant	319
2. Logiques de communication en classe	320
2.1 Formes d'interaction au secondaire 1	321
2.2 Formes d'interaction au secondaire 2	322
2.3 Un développement de la compétence interactionnelle.....	324
2.4 (dis)continuités des positionnements épistémiques	326
3. Apport pour recherche fondamentale	327
3.1 L'expression d'opinion personnelle	327
3.2 Les positionnements interactionnels épistémiques	329
3.3 Compétence interactionnelle et processus de socialisation.....	331
4. Apport pour la recherche appliquée.....	334
4.1 Finalités scolaires de l'expression d'opinion personnelle	335
4.2 Proposition de pistes pour une réflexion didactique.....	337
Bibliographie.....	343
Annexes	361

Introduction

La société actuelle repose sur des modes de communication multiples, hétérogènes et surtout en constante évolution. Ces différentes contraintes communicationnelles demandent à l'être humain une capacité constante d'adaptation qui jalonne continuellement les contextes dans lesquels il évolue, que ce soit au travers de ses pratiques quotidiennes, professionnelles ou sociales. Dans le but de documenter la manière dont notre société se prépare face à ce nouveau mode de fonctionnement communicationnel, nous avons porté notre attention sur les compétences interactionnelles des jeunes en langue première et la manière dont ils sont formés à l'expression orale en classe. En effet, le contexte scolaire est un lieu privilégié pour observer le développement communicatif des jeunes avant l'entrée dans le monde du travail. Par ailleurs, s'exprimer s'avère aussi être une pratique quotidienne du « métier » d'élève afin de participer en classe : répondre à l'enseignant, poser des questions sur le déroulement de l'activité, démontrer son savoir ou encore interagir avec ses pairs, etc. La parole en interaction est également le vecteur communicationnel fondamental par lequel une majorité de la transmission des savoirs en contexte scolaire s'accomplit, et c'est également à travers elle qu'une large partie de ces savoirs sont évalués. Les pratiques orales scolaires quotidiennes ainsi que la compétence d'interaction des élèves sont soumises à un processus constant d'évaluation, souvent plus implicite qu'explicite. Ce processus d'évaluation est d'une importance cruciale dans un monde où la compétence d'interaction constitue un instrument central de sélection sociale et d'accès tant à l'éducation supérieure qu'au monde du travail.

Pourtant, bien qu'il bénéficie d'une place de plus en plus importante au sein de politiques institutionnelles scolaires, grâce notamment à une recherche en didactique de l'oral de plus en plus foisonnante ces dernières décennies (Gagnon & Dolz, 2016 ; Surian, 2015 ; Gagnon, 2011 ; Bronckart & Dolz, 2002 ; De Pietro & Schneuwly, 2000 ; De Pietro & Wirthner, 1998 ; Schneuwly *et al.*, 1996 ; Nonnon, 1992 ; *inter alia.*), l'enseignement de l'oral reste à ce jour relativement problématique. Cet aspect est majoritairement soulevé par la recherche en didactique qui souligne la difficulté de modéliser l'oral en tant que dispositif de formation et d'enseignement (Dolz, 2016). En cela, elle pointe une nécessité évidente de clarifier davantage les objectifs liés à l'oral spontané, et par là-même d'identifier des critères d'évaluations pour l'enseignement de l'oral (Gagnon, 2016). D'autre part, la recherche en didactique soulève aussi une certaine forme d'hétérogénéité des pratiques enseignantes de l'enseignement de l'oral sur le terrain, en raison, entre autres, de ce manque de repères évaluatifs, de programmes relativement chargés ainsi qu'une conception peut-être innéiste des compétences orales en langue première.

Souvent désigné comme « le parent pauvre de la didactique de la langue maternelle » (Schneuwly *et al.*, 1996) ou comme « fantôme omniprésent » (Nonnon, 1992), l'oral est souvent perçu comme étant au service de tous les apprentissages, mais ne bénéficie pas toujours d'une attention exclusive. Généralement considérées comme innées, les compétences orales des élèves en langues premières ne font pas toujours l'objet d'un enseignement régulier et souffrent notamment de l'absence de commentaires métalangagiers qui pourraient inviter l'élève à prendre conscience et mieux déchiffrer son propre comportement verbal ainsi qu'à mieux comprendre la nature contingente de l'interaction (Dolz, 2016 ; De Pietro & Gagnon, 2013 ; Gagnon 2009 ; *inter alia*). Bien que les compétences interactionnelles soient travaillées et mentionnées dans les plans d'études au travers d'activités plus « routinisées » sous une entrée prenant appui sur les genres sociaux (exposé oral, débat public, etc.), elles sont généralement peu abordées et étudiées pour elles-mêmes. Cela s'explique notamment par la nature hautement contingente de toute interaction, qui ne repose pas toujours sur des objets pouvant être facilement circonscrits :

C'est en cela que réside aussi tout échange communicatif : une partie de stable, de connu, de routinier, d'automatisé, et une partie de flexible, d'original, d'adapté, et de localement contingent. (Pekarek Doehler, 2006:40)

Néanmoins, la recherche en didactique mentionne encore aujourd'hui un besoin d'outils plus tangibles pour continuer d'évaluer l'oral en classe et enrichir l'apprentissage du français (L1). Dans l'objectif de documenter comment l'école façonne les outils communicationnels des jeunes et d'offrir des observations empiriques rares pouvant être réinvesties dans la didactique de l'oral et dans la formation enseignante, la présente recherche se propose de documenter des pratiques effectives liées à la production de l'oral en classe, en ayant comme objet analytique les expressions d'opinions des élèves en milieu scolaire dans des activités de discussions de type ouvertes, soit ne prenant pas appui sur une entrée spécifique par les genres. Nous postulons que notre exploration qui repose sur des activités de discussions se rapprochant de conversations de type plus informelles où l'enseignant assume un statut moins asymétrique envers l'élève, permet d'étudier le développement des compétences interactionnelles des jeunes et comment elles sont régulées en classe pour elles-mêmes. Plus globalement, nous espérons offrir une vitrine sur la manière dont les jeunes s'expriment en classe en langue première à l'aube de leur entrée dans le monde professionnel.

En cela, la présente recherche se base sur des données interactionnelles authentiques de type audiovisuel et enregistrées dans des classes de français langue première (L1) en Suisse romande. Les données proviennent de deux degrés différents de scolarité, le secondaire inférieur (secondaire 1) et supérieur (secondaire 2) et impliquent des élèves âgés entre 13 et 18 ans. Sous l'approche de l'analyse conversationnelle, la présente recherche propose une étude transversale

des expressions d'opinions en classe en comparant régulièrement les données étudiées aux différents niveaux de scolarité (secondaire 1 et 2) dans le but d'esquisser le développement de ce type de production orale dans le temps et de comparer comment cette pratique est abordée par différents groupes d'apprenants.

Le milieu scolaire est un lieu central de la construction et de transmission de savoirs, et les élèves sont quotidiennement invités à démontrer leurs connaissances et l'évolution de leurs progrès au travers de situations d'évaluation variées que ce soit par le biais de tests écrits ou d'évaluation orale, entre autres. De manière intéressante, les échanges d'expressions d'opinions observés en classe de secondaire sont issus d'activités de discussions relativement plus libres et plus informelles au sein d'un contexte qui ne présume pas d'une évaluation explicite. Dans ce type d'activité, il est principalement demandé à l'élève de s'exprimer et transmettre son opinion, c'est-à-dire sans consignes spécifiques lui demandant de défendre ou confronter sa position par le biais d'arguments ou par la mise en scène de rôles prédéfinis (p.ex. : l'activité du débat). Par conséquent, l'expression d'opinion personnelle est abordée en tant qu'action secondaire, c'est-à-dire en réaction à une question posée par l'enseignant, et non pas comme une intervention spontanée de l'élève. Dans ce type de discussions moins formelles, les contraintes reposent essentiellement sur le cadre participatif, où l'élève est amené à prendre la parole suivant la consigne de l'enseignant, telles que : parler en levant la main, à tour de rôle, être sélectionné par l'enseignant, intervenir librement, etc. Ce type d'activité apparaît de prime abord comme un moment relativement agréable où l'élève peut partager son avis devant la classe, en se souciant minimalement de savoir si sa réponse est juste ou fausse, dès lors que l'enseignant recherche une information sur la position personnelle et intime de l'élève sur une question donnée – information qu'il ne connaît pas à l'avance à l'inverse d'une réponse ciblée. Toutefois, alors qu'on s'attendrait que dans ce type de discussion, qui tend plus vers une animation conversationnelle en classe, soit un contexte relativement favorable aux élèves pour formuler leur opinion personnelle, ces derniers semblent rencontrer un certain embarras pour l'exprimer. À titre illustratif, nous proposons ci-dessous une exemplification au moyen d'extraits issus de nos données.

Il existe des routines interactives spécifiques au domaine de l'école, notamment la récurrence de séquences tripartites de type question-réponse-évaluation ou *feedback*. La majorité des interactions en contexte scolaire se fonde sur cette modalité de transmission du savoir, où l'enseignant est à la fois dominant dans l'allocution des tours de parole, mais également dans le rapport au savoir. Même si de nos jours l'interaction scolaire se présente sous une pluralité de modes participatifs, ce type d'échange frontal reste relativement routinier des interactions scolaires et se destine à tester les connaissances des élèves. En effet, lorsqu'on imagine les interactions en

classe, on pense généralement à ce type de séquence plutôt prototypique, où les questions posées par l'enseignant sont généralement d'ordre factuel et attendent une réponse ciblée par rapport à un exercice particulier. L'exemple suivant illustre une activité de français où l'enseignant demande une définition de vocabulaire lors d'une activité de grammaire en classe de secondaire inférieur :

1) CODI L1-sec1-GN5 I.809

01 Ens: oui.
 02 (0.3)
 03 Ens: c'est quoi une devanture.
 04 Ele: vitrine.=
 05 Ens: =une vitrine exactement.

Dans ce type de configuration, nous pouvons observer ici une question de l'enseignant qui s'oriente vers une réponse brève et précise (l.3). Cette réponse peut être évaluée en termes de juste ou de faux. Cet extrait est assez prototypique de ces séquences tripartites où l'enseignant pose une question de type factuel à l'élève, ce dernier y répond (l.4) et cette réponse est suivie d'une évaluation (l.5) comprenant une répétition de l'item « vitrine » précédée de son déterminant et suivie de l'adverbe « exactement » qui vient apporter une validation positive de la réponse de l'élève. En effet, le troisième tour de parole de ce type de séquence (l.5) énoncé par l'enseignant est connu pour être interprété comme un *feedback* évaluatif par les élèves. L'extrait suivant se situe lors d'une activité de compréhension de texte et montre également ce même type d'échange, même lorsque l'élève ne peut fournir un élément de réponse adéquat :

2) CODI L1-sec1-DS1 I.179

01 Ens: ça,
 02 (0.3) c'est ça qui intéresse les gens?
 03 Ens: (2.3)
 04 Bar: je sais pas.
 05 (4.2)
 06 Ens: euh: lisa tu peux me dire?
 07 (0.4)
 08 Ens: quelle sorte d'élèves y a là.

La pause de 2,3 secondes (l.3) oriente déjà la réponse de l'élève Barbara comme potentiellement problématique. Ce délai dans la formulation est caractéristique d'une réponse de type non préférentielle (Sidnell, 2010). Barbara va d'ailleurs formuler une déclaration de non-savoir avec le marqueur épistémique « *je sais pas* » (l.4) suivi d'une pause significative de plus de 4 secondes (l.5). Ce type de réponse a été étudié par Stivers et Einfield (2010) en tant que *non-answer response* : c'est-à-dire que l'élève a pu apporter une réponse verbale ou visible, mais qui échoue à répondre directement à la question posée sur le plan des contenus. L'enseignant (l.7) va d'ailleurs évaluer cette réponse comme non adéquate de manière implicite en abandonnant sa trajectoire

interrogative envers Barbara et en reformulant une nouvelle question à l'adresse d'une nouvelle élève (Lisa) sur l'article lu en classe (l.6-8), s'orientant ainsi vers la progression de l'activité.

Ces deux premiers exemples sont représentatifs de cette routine interactive des échanges présents massivement dans le contexte scolaire. Toutefois, la parole scolaire ne se réduit pas exclusivement à ce type d'échange et présente également des séquences plus complexes où il ne s'agit pas d'évaluer des connaissances de type factuel. Les données de la présente recherche se déroulent majoritairement dans des activités où l'enseignant demande aux élèves de formuler des opinions personnelles sur des thèmes de société ou liés à la vie de la classe. Voici un extrait [3] où la consigne de l'activité de discussion consiste à demander aux élèves de se positionner et donner leurs opinions sur la manière dont ils s'imagineraient en tant que parents et comment ils organiseraient leur futur entre vie de couple, vie professionnelle et vie familiale. Cet extrait, où l'enseignant sélectionne Maya, est caractéristique des séquences d'échanges d'opinion dans nos données en classe de secondaire inférieur :

3a) CODI L1-sec1-DS3 l.601

```

01  Ens:    et puis:: maya.
02          (0.5)
03  May:    *ben euh:: moi j'sais ↑pas trop.
           *regarde son bureau-----jusqu'à la ligne 12-----
04          (0.4)
05  El?:    moi j'sais.=
06  Ens:    =tu n' [↑sais pas.]
07  May:    [mais NON ]>parce que-
08          non les:- les gamins j'veux dire ça:,
09          ça m'intéresse trop<(i-)ils sont chous;
10  May:    mais (1.0) c'est c't'image de femme au foyer *qu'est
           *regarde l'enseignant--
11          t(h)u(h) ante.
           -----
12          (0.4)
13  El?:    (n-hein).
14  El?:    ah: [hh.]
15  May:    *[ah ] ↓mais: [c'est]&
           *regarde brièvement son voisin de gauche
16  Ens:    [AH. ]
17  May:    &v(h)rai:.
18          (0.6)
19  Ens:    pour↑quoi c'est tuant c't'image [de femme au foyer. ]
20  May:    [NON c'est pas tuant,]=
21  Ens:    =[non mais dis dis pourquoi.]
22  May:    *[mais ch'ais pas. ]
           *regarde son bureau----- jusqu'à la ligne 34-----
23          ((0.6, un élève parle en arrière-fond))
24  May:    ↑non c'est pas crevant c'est:,
25          (1.3)
26  El?:    chiant?
27  May:    c'est (quoi) (x) ça ça m-fait (°chier°)
28          c'est pas que ça me plaît pas mais,
29          (0.6)
30  Car:    mais (°elle est nu::lle°.)

```

31 Els: (1.0: rire choral)
 32 Ens: NON non carine laisse-la voir euh::,
 33 May: ↓j'sais ↑pas?
 34 (0.5)
 35 Ens: *donc tu t-vois pas(0.4) ÊTRE une femme au foyer.
 *maya regarde l'enseignant
 36 (0.3)
 37 Ens: je veux dire ce genre de femme là,
 38 tu te vois pas comme ça.=
 39 May: *=BEN à cinquante pour cent ouais p't'être,
 *regarde son bureau-----jusqu'à la ligne 47-----
 40 mais pas euh:: (0.2) toute ma vie
 41 rester à la maison [avec (mon m↑ari),]
 42 Car: [(mais pour la ↓vi:e)]
 43 (0.4)
 44 Ens: CH::UT.

À première vue, cet extrait nous montre un échange enseignant-élève beaucoup plus complexe que les séquences précédentes (extraits [1-2]). La réponse de Maya se déploie sur plusieurs tours de parole, entrecoupées de relances et de reformulations de l'enseignant (l. 6, 19, 21, 32, 35) mais aussi de réactions sous forme de rires ou de commentaires des autres élèves présents dans la classe (l. 13, 14, 23, 26, 30, 31, 42).

Les interventions de l'enseignant sont intéressantes, car elles montrent que, dans cette activité particulière, la réponse attendue n'est pas évaluable de manière binaire en termes de juste ou de faux et qu'elle ne s'oriente pas vers l'évaluation d'un savoir. La ligne 6 est particulièrement intéressante sur ce point, car l'enseignant réagit par une question qui s'oriente vers une mise en doute de l'intervention précédente de Maya (l.3 : « *ben euh moi je sais pas trop* ») avec une intonation montante spécifiquement sur le « *sais* » de « *tu ne sais pas* ». Elle comporte également un contour prosodique final descendant venant renforcer l'interprétation du tour de parole de l'enseignant en tant que commentaire au contraire d'une simple question venant tester un degré d'expertise. Par ce moyen, l'enseignant ne s'oriente pas vers une forme d'évaluation de l'opinion mais s'oriente vers le fait que l'élève doit au moins s'exprimer sur le sujet et ne pas rejeter la requête qu'il a initiée à la ligne 1. D'ailleurs, la réaction rapide de Maya (l.7) qui se retrouve en chevauchement vient appuyer cette interprétation en manifestant un fort désalignement avec la remarque de l'enseignant en utilisant le marqueur « *mais* » suivi du marqueur de négation « *non* », celui-ci exprimé avec un volume plus amplifié. Elle poursuivra d'ailleurs son tour de parole (l.8 et suivantes) en répondant à la requête initiale de l'enseignant en formulant son opinion « *les gamins je veux dire ça m'intéresse trop...* ». En somme, l'expression de l'opinion de Maya se déploie séquentiellement sur plusieurs tours de parole entrecoupés de réactions de ses pairs et de l'enseignant pour se terminer finalement à la ligne 41. C'est donc une réponse complexe qui n'est pas évaluée en termes de juste ou de faux et qui se construit au sein d'un échange étendu, de

manière contingente en regard des interventions de l'enseignant et des réactions émises par les pairs.

Dans un second temps, formuler une opinion n'est pas seulement une activité interactionnelle complexe, émergente et coconstruite, mais aussi une action sociale plus impliquante pour l'élève. C'est-à-dire que Maya est amenée à s'engager sur le plan personnel, car on lui demande en formulant son opinion de parler de soi, d'exprimer ce qu'elle pense en tant qu'individu propre. Sa réponse est d'ailleurs délivrée de manière peu assertive et comporte des hésitations « *ben/euh* », des répétitions (p.ex. : l.7-10), des tours de paroles avortés (l. 24, 28) et de nombreux marqueurs épistémiques qui participent à manifester un certain degré d'incertitude « *je sais pas trop/mais je sais pas/je sais pas moi* », voire même des unités de construction de tours délivrées avec une voix riant (l.11). Tous ces éléments réunis au travers des différentes prises de parole de Maya semblent manifester un certain malaise à formuler une opinion qui révèlent également une forme de désengagement sur le plan de la prise en charge de ses propos. À ce propos, notons également que d'autres élèves évaluent constamment la prise de parole de Maya (l.5, 14 et spécifiquement 30) où un élève exprime une critique envers Maya la désignant comme « *nulle* », ce qui manifeste une évaluation assez négative en termes de protection des faces pour Maya. Quant aux interventions de l'enseignant, elles sont nombreuses et s'orientent vers l'élaboration de la parole de l'élève (l.19, 21, 32) où de manière explicite il relance Maya à plusieurs reprises à s'exprimer davantage. D'ailleurs, l'extrait [3b], qui se situe à la suite directe de l'extrait [3a] précédent met en avant un commentaire de l'enseignant (l. 49-51) qui souligne le caractère laborieux dans le fait d'exprimer son opinion, après une nouvelle critique formulée cette fois par Dominique :

3b) CODI-L1-sec1-DS3 l.630

```

46  Ens:    CH::UT.
47  Dom:    mais c'qu'elle EST NU*[:LLE.  ]
48  Ens:                                [CH::UT.]
49  Ens:    non non,
50          (0.2) vous vous taisez c'est difficile de (0.4) dire ses idées
51          j'aimerais que vous écoutiez >s'il vous plait.<

```

Finalement, ce que nous dit l'extrait [3] dans lequel Maya exprime son opinion personnelle, c'est que le fait de formuler une opinion en classe n'apparaît pas de prime abord comme une activité dans laquelle l'élève semble être à l'aise. Non seulement, l'échange dans lequel l'expression d'opinion émerge rend compte d'une interaction relativement intense avec l'enseignant. Mais encore, répondre en exprimant une opinion demande à l'élève interrogé une plus grande implication personnelle, car il doit parler de soi au travers d'un groupe, c'est-à-dire de manière publique et donc à la merci de l'évaluation des participants, que ce soit l'enseignant ou les pairs. Nous observons d'ailleurs un travail interactif de l'élève sur le plan des positionnements

interactionnels, c'est-à-dire une mise en scène épistémique de ses propos qui révèle une forme de « prudence interactionnelle » lors de cet échange. Cette prudence interactionnelle se manifeste au travers d'un large inventaire de ressources linguistiques autant verbales (marqueurs épistémiques, répétitions, hésitations, tours avortés) paraverbaux (contours prosodiques, allongements, pauses, rires, etc.) et multimodaux¹ (haussement d'épaules, regard fuyant, posture, etc.). Ces types de positionnements épistémiques en classe semblent être une ressource centrale pour les élèves de secondaire pour gérer leurs expressions d'opinions en classe et plus précisément devant un groupe. Loin de signifier une déclaration de non-savoir *per se*, l'instrumentalisation de ces marqueurs épistémiques ainsi que d'autres ressources interactionnelles pour se positionner de manière incertaine et ainsi atténuer le degré de prise en charge de ses propos, semble être un processus fréquent qui participe pleinement à la mise en scène de la formulation d'opinion personnelle dans les données du secondaire inférieur. C'est pourquoi cette étude se propose de décrire de manière approfondie et de manière transversale (secondaire 1 et 2) ce travail interactionnel de positionnement en procédant en plusieurs étapes :

En s'appuyant essentiellement sur des activités de discussions ouvertes en leçon de français (L1), la présente étude vise à dégager différents aspects liés à l'expression d'opinions personnelles en classe. En premier lieu, une description du déroulement des échanges d'opinions sera proposée afin de mieux comprendre de quelle manière est accomplie l'expression d'opinion personnelle en classe en pointant ses spécificités face aux pratiques quotidiennes. Nous identifierons les ressources régulièrement mobilisées par les élèves du secondaire 1 et 2 pour construire et formuler leurs expressions d'opinion à travers desquelles ils manifestent un positionnement épistémique dans ce type d'activité. Nous poursuivrons par une description de l'accomplissement négocié des échanges d'opinions personnelles entre enseignants et élèves. Cette perspective permettra d'attirer l'attention sur ce que légitiment les enseignants dans l'expression d'opinion des élèves, c'est-à-dire produites *in situ*, et sur les attentes normatives effectives qui sont liées à cette tâche pédagogique. Ces différents angles d'analyses ont pour objectif plus large de mettre en lumière les cultures de communications qui prévalent au sein de la classe face à l'expression d'opinion et ainsi documenter les logiques institutionnelles qui évaluent cette compétence d'interaction.

Au niveau global, la présente étude se destine à documenter la recherche fondamentale en soulevant les différentes ressources linguistiques qui sont impliquées dans l'expression d'opinion

¹ Pour ce qui concerne les aspects multimodaux liés à l'expression d'opinion personnelle pour la présente recherche, nous avons fait le choix de traiter la dimension multimodale de manière sélective (pour les détails de ce parti pris, voir le chapitre analytique VI, *point 1.1*, p. 203, *infra*)

en classe, objet analytique qui a reçu peu d'attention sur le plan interactionnel, et sur la manière dont on prend en charge ses propos lors de discussion en présence d'un groupe. Sur le plan de la recherche appliquée, elle vise également à dégager des pistes afin d'éclairer la recherche didactique sur l'enseignement de l'oral par l'apport et l'analyse de pratiques effectives en milieu scolaire. Il s'agira d'identifier l'existence de possibles logiques de communication en classe liée à cette pratique ainsi qu'un éclairage sur son développement en soumettant continuellement les données à une comparaison transversale entre les deux niveaux de scolarité (secondaire 1 et 2). Nous porterons ensuite notre attention sur la relation liant la réalité des pratiques et les attentes institutionnelles face à l'expression d'opinion. En somme, cette recherche se destine à apporter des pistes supplémentaires concernant la manière d'évaluer et de comprendre les productions orales des élèves dans le contexte précis des échanges d'opinions personnelles en classe.

§

La présente recherche se compose de trois volets distinctifs qui ont pour objectif d'éclairer la notion d'expression d'opinion personnelle, de sa conceptualisation dans les sciences humaines à ses diverses formes de réalisation effectives dans des classes de secondaire en Suisse romande.

Le premier volet propose une problématisation de la présente recherche. Il s'ouvre sur un chapitre introductif (chapitre I) qui présente les fondements théoriques et les approches interactionnistes sur lesquelles repose la présente étude. Il s'ensuivra une réflexion théorique sur la manière dont les sciences humaines ont appréhendé l'expression d'opinion avec une attention spécifique sur l'approche interactionniste et notamment l'interaction dans le domaine scolaire (chapitre II). Ce second chapitre a également pour objectif de mettre en évidence les différents états des lieux de la recherche sur l'expression d'opinion et de dégager les enjeux liés à ces différentes perspectives.

Le second volet s'attache à illustrer la réflexion méthodologique propre à cette étude. Le chapitre III a pour but de présenter le dispositif analytique qui consiste à détailler la mentalité analytique sur laquelle repose la présente recherche, à savoir l'analyse conversationnelle, les objectifs, ainsi que la procédure analytique qui y sont rattachés. Ce chapitre détaille également les données utilisées pour la présente recherche, notamment des leçons de français (L1) à travers deux degrés de scolarité différents dans des classes de secondaire en Suisse romande (secondaire 1 et 2). Le chapitre suivant (IV) apportera une attention particulière sur les différents processus, dont la mise en place de critères d'identification, qui ont participé à l'établissement de l'inventaire des occurrences d'expression d'opinion personnelle recensées pour la présente étude. Dès lors, sur la base de ce travail d'identification, la formulation d'opinion personnelle est abordée au travers d'une vision séquentielle qui permet ainsi d'éclairer les spécificités du contexte scolaire dans lequel

siègent ces échanges d'opinions, tout en affinant la notion d'opinion personnelle encore peu appréhendée en tant que telle dans l'interaction.

Finalement, le troisième volet – à appréhender comme l'élément central de la présente recherche – reposera sur une organisation spécifique des analyses décomposées en 4 chapitres distincts. Ce volet s'ouvre sur le chapitre V qui présente l'organisation séquentielle relative aux séquences d'échanges d'opinions personnelles recensées dans les données. L'accent est porté sur la manière dont les acteurs de la classe participent à l'organisation de ce type de séquences sur le plan séquentiel (ouverture, noyau et clôture de la séquence). Il détaille les différents cours d'action prototypiques liés à l'architecture organisationnelle dans ce type de séquence en proposant une description de chaque étape, illustrée par les réalisations interactionnelles les plus récurrentes observées dans nos données. Le chapitre suivant identifie et analyse les différentes méthodes et ressources linguistiques régulièrement mobilisées par les élèves du secondaire 1 et 2 pour construire et formuler leurs expressions d'opinion au sein des activités de discussion en classe (chapitre VI). Les analyses s'appuient sur les caractéristiques séquentielles (phénomènes de début et fin de tour de parole) et actionnelles, liées à la structuration du ou des tours de parole (*turn-design*) qui composent la réponse de l'élève. Elles s'attachent également à examiner l'expression d'opinion personnelle à travers le prisme des positionnements interactionnels, à savoir de quelle manière les élèves modalisent leur réponse sur le plan épistémique lorsqu'ils expriment leurs opinions en classe. Des comparaisons entre les données issues du secondaire 1 et du secondaire 2 sont régulièrement effectuées afin d'illustrer leurs différences. Dès lors, les analyses s'orientent vers une vision plus élargie en observant l'accomplissement négocié de ce type d'échange entre l'enseignant et les élèves (chapitre VII). Ce chapitre a pour objectif d'observer plus spécifiquement comment l'enseignant réagit aux réponses des élèves exprimées dans les séquences d'échanges d'opinion. Cette perspective permet d'attirer l'attention sur ce que légitiment les enseignants dans l'expression d'opinion des élèves, et sur les attentes normatives effectives qui sont liées à cette tâche pédagogique. Il s'agit d'observer à partir d'un éclairage sur des cas particuliers quelles sont les expressions d'opinions qui sont légitimées et lesquelles ne correspondent pas aux attentes de l'enseignant. L'intérêt porte tout particulièrement sur la manière dont les compétences des élèves sont évaluées à l'oral, ces dernières donnant généralement lieu à des évaluations de type implicite dans les données.

Le dernier chapitre (VIII) apporte une synthèse des analyses proposées aux chapitres V, VI et VII en proposant un bilan des résultats sur le plan de la recherche fondamentale et appliquée. L'observation des échanges dans lesquels émergent l'expression d'opinion personnelle et la manière dont elles sont accomplies dans les pratiques scolaires effectives des leçons de français a

pour objectif de nous renseigner sur les logiques de communications qui prévalent dans les niveaux du secondaire 1 et 2 en Suisse romande. La discussion s'ouvre ensuite sur une réflexion plus globale des résultats en s'orientant, entre autres, vers la mise en place de propositions didactiques encourageant des conditions qui favorisent le développement de l'expression d'opinion en classe et une discussion critique de la recherche.

1ère partie: Réflexion théorique et état de la recherche

Chapitre I : Fondement théorique

Il est question dans ce premier chapitre de poser les fondements théoriques de la présente recherche en présentant dans un premier temps le projet de recherche plus large dans lequel elle a pris naissance (IC-YOU). Nous détaillerons, dans un second temps, les diverses spécificités de la mentalité analytique de l'approche conversationnelle afin d'approfondir la perspective interactionniste sur laquelle repose la présente étude.

1. Ancrage de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans un projet Sinergia mené par le Fonds national de la recherche scientifique suisse (FNS) intitulé « *IC-YOU : Interactional competences in institutional practices: Young people between school and the workplace* » (Subside FNS n°CRSII1_136291/1). Ce projet de recherche interuniversitaire (*Universités de Neuchâtel, Fribourg, Genève et la HE-Arc*) et interdisciplinaire sous la direction de Simona Pekarek Doehler s'est développé de janvier 2012 à décembre 2015 et associe différents champs académiques tels que les sciences du langage, la psychologie du travail, les sciences de l'éducation et la sociologie. Ce projet d'envergure a pour objectif de traiter d'un enjeu social important concernant l'intégration des jeunes dans les domaines scolaires et professionnels. Un des facteurs clés pour entrevoir cette intégration professionnelle repose sur la capacité des jeunes à communiquer en face à face dans divers contextes éducatifs et professionnels. Les normes de communication telles qu'elles apparaissent à travers les divers contextes institutionnels auxquels les jeunes font ou vont faire face dans leur trajectoire de vie ne sont pas toujours explicites de prime abord. Les jeunes doivent gérer de nombreuses contraintes communicationnelles : d'une part, ils sont appelés à savoir communiquer de manière adéquate face aux normes du contexte institutionnel dans lequel ils s'intègrent. D'autre part, la société actuelle, qui subit une multiplication des modes de communication, les invite à développer une capacité d'adaptation accrue dans leurs pratiques quotidiennes face à cette diversification des contraintes communicationnelles, et ceci dans une panoplie de contextes sociaux.

Le projet IC-YOU a pour ambition de mettre en lumière les conditions institutionnelles concrètes qui façonnent l'accès des jeunes au marché du travail. Pour ce faire l'objectif de ce projet repose plus particulièrement sur l'analyse des compétences d'interactions sociales des jeunes en prenant appui sur différents moments clés de leur vie. C'est pourquoi le projet IC-YOU s'est penché sur 5 sous-projets pilotés par différentes équipes de recherche :

- La scolarité obligatoire et postobligatoire est traitée sous le projet ÉCOLE qui explore, au sein de ce contexte institutionnel, les mécanismes interactionnels qui opèrent une sélection de certaines dimensions de la compétence d'interaction considérées comme « légitimes » dans les pratiques scolaires quotidiennes. (Université de Neuchâtel, membres de l'équipe : Prof. Simona Pekarek Doehler, Dr. Virginie Fasel Lauzon, Dr. Cécile Petitjean, Virginie Degoumois)
- Le sous-projet **LOGOPÉDIE** s'intéresse à la manière dont la thérapie logopédique traite la compétence d'interaction des adolescents. (Université de Neuchâtel, équipe dirigée par Prof. Geneviève de Weck)
- L'équipe travaillant sur la thématique de la **FORMATION PROFESSIONNELLE** se penche sur des interactions d'enseignement-apprentissage dans des écoles professionnelles et lors de stages, en se focalisant sur la formation d'éducatrices et éducateurs de la petite enfance. (Université de Genève, équipe dirigée par Prof. Laurent Fillietaz)
- Le sous-projet **ENTRETIENS D'EMBAUCHE** observe l'interrelation de la compétence d'interaction et des représentations sociales dans la pratique institutionnelle qu'est l'entretien d'embauche. (Université de Neuchâtel, équipe dirigée par Prof. Adrian Bangerter)
- Les premières étapes de la vie professionnelle sont traitées par le sous-projet **PREMIER EMPLOI** qui explore la manière dont la compétence d'interaction d'infirmières novices est traitée et évaluée durant les six premiers mois suivant leur embauche dans un service hospitalier. (Université de Fribourg et Haute école HE-Arc, équipe dirigée par Prof. Esther Gonzáles Martinez)

L'équipe du sous-projet ÉCOLE, dans lequel s'inscrit la présente recherche, a donc cherché à mieux comprendre de quelle manière le contexte de l'école prépare les acteurs aux besoins du monde du travail. Pour ce faire, le sous-projet École a visé à répondre plus précisément aux questions suivantes :

- Quels sont les **mécanismes interactionnels de légitimation** par lesquels les différentes dimensions de la compétence d'interaction sont rendues pertinentes et évaluées en classe ?
- À quel point ces mécanismes diffèrent-ils entre l'école obligatoire et postobligatoire ?
- Y a-t-il des **(dis)continuités** entre les logiques interactionnelles d'évaluation de la compétence d'interaction telles qu'elles s'implémentent à l'école et dans le monde du travail ?

Pour réaliser ces objectifs, l'équipe a recueilli un corpus d'interactions en classe de français L1, constitué d'enregistrements audio et vidéo effectués en Suisse romande à travers deux niveaux de scolarité : le secondaire 1 (élèves âgés de 12 à 15 ans) qui fait partie de l'école obligatoire en Suisse, et le secondaire 2 (élèves âgés de 15 à 18 ans), constituant la première phase de l'école postobligatoire.

Les analyses ont été menées dans la perspective de l'analyse conversationnelle (voir point 2.1 *infra*) et se sont focalisées sur différentes dimensions de la compétence d'interaction mobilisées en classe et mises en œuvre dans les activités scolaires. L'équipe s'est attelée à identifier les dimensions de la compétence d'interaction interprétées par les participants comme

particulièrement importantes ou légitimes dans les pratiques institutionnelles scolaires s'appuyant sur les observables suivants : La gestion du *turn-taking* et ses représentations sociales (Cécile Petitjean), la formulation de question des élèves (Virginie Fasel Lauzon), l'humour en classe (Cécile Petitjean), l'expression d'opinion personnelle (Virginie Degoumois), les déclarations de non-savoirs (Virginie Degoumois). Ces différents objets d'analyse ont également été soumis à la comparaison entre les deux niveaux de scolarité (secondaire 1 et secondaire 2) afin d'obtenir des informations sur les (dis)continuités entre les pratiques interactionnelles.

Les ambitions de ce sous-projet consistaient à analyser des interactions prenant place dans les pratiques scolaires quotidiennes en Suisse afin de mieux distinguer les cultures de communication prévalant au sein des institutions scolaires, et de mettre en évidence leurs rôles dans les trajectoires de vie des jeunes, depuis l'école jusqu'au monde professionnel. Il s'agissait également de proposer un éclairage sur le fonctionnement d'une institution sociale centrale qu'est l'école, au travers d'une période caractérisée par la rapidité des changements sociaux, culturels et linguistiques. Ce sous-projet avait pour objectif de contribuer à la fois sur l'axe de la recherche fondamentale, en apportant de manière empirique à une meilleure compréhension de ce que signifie la *compétence d'interaction*, en termes conceptuel et méthodologique. Il cherchait notamment à présenter une meilleure compréhension des pratiques interactionnelles au sein de contextes institutionnels, en s'appuyant sur une relation complexe entre les pratiques et les représentations. Concernant l'axe de la recherche appliquée, ce sous-projet avait pour but de rendre visibles certaines conditions qui participent à la transition entre école obligatoire et postobligatoire. Par ce biais, ce sous-projet avait pour ambition d'apporter un certain nombre de pistes pour repenser la façon dont le système éducatif pourrait être plus à même de satisfaire les besoins sociaux et communicationnels des jeunes citoyens dans le cadre de la transition entre l'école et le monde du travail. C'est donc dans ce contexte spécifique de recherche et à travers les différentes perspectives mises en place par le sous-projet ÉCOLE que la présente étude fonde ses origines.

2. Un cadre interactionniste pour observer le langage

Analyser les nombreuses et différentes facettes de la communication en face à face requiert un regard interdisciplinaire sur les divers embranchements qui sous-tendent le domaine de la recherche sur la parole en interaction. Loin de mettre en exergue un horizon historique et théorique de l'avènement des paradigmes essentiels à la recherche interactionniste sur le langage, il s'agira plutôt de soulever les caractéristiques d'une mentalité analytique particulière dans laquelle la présente recherche va s'insérer.

La présente étude se fonde sur les assises méthodologiques et théoriques de l'approche de l'Analyse Conversationnelle (dès ce point, AC), développée dès la fin des années 60 à travers la collaboration d'Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff et Gail jefferson (voir Sacks et al., 1974). Cette approche s'inspire de la sociologie, notamment de l'ethnométhodologie de Harold Garfinkel (1967) et sur les travaux d'Erving Goffman (1955, 1957) sur la notion d'interaction en face-à-face. Nous développerons dans les sous-sections suivantes deux paradigmes complémentaires, que nous concevons comme faisant partie prenante de la mentalité analytique de l'AC. Dans le but d'observer plus précisément les ressources linguistiques présentes dans les expressions d'opinion des élèves en classe, nous nous appuierons sur le courant de la linguistique interactionnelle qui repose sur l'étude de la conversation en lien avec la syntaxe (Schegloff, Ochs, & Thompson, 1996). Le domaine scolaire étant le contexte interactionnel sur lequel va se baser nos analyses, nous proposerons également un regard de l'AC qui repose sur les spécificités de l'interaction en milieu institutionnel dans le but de révéler les processus internes et les pratiques d'une institution sociale particulière, à savoir l'école. En faisant converger ces diverses composantes essentielles de l'AC, qu'elles soient méthodologiques, contextuelles et grammaticales, ces différentes perspectives vont s'associer afin d'optimiser une analyse plus détaillée de la formulation et de la gestion interactionnelle des expressions d'opinions personnelles dans l'interaction en contexte scolaire.

§

L'expression d'opinion personnelle en classe sera examinée selon l'approche de l'analyse conversationnelle d'origine ethnométhodologique (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) qui consiste en une analyse fine et détaillée de l'interaction verbale, moment par moment sur la base d'enregistrements de données conversationnelles authentiques et naturelles. Elle s'intéresse à décrire la construction de l'ordre social en portant son attention particulièrement sur les détails de l'interaction verbale et sur le caractère ordonné de l'organisation sociale. La conversation est considérée suivant une perspective praxéologique : les pratiques interactionnelles des participants sont traitées, par conséquent, en termes d'actions. Il s'agit d'aller dans les détails de l'organisation des activités interactionnelles dans le but de comprendre pourquoi telle pratique a lieu à un moment précis de l'interaction, soit *pourquoi cela maintenant* ? En recherchant les systématiquités qui régissent l'action des participants dans l'interaction verbale, l'AC a permis de mettre à jour un phénomène ayant un impact considérable sur la recherche interactionniste : l'organisation de l'alternance des tours de la parole dans l'interaction (*turn-taking*) qui a révélé l'unité de base de la conversation : le tour de parole (*turn at talk*). L'interprétation des tours de parole par l'AC est résolument dépendante du contexte interactionnel dans lequel ils émergent. Comme le propose Mondada (2006), « toute pratique est irrémédiablement indexicale » par le fait qu'elle est à la fois

structurée par le contexte (*context-shape*) et qu'elle le configure également (*context-renewing*). L'AC accorde également un intérêt particulier à la notion de temporalité de l'interaction : toute action est située dans l'interaction et se déroule dans le temps. La description des structures linguistiques et la réalisation formelle des tours de parole qui en découlent, accordent par conséquent une attention privilégiée au déroulement séquentiel des activités interactionnelles et à leur interprétation par les interlocuteurs, selon Pekarek Doehler (2001). Les participants exhibent au travers de leurs actions une analyse ou une compréhension de l'évènement dans lequel ils sont engagés, et en agissant à leur tour, ils produisent également une contribution interactionnelle qui apporte un nouvel éclairage sur l'interaction en cours (Heritage, 2005). Soit une démarche à la fois rétrospective et prospective de la parole des participants (*next turn proof procedure*) qui confère à l'AC une nature analytique profondément émique. Nous entendons par « émique » (pour un développement détaillé sur l'opposition émique/étique en AC et en ethnométhodologie voir Markee, 2013), une perspective qui se propose de saisir les données et donc les phénomènes interactionnels selon le point de vue des participants impliqués dans l'interaction à savoir une mise au premier plan de la manière dont ils interprètent leurs conduites mutuelles et se les rendent intelligibles dans le cours de l'interaction :

En d'autres termes, l'analyse conversationnelle se focalise sur ce qui est descriptible, observable et rendu localement pertinent par les participants. En outre, la perspective émique interdit à l'analyse conversationnelle des jugements de grammaticalité ou de normativité. De ce refus d'exclure les cas atypiques ou déviants s'ensuit "une revalorisation du statut des cas marginaux, moins fréquents, comme donnée de base pour toute théorisation" (Pekarek Doehler 2005:7)

Ce courant d'orientation sociologique a permis de mettre en place un cadre interprétatif conséquent, mettant en évidence des procédures intériorisées par les participants, une approche procédurale du langage en interaction, mais aussi une dimension de coconstruction des participants qui se rendent reconnaissable les activités qu'ils sont en train de faire quotidiennement au travers du langage. Il s'agira donc d'identifier comment les acteurs de la classe – élèves et enseignants – accomplissent ces échanges d'expressions d'opinions en classe tout en prenant en compte de manière détaillée le contexte séquentiel dans lequel émergent ces expressions. Les outils méthodologiques issus de l'analyse conversationnelle permettent de rendre reconnaissable l'interprétation en temps réel que les locuteurs font de l'interaction en cours. C'est une approche de type comportemental qui n'a pas pour but de se prononcer sur les processus cognitifs observables, mais plutôt de révéler de quelle manière se construit la relation entre soi et les autres dans les échanges verbaux au travers de pratiques effectives.

L'approche de l'analyse conversationnelle a toujours porté une attention particulière à la notion de connaissances partagées et d'expériences lorsque ces dernières sont engagées dans les activités sociales (Heinemann, Lindström, Steensig, 2011:128)

2.1 Une vision interactionnelle de la grammaire

Dans le but d'observer plus spécifiquement les ressources linguistiques mobilisées par les élèves lorsqu'ils expriment leurs opinions personnelles, la présente recherche va s'appuyer ponctuellement sur le courant de la linguistique interactionnelle (LI, dès ce point). Aussi appelée grammaire-en-interaction, c'est un paradigme récent qui repose sur de nombreux acquis linguistiques interdisciplinaires, mais que nous considérons comme une des multiples facettes que propose l'AC. Les perspectives qu'offre l'ouvrage de Ochs, Schegloff & Thompson (1996) sont considérées comme pionnières pour l'approche interactionniste. En effet, l'étude sur l'organisation de la conversation en lien avec la syntaxe va donner l'occasion d'explorer la façon dont les ressources grammaticales sont utilisées par les locuteurs à des fins interactives et comment « elles se configurent et se reconfigurent à travers le cours d'actions situées » (Ochs et al., 1996). Comme l'évoque Couper-Kuhlen & Selting (2001), la LI est une perspective sur la structure et l'usage du langage, informée par l'habitat naturel des langues dans l'ordre de l'interaction. Les études en linguistique interactionnelle s'intéressent donc à révéler des modèles de formes ou de structures linguistiques récurrentes sur lesquelles dépendent le sens et la réalisation de la conversation et sur lesquelles les participants comptent pour conduire l'interaction. Cette approche novatrice a permis de passer d'un développement traditionnel du fait linguistique à un nouveau calibrage des concepts linguistiques suite à l'émergence des données issues de l'interaction verbale. Car désormais, l'idée que la grammaire et l'interaction sociale s'organisent l'une et l'autre est devenue une des pierres angulaires de la linguistique interactionnelle. La dimension collective, sociale et interactive de toute production orale place les locuteurs au travers d'un système de coconstruction constant des données conversationnelles qui sont à la fois négociées, configurées ou réadaptées au fil de l'interaction. Comme le souligne Mondada (2001), il y a une reconnaissance de la centralité de la perspective des locuteurs, c'est-à-dire une coénonciation qui permet d'intégrer le point de vue du locuteur comme une dimension constitutive du caractère ordonné de ses activités. Le but étant d'analyser ces structures linguistiques (syntaxiques, lexicales, morphosyntaxiques, sémantiques, etc.) comme des pratiques, donc présentant une systématisme dans les données étudiées, et d'explorer les actions qu'elles effectuent. Prenons les exemples des phénomènes de *repair*, les séquences d'ouverture ou de clôture par Schegloff & Sacks (1973) ou encore les phénomènes d'évaluation (Pomerantz, 1984). Néanmoins, Mondada (2008b) nous met en garde sur le fait qu'il ne faut pas croire qu'une forme isolée réalise en elle-même une action :

Les structures linguistiques sont des ressources qui accomplissent des actions de par leur position particulière au sein d'une pratique et au sein d'une séquence particulière. (Mondada, 2008b:886)

Les pratiques des locuteurs sont par conséquent conçues comme des régularités linguistiques vues en tant que phénomènes que les participants développent comme des solutions pour des besoins récurrents en temps réel (Couper-Kuhlen & Selting, 2001).

La temporalité physique de l'interaction verbale, avec son déroulement pas-à-pas, va engendrer des phénomènes qui vont avoir des conséquences sur l'activité langagière gérée par les interlocuteurs (chevauchements, pauses, rythme, accélération, etc.). Cette dimension participe à la mise en exergue du déploiement séquentiel de l'interaction : la gestion des tours de parole étant un des exemples le plus avérés. Cette nouvelle relation au temps et corolairement de la grammaire en temps réel apporte son lot d'innovations et d'élargissements au champ d'études de la LI. La description des structures linguistiques et la réalisation formelle des énoncés qui en découlent accordent par conséquent une attention privilégiée au déroulement séquentiel des activités du discours et à leur interprétation par les interlocuteurs, selon Pekarek Doehler (2001). Par conséquent, la dynamique interactive met en perspective de nouvelles unités à considérer. Les formes linguistiques émergent de et par l'interaction. La grammaire fait office de réorientation des concepts linguistiques classiques, car désormais, au sein de l'interaction en face à face, elle devient une réalisation contingente et concertée. S. O. & T. (1996) parle de « comportement vivant », et Pekarek Doehler (2005) définit la grammaire comme étant désormais une variable, sensible au contexte, présentant le langage comme un processus émergent, structuré et structurant. Cette dynamique émergentiste (voir Hopper, 1998) permet de voir la grammaire en relation avec les expériences des locuteurs en action comme répondant aux contraintes exercées par le discours (Mondada, 2008b). On étudie désormais les faits grammaticaux et leur déploiement en temps réel, c'est-à-dire, suivant la temporalité de l'activité interactionnelle.

Ce pointage succinct des différents aspects de la LI met surtout en avant une dynamique interactive du discours où s'entremêlent de multiples niveaux d'analyse exempts de toute forme de hiérarchisation (Mondada, 2001) ; des interfaces telles que la syntaxe, la pragmatique, ou encore les propriétés structurelles et sociales de la langue. Hakulinen & Selting (2005) relatent également de cette intersection de différents paliers d'analyse au sujet de la construction des pratiques et des actions conversationnelles au travers desquelles les participants mettent en usage des structures émergentes et des dispositifs multiples : des dimensions relatives à la prosodie, syntaxe, sémantique, morphosyntaxe ou encore concernant la multimodalité. L'exemple de Schegloff (1974, mentionné dans Hakulinen & Selting, 2005) de l'articulation entre la prosodie et la syntaxe permet de montrer que la délimitation des unités issues du *turn-taking* (TCU : *Turn Constructional Unit*) n'est pas l'ouvrage exclusif de la syntaxe, mais est rendue reconnaissable également par les

phénomènes prosodiques. Ceci aura pour conséquence une nouvelle façon d'appréhender les concepts linguistiques suite à l'émergence des données issues de l'interaction verbale.

2.2 Une perspective institutionnelle de l'interaction

Depuis le fondement de l'AC, il s'agit d'observer et de comprendre comment fonctionne l'organisation sociale au travers de l'interaction et dans ses multiples domaines d'application. En effet, l'interaction joue un rôle constitutif dans l'établissement de l'ordre social en étant « le lieu fondamental de la sociabilité, de la socialisation et de l'instauration et du maintien des institutions et des organisations » (Mondada, 2006:7). Les études interactionnistes se sont focalisées initialement sur le vaste champ de la conversation ordinaire. Ce n'est que ces 30 dernières années que la recherche sur la parole en interaction s'est donné les moyens d'approfondir plus amplement ce qu'était la parole institutionnelle ou *institutional talk*, soit les interactions en milieu professionnel. Même si notre société actuelle bénéficie aujourd'hui d'une évolution technologique lui permettant une multiplicité des vecteurs communicationnels au sein des divers contextes institutionnels qui la composent, la parole reste un élément primordial dans l'organisation du contexte scolaire, notamment dans la transmission des savoirs. L'analyse se concentre non pas sur « le langage *per se* mais sur le langage comme ressource pour l'accomplissement d'une activité » (Mondada, 2006:10) :

A company or an institution is maintained, renewed, and transformed through the way in which its members interact together, for example by adopting specific participation frameworks, by favoring specific chairman's techniques, and so forth, either in formal or in informal meetings: "it is within these local sequences of talk, and only there, that these institutions are ultimately and accountably talked into being" (Heritage, 1984, p. 290). (Mondada, 2012:1006)

Du fait que la présente recherche observe essentiellement l'expression d'opinions personnelles au sein du domaine scolaire, nous tenions à présenter les caractéristiques de cette approche qui observe spécifiquement l'interaction en milieu institutionnel.

C'est donc à partir de la tradition issue de l'AC que l'*institutional talk* (Drew & Heritage, 1992) va étendre l'observation de l'action sociale (Heritage, 2005) dans le microcosme particulier que sont les différents mondes institutionnels qui composent notre société afin d'en comprendre l'organisation et le fonctionnement intrinsèque. Bien que de nombreux chercheurs, ainsi qu'Heritage (2005) présentent ces approches en termes binaires tel que *Basic CA* (l'analyse conversationnelle traitant toute conversation telle une institution en soi permettant d'examiner l'action sociale) et l'*institutional CA* (basée sur l'AC, son but est d'observer la nature institutionnelle de la parole), il ne prône pas une frontière distincte ni désirée entre la conversation dite ordinaire et la parole institutionnelle, la simple dichotomie ne représentant que très naïvement les différences et

les relations qui les unissent. C'est pourquoi, nous allons brièvement présenter ci-dessous, les caractéristiques élémentaires de ce que présuppose l'étude de la parole institutionnelle, celle-ci se définissant plus en tant qu'un continuum de l'AC (Mondada, 2006) qu'en tant qu'un paradigme indépendant et circonscrit.

L'*institutional talk* (dès à présent IT) est une approche majoritairement familière à la recherche anglophone, dont les aspects méthodologiques, comparatifs et critiques ont été présentés dans de nombreux travaux portant sur les interactions institutionnelles (Drew & Heritage 1992, Drew 2003, Heritage 2005, *inter alia*) ou portant sur un fonctionnement interactionnel particulier d'un terrain institutionnel spécifique ; voir en guise d'exemple Aktinson & Drew (1979) pour les interactions en contexte judiciaire, voir Clayman & Heritage (2002) pour les interactions dans les médias, McHoul (1978) et Hellerman (2005) pour les interactions en classe, et Maynard (2006) pour le contexte médical. Afin d'en expliciter plus clairement ce à quoi cette approche fait référence, voici une première définition :

L'institutional talk est l'étude de l'interaction institutionnelle dont le but est d'expliquer la manière par laquelle les tâches institutionnelles sont effectuées dans divers contextes par la gestion de la parole en interaction. (Selon notre traduction, Arminen, 2005:XIV)

Il s'agit donc de s'intéresser à la parole et à l'interaction dans des contextes institutionnels, mais surtout dans des contextes variés et non forcément cantonnés à l'institution elle-même. Plus précisément, une interaction conversationnelle se définit par l'orientation des participants vers la nature institutionnelle de leur action (Arminen, 2005) et peut donc aussi se manifester en dehors de l'institution elle-même. L'*institutional talk* a pour but de montrer que les détails et les méthodes spécifiques exploitées par les participants pour organiser l'interaction se différencient de la conversation ordinaire. Selon les trois principes de base présentés par Drew & Heritage (1992) (mentionné par Heritage, 2005:106, selon notre traduction) :

L'orientation des participants est motivée par la nature institutionnelle de leur tâche (goal-oriented task), celle-ci étant fortement liée à la pertinence de leurs identités institutionnelles.

Certaines contraintes particulières vont résulter de ce qui est considéré comme adéquat ou non pour la construction de l'activité institutionnelle en cours.

L'interaction est liée à un cadre inférentiel et à des procédures qui sont spécifiques à un contexte institutionnel particulier.

Un des premiers traits distinctifs de la parole institutionnelle s'articule autour de la notion de contexte. Outre le fait que la parole institutionnelle ne se rattache pas seulement à la dimension spatiale dans laquelle a lieu l'interaction², il s'agit de prendre en considération la nature institutionnelle et situationnelle de l'échange dans son ensemble. Ce caractère institutionnel se conçoit en fonction de ses spécificités mises en contraste face au déroulement inhérent de la conversation dite ordinaire. D'autre part, les principales différences avec la conversation ordinaire se situent également sur la question des contraintes spécifiques qu'impose l'activité institutionnelle sur la gestion de l'interaction :

Institutional talk appears as characterized by distinctive turn-taking systems and sequence types which are a specialized, reduced, or structurally adapted version of formats described in ordinary conversation. (Heritage, 1984:239-40)

La plupart des études sur l'interaction institutionnelle mentionnent également une réduction des pratiques et conduites interactionnelles déployées par les locuteurs : elles s'en trouvent plus restreintes, limitées et spécifiques à l'institution en cours (Heritage, 2005). Prenons pour exemple la dimension relative à l'allocation des tours de parole (*speech exchange system*) : dans le contexte judiciaire, l'intervention des participants est soumise à des règles précises, de même que dans le contexte scolaire où le droit à la parole est régulé par l'enseignant, représentant de l'institution. Généralement, les élèves ne sont pas autorisés à couper la parole à l'enseignant, mais sont assujettis à des règles qui leur imposent de demander la parole en levant la main ou par exemple d'attendre d'être sélectionnés (Sinclair & Coulthard, 1975 ; McHoul, 1978 ; Mehan, 1979). Ceci contraste avec la conversation ordinaire où la prise de parole est plus fluide et affranchie de certaines contraintes si ce n'est celle du *one-party-at-a-time*. Les contributions des participants sont donc soumises à une forme de spécialisation qui émerge de la nature institutionnelle de la tâche qu'ils ont pour but d'effectuer. L'entier de la recherche en IT n'a de valeur que si elle comprend en son sein une perspective comparative des conduites interactionnelles dans la conversation ordinaire avec leurs variantes observées au travers d'un échange institutionnel (Drew, 2003). Cette approche permet également d'aborder et d'observer la construction par les participants des rôles et des identités institutionnelles vers lesquels ils s'orientent au cours de l'interaction. Prenons l'exemple des interactions médecin-patient (Maynard, 2006) qui permettent de mettre en lumière des conduites interactionnelles et une gestion de l'interaction spécifique entre le médecin, représentant l'institution, et une personne tout venante que l'on peut qualifier de non-initiée, soit le patient. Ce type de contexte socio-communicatif relatant d'une interaction spécifique

² En effet, Heritage (2005), parle de l'abandon de la « *bucket theory of context* », soit l'abandon du point de vue considérant des circonstances institutionnelles préexistantes au contexte en question, non perméables et invariables en faveur d'un point de vue plus actuel et en lien avec l'AC, soit une notion du contexte qui se construit au travers de l'interaction par l'intermédiaire des actions des participants, moment par moment et à toutes fins pratiques.

entre représentant et non-initié est privilégié par la recherche sur la parole institutionnelle. Elle permet d'observer de quelle manière les interactants s'orientent vers leurs rôles et identités institutionnels et vers les spécificités inhérentes de l'activité en cours, en prenant pour exemple les échanges en contexte médical, lorsque le patient, en tant que « client » explicite ses symptômes, dans l'attente d'un diagnostic « expert » de la part du médecin. Ce courant tente donc d'identifier de manière explicite la signature singulière (« *unique fingerprint* », Drew & Heritage, 1992) d'un contexte institutionnel particulier au travers de procédures, de conduites interactionnelles, de *patterns* ou encore un ensemble de ressources qui lui sont associées et qui se différencient de la conversation ordinaire. Au niveau structurel, que l'on passe au crible l'ensemble de la structure globale de l'interaction ou simplement une organisation séquentielle type, par exemple les séquences de type question-réponse présentent dans le contexte scolaire ou dans l'interview journalistique, ce niveau d'analyse reste le lieu le plus fructueux pour observer les caractéristiques spécifiques d'une parole institutionnelle type :

The withholding of acknowledging responses to answers to questions is part of the interactional fingerprint of the news interviews. (Clayman & Heritage, 2002, mentionné par Heritage, 2005:126)

En amenant l'analyse vers des niveaux plus micro, l'*institutional talk* promeut une observation attentive du *turn-design* ainsi que des propriétés et des choix lexicaux utilisés et construits par le locuteur, qui sont les rouages essentiels de l'action qu'ils implémentent. Par exemple, un enseignant va construire le tour de parole qui contient sa question de manière différente, suivant le type de réponses qu'il attend de ses élèves : par exemple, s'il attend une réponse cible ou une réponse présentant un développement plus appuyé. Au même titre, l'usage dans une interaction de type institutionnelle du pronom *je* ou *nous*, par exemple, permet de déterminer le positionnement du locuteur soit en tant que représentant de l'institution à laquelle il appartient ou en tant qu'indice d'une orientation possible de l'échange vers une conversation moins formelle.

En s'appuyant sur ce courant spécifique, la présente étude a pour objectif d'évaluer les spécificités de expressions d'opinions et la manière dont elles s'accomplissent en contexte scolaire et ainsi d'en mesurer leur nature institutionnelle.

2.3 L'interaction en contexte scolaire

La parole en contexte scolaire est éminemment institutionnelle, notamment par le fait que la parole est distribuée majoritairement par l'enseignant à travers de dispositifs séquentiels qui configurent les prises de parole en classe mais également par une relation asymétrique enseignant vs. élèves liée à l'état de connaissance des participants ainsi qu'à leurs droits et devoirs respectifs (Heritage,

2004). C'est d'ailleurs par son truchement que l'élève, dès son plus jeune âge, va prendre connaissance d'une des institutions fondamentales qui lui offre un des premiers regards sur les multiples aspects de la vie en société en dehors de la sphère familiale. L'école se définit comme un lieu de transmission des savoirs et comme un espace foncièrement interdisciplinaire, mais surtout elle est une institution constitutive, de manière générale, de tout être humain, où sont à l'œuvre de nombreux processus de socialisation. C'est un lieu privilégié pour observer l'action sociale dans ses prémices, mais également un terrain qui se configure avec des finalités pédagogiques concrètes qui ont pour but d'encourager une instruction efficiente. C'est également un des premiers lieux où l'élève sera confronté à la nécessité de respecter des contraintes institutionnelles face à ses activités interactionnelles (Petitjean, 2013) et donc à y développer un « comportement langagier » spécifique qui va différer de la conversation dite ordinaire.

L'école est une des institutions les plus prisées par les chercheurs, passant aléatoirement des sciences sociales aux sciences de l'éducation, de la psychologie cognitive à la didactique disciplinaire. La parole, vecteur communicationnel fondamental par lequel une majorité de la transmission des savoirs en contexte scolaire s'accomplit, a donc été soumise à une multiplicité de positionnements théoriques issus, entre autres, de la linguistique cognitive, la psycholinguistique, de l'approche interactionniste, notamment l'acquisition des langues secondes et des recherches en didactiques des langues. La présente recherche, quant à elle, repose sur une approche foncièrement interactionniste du langage et s'appuie sur les développements récents de l'analyse conversationnelle reposant sur le domaine scolaire.

2.3.1 Organisation interactionnelle typique des échanges scolaires

La recherche en AC sur les interactions en classe s'est initialement concentrée à souligner ces spécificités propres face à la conversation dite ordinaire. Nombreux chercheurs se sont attelés à proposer des modèles généraux de l'interaction scolaire (Sinclair & Coulthard, 1975 ; McHoul, 1978 ; Mehan, 1979) dirigeant leurs recherches vers les caractéristiques liées à la structure globale des échanges en classe. L'empreinte institutionnelle et unique que comporte l'école se traduit, de prime abord, par sa capacité à différer de la conversation ordinaire de par le système d'attribution des tours de parole (*speech exchange system*). La nature institutionnelle de la parole « scolaire » se caractérise principalement par des règles strictes du *turn-taking* (McHoul, 1978), c'est-à-dire qui parlent quand et à quel moment et ce pouvoir est attribué à une identité institutionnelle précise et dominante, l'enseignant. Quant à la conversation ordinaire, elle se synchronise de manière plurielle et variée. Sans règles strictes détenues par un seul des interactants, elle tend vers un système régi par l'organisation préférentielle (Schegloff, 2007) où les locuteurs s'orientent et s'ajustent par

exemple au point de complétude potentiel d'un tour pour prendre la parole à un moment opportun. Dès lors, l'école se caractérise par un système d'échange conversationnel qui ne se fonde pas que sur une synchronisation fine des détails de l'interaction, mais sur un système d'allocation de la parole qui tente de minimiser un maximum les chevauchements conversationnels et les prises de tours multiples (McHoul, 1978), perçues dans ce contexte comme problématiques. Bien que ces modèles généraux sur l'interaction scolaire se sont basés sur des configurations impliquant un enseignement traditionnel de type frontal, il est important de noter la nature largement plus diversifiée des types d'enseignements actuellement en vigueur. Comme le souligne Markee & Kasper (2000), les interactions en milieu scolaire invoquent des cadres participatifs pluriels où se rencontrent plusieurs types de systèmes d'allocation à la parole, qui peuvent être variables et attachés à un type d'activité particulier, voire même entremêlés, (p.ex. : les activités qui sollicitent des travaux de groupes entre pairs, les discussions type tour de table, etc.) :

Recent work on classroom interaction that occurs during task-based, small group instruction has envisioned classroom talk as a nexus of interrelated speech exchange system rather than a unified speech exchange system that is characterized by a single set of question-answer-comment practices. (Markee, 2000, cité par Markee & Kasper, 2004:492)

La parole scolaire est également une parole résolument publique, dans le sens que toute interaction entre les participants s'ancre quotidiennement dans le système communautaire de la classe. Lorsqu'un élève s'adresse à l'enseignant, sa parole est proférée devant l'ensemble des autres élèves, soit devant une audience permanente dans l'espace de la classe. La production de la parole scolaire peut être à la fois de type « binaire », une élève s'adresse exclusivement à l'enseignant et vice et versa, mais aussi de type « collectif » où l'enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe. Notons également l'existence d'un jeu sur le mode conversationnel en classe qui se matérialise par des moments formels vers des moments plus informels qui demande une adaptation constante des participants qui y prennent part (voir les recherches en didactiques telles que Gagnon, 2010 ; Nonnon, 1999, *inter alia*).

L'interaction scolaire se caractérise également par ses finalités pédagogiques vers lesquelles s'orientent quotidiennement les acteurs de la classe. Des chercheurs tels que Koole (2010) ont mis le doigt plus particulièrement sur la relation entre l'élève et l'enseignant en termes d'accès épistémique et de positionnement interactionnel face au savoir en classe, en pointant la nature profondément institutionnelle y relative :

An important aspect of these exchanges is that the agent - in this article a teacher - designs his talk for the client - a student. And in order to this, he must act upon what the client shows him in terms of receipt of the information or instruction. (Koole, 2010:183)

Dans cette même perspective, Drew & Heritage (1992) démontrent également que certaines activités vont être construites interactionnellement par les contingences contextuelles dans lequel elles émergent :

The activities conducted in many kinds of institutional interactions, by contrast, are often implemented through task-related standard shape. (Drew & Heritage, 1992:43)

Certes, la dimension pédagogique liée aux interactions en classe détermine la manière dont les activités s'y déroulent. Cependant, au travers des études interactionnelles, notamment en prenant appui sur les principes inhérents à l'approche de l'AC, la tâche didactique est considérée comme un projet qui est soumis à la nature contingente de l'interaction et donc soumis à une transformation locale et située lors de son accomplissement dans l'interaction (Hall, 2004 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2004 ; Fasel Lauzon et al., 2008b ; *inter alia*). Plusieurs études ont souligné cette distinction entre la tâche en tant que projet, c'est-à-dire en tant que tâche préplanifiée et la tâche effective telle que les participants l'interprètent, la négocient et l'accomplissent au fil de l'interaction (*task-as-workplan* vs. *task-in-process* : Coughlan & Duff, 1994 ; Seedhouse, 2004 ; Pekarek Doehler, 2002 ; Fasel Lauzon et al. 2008b). Ce postulat invite à mettre en lumière les pratiques effectives des acteurs de la classe et invoque une perspective profondément contextuelle et éémique de l'interaction en classe.

Au-delà des questions liées aux caractéristiques distinctives du contexte scolaire, la recherche sur l'interaction scolaire a montré qu'il existe également des routines interactives spécifiques au domaine de l'école, par exemple la récurrence d'une séquence particulière de type question-réponse sous forme tripartite. De nombreux travaux d'inspiration ethnométhodologique ont montré que ces séquences de type IRE/F (*initiation, reply, evaluation* ou *feedback*) (**IRF**, Sinclair & Coulthard, 1975 ; **IRE**, Mehan, 1979 ; ou **QAC** *question-answer-comment*, Markee, 1995, 2000, 2005) sont une des pratiques interactives récurrentes du discours scolaire et propre à sa nature institutionnelle (*three part sequence turn system*) (Drew & Heritage, 1992 ; Hellerman, 2003, 2005 ; Mondada, 2006). Toutefois, rappelons que les premières études se sont essentiellement basées sur des interactions scolaires traditionnelles, c'est-à-dire bénéficiant d'un enseignement exclusivement frontal. En effet, même si actuellement, la spécificité du discours scolaire ne peut en aucun cas se définir et s'entrevoir qu'au travers de cette structuration tripartite (Seedhouse, 2004), il n'en reste pas moins qu'une majorité de l'enseignement de type frontal actuel s'organise régulièrement à travers ce type de séquence IRE/F (Sert, 2015). Ce type de séquence tripartite se compose de trois mouvements distincts :

(I) *Initiation de la question par l'enseignant*

(R) *Réaction de l'élève, généralement sous forme de réponse³*

(E/F/C) *Evaluation, feedback, commentaire de l'enseignant par rapport à la réponse proposée*

Toutefois cette séquence ne se définit pas nécessairement par la présence exclusive de trois tours de parole durant l'échange : les séquences peuvent s'étendre sur une multiplicité de tours de parole et présenter plusieurs fois des mouvements actionnels qui se répètent (p. ex de type : I-R-I-R-F). Les études plus récentes ont d'ailleurs (re)interrogé la pertinence de ce type de séquence dans l'interaction scolaire (Hellerman 2003, 2005 ; Lee 2007 ; Waring 2008 ; *inter alia*) en soulignant tant ses opportunités que ses limites (Sert, 2015). Néanmoins, nombre d'entre elles ont souligné l'importance du troisième tour de parole énoncé par l'enseignant dans ce type de séquence (notamment Waring, 2008), qui tend souvent à être interprété automatiquement par les élèves comme une évaluation ou comme feedback, indépendamment du type d'action accomplie par l'enseignant. En prenant en considération le fait que ce dernier représente une figure institutionnelle détentrice du savoir et que l'un des buts principaux de l'élève étant de s'ajuster à ses prérogatives et d'une certaine manière de deviner ce que l'on attend de lui, l'interprétation de ce troisième tour de parole est une opportunité d'observation intéressante. En effet, pour la présente recherche, où les échanges d'opinions se présentent régulièrement sous forme de séquence tripartite, ce placement séquentiel est un lieu propice pour observer la manière dont l'enseignant légitime l'expression d'opinion de l'élève et de quelle manière ce dernier y réagit.

Les grands modèles généraux décrivant l'organisation interactionnelle de la classe ayant été documentés, l'analyse conversationnelle s'est dès lors largement intéressée à des phénomènes beaucoup plus situés en observant la nature profondément contextuelle des interactions scolaires. Elle a cherché à documenter les asymétries liées aux rôles et aux identités institutionnels du système de la classe ainsi que les procédures systématiques et quotidiennes des participants pour accomplir des actions. Sans prétendre à présenter un panorama exhaustif, la recherche s'est penchée sur l'observation de différents phénomènes interactionnels en langue première (L1), par exemple les implications liées au fait de lever la main en classe (Sahlström, 2002), l'observation d'une pratique spécifique pour susciter l'autocorrection des élèves dans des séquences de type

³ Pour l'entier de la présente recherche, nous désirons spécifier une différence terminologique que nous reprenons de la langue anglaise. La recherche en AC différencie la **réaction** de l'élève (en anglais : *response*), de sa **réponse** (en anglais : *answer*) lors de la mise en place de son tour de parole. La réaction de l'élève s'accomplit sur le plan interactionnel et peut donc prendre des formes variées, p.ex. un haussement d'épaule, un silence, l'expression d'un marqueur d'accord, etc. Tandis que la réponse de l'élève est considérée comme un type de réaction, parmi d'autres possibles. La réponse de l'élève est une action verbale qui accomplit une seconde paire adjacente pertinente face à la question initiée par l'enseignant (première paire adjacente).

question-réponse (Koshik, 2002b), des activités spécifiques où l'enseignant doit gérer une l'explication de problèmes mathématiques à l'élève (Koole, 2010) et notamment en langue française sur les pratiques d'hétérosélection du locuteur (Fasel Lauzon & Berger, 2010), les phénomènes de rires (Petitjean & González-Martínez, 2015), ou encore la gestion du désaccord en classe (Fasel Lauzon *et al.*, 2009).

2.3.2 Une vision spécifique de la compétence interactionnelle

Cependant, la recherche en AC sur le milieu scolaire s'est largement plus développée en se focalisant sur la langue seconde (L2) notamment sur le domaine de l'acquisition du langage et du contexte de la classe de langue (Pochon-Berger, 2011 ; Hellerman & Pekarek Doehler, 2010 ; Fasel Lauzon 2009 ; Mortensen, 2009 ; Berger 2008 ; *inter alia*). En positionnant son intérêt sur l'apprentissage des langues, l'AC a investigué le domaine du savoir en observant principalement comment l'apprentissage et la compréhension pouvaient être démontrés dans l'interaction (Melander 2012 ; Melander & Sahlström, 2009 ; Sert, 2012 ; Koole, 2012 ; 2010 ; Mondada & Pekarek Doehler 2004 ; *inter alia* ; pour une introduction voir Markee & Kunitz, 2015 ; Gardner 2013 ; Markee & Kasper, 2004 ; Markee, 2000, 2015 ; Seedhouse, 2004). Ne rejoignant pas totalement les approches plus cognitives et psycholinguistiques conceptualisant les processus acquisitionnels comme un phénomène acontextuel, l'AC a adopté une perspective plus située et éémique de l'acquisition du langage (pour une critique voir Firth & Wagner, 1997). Elle a développé une approche socio-interactionniste (CA for SLA: Ford & Mori, 2004 ; Markee & Kasper, 2004 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2004 ; *inter alia*) qui privilégie l'analyse des pratiques effectives et donc la nature profondément contingente de l'interaction dans laquelle elles sont incarnées pour documenter et comprendre les objets d'apprentissage d'une langue en tant que processus émergents et situés dans l'interaction en cours (Mondada & Pekarek Doehler, 2004). Ces récents développements ont aussi permis de profiler l'AC en tant qu'approche pertinente pour observer la cognition dans l'interaction (Markee, 2015 ; Markee & Kunitz, 2013 ; Sert, 2012, Koole, 2010, Melander 2009, Melander & Sahlström, 2009 ; *inter alia*) :

"CA classroom studies have for instance shown that classroom tasks are established and progressively transformed through the course of practical activities that continually (re)shape learning opportunities..." (Markee, 2015 :409)

L'apprenant est désormais perçu comme un participant actif qui exploite les ressources linguistiques moment par moment dans et par l'interaction, qui s'ajuste constamment au contexte dans lequel il interagit et qui coordonne ses conduites de manière située avec les participants afin d'atteindre ses objectifs communicatifs. Cette nouvelle vision de l'apprenant a conduit la recherche

en AC à développer et redéfinir le concept de compétence (Pekarek Doehler 2010, 2005b, Fasel Lauzon 2009, Berger 2008 ; *pour une discussion critique et un développement sur la notion de compétence*, voir Pekarek Doehler, 2006) c'est-à-dire non pas une compétence linguistique ou communicative, mais une compétence interactionnelle résolument actionnelle, que ce soit pour les compétences en langue première ou en langue seconde. En effet, sans vouloir exposer ici le débat qui fut au centre de multiples disciplines touchant à la linguistique ces dernières années (notamment l'acquisition et la didactique des langues) le concept de compétence a fait preuve d'une large prolifération terminologique et définitoire (également sur le plan didactique, Erard & Schneuwly, 2005 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Bronckart & Dolz, 2002, *inter alia*). Néanmoins, la notion de compétence dès lors rattachée à des notions classiques, telles que chomskiennes concevant la compétence comme un savoir langagier abstrait, monologal et profondément ancré dans l'individu, s'est développée vers une compétence dite d'interaction. En nous appuyant et en synthétisant ici le développement plus rigoureux explicité par Pekarek Doehler (2006), la compétence d'interaction est désormais entrevue comme une compétence située dans les contingences locales des activités quotidiennes des interactants : le savoir langagier ne se perçoit plus comme un inventaire statique transférable d'un contexte à l'autre, il ne relève plus uniquement de la responsabilité du sujet parlant du fait qu'il s'ancre de manière collaborative dans une interaction avec autrui (voir également Young, 2013) et il est profondément articulé au fonctionnement socioculturel et historiquement formaté des activités sociales dans laquelle le sujet prend part. Il s'agit donc d'une certaine manière de savoir quand parler, comment, avec qui et de quelle manière (Hymes, 1972:277). En effet, pour qu'il y ait interaction verbale, comme l'explique Fasel Lauzon et al. (2009), il est supposé des interactants une gestion intelligible de la conversation consistant à proposer un discours cohérent et à s'ajuster à la parole d'autrui. Cette compétence en interaction peut donc relever de ressources diverses à la fois linguistiques, discursives, sociolinguistiques et interactionnelles (Fasel Lauzon et al. 2009 ; Pekarek Doehler, 2006). En cela il est attendu des interactants de pouvoir initier des actions légitimes et de reconnaître des *patterns* interactionnels (Hall & Pekarek Doehler, 2011), comme ouvrir et clore une conversation, prendre la parole au moment opportun, maintenir l'attention mutuelle, proposer une opinion personnelle, défendre un point de vue, etc. On parle précisément de la nature adaptative de la compétence d'interaction, notamment parce que ces différentes actions sont profondément liées aux contingences locales de l'interaction dans laquelle elles émergent. Prenons l'exemple des enjeux liés à la prise de parole en classe, cette dernière est organisée et socialement codée de manière différente vis-à-vis d'une conversation entre amis ou d'un entretien professionnel, par exemple. Interagir de manière compétente comprend donc une prise en compte des dimensions sociales, socioculturelles et contextuelles :

Interactional competence refers to the ability to use language accurately and appropriately in a social and cultural context, implying the capacity to coordinate actions with others (Hall and Pekarek Doehler 2011:2).

De par l'approche interactionnelle dans laquelle se situe la présente recherche, nous concevons donc la compétence interactionnelle comme une compétence-en-action (Pekarek Doehler, 2006), c'est-à-dire observable dans et par l'interaction dans laquelle elle se situe. Cette compétence interactionnelle est conçue comme mobilisant un ensemble de procédures systématiques et hautement adaptatives au contexte, grâce auxquelles les acteurs organisent conjointement leurs activités sociales et se les rendent reconnaissables. Dès lors, la notion de compétence interactionnelle se profile également comme foncièrement liée à des processus de socialisation (Melander, 2017), sachant que la capacité du sujet parlant à mobiliser des ressources pertinentes et adaptées à un contexte donné lui permet de participer pleinement à l'activité sociale et plus largement à la vie en société. Dans cette perspective, la compétence interactionnelle se présente également comme une compétence à participer à l'interaction sociale en elle-même, du fait qu'elle :

consiste à développer des « méthodes » — c'est-à-dire des procédés récurrents — pour participer à des interactions sociales (cf. Hellemann, 2007; Mondada & Pekarek Doehler, 2000, 2004). Ces méthodes articulent des ressources multiples, liées à la gestion des tours de parole, à la coordination des activités, à la protection des faces et au maintien du contact interpersonnel, dans lesquelles le langage joue un rôle central. (Fasel Lauzon et al., 2009 :123)

Ces méthodes pouvant être décrites, selon Pekarek Doehler (2006) comme des procédures systématiques que l'interactant acquiert au cours de processus de socialisation. Le développement de ces compétences dans le temps participe également à décrire la notion d'apprentissage :

Sur cette base, le développement de compétences — et donc l'apprentissage — n'est plus conçu comme une intériorisation et une restructuration progressives de capacités cognitives, de savoirs et de savoir-faire ; la reconceptualisation de la compétence nous oriente au contraire vers la possibilité de concevoir l'apprentissage comme l'appropriation de la capacité de participer aux pratiques sociales, communautaires d'un groupe (cf. Lave & Wenger, 1991). (Pekarek Doehler, 2006:39)

Pour la présente recherche, il s'agit précisément d'explorer d'une part comment les élèves ou apprenants sont capables de « bricoler » avec les moyens linguistiques à disposition pour convoquer cette compétence-en-action et comment cela leur permet d'organiser l'interaction en question de manière pertinente et légitime. Nous allons concrètement observer les différentes méthodes des élèves du secondaire mises en place pour accomplir une opinion personnelle en classe, et plus spécifiquement dans des activités de discussion ouverte (à ce sujet, voir les chapitres III et IV). La compétence interactionnelle étant une dimension fondamentale pour participer à la vie sociale, nous ne la questionnerons pas que sur le plan individuel, mais également

de manière plus générale sur le plan des processus de socialisation, à savoir en quoi cette capacité à exprimer une opinion personnelle s'intègre plus largement à une capacité de l'élève à participer de manière adéquate à l'ensemble de l'activité de discussion établie. Ces aspects nous amèneront également à interroger à quelle finalité didactique la compétence à exprimer une opinion personnelle se rattache vis-à-vis des curriculums scolaires, et donc à quel type d'enseignement-apprentissage elle se destine. Et plus globalement, en quoi la capacité à exprimer ses opinions en société répond à des enjeux socioculturels actuels, sachant que la compétence d'interaction constitue aujourd'hui un instrument important de sélection sociale et professionnelle.

2.3.3 Une perspective transversale des activités langagières

De manière intéressante, cette récente conceptualisation de la compétence interactionnelle en tant que compétence-en-action a ouvert la voie à l'AC à explorer le développement interactionnel des activités langagières et les pratiques sociales y relatives de manière longitudinale (Hellerman, 2008, 2007, 2006 ; Markee, 2008 ; Cekaite, 2007 ; Young & Miller, 2004). Plus récemment encore, et en lien avec la présente recherche, la recherche sur les interactions scolaires a été investiguée sous une perspective transversale (*cross-sectional studies*) (Pekarek Doehler & Fasel Lauzon, 2015, Petitjean, 2015 ; Pekarek Doehler & Berger 2011 ; Fasel Lauzon *et al.* 2009, Mondada & Pekarek Doehler, 2004 ; Lazarton, 2004). Ce type de recherche a pour but d'investiguer de quelle manière une action ou activité langagière, voir un type de pratique interactionnelle qui accomplit une action spécifique, se développe à travers le temps en comparant des ensembles de données comprenant des apprenants ou participants de différents niveaux scolaires. Il ne s'agit pas ici de suivre un même ensemble d'individus à travers différents moments de leurs vies pour retracer des trajectoires d'apprentissage (études longitudinales) – ce qui est reconnu comme dispositif relativement coûteux au niveau de la récolte des données – mais de comparer des groupes d'apprenants, qui représentent des échantillons comparables d'une population donnée (Pekarek Doehler & Fasel Lauzon, 2015). Néanmoins, ces deux types de recherche, longitudinale et transversale, ont pour objectif commun d'explorer le développement d'une compétence interactionnelle, les changements liés à une pratique interactionnelle à travers le temps et d'identifier des indicateurs permettant d'observer l'apprentissage de manière temporelle.

C'est en prenant appui sur les récents développements de l'AC sur le domaine de l'interaction scolaire : notamment sur le plan conceptuel de la vision de l'apprentissage et de la cognition dans l'interaction, du postulat posé sur la compétence interactionnelle, et des études de type transversal que la présente recherche explore l'expression d'opinion dans les interactions en classe de secondaires en Suisse romande.

2.4 Développement récent des positionnements épistémiques

En observant particulièrement les productions orales des élèves dans des tâches d'expression d'opinion personnelle, la présente recherche s'est naturellement intéressée à la manière dont l'élève s'exprime et comment il se positionne face à son opinion. Examinant des données scolaires qui sont liées à un contexte dont la finalité majeure reste la transmission de savoirs et de savoir-faire (touchant également la production de l'oral en classe, telle que l'expression d'opinion), nous avons entrevu ce type de positionnement interactionnel sous l'angle des positionnements épistémiques, c'est-à-dire comment l'élève se positionne face à son état de connaissance lorsqu'il exprime une opinion en classe. En effet, gérer son expertise et se positionner face à un état de savoir est une activité enracinée dans l'interaction sociale : par exemple, nous pouvons régulièrement exprimer une opinion de manière incertaine, partager une croyance avec assurance ou encore parler de soi de manière neutre.

La sociologie a depuis longtemps reconnu que l'action réciproque et la compréhension mutuelle en interaction reposent sur les capacités des participants à identifier ce que chacun sait sur le monde et ainsi s'ajuster conformément à cette reconnaissance (Heritage, 2012). À l'instar de nombreuses autres disciplines issues des sciences sociales, l'analyse conversationnelle a vu naître un intérêt grandissant, ces dernières années, quant à la notion de savoir en tant que phénomène observable dans l'interaction. On s'attache désormais à explorer l'attitude du locuteur, son domaine de croyance envers ce qu'il exprime dans l'interaction. Lié aux principes fondamentaux de l'AC, le savoir est appréhendé comme un phénomène interactionnel et intersubjectif : on cherche désormais à explorer comment les états de connaissances sont formés de manière dynamique, transformés, négociés et mis à jour dans des moments spécifiques dans l'interaction. La dimension épistémique est un élément constitutif de l'interaction sociale et ne se résume pas à de simples revendications de savoir, formulées de manière isolée (Koskela, 2011) :

«Without recognizing the nature and content of knowledge held by others and distinguishing it from our own, it would be impossible to refer to persons, places and things using reference forms that will allow others to recognize who (or what) is being talked about... (Sacks & Schegloff, 1979 cité par Heritage, 2012: 370)

L'importance de cette notion épistémique s'est étendue à travers la recherche interactionniste en passant de l'analyse conversationnelle en milieu institutionnel à la conversation ordinaire, d'un focus sur la détention du savoir puis sur son encodage épistémique, pour finalement s'extraire des premières recherches fondatrices qui se basaient sur le concept issu de la modalité traditionnelle. Par ailleurs, la majorité des recherches s'est essentiellement concentrée sur la langue anglaise.

Harvey Sacks, un des fondateurs de l'AC (voir aussi E. A Schegloff, G. Jefferson), traitait déjà le savoir comme objet analytique en mettant en avant deux perspectives essentielles : d'une part, le savoir est un phénomène qui peut être démontrable et justifiable dans l'interaction, d'autre part, il existe une compréhension pratique du savoir par les participants en tant que distribution de droits et d'obligations (Sidnell, 2005). L'intérêt réside également dans le fait qu'il marque déjà une distinction entre différents types de savoirs, par exemple, entre une expertise plus factuelle et une expertise en termes d'opinion personnelle :

The notion of 'opinion' as contrasted to knowledge (and Plato made a great deal of the difference between them) and the sheer introduction of a notion of 'opinion' provides in part for professionals' talk to laymen. Because one of the characteristics of 'opinion' is that it's something which lay persons are entitled to have when they're not entitled to have knowledge - in the sense that they can offer it without ever proposing to have to then defend it. Like they say " My feeling is such-and-such on that, but I don't really know," as a permissible way of talking, where one then doesn't try to find out what kind of defense you have for that statement. So in a way, 'opinion' provides for the continuing discourse between professionals and laymen. (Sacks, 1992:33)

Qu'il s'agisse de distribution sociale, de droits ou d'obligations, le savoir est un phénomène intimement lié au domaine normatif, perspective que l'on retrouvera fortement dans l'approche de Stivers, Mondada & Steensig (2011) et Drew (1991). Plusieurs travaux en AC ont montré leur intérêt envers l'organisation sociale du savoir. Sacks (1974) a observé les phénomènes de *story-telling* dans l'interaction où il a documenté les différentes manières que le locuteur-narrateur présente son récit : généralement il signale d'où provient l'origine de ce qu'il raconte et donc d'où il tient cette connaissance, dès les premiers tours de parole (*story preface sequence*). Heritage (1984), avec son article célèbre sur le *change of state token*, nous montre comment la particule « *oh* » (« ah » en français), lors d'un échange d'information entre deux locuteurs, permet de manifester une forme d'évaluation épistémique : cette particule indique généralement que le locuteur qualifie l'information comme nouvelle, voire comme particulièrement intéressante :

Extrait tiré de Heritage (1984:)

A : *Hey we got news*
 B : *what's the good news*
 C : *I know*
 (.)
 A : **Oh** *ya do ?*
 D : *ya heard it?*

Il s'agit donc de rendre compte d'un savoir à autrui, et surtout d'un savoir nouveau, un nouvel état de connaissance qui a émergé dans le cours de l'interaction. Il se dessine dès lors cette notion de « *territories of information* » (Kamio, 1994 ; pour « *Territories of knowledge* » voir Heritage, 2012c), c'est-à-dire de domaines épistémiques propres à chaque acteur social et qui s'ajustent et se justifient par et dans l'échange conversationnel. Sans pour autant concevoir le savoir comme une

donnée absolue, mais comme une propriété individuelle et gérée socialement au travers de l'interaction, le savoir est donc posé comme un « fait observable » (en anglais ; *accountable matter*), qui se justifie dans l'interaction verbale et qui se rend reconnaissable au travers de pratiques spécifiques (Heritage, 2012). Dès lors, l'AC a montré que le savoir peut être approché tout en n'étant pas le sujet central de l'analyse, mais comme participant à l'élaboration de pratiques spécifiques en lien avec la progressivité du discours.

C'est à partir de ces travaux *princeps* que l'approche interactionniste a montré récemment un réel intérêt pour tout ce qui touche aux processus langagiers qui mettent en scène le savoir et tout particulièrement les manifestations de savoir dans l'interaction. Pour appréhender cette dimension épistémique dans l'interaction et plus précisément la question des positionnements épistémiques, plusieurs études ont mis en avant des points d'ancrage relativement variés. Certaines recherches ont procédé par une entrée sur les positionnements interactionnels (Du Bois, 2007), d'autres par une entrée sur le concept de la modalité épistémique et pour finir une entrée se dirigeant vers l'approche de la grammaire-en interaction, qui va prendre appui sur les marqueurs épistémiques. Ces différentes perspectives sont pourtant interconnectées les unes aux autres et il s'agit dès lors de relever leurs traits les plus significatifs de leur appréhension de cette dimension épistémique.

Les études portant sur les positionnements interactionnels, basées initialement sur la théorie des actes de parole, s'intéressent principalement à l'attitude du locuteur et aux styles de positionnements qui sont mis en scène par la parole. Fox & Clifford (1991) et Fox (2001) ont dirigé leurs recherches sur le traitement grammatical de l'évidentialité, c'est-à-dire comment l'on indique la fiabilité ou la source d'une information, en lien avec la construction de l'autorité, la responsabilité et le droit du locuteur. Le marquage évidentiel permet au locuteur de manifester son autorité, par exemple, dans un contexte social particulier, tout en pointant cette nature contingente du contexte d'interaction. Prenons pour exemple la manière dont une personne témoignerait de manière différente d'un accident en discutant avec des proches ou lors d'une procédure judiciaire. Clift (2006) en observant l'expression linguistique des positionnements interactifs a démontré que le discours rapporté dans l'interaction permettait de marquer une posture conversationnelle en termes d'engagement épistémique, voire une autorité épistémique face à son interlocuteur dans un contexte d'évaluation compétitif. L'intérêt de cette étude réside dans le fait qu'il n'y a pas de marqueur de positionnement épistémique préétabli et que le concept de modalité est exclu au profit de la notion d'évidentialité. Kirkham (2011) a porté son regard sur le positionnement des élèves dans le discours à travers l'usage de phrases épistémiques telles que *je ne sais pas*, *je pense*, dans l'optique de percevoir certains styles conversationnels individuels. Pour lui, les positionnements interactifs participent à l'établissement de séquences plus larges concernant le

style personnel du locuteur dans l'interaction. La notion de subjectivité et de construction de l'identité repose en partie sur cette dimension du savoir en observant le positionnement épistémique de différents locuteurs au travers de marqueurs linguistiques similaires. Ceux-ci ont montré un usage différent et personnalisé chez les locuteurs tout en prenant en compte le contexte séquentiel et la fréquence dans lesquels ils sont apparus. Par ailleurs, cette notion d'évidentialité comporte des frontières relativement floues en linguistique dans le sens qu'elle est tantôt différenciée de la notion de modalité épistémique, tantôt englobante ou englobée.

Dès lors, l'intérêt de l'ouvrage de Stivers, Mondada & Steensig (2011) réside dans le fait que ces chercheurs ont complètement mis de côté la notion de modalité pour traiter la dimension épistémique en termes de positionnements interactifs en lien avec les concepts d'affiliation et d'alignement (pour une explication voir Steensig, 2013). La majeure partie de cet ouvrage a pour but de regrouper et d'homogénéiser la mentalité analytique sur le sujet de la dimension épistémique et pour ce faire, les auteurs catégorisent le savoir en trois dimensions :

L'accès épistémique : d'où provient la source d'information, le degré de certitude, etc.

La primauté épistémique : concerne les droits relatifs à savoir quelque chose, à disposer d'une certaine autorité face à un savoir donné.

La responsabilité épistémique : regroupe les différentes attentes sur autrui face aux savoirs et s'applique essentiellement au domaine normatif. Il y a donc une forte prégnance de la norme sociale dans cette vision du domaine épistémique, mais qui reste démontrable et reconnaissable par et dans l'interaction.

La recherche a également connu beaucoup d'études relatant des fonctions interactives de la modalité épistémique dans l'interaction en face à face. Ces travaux vont prendre en compte directement les conceptions traditionnelles de la modalité pour étudier cette dimension épistémique (Brown & Levinson, 1987 ; He, 1983). Bien que la dimension épistémique ne signale pas que des manifestations relatives au savoir en tant que tel, mais également une grande variété d'autres fonctionnalités interactives – les marqueurs épistémiques présentant une large palette d'exploration – ces études nous montrent surtout comment la modalité épistémique est un concept simplifié par l'approche interactionniste. En se concentrant sur des marqueurs modaux issus du concept traditionnel de la modalité, ces études ont mis en place une certaine hybridation théorique, allant non sans quelques difficultés. Kärkkäinen (2003) est un ouvrage essentiel de ces dernières années basé sur la description des positionnements épistémiques dans la conversation anglo-américaine. Elle plaide en faveur du positionnement épistémique comme une notion pragmatique : se positionner face à l'état d'information est une activité émergente et interactive, enracinée dans l'interaction entre les coparticipants de la conversation. Bien que son étude touche directement au positionnement interactif, elle assume pleinement une définition sémantique de la

modalité épistémique comme point de départ de sa recherche tout en dépassant l'idée restrictive qu'à chaque forme appartient une seule fonction. Cette définition est la base de son exploration qui étudie principalement des *patterns* linguistiques formés par les expressions de la modalité épistémique en anglais au service de l'action sociale, tout en considérant que la modalité épistémique peut être exprimée par une variété de formes linguistiques non prédéfinies ; phrase épistémique, adverbes, noms, verbes, etc. L'approche interactionniste tend donc à sortir des concepts traditionnels de la modalité issus de la pragmatique et de l'analyse du discours, bien que certaines études y voient encore une nécessité d'y revenir.

La recherche interactionniste vise, quant à elle, à comprendre et observer comment se manifeste le savoir dans l'interaction en prenant appui sur des formes exprimant cette dimension épistémique, quelles qu'elles soient. Les études sur les manifestations de savoir à travers l'observation de marqueurs épistémiques reste la plus explorée à ce jour. Elles observent les marqueurs de positionnements épistémiques dans l'interaction et comment les locuteurs exploitent ces constructions grammaticales à toutes fins pratiques. Les premières études sont intervenues dans le champ de la linguistique institutionnelle à l'instar de Drew (1991) qui a observé les marqueurs linguistiques « *I don't remember, I don't know* », soit des déclarations de non-savoir dans le contexte du tribunal, en tant que mécanisme interactionnel permettant de se désengager d'une problématique sensible, soit une stratégie d'évitement pour éviter de prendre en charge la responsabilité ou le blâme encouru. Les premiers travaux en AC ont démontré une tendance à regrouper un large spectre de marqueurs épistémiques pour en trouver une fonction générale unique plutôt que de se concentrer sur les différentes fonctionnalités interactives que peut apporter un item particulier. Concernant le type de marqueurs linguistiques, allant de simples items lexicaux à des expressions épistémiques plus larges (*il se peut qu'il pleuve, apparemment, peut-être*, et certains contours intonatifs prosodiques), l'accent s'est porté beaucoup plus vers les marqueurs dits positifs (*je sais, je pense*, etc.). Par ailleurs, certaines études récentes se sont appuyées exclusivement sur les déclarations de non-savoir et sur les marqueurs négatifs tels que « *I don't know* » (Pekarek Doehler, 2016 ; Sert, 2012 ; Weatherall, 2012 ; Mondada, 2011 ; Keevalik, 2011 ; Beach & Metzger, 1997 ; Tsui, 1991 ; *inter alia*). Beach & Metzger (1997) ont observé ce marqueur épistémique particulier « *I don't know* » et ont montré qu'il pouvait être une ressource conversationnelle pour éviter par exemple d'accepter tout de suite une invitation ou une requête énoncée par autrui, c'est-à-dire un marqueur épistémique ayant un rôle de régulateur du discours. Keevalik (2011) explore cette déclaration de non-savoir au travers de ces différentes positions séquentielles et analyse de manière locale les implications sociales qui en découlent. Elle met en perspective cette idée de pression sociale qui se rencontre après une réponse incluant une

déclaration de non-savoir en l'expliquant par le concept de distribution des responsabilités sociales entre les participants et en regard des différents types de savoirs engagés. Elle montre que les états de connaissances sont formés de manière dynamique, transformés et émergents dans des moments spécifiques de l'interaction en cours. Mondada (2011), quant à elle, observe les déclarations épistémiques divergentes de non-savoir (*je ne sais pas*) dans des visites touristiques qui se profilent comme une menace pour la progressivité de l'interaction, ce qui va générer des changements dans l'attribution des responsabilités et de l'autorité morale chez les participants. Le marqueur épistémique *je (ne) sais pas* se présente comme une ressource mobilisée séquentiellement par les participants dans le but de manifester un type de savoir. Mondada illustre comment ce phénomène participe également à la progression de la parole ; le fait de manifester son savoir, et donc les attentes qui y sont attachées, se présente comme une condition nécessaire pour que l'activité puisse débuter ou être mise en place. (Pour une présentation plus détaillée de ce marqueur épistémique *je (ne) sais pas*, et de l'étude de Pekarek Doehler, 2016 voir chapitre VI, point 1.1)

Pour montrer l'intérêt et l'importance que prend actuellement la notion de dimension épistémique dans le champ de la linguistique interactionnelle actuelle, Heritage (2012c) met le doigt sur un concept clé ou tout du moins ouvert au débat. Il propose de considérer le statut épistémique du locuteur⁴ comme pierre d'achoppement pour comprendre l'action en train de se faire, soit pour comprendre l'action sociale. Il s'est posé la question en partant du fait que l'AC n'avait pas forcément progressé dans l'analyse systématique de la « formation d'action » c'est-à-dire comment les tours de paroles sont projetés et produits de manière à être reconnaissables en tant qu'action spécifique. Pour simplifier ce raisonnement récent et novateur, Heritage (2012c) propose de considérer la dimension épistémique dans l'interaction comme un élément fondamental pour interpréter un « énoncé » en tant qu'action. Il propose d'ailleurs une conceptualisation épistémique des positionnements des locuteurs dans l'interaction notamment avec les concepts de statuts (*epistemic status*) et de positionnements épistémiques (*epistemic stance*). Le statut épistémique est un concept relationnel (prenant place dans et par l'interaction) qui représente un état de savoir relatif qu'un locuteur démontre à un moment donné de l'interaction vis-à-vis d'un domaine de connaissance particulier. Il considère que l'accès épistémique relatif à un domaine de savoir des interactants est stratifié c'est-à-dire qu'il peut occuper des positions différentes sur un gradient épistémique de type [K +] (i.e *more knowing*) ou moins expert [K -] (*less knowing*) (Heritage, 2012,

⁴ Heritage considère le savoir comme un concept relatif et non comme une donnée absolue, c'est-à-dire que l'on n'a pas accès à l'état de connaissance réel du locuteur mais à l'état de connaissance qu'il exprime dans l'interaction et observable comme tel. C'est également un concept d'ordre relationnel qui implique l'accès possible à un domaine épistémique d'une ou plusieurs personnes à un moment donné et rattaché à la relation sociale qui lie les participants à l'interaction.

2012b, 2012c). En somme, le statut épistémique représente l'accès au savoir ainsi que les droits et les responsabilités qui y sont liés d'un locuteur à un moment donné. Cet accès au savoir est donc sujet à la variation sur le fil du temps et peut être sujet à modifications dans le cours de l'interaction en fonction des interventions des participants. Le positionnement épistémique concerne quant à lui l'expression linguistique, moment par moment de ces statuts épistémiques dans l'interaction et comment ils sont incarnés dans le formatage des tours de paroles, ceci pouvant être manifesté par diverses réalisations grammaticales ou contenus propositionnels. En somme, le positionnement épistémique représente la manière dont le locuteur exprime sa relation à un domaine de savoir au travers de diverses ressources linguistiques et interactionnelles (grammaire, intonations, hésitations, attitudes, émotions, etc.) :

Exemples tirés d'Heritage (2012b) :

1. *Are you married?*
2. *You're married, aren't you.*
3. *You're married.*

Heritage montre comment l'expression des positionnements épistémiques se stratifie sur le plan d'un gradient épistémique entre locuteurs et destinataire. Le premier exemple (1) illustre un positionnement épistémique de type K-, c'est-à-dire que le locuteur qui pose la question rend reconnaissable qu'il ne connaît rien du statut marital de son interlocuteur. Cette manière de rendre reconnaissable son non-savoir sur la question invite généralement l'interlocuteur à proposer une réponse plus élaborée qui peut étendre la séquence sur plusieurs tours de parole. L'exemple (2) montre un positionnement épistémique incertain, mais déjà plus élevé que l'exemple (1) précédent. Tandis que le dernier exemple (3) illustre un positionnement de type K+, où le locuteur en question se présente en tant que « connaisseur » ou « expert » sur la question donnée. Ce type de positionnement épistémique K+ invite l'interlocuteur à confirmer cette information et à clore la séquence en cours. Ces exemples tirés d'Heritage (2012b) montrent comment le savoir s'incarne dans l'interaction et de quelle manière les locuteurs s'engagent épistémiquement sur leurs propos au travers d'un encodage grammatical qui peut être relativement varié. Dans la perspective interactionnelle, le savoir est considéré comme relatif : le chercheur ne peut présumer des états cognitifs réels des locuteurs dans l'interaction, ce qui en de même pour les locuteurs lors de leur échange. Pourtant, ceci n'empêche pas les participants de jouer sur cet encodage épistémique : on peut tendre à paraître plus expert (K+) lors d'un échange dans un entretien d'embauche par exemple, ou alors s'exprimer de manière incertaine pour éviter de répondre à une question sensible. Dans d'autres cas, l'accès au savoir peut être congruent, par exemple si deux individus se promènent à l'extérieur et que l'un d'eux produit une évaluation de type « *il fait beau dehors*,

n'est-ce pas ?», les deux interlocuteurs partagent dans ce cas de figure le même statut épistémique sur le domaine du temps qu'il fait, ayant tout deux le même accès à ce type de savoir.

Cette récente approche de l'AC concernant le savoir dans l'interaction est particulièrement intéressante pour la présente recherche qui explore les expressions d'opinions personnelles⁵. Dans le domaine scolaire, l'enseignant est représenté comme une figure détentrice du savoir et lorsqu'il pose des questions aux élèves, il cherche habituellement à vérifier leurs états de connaissance sur un sujet donné. Néanmoins, lors des activités d'échanges d'expressions d'opinions en classe, l'enseignant ne cherche pas à vérifier un état de connaissance ou faire émerger une réponse cible chez les élèves. Dans ce type d'activité spécifique, l'enseignant invite l'élève à développer son expression orale (sur ce point, voir le chapitre II, point 1.5.1) et sur le plan épistémique, l'enseignant ne connaît pas l'opinion de l'élève au préalable au contraire des réponses cibles (*display question*, Pekarek, 1999). De manière intéressante, nos données rendent compte d'un certain encodage épistémique des élèves lors de l'expression de leurs opinions personnelles dans ce type d'activité en classe. C'est donc dans la lignée de ces divers raisonnements et observations sur la dimension du savoir en interaction que ce projet de recherche va s'appuyer pour documenter comment les élèves formulent des opinions personnelles en classe et comment cette activité s'accomplit et se négocie avec l'enseignant sur le plan épistémique.

⁵ Pour une mise en perspective de cette approche face au débat actuel qui la concerne, voir le chapitre VIII, *point 2.1.2* Les positionnements interactionnels épistémiques.

Chapitre II : Implications et enjeux de l'expression d'opinion personnelle

Formuler une opinion est une action récurrente que nous exprimons majoritairement par le biais de la communication orale et que nous exploitons quotidiennement dans de nos diverses interactions sociales. Toutefois, qu'entendons-nous réellement à travers ce terme et que désigne-t-il sous les multiples usages qu'il comporte à ce jour ? En effet, l'opinion publique (la doxa), l'opinion politique ou encore l'opinion dite personnelle, par exemple, ne partagent pas toutes la même définition. D'ailleurs, qu'entendons-nous par le fait même d'exprimer une opinion ? Nous évaluons quotidiennement les choses, personnes ou événements qui nous entourent, mais est-ce que le fait d'exprimer une opinion ne se résume-t-il pas simplement à évaluer un état de fait ? Ces multiples réflexions sont le point de départ de ce chapitre qui a pour but d'apporter une définition interactionnelle de l'opinion personnelle dans l'interaction scolaire tout en présentant un panorama des implications sociales et institutionnelles qui lui sont rattachées.

1. Aborder l'opinion personnelle dans l'interaction

1.1 Caractéristiques définitoires

La notion d'opinion peut relever d'une définition relativement large selon le point de vue avec lequel on l'aborde. Déjà largement étudiée par le champ de la sociologie, la présente recherche ne se destine pas à porter une attention particulière sur le concept « d'opinion publique » que l'on peut définir comme l'« *ensemble des idées et/ou jugements partagés par la majorité des membres d'une société, en particulier en ce qui concerne le champ politique, social et culturel de cette société* » selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales⁶ français (CNRTL). Cette étude s'attache essentiellement à la notion d'opinion personnelle suivant un aspect plus singulier, c'est-à-dire lorsqu'elle est énoncée par une personne considérée dans son individualité. Dans cette perspective, les ouvrages lexicographiques (CNRTL) proposent ici une première définition du terme « opinion » en la désignant comme « *une manière de penser sur un sujet ou un ensemble de sujets* ». C'est donc un « *jugement personnel que l'on porte sur une question qui n'implique pas que ce jugement soit obligatoirement juste* ». L'acte de formuler une opinion y est décrit comme un

⁶ Voir le lien <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/opinion>. Créé en 2005 par le CNRS, le CNRTL fédère au sein d'un portail unique, un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue. Les lexiques et dictionnaires sont intégrés au sein d'un portail lexical unique qui permet leur consultation croisée.

évaluation subjective et plus précisément, un jugement sur une entité, qui repose sur un continuum constitué d'un pôle négatif et d'un pôle positif. Toutefois, même si l'acte d'opiner implique une évaluation, il ne semble pas non plus réduit à cette seule catégorisation.

Exprimer son opinion est une des fonctionnalités fondamentales du langage humain. Seul l'être humain bénéficie de la possibilité, à travers l'expression langagière, de rendre compte de sa pensée propre et de donner son avis sur le monde qui l'entoure. Il est d'ailleurs constamment amené à donner son point de vue ou à se positionner sur des événements ou des sujets de la vie quotidienne et ceci dans une multitude de contextes différents – entre amis, en famille ou au travail – que ce soit dans la conversation de tous les jours ou dans les divers contextes institutionnels qui constituent notre société actuelle. Sur le plan de la sphère publique, la société valorise largement le fait d'avoir des opinions en regard de l'importance donnée notamment aux sondages ou aux enquêtes d'opinions que ce soit pour prédire certaines tendances politiques ou économiques, par exemple. De même, donner son opinion est également une pratique essentielle dans la construction de nos relations personnelles avec autrui et donc un élément central de la gestion de l'intersubjectivité de la communication humaine. En effet, une majorité de nos conversations s'appuient sur l'échange d'opinion : demander un conseil, se positionner sur un sujet, partager une vision intime du monde avec les autres, ou encore négocier des solutions à un problème donné. Sur le plan social, le fait de partager ses opinions, et donc de transmettre sa manière de percevoir le monde, c'est également confronter sa pensée à celle d'autrui, potentiellement différente. En cela, exprimer ces opinions permet aussi de se construire une identité sociale distinctive en tant qu'individu.

1.2 Un point de vue philosophique sur l'opinion personnelle

Les sciences humaines ont largement abordé la notion d'opinion, notamment le domaine de la philosophie. Depuis l'Antiquité, la question de l'opinion occupe la réflexion philosophique qui se penche sur la pensée humaine. En suivant une des thèses majeures de Platon⁷, on distingue deux types de savoirs : une connaissance « sensible », dans laquelle il place la notion d'opinion et une connaissance « intelligible » qui représente le savoir intellectuel. Il trace donc une frontière nette entre l'opinion et la science, où l'opinion n'est pas reconnue comme vraie, valide ou juste en comparaison de la science qui représente un niveau de savoir plus élevé et lié à la raison. L'opinion se définit dès lors comme une idée première, un « à priori » n'ayant pas été soumis à un examen critique. Elle apparaît à l'esprit de manière spontanée sans que l'on prenne nécessairement garde

⁷ Platon, La République, Livre VII, 512a-515b, Ed. Garnier-Flammarion, 1966.

à la justifier. C'est-à-dire qu'elle est perçue comme une croyance non examinée ou non fondée par la raison qui ne nécessite pas de passer par le vérifiable ni de se fonder rationnellement pour être reconnue comme vraie. Dès lors, l'opinion en philosophie est donc intimement opposée à la science, c'est-à-dire à la connaissance et au savoir. Cette conception qui soulève la question de la validité d'une opinion, souligne donc aussi sa caractéristique non évaluable sur un ordre épistémique. Elle ne peut être évaluée comme juste ou fausse, vu qu'elle ne repose pas sur des faits vérifiables.

À ce propos, Harvey Sacks, une des figures pionnières de l'analyse conversationnelle, reprend Platon pour expliciter cette différence fondamentale entre opinion et savoir sur le plan interactionnel, en spécifiant cette distinction sur différents types d'expertises, notamment entre l'opinion d'une personne « experte » et l'opinion d'une personne « novice » :

The notion of 'opinion' as contrasted to knowledge (and Plato made a great deal of the difference between them) and the sheer introduction of a notion of 'opinion' provides in part for professionals' talk to laymen. Because one of the characteristics of 'opinion' is that it's something which lay persons are entitled to have when they're not entitled to have knowledge - in the sense that they can offer it without ever proposing to have to then defend it. Like they say "My feeling is such-and-such on that, but I don't really know," as a permissible way of talking, where one then doesn't try to find out what kind of defense you have for that statement. So in a way, 'opinion' provides for the continuing discourse between professionals and laymen. (Sacks, 1992:33)⁸

Sacks souligne les caractéristiques profondément sociales de l'opinion, qui est perçue comme un droit universel à tout être humain, indépendamment de son statut social ou de son domaine d'expertise professionnel.

Du moins, cela soulève une question importante qui concerne la manière dont l'opinion est reçue socialement. Même si l'expression d'opinion personnelle représente une certaine liberté de pensée, elle se confronte à certaines limites, notamment en termes d'acceptabilité et de normativité sociale (pour une vision de l'ordre moral dans l'interaction sociale, voir Melander, 2016). Sachant que toute personne a le droit de se prononcer sur une question donnée, tout le monde n'a pas le même droit d'offrir son opinion sur une situation donnée ni suivant certains contextes. Prenons l'exemple d'un inconnu qui donnerait son point de vue sur l'éducation de nos propres enfants, notre réaction face à ce type de jugement serait rarement compréhensive et bienvenue au premier abord. Ajoutons aussi que toutes les opinions ne sont pas socialement recevables de la même manière, c'est-à-dire moralement (et donc normativement) acceptables — prenons l'exemple d'une personne qui durant une conversation soutiendrait des points de vue profondément cruels ou abjects sur un sujet particulier en contradiction avec les valeurs sociales

⁸ Cet exemple a déjà été présenté précédemment lors du chapitre I, intitulé *Fondements théoriques* (voir point 2.4, p. 42).

en vigueur : par exemple, une opinion favorable à la pédophilie qui devrait normativement soulever de vives réactions de la part des interlocuteurs. Dès lors, l'opinion personnelle semble se rapporter plus à un ordre moral regroupant l'ensemble de valeurs socialement partagées, plutôt qu'à une évaluation sur l'ordre des savoirs.

Bien que cela reste des caractéristiques générales de l'opinion, la réflexion philosophique, liée à la manière dont l'opinion personnelle est abordée sur le plan social, nous permet d'entrevoir quelques traits définitoires de l'opinion utile pour la présente recherche, notamment dans la manière dont elle sera abordée sur le plan épistémique dans le contexte scolaire, lieu central de la transmission des savoirs.

1.3 Une perspective sociologique de l'opinion personnelle

Bien que la notion d'opinion soit un sujet largement traité dans l'approche sociologique, que ce soit dans les recherches reposant sur la politique ou l'étude des médias (Katz & Lazarsfeld, 2008 ; Myers, 2004,1998 ; Carey, 1995 ; Quéré, 1995, 1990 ; Herbst, 1993 ; Gamson & Modigliani, 1989 ; Bourdieu, 1973, 1971 ; *inter alia*), peu d'entre elles se sont concentrées essentiellement sur l'opinion personnelle en tant que telle. Néanmoins, dans l'objectif de mieux comprendre l'opinion publique, les recherches de Quéré (1995,1990) et Myers (2004, 1998) se sont plus particulièrement penchées sur l'opinion individuelle.

Ces derniers proposent une vision en termes d'activités sociales et plus précisément en tant que processus collaboratif où l'opinion personnelle est perçue comme supposant une manifestation publique pour exister. C'est en la partageant avec autrui qu'elle devient en soi une opinion :

Le locuteur revendique implicitement pour son jugement une capacité d'établir un sens partagé d'une réalité commune. Car la structure même de l'opinion est discursive et communicative : il ne s'agit pas simplement d'informer un interlocuteur de son point de vue, mais de poser un acte d'évaluation son adresse... (Quéré, 1990 :41)

Selon Quéré (1995,1990), l'opinion personnelle est connue pour indexer un acte d'évaluation et afficher un positionnement particulier en société. L'être humain est quotidiennement invité à comparer ces idées à celles des autres, à rechercher si cette croyance personnelle peut trouver des appuis ou des confirmations chez autrui. L'intérêt de ces études (Myers 2004 ; Quéré, 1990) repose sur le fait qu'elles abordent l'opinion suivant son contexte d'apparition. Donner son opinion et donc soutenir un point de vue sur un sujet en particulier (Quéré, 1990) peut aussi générer certaines réactions sociales qui impliquent une forme de rapprochement ou de distanciation face à autrui. L'expression d'opinion personnelle repose sur deux pôles hétéroclites en regard de l'action sociale. Le premier plutôt positif où l'opinion permet à l'être humain de partager ses visions du

monde avec autrui et ainsi participe à l'intersubjectivité de la communication humaine. Myers (2004) rajoute qu'avoir la même opinion qu'autrui, c'est aussi une manière de s'entendre avec d'autres personnes, groupes ou communautés. D'autre part, il existe également un pôle plus délicat, où la formulation d'opinion personnelle peut aussi conduire à une certaine distanciation avec autrui, c'est-à-dire une forme de désaffiliation de la part des coparticipants qui ne partagent pas la même opinion. Dès lors, du point de vue de Quéré (1990), exprimer une opinion personnelle implique de gérer certains enjeux sociaux et ne peut donc pas se résumer à un simple échange d'informations entre deux interlocuteurs. Du reste, Myers (2004) souligne la nature éphémère de l'opinion en la définissant comme une prise de position sur un sujet à un moment donné dans le temps. L'expression d'opinion est donc perçue comme un acte contextuellement sensible dans une interaction spécifique entre deux locuteurs au minimum. Notons également qu'elle n'est donc pas un objet statique, dans le sens que tout être humain a la possibilité de la nuancer, de la modifier et voire même de la contredire à travers le temps suivant les expériences de vie qu'il a rencontrées. À l'inverse des études se focalisant sur l'opinion publique, qui observent essentiellement les contenus abordés par l'opinion, les études de Myers (2004) et Quéré (1995) relatent également du caractère profondément actionnel que comporte l'opinion personnelle. Pour Myers, l'opinion est une action qui peut s'accomplir sous diverses formes : par la parole, en levant la main, en manifestant dans la rue, en portant un bandeau distinctif autour du bras, etc. Même si son intérêt repose plus sur les contenus portés par l'opinion, Quéré (1990) s'est quant à lui focalisé sur ce que l'on fait réellement lorsqu'on exprime verbalement une opinion. Sans pour autant établir une définition précise de l'opinion dans l'interaction, ce dernier a mis en évidence la nature relativement variée des expressions d'opinion qui peut porter différentes formes au sein de sa réalisation, par exemple, une critique, une évaluation d'une situation donnée, un jugement de valeur ou encore une attitude favorable vis-à-vis d'une action. Notons tout de même le caractère plus contrasté sur le plan de la subjectivité de certains des exemples proposés : la catégorie évaluation d'une situation donnée « *Je crois qu'en saupoudrant ma soupe de sel je vais en accroître la saveur* » propose des exemples plus neutres que ceux proposés au travers de la catégorie jugements de valeur « *Moi je trouve que effectivement on devrait faire une prévention plus importante* » ce qui relate d'une implication subjective plus appuyée. Néanmoins, en dépit de la variabilité des formes que peut prendre une opinion, ces exemples manifestent à chaque fois un acte évaluatif et subjectif qui en termes de finalités communicatives signale de quelle manière un individu appréhende des faits selon son propre point de vue.

C'est précisément cette manière personnelle et subjective de juger une réalité en présence qui peut provoquer des enjeux sur le plan social, du fait qu'elle est destinée à être partagée. Comme le fait d'exprimer une opinion personnelle participe à nous définir socialement en tant qu'individu

singulier (Myers, 2004), cela questionne plus particulièrement la manière dont on partage son opinion en public et plus précisément comment l'on est capable de gérer ce que l'on montre de soi et comment l'on se présente en société (voir notamment Goffman, 1973). C'est pourquoi, d'une certaine manière, l'opinion personnelle soulève aussi la notion de la responsabilité du locuteur.

En somme, l'expression d'opinion est donc un objet de recherche complexe, qui touche à des sphères multiples – sociales, épistémiques, morales – qui traverse l'action sociale.

1.4 L'opinion personnelle dans l'interaction sociale

La section précédente (point 1.3, *supra*) a présenté une manière d'appréhender l'opinion personnelle d'après une perspective sociologique relativement globale. Sur le plan de la recherche linguistique, aucune étude, à notre connaissance, invoquant travailler sur des contextes interactionnels, a porté son attention sur l'expression d'opinion personnelle en tant que focus analytique *per se*. Même si certaines études ont spécifiquement pointé cet objet analytique dans une perspective interactionnelle, du moins praxéologique, et plutôt portée par l'analyse du discours (Quéré, 1995 ; Myers, 1998 ; Mullan, 2010), aucune ne s'est attardée sur une définition typiquement interactionnelle de l'expression d'opinion ni sur la manière dont elle s'organise séquentiellement dans l'interaction.

Quéré (1995) s'appuie sur une démarche hybride reposant principalement sur les recherches en analyse du discours de Ducrot (1980) – qui a principalement observé les marqueurs de discours relatifs à l'expression d'opinion – et sur l'approche de l'analyse conversationnelle. Bien que Quéré cherche à définir précisément la formulation d'opinion, cette notion se dissout petit à petit par une distinction constante entre les notions d'évaluation et de points de vue. Son intérêt réside principalement dans l'observation de la construction conjointe de jeu de perspectives des participants au cours de l'interaction. Néanmoins, il pose des bases importantes pour appréhender l'opinion personnelle dans le contexte interactionnel en proposant une vision dynamique de l'opinion et une analyse de critères d'identification qui va au-delà des marqueurs de discours. Cette approche hybride à la fois interactionnelle et fondée sur l'analyse du discours est reprise par Mullan (2010) qui se focalise, quant à lui, uniquement sur les marqueurs de discours présents dans les expressions d'opinions et leurs rôles dans l'interaction (de type *je trouve, je pense, je crois, etc.*). Cette étude observe principalement le lien entre les notions d'identité, la parole en interaction et les expressions d'opinions au travers d'une comparaison systématique de l'expression de ces marqueurs entre locuteurs français et australiens. Toutefois, bien que cette étude se dit s'appuyer

sur l'approche de l'analyse conversationnelle, aucune définition typiquement interactionnelle n'est amenée sur l'expression d'opinion qui reste confinée à une analyse fonctionnelle des marqueurs de discours. Myers (1998), quant à lui, a principalement étudié les manifestations d'opinions personnelles au sein de groupe de discussion (*focus-group*) et plus particulièrement comment les participants confrontent leurs points de vue entre eux et les tensions qui en découlent. Sans proposer de définition nette de l'opinion, qui aléatoirement recouvre les notions de *topic*, d'évaluation et de désaccord, il montre dans ce type de contexte particulier que les participants ont plus tendance à récupérer l'opinion d'autrui plutôt que d'en exprimer une de manière singulière.

Ces trois différentes études portent un intérêt non négligeable à l'expression d'opinion en l'abordant au travers de contextes interactionnels, et en la percevant comme une manifestation conjointe entre locuteurs, cependant elle reste malgré tout perçue comme un énoncé aux frontières floues et souvent abordée en fonction des contenus informationnels qu'elle convoque.

À travers l'approche de l'analyse conversationnelle, les manifestations d'opinions personnelles ne font pas non plus l'objet d'une attention particulière en tant qu'objet analytique singulier. Les expressions d'opinions sont généralement mentionnées à travers les études qui se destinent à l'analyse des contextes d'entretiens et d'interviews (Houtkoop-Steenstra, 2000 ; Antaki *et al.*, 2000) ou plus spécifiquement sur les structures argumentatives (Thornborrow, 2007 ; Hutchby, 1996 ; Coulter, 1990). Toutefois, c'est au travers des recherches reposant sur les évaluations langagières (d'après la terminologie anglaise : *assessments*) que l'expression d'opinion est implicitement abordée (Pomerantz, 1984 ; Goodwin and Goodwin, 1987 ; Mondada, 2009 ; Sidnell, 2012 ; *inter alia*). L'évaluation est généralement comprise comme l'expression d'un positionnement positif ou négatif du locuteur à l'égard d'un sujet particulier :

By an assessment we mean an utterance that expresses its speaker's positively or negatively valenced stance toward some person or object talked about – for example 'It's a fantastic film' or 'That is so gross'. (Sidnell, 2012:304)

Tout comme Sidnell (2012), Perakylä & Ruusuvori (2006) nous invitent aussi à considérer les études sur l'évaluation en soulevant cette notion de positionnement interactionnel du locuteur lorsqu'il accomplit ce type d'action :

An assessment involves that the speaker and (or recipients evaluate persons or events that are described in their talk (Goodwin & Goodwin, 1987) show their stance towards them. (Perakylä & Ruusuvori 2006:129)

C'est en ce sens que nous considérons l'évaluation (*assessment*) dans l'interaction comme un type d'expression d'opinion, ces deux phénomènes étant connus pour indexer un acte d'évaluation et un positionnement interactionnel (pour les positionnements dans l'interaction, voir Du Bois, 2007). Pour la présente recherche, nous comprenons donc l'action d'évaluer en

interaction comme un des nombreux composants participant à l'activité d'expression d'opinion personnelle, cette dernière ne pouvant se résumer à un seul acte évaluatif. Elle peut englober plusieurs types d'actions interactionnelles tels que l'expression d'un conseil, d'un désaccord, ou encore le récit d'une expérience, entre autres. Néanmoins, les études sur l'évaluation ont montré un développement séquentiel propre à cette action qui est intéressante pour la présente recherche. Pour Pomerantz (1984), évaluer est un phénomène commun et récurrent de toutes activités sociales, qu'elle observe à travers le prisme des notions d'accord et de désaccord et de préférence dans l'interaction. Elle aborde la notion d'évaluation comme une pratique permettant d'accomplir différents types d'actions (se plaindre, critiquer, se vanter, complimenter, insulter, etc.) dont elle montre son accomplissement sous forme de séquence : lorsqu'un locuteur produit une évaluation de ma manière spontanée, il est attendu que l'interlocuteur produise une action pertinente en retour en produisant lui aussi une évaluation dans laquelle un accord est généralement préféré :

Exemple tiré de Pomerantz (1984:59)

J : T's- tsuh beautiful y out isn't it?
L : Yeh it's jus' gorgeous.

En effet, la plupart des travaux se concentrant sur l'évaluation en interaction ont principalement porté leur attention sur le travail interactif de cet objet analytique en fonction de son placement séquentiel (Heritage & Raymond, 2005 ; Heritage, 1998). Mondada (2009) observe cet objet dans des interactions institutionnelles et montre de quelle manière les évaluations sont des ressources qui participent à la clôture de la séquence. De même, Antaki et al. (2000) montre comment ces évaluations dans les contextes d'interviews viennent systématiquement clore une séquence question-réponse. D'autres encore se sont penchés plus particulièrement sur les aspects multimodaux participant à la production des évaluations (Goodwin & Goodwin, 1987 ; Peräkylä & Ruusuvuori, 2006). Ces différentes études montrent principalement ce que font les locuteurs lorsqu'ils expriment une évaluation avec un intérêt particulier sur la manière dont cette pratique s'organise sur le plan séquentiel. Cependant, en regard de la présente recherche, l'expression d'opinion est majoritairement sollicitée par les enseignants et implique un mouvement séquentiel spécifique qui s'observe généralement sous une architecture tripartite (notamment pour les données du secondaire 1), à savoir, une question de l'enseignant, suivie d'une réponse de l'élève et dans certain cas d'une ratification de l'enseignant venant indiquer la clôture de l'échange (voir le chapitre V concernant l'organisation séquentielle des activités d'échange d'opinions en classe de secondaire). En somme, l'expression d'opinion ne s'accomplit pas de manière spontanée dans nos données, au contraire des évaluations présentées par Pomerantz (1984), et sont formulées dans un contexte scolaire qui impliquent la présence de plusieurs participants. Toutefois, seul

l'étude de Maynard (1989), qui ne repose pas explicitement sur la notion d'évaluation, mais sur la manière dont les points de vue des locuteurs se déploient et se négocient dans le cours de l'interaction, présente une séquence tripartite relativement similaire à ce que l'on peut entrevoir sur le contexte scolaire. Il étudie les stratégies des locuteurs au travers de situations socialement délicates lorsqu'ils doivent donner leurs points de vue (notamment lors de la présentation d'un nouveau diagnostic au patient ou lorsque l'on entre en relation avec une nouvelle personne). Ce travail se présente en trois mouvements distincts : (1) le locuteur sollicite l'opinion d'autrui (2) l'interlocuteur propose son point de vue (3) le premier locuteur produit son propre point de vue tout en prenant en compte l'avis précédent, et marque son accord ou son désaccord avec le point de vue précédemment proposé. Par ailleurs, une autre différence émerge sur le plan séquentiel : les évaluations tendent à se concentrer sur un seul tour de parole, tandis qu'au sein de nos données scolaires, l'expression d'opinion peut se déployer sur plusieurs tours de parole et générer des séquences beaucoup plus étendues.

Certaines de ces études ont également porté leur attention sur la dimension épistémique liée à l'évaluation dans l'interaction. Pomerantz (1984) a mis en perspective le fait que le locuteur qui exprime une évaluation prétend avoir un état de connaissance suffisant sur ce qu'il évalue, tandis que déclarer un savoir insuffisant permet de justifier le fait de ne pas pouvoir offrir une évaluation sur une situation donnée. Dans l'examen des placements séquentiels de l'évaluation, Heritage & Raymond (2005) ont soulevé la question intéressante des droits du locuteur de proposer une évaluation dans certains contextes indépendamment de son niveau d'expertise. D'ailleurs Heritage (2012b, 2012c) montre que la dimension épistémique est traitée séquentiellement dans l'interaction et se manifeste de manière prototypique par le format récurrent de la séquence de type question-réponse (sur les positionnements épistémiques, voir chapitre I, point 2.1.4). En effet, l'acte de poser une question cristallise l'acte de recherche de connaissance et de savoir, c'est une demande d'accès informationnel d'où la prégnance de la dimension épistémique dans ce type de format séquentiel. Ce jeu des locuteurs sur la dimension épistémique est une caractéristique que nous retrouvons au travers des expressions d'opinions personnelles observées dans nos données, qui se retrouve généralement sous forme de séquence question-réponse tripartite. L'exemple suivant illustre cette dimension épistémique présente lors des activités d'échanges d'opinions en classe que l'on retrouve dans la réponse de Noémie. L'extrait est issu d'une discussion où l'enseignant et cette élève sont au milieu d'une activité d'échange d'opinion dans laquelle il lui a précédemment demandé son avis sur la réputation de la classe dont elle fait partie actuellement :

1) CODI L1-Sec1-DS5 I. 355

01 Ens: mais: t'avais::,
 02 tu pensais que cette classe avait bonne réputation.
 03 Ens: je veux dire ça [se sait] en dehors [des: des classes ou bien.]
 04 (): [°hhhi°]
 05 Bra: [fxxx pas b'soin d'ça f hihi]
 06 Ens: dis-nous voir franchement noémie ça intéresse les autres.
 07 (1.4)
 08 Noe: >°s'ils ont une bonne (t-) réputation°<
 09 ben j'sais p↑as=des fois euh:
 10 (1.2)
 11 (): [hhhu huu]
 12 (): [hihihihihh]
 13 (): [°huhhhhh°] [hhhh]
 14 Els: [°((rires))°]
 15 Noe: [moi j'trouve qu'ils ont pas qu'ils ont pas l'â(h)ge.
 16 (): HHHe[he]
 17 (): [ha]haha.
 18 (): >he↓ha<.
 19 (1.5)

Si l'on observe le tour de parole de Noémie (l.8-9,15) qui contient son opinion personnelle dans laquelle elle émet une évaluation face à ses camarades garçons de la classe, il est intéressant de remarquer la manière dont elle s'engage sur ses propos en construisant un positionnement plutôt incertain (K-): sa réponse intervient de manière retardée (délai significatif de 1,4 seconde) qui présume d'une certaine difficulté à répondre, puis son tour est produit de manière indirecte (voir le *turn-initial delay*: reformulation partielle de la question de l'enseignant (l.8), des marqueurs d'hésitations (*ben*, *euh*), une préface épistémique en « *je sais pas* », un allongement vocalique, (l.9)). Au moyen de ces différentes ressources linguistiques, Noémie manifeste un positionnement incertain face à l'opinion personnelle à venir (l.15 : *moi je trouve qu'ils ont pas qu'ils ont pas l'âge*). Sur le plan strictement épistémique, le positionnement de type K- de l'élève est surprenant, de prime abord, dans ce type d'activité d'échange, car l'enseignant ne vise pas à vérifier la validité d'une information cible chez l'élève qu'il connaîtrait au préalable, mais bien plutôt de rechercher une information nouvelle, qu'il ne connaît pas encore, c'est-à-dire l'opinion de l'élève. Suivant le schéma épistémique traditionnelle des séquences de type question-réponse (Heritage, 2012), l'élève devrait manifester un positionnement de type K+, d'une part, car c'est lui qui détient l'information nouvelle et d'autre part, comme une opinion personnelle ne peut être évaluée en termes de juste ou de faux, il est relativement étonnant qu'elle soit formulée de manière plutôt incertaine (à ce propos voir le chapitre VI). Même si d'autres enjeux sont présents dans cet exemple et peuvent venir expliquer la modulation des propos de Noémie, les notions de positionnements interactionnels (Du Bois, 2007) et plus spécifiquement de positionnements épistémiques (Heritage, 2012b ; 2012 c ; *inter alia*) se profilent comme une entrée intéressante pour observer la manière dont les élèves formulent leurs opinions en classe, dès lors que la

recherche en AC sur l'objet de l'expression d'opinion n'a pas été prolifique. En effet, ce parti pris analytique reposant, entre autres, sur la dimension épistémique, nous semble particulièrement pertinent pour observer le milieu scolaire, lieu de transmission de savoirs et de savoir-faire. Dès lors, il n'empêche pas d'explorer cet objet sous des angles variés, notamment sur le plan des contenus informationnels ou sur le plan argumentatif, par exemple.

2. Situer l'expression d'opinion dans l'enseignement du français

Il s'agit dans cette section de présenter de quelle manière l'expression d'opinion est abordée dans l'interaction scolaire en observant les attentes institutionnelles du domaine scolaire quant à ce type de production orale en classe tout en s'appuyant sur la recherche didactique de l'enseignement du français. À travers ces divers aspects liés au milieu scolaire, nous cherchons à explorer comment ce type d'institution entrevoit l'expression d'opinion personnelle et de quelle manière cela peut nous renseigner sur les enjeux qui y sont rattachés.

2.1 Une entrée par les genres textuels

L'élaboration d'une opinion personnelle en classe, est tout d'abord un objet d'enseignement cité par les curriculums institutionnels en vigueur en lien avec les données utilisées pour la présente recherche (*annexes 3 et 4* : Plan d'étude romand (PER) cycle 3 (secondaire 1) ; *annexe 5* : Plan d'étude-cadre pour la maturité professionnelle (PEC) (secondaire 2)⁹. Rappelons brièvement que ces curriculums officiels renferment les attentes institutionnelles « déclarées » face à l'enseignement requis suivant les degrés de scolarisation, ces attentes étant à considérer comme des points d'ancrage sur lesquels les enseignants se basent afin de pointer les différents « savoirs » nécessaires à enseigner pour le degré concerné. En regard des degrés de scolarité qui sont analysés dans la présente recherche, l'expression d'opinion personnelle y est abordée notamment par une « entrée communicative centrée sur les genres de textes sociaux publics » (De Pietro & Gagnon 2013 :157) et notamment par le « texte qui argumente » (PER), dont l'activité de débat est la plus représentative. En effet, la notion d'expression d'opinion fait état d'une progression dans le parcours scolaire de l'élève (voir notamment le PER, L1 13-14) où l'attente fondamentale chez les jeunes élèves du 1^{er} cycle (âgés d'environ 4 à 8 ans) consiste à travailler le texte qui argumente au

⁹ Au niveau du secondaire obligatoire (sec1), nous avons spécifiquement approché le PER par deux entrées connexes : celle de la production orale (cf. PER, L1-34, *annexe 4*) et celle la compréhension de textes oraux (cf. PER, L1-33, *annexe 3*) dans le but d'explorer de quelle manière les curriculums officiels perçoivent l'expression d'opinion personnelle et quelles sont les attentes qui y sont rattachées.

sein d'échanges (discussion ou débat) où il est attendu que l'élève doit « émettre une opinion ou une demande en utilisant l'organisateur "parce que" ». Le cycle suivant (2^e cycle, élèves âgés de 8 à 12 ans), quant à lui, se complexifie et invoque plus spécifiquement l'activité de débat régulé que ce soit dans sa compréhension ou sa production. Il est désormais demandé aux élèves de pouvoir distinguer « l'opinion d'un constat » et « l'opinion d'un argument », et nous observons donc l'entrée de l'apprentissage de l'argumentation se joindre à l'expression de l'opinion (à ce sujet, voir le point 2.2, *infra*). Dès lors, pour le 3^e cycle (voir *les annexes 3 et 4*, L1 33, L1 34) qui concerne les degrés observés spécifiquement pour la présente recherche, l'expression d'opinion n'est pas mentionnée pour elle seule, néanmoins les lignes directrices de l'enseignement de l'oral au secondaire 1 se concentrent sur l'adaptation des productions orales face aux situations d'énonciation choisies. Il s'agit dès lors pour l'élève de calibrer sa production orale en fonction de la visée et des contingences de l'activité interactionnelle. Ainsi, dans ce domaine (L1 34) où il s'agit de produire des textes oraux de genre différent adaptés aux situations d'énonciation, l'expression d'opinion se travaille généralement de manière sous-entendue au travers l'apprentissage du genre du débat (p.ex. : interagir avec à propos dans le cadre d'un débat régulé) dans le domaine du français (L1). L'accent est principalement porté sur l'utilisation de procédés de modalisation et d'argumentation (évaluer, concéder, réfuter) et de prise de position face à autrui. L'accent est également mis sur la compréhension de « genre de texte oral » (L1 33) tel que l'exposé ou le débat public. L'expression d'opinion personnelle est donc largement abordée dans les plans d'études (PER, PEC) au travers du genre du débat public et de l'apprentissage de l'argumentation (voir point 2.2, *infra*). Néanmoins, le 3^{ème} cycle ne détaille que très peu la manière attendue de formuler une opinion personnelle à l'oral en dehors d'une prise en compte des contenus (p. ex. : *utilisation de procédé de modalisation, adaptation de la production orale et de son contenu, etc.*), de sa dimension argumentative et de son calibrage contextuel face au genre dans laquelle elle émerge.

C'est au travers de la recherche didactique en français (L1) sur l'enseignement de l'oral en classe que nous pouvons récolter de plus amples informations concernant la vision du domaine scolaire et notamment des didacticiens face à l'expression d'opinion pour ainsi enrichir notre compréhension de l'expression d'opinion en contexte scolaire et des visées pédagogiques qui y sont reliées à ce jour. En fonction des données récoltées pour la présente recherche, consistant en des leçons de français langue première basées sur l'expression orale en classe, nous nous sommes naturellement appuyés sur les acquis de la recherche didactique sur l'apprentissage du français (L1) et plus spécifiquement sur l'apprentissage de l'oral. De par une approche actuelle de type socioconstructiviste et basée sur l'appropriation des genres de textes sociaux publics, l'expression d'opinion, comme nous l'avons mentionné plus haut, est majoritairement abordée à

travers l'apprentissage du débat didactisé. En effet, même s'il existe plusieurs genres de débats (débat d'opinion, débat polémique, débat littéraire, etc.), le débat est un apprentissage central du secondaire obligatoire et postobligatoire. Même si les données observées pour la présente recherche ne concernent pas une activité de débat didactisé à proprement parler – c'est-à-dire en tant que débat préplanifié où les élèves sont placés dans des rôles prédéfinis par l'enseignant dès le début de l'activité et dans lesquels ils doivent défendre des positions opposées (pour une description plus détaillée, voir Fasel Lauzon *et al.*, 2008) – mais bien plutôt une activité communicative désignée comme discussion ouverte où l'enseignant sollicite les opinions des élèves dans une dynamique d'échanges plus ou moins structurée à partir d'une thématique donnée (sur les activités de discussions ouvertes, voir chapitre VI, point 2.1), c'est à travers l'objet du débat que nous pouvons davantage nous renseigner sur les attentes liées à l'expression d'opinion personnelle en classe.

En effet, l'activité de débat a largement été documentée par la recherche en didactique reposant sur l'apprentissage de l'oral en français (L1). L'expression d'opinion est généralement mentionnée au travers de recherches reposant sur les caractéristiques du débat régulé et l'apprentissage de l'argumentation en classe (voir notamment le *point 2.2, infra* ; De Pietro & Gagnon, 2013 ; Gagnon, 2010, 2009 ; Fasel Lauzon *et al.*, 2008 ; De Pietro, 2007 ; Dolz *et al.* 2004 ; Garcia-Debanc, 1998 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Nonnon, 1997, 1996 ; Garcia, 1980 ; *inter alia*). L'opinion personnelle, n'est pas explorée comme un objet d'enseignement aux contours prédéfinis, mais elle est entrevue au travers d'une activité orale plus large, le débat et la manière dont l'élève « prend position » sur la thématique en question sur le plan langagier. En effet, le débat est une activité courante des classes de secondaire en Suisse romande et « mobilise de manière centrale des activités d'argumentation » (Fasel Lauzon *et al.*, 2008). Cet exercice argumentatif dans l'approche didactique actuelle se distingue désormais de la définition traditionnelle du débat polémique s'apparentant comme un simple art de convaincre autrui du bienfondé de son opinion, le but attendu étant de le rallier à sa position par le biais d'une opposition binaire de type argument et contreargument (Nonnon, 1997). Désormais, le débat est perçu comme une activité profondément interactionnelle et collaborative (Nonnon, 1996) et s'entrevoit dans la recherche didactique sous le terme de « débat régulé » qui se définit plutôt comme :

Une discussion sur une question controversée, entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions et les attitudes d'un individu ou d'un groupe en vue, idéalement, de trouver une position commune ou du moins une position étayée. (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001 cités par Gagnon, 2009 : 36).

Le débat régulé est perçu comme genre argumentatif qui est géré par un modérateur qui structure le déroulement des échanges dans lesquels les élèves sont placés dans des rôles prédéfinis.

Issus une conception socioconstructiviste, le débat régulé s'apparente plus à une construction conjointe des débatteurs d'une réponse complexe à une question donnée (Dolz & Schneuwly, 1998) qu'à une confrontation de positions tranchées, stériles et définitives (De Pietro & Gagnon, 2013). Ce type de débat a pour objectif pédagogique général de doter les élèves de capacité argumentative adéquate, de savoir-faire langagiers ainsi qu'une appropriation de connaissances disciplinaires en vue de préparer l'élève à son futur rôle de citoyen (Dolz *et al.*, 2004) et de gérer sa parole au travers de l'espace public (De Pietro & Gagnon, 2013) de manière adaptée en fonction des spécificités inhérentes à la situation d'énonciation.

Plus précisément, l'expression d'opinion peut être entrevue comme une prise de position de l'élève sur une thématique donnée qui se façonne à travers une dimension argumentative (savoir soutenir une opinion de manière constante et pertinente) et fait donc appel également à un enrichissement des connaissances (étayer son opinion au travers de contenus informationnels pertinents). Sur le plan des savoir-faire langagiers, l'expression d'opinion vise à être enseignée dans une perspective interactionnelle, notamment dans une dimension sensible au contexte dans lequel elle émerge (les moyens linguistiques pour s'exprimer dans ce genre particulier, la gestion de la prise de parole dans ce type d'échange, etc.), et la prise en compte des enjeux socioculturels qui implique une capacité à modaliser ses propos en fonction des interlocuteurs en présence. Notons également un aspect lié à la construction identitaire que l'on retrouve chez Dolz *et al.* (2004), où le débat contribue au développement de l'identité de l'élève dans cette confrontation avec l'autre :

La pratique du débat régulé oblige les élèves à écouter la parole de l'autre tout en donnant la leur. Ils sont amenés à argumenter, à donner leur opinion tout en respectant celles des autres. Par la mise en scène d'un débat et le jeu de rôles, les élèves apprennent à adapter leurs positions et leurs argumentations au rôle social joué. (Dolz et al., 2004:14)

Néanmoins, l'expression d'opinions reste toutefois relativement peu documentée en termes de critères évaluatifs, c'est-à-dire comment l'enseignant évaluerait cette pratique de manière *online* au travers de l'interaction, et plus précisément quels sont les attentes normatives et institutionnelles concernant une formulation d'opinion personnelle « adéquate » sur le plan interactionnel au-delà d'un genre textuel spécifique. En effet, la complexité de trouver des critères d'identification pour l'évaluation de l'oral reste une dimension actuelle sur laquelle les didacticiens du français s'efforcent à trouver des réponses.

Toutefois, nous verrons au travers des données observées pour la présente recherche (principalement dans les données du secondaire inférieur) que les leçons dans lesquelles interviennent les échanges d'opinions personnelles récoltées sont des activités de discussions (pour une explication détaillée, voir chapitre IV, *point 2.1*) où les attentes sont quelquefois thématiques en début d'activité par les enseignants ou au travers de commentaires qu'ils vont

exprimer en cours de leçons. Ces indices ponctuels vont également nous renseigner sur les attentes effectives et *in situ* de ce travail focalisé sur la production de l'oral et plus spécifiquement de l'expression d'opinion personnelle en classe. Dans le cas de nos données, nous avons vu que les leçons observées ne mettent pas en scène un débat didactisé préplanifié où les élèves sont placés dans des rôles prédéfinis. Comme il s'agit d'une activité de discussion ouverte où l'enseignant demande aux élèves de faire part de leurs opinions sur une thématique particulière, ce dernier gère la distribution des tours de parole en sélectionnant les élèves qui se portent volontaire en levant la main ou de manière plus structurée lors de tours de table. Même si ces discussions ouvertes invitent les élèves dans un premier temps à simplement s'exprimer oralement devant leurs pairs, à partager leurs opinions et faire connaître leurs positions, cette activité orale semble poser quelques difficultés notamment en termes de genre et soulèvent certains enjeux sociaux en lien avec l'engagement des élèves dans les activités orales et des enjeux psychologiques liés au développement identitaire des élèves du secondaire (à ce sujet, voir le chapitre VIII)

2.2 Une entrée par le domaine de l'argumentation

L'argumentation tient une place centrale dans le contexte scolaire, notamment par son ancrage historique, « émanant des disciplines de référence telles que la rhétorique, la linguistique, la psychologie et la didactique » (Gagnon, 2010:5). Comme l'expliquent Schneuwly & Dolz (2009), cette perspective historique tient son importance du fait qu'elle détermine et façonne les représentations ou les pratiques actuelles sur l'argumentation. Prenons pour exemple la dissertation qui est un exercice encore largement réservé qu'aux derniers degrés de la scolarité, voire destiné « aux meilleurs élèves » (voir, De Pietro & Gagnon, 2013). Néanmoins, le but auquel tend l'école romande, selon De Pietro & Gagnon (2013) consiste à former progressivement les élèves au genre du débat et de les doter de capacités argumentatives adéquates afin qu'ils puissent participer de manière pertinente et socialement constructive à la constitution de l'espace public. Il s'agit par ce biais de former l'élève à devenir citoyen et développer l'esprit civique dans le respect de l'autre et dans l'acceptation des règles communes (Dolz, Érard & Moro, 1999).

Comme nous l'avons montré au point 2.1 (*supra*), l'expression d'opinion personnelle est abordée dans le cursus scolaire, suivant les plans d'étude en vigueur (PER, PEC pour ce qui nous concerne) au travers d'une perspective centrée sur les genres de textes sociaux publics, notamment par le « texte qui argumente » et donc par le traitement de l'argumentation (*échanger et confronter des points de vue, élaborer ses opinions et ses choix, formuler ses propres opinions de manière précise et structurée, penser de manière critique et différenciée, justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments, comparer son opinion à celle des autres, explorer*

différentes opinions et points de vue possibles ou existants, etc. cf. se référer aux capacités transversales du PER et le PEC). Le genre textuel se présente comme un outil privilégié pour enseigner l'argumentation, le postulat invoquant le fait que l'on n'argumente pas n'importe quand ou de manière « générale », mais à l'intérieur de situations concrètes, telles que le débat, la lettre d'opinion, etc. (De Pietro & Gagnon, 2013). Sans l'ambition ici de présenter la multiplicité des théories et des travaux didactiques touchant à l'argumentation (pour une synthèse, voir Masseron, 1996), il s'agit de situer l'expression d'opinion personnelle dans le discours argumentatif, avec lequel elle entretient un lien fondamental dans le discours scolaire (au sujet des études liant argumentation et interaction, voir Garcia-Debanc, 1996 ; 1996/1997 ; Garcia-Debanc *et al.*, 2004).

En termes de définition, la recherche en didactique propose de voir l'argumentation comme une activité discursive ayant pour but de convaincre et de persuader l'autre (Chartrand, 1995 ; Gagnon, 2010). Gagnon (2010), qui a étudié de manière détaillée l'argumentation dans sa dimension orale et didactique, nous explique que sur le plan des processus fondamentaux de la communication, l'argumentation joue un rôle de restructuration des fonctions primaires, à la fois sur le fait d'exprimer le soi et intérioriser l'autre, de faire impression sur l'autre et transformer sa pensée ainsi que décrire le monde par le dialogue avec la pensée de l'autre (voir aussi Dolz, Érard & Moro, 1999 ; Chartrand, 1995). Le discours argumentatif est entrevu au-delà d'une simple défense de conviction personnelle (Plane, 2004), mais « met en relation l'instruction de plusieurs dimensions : une dimension fondamentalement dialogique de l'argumentation, dans laquelle va s'ancrer l'expression d'opinion, qui permet ici un « espace de négociation » (Golder, 1996), mais aussi une argumentation pensée vis-à-vis d'une dimension de socialisation et d'appropriation de savoirs :

L'argumentation orale agit comme outil de médiation privilégié pour la fondation du lien social et l'accès à des formes de pouvoir intériorisées reposant sur légitimité contractuelle (Solère-Queval, 1999), elle sert à la fois l'exploration des champs d'opinions, l'approfondissement des connaissances, la construction de significations nouvelles et la transformation d'attitudes, de valeurs et de normes (Dolz, Moro & Pollo, 2000). (Gagnon, 2010:86)

Sur le plan des savoirs langagiers, Chartrand (1993) met également en lumière la profonde nécessité de l'enseignement du discours argumentatif par une articulation entre le dit et le dire. C'est-à-dire une prise en compte des moyens langagiers nécessaires à l'accomplissement du discours argumentatif et mis en œuvre pour agir sur l'autre, pour convaincre, pour modifier son opinion ou adhérer ou réfuter à ses représentations, etc. En effet, dans une entrée par les genres textuels, le travail sur les objets langagiers est entrevu au travers de trois dimensions (De Pietro & Gagnon, 2013) : les contenus qu'il permet d'exprimer (pour les genres argumentatifs, les contenus doivent être des objets controversés), une structure compositionnelle spécifique (qui peut différer à l'intérieur des genres de l'argumentation) ainsi que les moyens langagiers privilégiés pour exprimer

le contenu et accomplir la structure en question (comme les organisateurs textuels, modalisateurs, verbes introductifs de prise de position, etc.). Autrement dit, il est nécessaire de s'intéresser tant aux manières de dire qu'aux contenus de l'échange pour comprendre comment le dialogue scolaire appréhende le traitement de l'argumentation. L'expression d'opinion personnelle est donc fortement liée au traitement de l'argumentation, que ce soit dans la manière des élèves de formuler des opinions, mais également dans les situations mises en place par les enseignants pour la faire émerger.

Nous pointons, à ce sujet, une particularité essentielle de notre recherche notamment sur cette articulation entre le dire et le dit. En effet, en s'appuyant sur la notion de contrat didactique, la recherche en didactique donne un statut central aux objets enseignés qui médiatise la relation d'enseignement-apprentissage (Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008 ; voir également Aebly Daghe & Dolz, 2009 ; Bouchard, 2005) et « pose d'emblée le modèle triadique (professeur élève-savoir) comme constitutif de leur entrée dans l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage (Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008:18). La présente recherche, quant à elle, s'appuyant essentiellement sur la mentalité analytique de l'analyse conversationnelle (voir chapitre III, *point 1.1*), l'expression d'opinion personnelle y sera observée, pour dire très simplement, sur le plan d'un modèle différent, perçu comme binaire selon Fillietaz & Schubauer-Leoni (2008). Néanmoins, nous ne manquerons pas de réinvestir ces aspects didactiques au sein du chapitre conclusif de cette présente recherche (chapitre VIII). En cela, nous observerons l'articulation entre l'expression d'opinion et les contenus qu'elle convoque de manière sélective et ponctuelle, par exemple nous ne regardons pas de manière détaillée la cohérence des arguments portés par l'opinion de l'élève ou de quelle manière ces arguments participent à l'organisation d'un discours pertinent, ou encore de quelle manière son opinion personnelle se rattache à la thématique donnée, etc. Pour cause, notre objectif central consiste à observer les ressources linguistiques mobilisées par les élèves pour exprimer une opinion personnelle sur le plan interactionnel (pour les objectifs de la recherche, voir le chapitre III). En cela, nous observons particulièrement les ressources convoquées pour accomplir et construire des positionnements interactionnels, notamment en présence des autres participants en présence, à savoir l'enseignant et les pairs. Dès lors, tout en ne niant pas l'importance de cette articulation entre le dit et le dire sur le plan didactique, la présente recherche, de type interactionniste ne vise pas à analyser de prime abord les contenus portés par l'opinion personnelle et conçoit cette perspective comme un approfondissement futur de la présente recherche et dont certains aspects seront convoqués à dessein et discutés dans le chapitre conclusif (VIII) sous certaines dimensions, car nous soutenons également que :

La capacité à débattre ne se limite jamais à des aspects linguistiques au sens étroit : l'écoute de l'autre, la gestion des tours de parole renvoient à des aspects sociaux, "citoyens", du

développement ; la prise en compte du discours de l'autre suppose une aptitude psychosociale à la décentration (Golder 1996: 45) (De Pietro & Gagnon, 2013 : 176)

En somme, ces quelques pointages sur le genre formel et l'argumentation recouvrent les visées entrevues pour le secondaire inférieur : on entrevoit dans l'expression d'opinion une dimension réflexive et identitaire pour l'élève, à savoir se forger une opinion critique qui lui est propre, ainsi qu'une dimension sociale sur la pratique communicative où il est attendu qu'il s'exprime de manière adaptée et compréhensible en fonction de son interlocuteur. Au-delà d'être une attente fondamentale des curriculums officiels, le fait d'exprimer son opinion en classe est perçu comme un objet d'ordre interdisciplinaire.

De manière générale, les deux curriculums observés (PER, PEC ; *annexes 3-5*) nous indiquent les attentes relatives à la dimension interactionnelle de l'expression d'opinion : on attend de l'élève lorsqu'il prend position sur un sujet et donc exprime une opinion en classe, une prise en compte de la nature contingente du contexte, que ce soit sur le type de situation d'énonciation en cours (p. ex. : débat régulé) et les participants auxquels il s'adresse. Il est également attendu que sa prise de position soit consistante (d'où le travail argumentatif) mais aussi qu'il puisse gérer ce positionnement au fil de l'interaction et donc être capable de moduler la prise en charge de ses propos de manière contingente au contexte. Cette attente nous intéresse tout particulièrement pour la présente recherche du fait que nous avons choisi d'observer l'expression d'opinion personnelle sur le plan des positionnements interactionnels et ainsi observer comment l'élève gère son opinion sur le plan épistémique en regard des réactions des participants de la classe. C'est donc pour ces diverses raisons et dans l'optique de cerner plus précisément une définition plus tangible de l'expression d'opinion personnelle dans le milieu scolaire, que nous avons choisi d'étendre notre exploration au travers de la recherche en didactique qui généralement informe et influence les plans d'études en vigueur.

2.3 Synthèse et définition proposée

La présente recherche a pour objectif central se concentrer sur une vision interactionnelle de l'opinion. Souvent étudiée à partir de sa dimension « publique », l'expression d'opinion « personnelle » n'a pas reçu une attention approfondie dans le champ de la linguistique ou, dès lors, mentionnée à travers d'études ne la considérant pas comme objet analytique de premier plan. Pourtant, partager une opinion personnelle implique des enjeux sociaux qui l'empêchent d'être résumée à un simple échange d'information entre interlocuteurs. Elle participe largement à l'action sociale et citoyenne en amenant l'individu à se construire une identité singulière, à gérer ce que l'on présente de soi face à autrui et contribue largement à la gestion de l'intersubjectivité humaine. Sur

la base des travaux de Quéré (1995, 1990) nous rejoignons l'expression d'opinion personnelle en tant qu'acte évaluatif et subjectif qui en termes de finalités communicatives signale de quelle manière un individu appréhende des faits selon son propre point de vue. Nous reprenons ci-dessous certaines caractéristiques pertinentes pour enrichir la définition de l'opinion personnelle qui se présente comme un objet complexe touchant à de multiples sphères qui traversent l'action sociale :

Exprimer une opinion relève d'une nature universelle, indépendante du statut social ou du domaine d'expertise de l'individu

De nature éphémère, elle peut se modifier ou se nuancer indéfiniment

Exprimer une opinion ne nécessite pas d'être fondée dans le domaine du vérifiable, ou d'être évaluable sur le plan épistémique.

Néanmoins, toutes les opinions ne sont pas moralement recevables ou acceptables sur le plan social

La présente recherche ne vise pas à dresser un panorama exhaustif de la formulation d'opinion personnelle au travers de l'interaction sociale, mais bien plutôt de se focaliser sur l'expression d'opinion personnelle dans le contexte scolaire : d'y observer les ressources linguistiques déployées par les élèves pour se positionner au travers de leurs opinions et comment cette pratique s'accomplit de manière négociée entre l'enseignant et les élèves. C'est pour ces multiples raisons inhérentes à notre corpus, au contexte interactionnel observé — la classe — et à notre focus analytique, que notre recherche développe une conceptualisation spécifique de la formulation d'opinion personnelle telle qu'elle se manifeste dans nos données. Notre vision et définition de l'expression d'opinion personnelle est envisagée en termes séquentiels et praxéologiques. Dû principalement au contexte de la classe où la gestion de la participation et de la parole est majoritairement un fait de l'enseignant-e, l'expression de l'opinion se présente comme une action en réponse à une sollicitation (responsive action), ce qui la démarque de la conversation ordinaire où l'expression d'opinion est généralement une action réalisée de manière plus spontanée. Dans le contexte de la classe, l'opinion personnelle est construite et coproduite de manière dynamique par les participants, au travers de tours de parole à unités multiples (*extended multi-unit turns*) et ne se cantonne donc pas aux frontières du tour de parole. Nous concevons la formulation d'expression d'opinion personnelle dans l'interaction comme un accomplissement collaboratif et dynamique, dans lequel les participants adaptent continuellement de manière *online*, leurs conduites aux circonstances locales de l'interaction en cours. L'expression d'opinion se présente comme un phénomène contextuellement sensible, qui implique généralement un positionnement interactionnel du locuteur et qui peut se réaliser de manière variée tout en

enchevêtrant différents types d'action (accord, évaluation, conseil, expérience, etc.) lors de son élaboration.

En somme, la présente recherche se concentre sur une vision de l'expression d'opinion personnelle telle qu'elle est produite dans les interactions scolaires issues de nos données. Souvent perçue au travers d'activité aux contours définis (débat, exposé oral, etc.), et généralement abordée en fonction des contenus qu'elle convoque (argumentation), la présente étude se destine à apporter une vision purement interactionnelle de l'expression d'opinion au cours d'activité de discussion où la visée pédagogique repose sur l'expression orale. Par exemple, ces activités de discussion représentent des enjeux tant pour les enseignants, sur le plan de l'évaluation de l'oral, que pour les élèves, notamment vis-à-vis des implications liées au fait de parler devant un groupe. En observant des pratiques effectives, nous espérons mieux connaître les attentes liées à l'expression d'opinion en classe, cette dernière étant souvent sujette à l'évaluation subjective de l'enseignant, mais également relever certaines pistes permettant d'identifier des critères pour mieux l'évaluer, utiles pour l'apprentissage de l'oral et la formation enseignante.

2ème partie: Dispositif méthodologique

Chapitre III : Procédure analytique et données

Cette section a pour but de présenter le dispositif méthodologique de cette étude. Ce dispositif consiste à détailler la mentalité analytique sur laquelle reposent la présente recherche, les objectifs ainsi que la procédure analytique qui y sont rattachés. Ce chapitre décrit également les données utilisées pour cette étude qui reposent sur deux corpus différents, le corpus CODI et le corpus IC-YOU qui se compose d'une douzaine d'heures d'enregistrements audios/vidéos authentiques d'interactions scolaire dans les degrés scolaires du secondaire 1 (école obligatoire) et du secondaire 2 (postobligatoire).

1. Procédure analytique

1.1 Mentalité analytique

Les analyses de cette présente recherche se fondent sur la mentalité analytique de l'analyse conversationnelle. L'Analyse Conversationnelle s'intéresse à l'interaction comme un accomplissement pratique et social et la perçoit comme la forme fondamentale de la sociabilité (Mondada, 2008). Cette approche résolument empirique propose une recherche inductive se basant entièrement sur des données authentiques (*naturally occurring data*), ces dernières étant appréhendées sous forme de transcriptions détaillées. Son objet d'étude est l'organisation interactionnelle des activités sociales. L'AC s'attache à décrire de manière détaillée les méthodes des participants au travers desquelles ils organisent l'interaction en cours, se coordonnent mutuellement et construisent conjointement des cours d'action. Il s'agit donc d'un intérêt pour les « détails » de la conversation, vers lesquels les participants s'orientent (Garfinkel, 1967).

Le travail d'analyse en AC se caractérise par plusieurs principes d'ordres méthodologiques. En premier lieu, c'est une approche qui conçoit la conversation comme un système d'activités sociales hautement coordonnées, un accomplissement pratique et une forme d'organisation sociale (à ce sujet voir Bange 1992, Gülich & Mondada 2001, Mondada 2008 *inter alia*). L'interaction est perçue comme un processus dynamique où les locuteurs construisent en temps réel leur discours. Il s'agit donc d'une vision processuelle et contextualisée de l'activité langagière qui se traduit par une analyse de la parole en interaction telle qu'elle se déploie localement et séquentiellement, qui appréhende l'interaction comme un enchaînement d'actions successivement organisées sur l'axe temporel. En effet, les participants eux-mêmes s'orientent vers ce caractère séquentiellement ordonné et structuré du déroulement temporel à travers la manière dont ils

interprètent et montrent leur compréhension de ce qui se passe dans l'interaction en cours. Cette interprétation du tour de parole du locuteur précédent s'affiche au sein même du tour de parole du participant suivant, qui y réagit de manière consécutive. Le placement séquentiel est donc perçu comme garant de la reconnaissabilité et de l'interprétabilité de l'action, le second tour de parole nous renseignant sur la manière, dont le premier a été interprété. C'est également à partir de la manière dont les tours de parole sont liés entre eux, en formant ainsi des séquences déterminées que le caractère séquentiellement structuré des pratiques interactives des participants se révèle tant pour les participants que pour le chercheur : le caractère ordonné de l'interaction est une préoccupation des membres avant même d'être celle de l'analyste. En effet, l'AC étant une approche empirique qui évite de donner des catégories préalables à l'analyse, le travail analytique se limite donc à être descriptif en adoptant le point de vue des locuteurs, et s'interdit toutes spéculations sur les intentions, idées, émotions ou identités des acteurs. Cette perspective émique se base essentiellement sur ce qui est rendu localement pertinent par les participants, évitant tout jugement de normativité. Ajoutons encore que dans l'interaction en face à face, le discours est entièrement coconstruit et il est le fruit d'un travail collaboratif incessant sur la base de l'influence réciproque que les locuteurs exercent sur leurs actions respectives (Goffman, 1973). Ainsi cette approche se caractérise par une description fine et précise des formes d'organisation propres aux interactions, qui envisage la conversation, comme une activité langagière collaborative, dans tous ces détails et dans toute sa dynamique.

Sur le plan pratique, la démarche de l'AC se décompose généralement en cinq étapes distinctes :

- Le choix de la situation d'interaction à analyser
- La collecte des données sur le terrain
- La transcription
- L'analyse
- La discussion des résultats

La démarche analytique se décline elle aussi en plusieurs étapes (à ce propos voir Psathas 1995 ; Sidnell 2010 ; Liddicoat 2011, *inter alia*) : le repérage initial, l'établissement de collections et la description des pratiques. Premièrement, une fois les données transcrites, le chercheur procède à un repérage initial et observe les données sous le principe de l'*unmotivated looking* (c'est-à-dire l'observation comme seul fondement sur lequel va se baser l'analyse). En somme, cela consiste à faire émerger un phénomène récurrent par une observation attentive des données, pour ensuite construire une collection d'occurrences répétées, afin d'en comprendre le fonctionnement. Concrètement, le focus analytique va se concentrer sur l'action et non sur le contenu en tant que tel, c'est-à-dire les méthodes par lesquelles les participants organisent l'interaction. Nous

entendons par « méthodes », « des procédures systématiques et récurrentes déployées par les participants pour gérer les activités de discours et leur coordination mutuelle » (Pekarek Doehler, 2008:789). Cette observation des procédures mises en œuvre par les participants ne s'apparente pas à la recherche de catégories fonctionnelles prédéfinies, mais de régularités, tels que *patterns* récurrents se retrouvant de manière systématique au travers des conduites déployées par les participants pour gérer l'interaction. Dans un deuxième temps, cette systématité des phénomènes observés s'envisage au travers de l'établissement de collections de cas (voir à ce propos Mondada 2005 ; Ten Have 2007). Établir une collection consiste à se focaliser sur une série de cas similaires qui se matérialisent dans l'interaction : par exemple, sous la forme d'un *pattern* complexe qui associe une ou des actions spécifiques caractérisées par un environnement séquentiel précis et qui mobilise des ressources particulières. L'établissement de collections repose donc sur la systématité du type de routines interactives observées, que ce soit une action spécifique, des pratiques interactionnelles qui accomplissent une action particulière ou encore un cours d'action spécifique (p.ex. *story-telling*). Finalement, il s'agira de procéder à la fin de cette étape à une description séquentielle du type de *pattern* observé, en s'efforçant de détailler le contexte séquentiel dans lequel il émerge au sein de l'interaction afin de mieux comprendre l'organisation architecturale de l'accomplissement de cette action, de ce type de pratique ou le déroulement du cours d'action observé.

1.2 Objectifs

Cette étude a pour objectif global d'apporter un éclairage sur la manière dont les élèves s'expriment oralement en classe de secondaire de Suisse romande, et de quelle manière les productions orales sont évaluées par l'enseignant dans les pratiques scolaires quotidiennes et effectives au cours de leçons de français langue première (L1). Pour ce faire, cette recherche se focalise essentiellement sur une activité en classe qui favorise l'expression orale, c'est-à-dire les discussions de type ouvertes, et examine spécifiquement les pratiques liées à l'expression d'opinion personnelle en classe entre l'enseignant et les élèves.

Les objectifs de la présente recherche se présentent selon les axes suivants :

- 1) Décrire **le déroulement des échanges d'opinions en classe**. Afin de mieux comprendre la manière dont l'expression d'opinion personnelle est accomplie dans l'interaction en classe, il s'agit de décrire comment se structurent séquentiellement les échanges d'opinions en classe.
- 2) Identifier **les ressources linguistiques** déployées et mobilisées par les élèves pour exprimer une opinion personnelle dans l'interaction et de quelle manière ces ressources participent à accomplir des positionnements interactionnels ciblés dans ce type d'activités

d'échanges d'opinion. Il s'agit d'une entrée de type formel avec un focus sur le formatage linguistique (verbal et paraverbal) du ou des tours de parole dans lequel émergent les expressions d'opinion.

- 3) Mettre en lumière **l'accomplissement négocié de la formulation d'opinion et des positionnements interactionnels** par les acteurs de la classe lors du déroulement de ces séquences d'expression d'opinion. Cette seconde entrée développe une vision séquentielle et organisationnelle de cette activité de formulation d'opinion personnelle.
- 4) Identifier par l'intermédiaire des mécanismes d'évaluation et de légitimation de l'enseignant et des pairs, **l'existence de possibles logiques de communication** en classe liée à ces activités de formulation d'opinion : *existe-t-il des différences dans la manière de formater son opinion personnelle en termes de positionnements interactionnels en secondaire 1 et en secondaire 2, de quelle manière la gestion et l'évaluation de l'expression de l'opinion personnelle est-elle négociée par les acteurs de la classe dans ces deux niveaux de scolarité ? Et pouvons-nous déceler certaines continuités ou discontinuités de ces différentes logiques de communication en classe entre l'école obligatoire et postobligatoire ?*
- 5) Ces 4 axes précédents seront continuellement soumis à la **comparaison entre les deux niveaux de scolarité** obligatoire (secondaire 1) et postobligatoire (secondaire 2) dans le but d'apporter un éclairage sur le développement et l'évolution de ces pratiques et de leurs légitimités.

Cette recherche se destine à répondre à des enjeux liés à la fois à la recherche fondamentale et à la recherche appliquée.

Sur le plan de la recherche fondamentale :

L'observation de l'expression d'opinion en classe vise à contribuer à la recherche en analyse conversationnelle sur deux volets différents, l'expression d'opinion personnelle dans l'interaction et les positionnements interactionnels spécifique à l'interaction en classe :

▪ **L'expression d'opinion personnelle**

La notion d'expression d'opinion personnelle reste à ce jour très peu étudiée en analyse conversationnelle et manque de précision en termes de définition conceptuelle dont les contours restent à ce jour indéfinis. En effet, peu d'études ont investi le champ de l'expression d'opinion personnelle dans la parole en interaction (mais voir Myers, 1998 ; Mullan, 2010). Cette dernière a plutôt été mentionnée de manière anecdotique au travers d'études centrées sur des enquêtes ou des entretiens incluant des participants (Antaki et al., 2000) ou au travers d'une focale dirigée vers l'argumentation (Coulter, 1990 ; Hutchby, 1996). Dans le champ de l'analyse conversationnelle, l'expression d'opinion personnelle est également abordée de manière anecdotique sous la lentille de la notion d'évaluation (en anglais ; *assessments*) (Pomerantz, 1984, Goodwin et Goodwin, 1987, Mondada, 2009, Sidnell, 2012, *inter alia*) qui se traduit comme l'expression négative ou positive d'une attitude envers une personne ou un fait (Sidnell, 2010). En ce sens, nous considérons l'évaluation (*assessments*) comme un type d'expression d'opinion personnelle (pour

plus de détails, voir le chapitre II). Du reste, il n'existe que très peu d'étude observant l'expression d'opinion personnelle comme objet d'analyse *per se* dans l'interaction, moins encore dans le contexte institutionnel de la classe. La présente recherche a donc pour objectif de mieux documenter l'expression d'opinion dans une optique interactionniste et plus particulièrement dans le contexte séquentiel précis où un participant sollicite explicitement une formulation d'opinion personnelle de la part d'un coparticipant.

▪ Les positionnements interactionnels spécifiques à l'interaction en classe

La présente étude repose sur une activité en classe particulièrement délicate (voir à ce propos le chapitre VI), à savoir l'échange d'opinion personnelle. En effet, les activités d'échanges d'opinion personnelle mettent tout particulièrement en relief la façon dont les élèves gèrent la mise en scène de leurs productions verbales en classe, c'est-à-dire comment ils s'engagent sur le contenu de leur opinion. Cette pratique qui révèle à la fois une part de subjectivité dans la façon dont il se présente à l'intérieur d'un groupe l'élève — dans le fait de partager un point de vue personnel sur une thématique — va nous renseigner sur comment l'élève construit un positionnement social en classe, mais aussi sur les compétences interactionnelles qu'il va déployer lors de cette activité. En effet, ces phénomènes de positionnements interactionnels et plus spécifiquement épistémiques participent à une pluralité de fonctionnements interactifs, tels que gérer sa participation en classe, gérer la présentation de soi face aux autres ou atténuer en amont de possibles évaluations d'autrui. Non seulement le concept de positionnement épistémique recouvre des terminologies encore très fluctuantes et disparates dans le champ de l'AC, mais surtout l'observation des positionnements épistémiques, spécifiquement dans les interactions scolaires est encore relativement peu traités. C'est pourquoi cette recherche a pour objectif d'apporter à la fois une définition plus approfondie du concept de *positionnement épistémique* au travers de dispositifs empiriques, tout en unissant les précédentes études basées sur les positionnements interactionnels (Du Bois 2007, Jaffe 2009, *inter alia*) et celles concernant principalement la dimension épistémique dans l'interaction (Stivers et al. 2011; Heritage 2012 ; *inter alia*).

Sur le plan de la recherche appliquée :

Cette étude se destine à apporter des observations concrètes sur la manière dont l'expression orale est accomplie, mais aussi évaluée dans les pratiques quotidiennes de la classe. La société actuelle est connue pour connaître une pluralité des modes de communications et demande une adaptation accrue de la part des jeunes dans leur trajectoire jusqu'au monde du travail. C'est pourquoi il est intéressant d'étudier comment le domaine scolaire — un des premiers sites de socialisation des jeunes — met en pratique, enseigne et gère cette capacité à communiquer en face à face.

▪ La réalité des pratiques effectives liées à l'expression d'opinion en classe

Les curriculums officiels nous renseignent de manière générale sur des types d'actions attendues concernant l'expression orale dans le domaine scolaire (p.ex. produire une opinion), mais ne nous renseignent pas de manière précise sur le type de compétences interactionnelles pour réaliser ces actions dans les pratiques quotidiennes de la classe ni celles attendues et légitimées par l'enseignant. Cette recherche va donc nous permettre de manière plus globale de mettre en lumière une réalité des pratiques effectives en classe concernant ce type de productions orales. À savoir les compétences interactionnelles que développent les élèves, mais aussi de penser plus précisément la coordination des rapports enseignants-élèves dans ce type d'activités d'échanges d'opinion et plus largement dans le domaine de l'expression orale en classe.

§

La présente étude a donc pour but d'identifier de prime abord les pratiques langagières des élèves *in situ* dans ces activités de formulation d'opinion personnelle dans lesquelles ils manifestent un positionnement interactif ainsi que l'accomplissement négocié de ces pratiques avec l'enseignant. Nous espérons à travers cette recherche observer et documenter ce qui se passe entre les pratiques réelles quotidiennes de la classe et les perspectives attendues par les politiques institutionnelles plus larges sur le domaine scolaire. Par la mise en lumière de pratiques interactionnelles spécifiques des acteurs sociaux de la classe, cette recherche se destine à apporter des pistes supplémentaires concernant la manière d'évaluer et de comprendre la production de l'oral des élèves dans le contexte précis de l'expression d'opinion en classe.

1.3 Démarche analytique

Avant d'exemplifier les procédures analytiques qui vont être développées en rapport aux objectifs énoncés pour la présente recherche (cf. point 1.2 *supra*), deux étapes successives s'avèrent nécessaires afin de construire les fondements analytiques de cette étude. Il s'agit d'une part d'explicitier la manière dont nous avons identifié les observables pour cette étude, suite à un premier repérage initial à travers les données (point 1.3 *infra*). D'autre part, suite à ce repérage, il s'agit d'établir un inventaire générique des données utilisées pour cette étude (voir le chapitre IV pour une vue d'ensemble détaillée de l'inventaire).

1.3.1 Identification des observables

La première étape du processus analytique de la présente recherche a été réalisée à partir d'un repérage initial à travers les données. Nos premières observations se sont focalisées sur les

phénomènes de positionnements interactionnels et plus spécifiquement épistémiques dans des activités de discussion en classe, exclusivement lors d'échanges d'opinions personnelles entre enseignants et élèves. Ce type de phénomène a attiré particulièrement notre attention étant donné sa récurrence au sein de nos données. Ce choix d'analyse est motivé par le fait que nos données issues du secondaire 1 ont mis en évidence un aspect particulièrement intéressant lors de la formulation d'opinion personnelle chez les élèves : alors qu'on s'attendrait à ce que l'élève présente son opinion de manière spontanée et sans retenue dans ce type d'activité d'expression orale, qui se veut plus libre et moins contraignante que d'autres activités scolaires, l'élève formule majoritairement des réponses plutôt incertaines et exprimées avec beaucoup de prudence. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à ces phénomènes de positionnement épistémique, compris en tant que degré de certitude ou d'engagement sur le contenu propositionnel (se référer au chapitre I *point 2.4*, voir également Holmes, 1982 ; Biber & Finnegan, 1989 ; Jaffe, 2009 ; Kärkkäinen, 2003). Ce type de positionnement ne se cantonne pas à exclusivement identifier un degré d'accès au savoir, mais nous informe également sur comment l'élève se positionne ou s'engage sur son dire, c'est-à-dire à quel point il assume la responsabilité de son opinion. Ce focus sur la mise en scène des productions verbales, c'est-à-dire comment les élèves s'engagent sur leur contenu va nous renseigner sur comment l'élève construit un positionnement social en classe, mais aussi sur les compétences interactionnelles qu'il va développer lors de cette activité. En effet, ces phénomènes de positionnement épistémique participent à une pluralité de fonctionnements interactifs, tel que gérer sa participation en classe, gérer sa présentation de soi face aux autres ou atténuer en amont de possibles évaluations d'autrui. En focalisant notre attention sur ces phénomènes, nous avons remarqué une forte récurrence de marqueurs épistémiques dit négatifs tels que la locution *je ne sais pas* qui sont apparus dans nos données du secondaire 1, tandis qu'ils semblaient beaucoup plus rares dans les données du secondaire supérieur. Ce premier repérage nous a conduit à considérer dans quel environnement interactionnel ces marqueurs épistémiques se manifestaient de manière systématique : les activités d'expression orale focalisées sur les échanges d'opinion personnelle en secondaire 1 furent un terreau relativement propice à leur émergence. Dès lors, il s'agissait d'analyser de quelle manière les participants gèrent et négocient cette activité d'expression d'opinion personnelle au sein de l'interaction en cours.

C'est donc à partir de ces premières considérations que notre intérêt s'est porté sur l'expression d'opinion en classe et plus particulièrement sur les phénomènes de positionnements interactionnels qui émergent lors des activités de discussions ouvertes lors de leçons de français L1 dans des classes de secondaire en Suisse romande.

1.3.2 Etablissement de l'inventaire et des sous-collections

Dans l'objectif d'analyser nos données de manière pertinente, nous avons procédé à l'établissement d'un inventaire « générique » qui comprend toutes les occurrences d'expressions personnelles formulées par les élèves dans les degrés du secondaire 1 et 2, et qui sont présentes exclusivement dans des activités d'expression orale en classe, à savoir des discussions ouvertes. Par occurrences d'expressions d'opinion personnelle, nous entendons la définition suivante : l'expression d'un point de vue personnel, manifesté publiquement par le biais de ressources interactionnelles. Ces occurrences ont été majoritairement regroupées sous une perspective séquentielle, c'est-à-dire qu'elles se retrouvent sous la forme de séquence, que nous avons dénommée SEO (séquence d'échange d'opinions). Le chapitre suivant (IV) présente de manière plus détaillée les différents processus qui ont participé à l'établissement de cet inventaire, qui présente un ensemble finalisé des occurrences d'expression d'opinion personnelle sur lesquelles se fonde cette étude. Il offre également une vision plus détaillée de ce que nous entendons par l'expression d'opinion personnelle au moyen d'une définition interactionnelle. Néanmoins, nous présentons ci-dessous, à titre indicatif, une représentation quantitative du nombre d'occurrences récoltées pour cet inventaire :

Tableau 1 – Inventaire générique/récapitulatif

Tableau récapitulatif	Durée enregistrements	Nombre d'occurrences
Secondaire 1	10 périodes — 7 h 30	222
Secondaire 2	7 périodes — 5 h 15	155
Totaux	12 h 45	377 occurrences

Cet inventaire générique a été affiné et révisé au fur et à mesure de la procédure analytique. La différence d'occurrences entre le secondaire 1 (222 occurrences) et le secondaire 2 (155 occurrences) s'explique en partie par le fait que 3 périodes de français (soit 2 h 15 de données enregistrées) n'ont pas pu être utilisées pour la présente recherche en termes de cohérence méthodologique, car elles ne présentaient pas d'activités de discussion ouverte, mais un autre type d'activité telle que l'exposé oral ou d'analyse littéraire (pour plus de détails, voir le *point 2.1, infra*).

¹⁰ L'inventaire générique regroupe des leçons de français L1, où le terme « leçon » correspond à une période de 45 minutes. Durant ces leçons, les activités de discussion ouverte observées sont massivement équivalentes à la période d'enseignement donnée et ne comprennent pas d'autres types d'activités scolaires durant son déroulement. Pour quelques cas, l'activité de discussion ouverte déborde sur la période suivante, lorsque deux périodes de français se suivent pour une classe donnée.

C'est à partir de cette base que l'établissement de sous-collections pour nos analyses a pu être possible, ces dernières étant détaillées sur le plan analytique aux chapitres suivants (V, VI, VII).

Les sous-collections consistent aux regroupements de *patterns* systématiques, rattachés à des perspectives à la fois formelles, actionnelles ou séquentielles, d'occurrences d'expression d'opinions personnelles en classe et que nous avons établi en fonction de nos diverses analyses. Voici à titre indicatif quelques exemples de sous-collections qui présentent des séquences SEO comportant un type spécifique d'expression d'opinion personnelle, tel que :

- Des expressions d'opinions personnelles comprenant des marqueurs de subjectivité, tel que la construction en [moi je], en début du ou des tours de parole qui composent la réponse de l'élève
- Des expressions d'opinions personnelles avec des marqueurs épistémiques tels que la locution [je (ne) sais pas] présentes à la fin d'un TCU présent dans le ou les tours de parole comprenant l'expression d'opinion de l'élève
- Des séquences SEO où les élèves se montrent volontaires à participer à l'activité d'échange d'opinions personnelles par une hétérosélection de l'enseignant où l'élève lève la main pour prendre la parole ou lorsqu'il s'autosélectionne pour prendre la parole au moment opportun (en comparaison à des hétérosélections de l'enseignant en absence de lever de main de la part des élèves)

1.3.3 Procédure analytique

Suite à l'établissement de nos objectifs se développant sur cinq axes différents (point 1.2 *supra*), nous proposons une articulation du processus analytique se décomposant en plusieurs phases, chacune reliée à l'objectif correspondant. Notons que la démarche analytique pour la présente recherche fait partie d'un processus circulaire, c'est-à-dire qu'elle implique un va-et-vient constant entre les différentes étapes analytiques. Ces dernières étant continuellement nourries au fil de l'avancement de la recherche, elles sont donc susceptibles d'en être à chaque fois potentiellement renouvelées.

1) Description du déroulement des échanges d'opinions en classe

Afin de mieux comprendre de quelle manière est accomplie l'expression d'opinion personnelle en classe, il s'agit de relever les systématiquités séquentielles qui concourent à structurer les échanges d'opinions dans lesquels émergent les opinions recensées dans notre inventaire générique (voir chapitre IV). Par un examen détaillé des régularités observées sur les deux niveaux de scolarité, l'objectif est d'illustrer les différents cours d'actions présents dans ce type d'échange, et de quelle manière les acteurs de la classe participent à l'organisation de ces échanges sur le plan séquentiel (chapitre V).

2) *Identification des ressources mobilisées pour formuler une opinion personnelle*

Cette deuxième phase consiste à identifier et décrire les différentes méthodes et ressources linguistiques régulièrement mobilisées par les élèves du secondaire 1 et 2 pour construire et formuler leurs expressions d'opinion à travers desquelles ils manifestent un positionnement interactif dans les activités de discussion en classe. Ces régularités seront exemplifiées au moyen d'analyses présentées dans le chapitre (VI). Cette seconde partie analytique débute par une entrée formelle qui se concentre essentiellement sur le ou les tours de parole comprenant l'opinion personnelle de l'élève. Il s'agira d'une observation des locutions systématiques qui sont présentes dans les expressions d'opinions tels que les prédicats suivant « *je ne sais pas* » « *peut-être* », et autres marqueurs d'incertitude. L'analyse se diffusera par la suite vers des phénomènes plus marginaux ou plus élusifs marquant l'incertitude telle que des ressources multimodales, à l'image de phénomènes prosodiques et multimodaux participants à l'élaboration des positionnements interactionnels des élèves : comme des réponses à l'enseignant à intonation montante, des hésitations en début de tour, des mouvements d'épaules et autres gestuelles accompagnant la formulation de l'opinion personnelle. Il s'agit de mettre à jour les caractéristiques systématiques de la formulation d'opinion personnelle en classe tout en observant les ressources linguistiques qui véhiculent un positionnement interactionnel, c'est-à-dire la manière dont les élèves se positionnent sur le plan épistémique lorsqu'ils expriment leurs opinions.

L'attention se portera également sur les caractéristiques séquentielles spécifiques au formatage du ou des tours de parole de l'expression d'opinion (phénomènes d'entrée et de clôture de tour), mais aussi actionnelles, liées aux particularités de structuration du ou des tours de parole (*turn-design*) qui composent régulièrement les réponses des élèves : par exemple l'émergence de structure de tour non préférentielle (*dispreferred action format*) comme des désalignements, des réponses de type minimales ou encore une non-complétude du tour de parole de l'élève, voire même un abandon de tour de parole.

3) *Description de l'accomplissement négocié des échanges d'opinions personnelles*

Dans ce troisième mouvement analytique, l'angle d'analyse se déplace sur un niveau plus macro, dans la mesure où il se concentre sur des cours d'action plus larges, prenant en compte la dimension séquentielle de l'activité d'échange d'opinion entre élèves et enseignant. Nous examinerons désormais les phénomènes intertours de parole et les caractéristiques séquentielles systématiques liées à la négociation de l'échange d'opinion entre l'enseignant et l'élève. Il s'agira de révéler certaines systématiquités de l'accomplissement mutuel des échanges d'opinion personnelle en classe en examinant les aspects de la compétence d'interaction qui sont légitimés ou non par l'enseignant (chapitre VII). Nous observerons plus spécifiquement comment l'enseignant

réagit aux réponses des élèves exprimées dans ces échanges. Cette perspective permet d'attirer l'attention sur ce que légitiment les enseignants dans l'expression d'opinion des élèves, c'est-à-dire produites *in situ*, et sur les attentes normatives effectives qui sont liées à cette tâche pédagogique en classe. Les analyses s'organiseront à partir d'un éclairage sur des cas particuliers issus des degrés du secondaire 1 et du secondaire 2.

4) *Identification de possibles logiques de communication*

Il s'agira ici de mettre en lien les résultats issus des analyses des phases 2 et 3. Cette dernière phase liée au processus analytique, en tant que tel, a pour objectif de mettre en lumière les cultures de communications qui prévalent au sein de la classe face à l'expression d'opinion et ainsi documenter les logiques institutionnelles qui évaluent cette compétence d'interaction (chapitre VIII). Autrement dit, observer de manière contrastive le développement des ressources permettant l'accomplissement de l'expression de l'opinion personnelle à travers le temps en considérant une approche transversale entre le niveau du secondaire 1 et du secondaire 2. En effet, en appliquant un regard plus global, nous envisagerons dans cette partie de faire le lien entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée.

5) *Comparaison entre les deux niveaux de scolarité*

La démarche analytique liée à cette cinquième phase fait partie d'un processus circulaire, c'est-à-dire qu'elle implique un va-et-vient constant entre les différentes étapes analytiques proposées (1-4). Il s'agira de dégager de manière constante à travers nos analyses des critères d'observation récurrents pour ainsi effectuer des comparaisons systématiques entre les deux degrés de scolarité observés dans les données. Sous le terme de « comparaison », nous entendons une mise en contraste des pratiques langagières liées à l'expression d'opinion dans les deux degrés de scolarité observés : p.ex. les types de ressources mobilisées par les élèves liées à la construction de l'opinion ou de l'établissement de leurs positionnements interactionnels, les types de mécanismes de légitimation des enseignants, puis plus généralement les logiques communicatives qui émergent dans ces différents niveaux de scolarité.

2. Présentation des données

Ce projet de recherche s'appuie sur des données authentiques, de type audio et vidéo, enregistrées en contexte scolaire et issues de deux corpus différents, le corpus CODI et le corpus IC-YOU. Il s'agit d'enregistrements de leçons de français (L1) récoltés dans des écoles publiques de Suisse romande, composés principalement d'activités favorisant l'expression orale. Ces interactions en classe comprennent plusieurs participants, dont une moyenne d'une quinzaine

d'élèves et un enseignant par classe. Il s'agit majoritairement d'activités de discussion ouverte où la classe est au complet et dans lesquelles l'enseignant gère la participation des élèves. Ces corpus recouvrent deux degrés de scolarité en Suisse romande : le secondaire 1, intégré à l'école obligatoire et le secondaire 2, affilié à l'école postobligatoire (*annexes 1 et 2*).

Nous avons mis en évidence dans le tableau (2) ci-dessous les degrés ainsi que les années scolaires dans lesquels nous avons récolté les données spécifiquement utilisées pour cette recherche. Il s'agit principalement pour le secondaire 1, de la 10^e année HarmoS¹¹, soit la deuxième année du 3^e cycle de l'école obligatoire. Pour le secondaire 2, les données utilisées se situent lors de la dernière année de l'école postobligatoire, soit à quatre années d'écart. Pour des raisons de lisibilité et de compréhension, nous avons également proposé de contraster l'ancien système scolaire suisse avec le nouveau système HarmoS en vigueur :

Tableau 2 – Récapitulatif des différents systèmes terminologiques des degrés scolaires¹²

SUISSE ROMANDE	DEGRÉ PRIMAIRE								DEGRÉ SECONDAIRE 1			DEGRÉ SECONDAIRE 2		
Ancien système	1EE	2EE	1 P	2 P	3 P	4 P	5P	6P	7e	8e	9e	10e	11e	12e
Système HarmoS	1 ^{er} cycle				2 ^e cycle				3 ^e cycle			École postobligatoire		
	1e	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	10e	11e	1 ^{ere}	2 ^e	3 ^e
Âge approximatif des élèves	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18

Il s'agit donc principalement d'élèves se situant dans la tranche d'âge allant de 13 à 18 ans. Ces données ont été entièrement transcrites par le *Centre de Linguistique Appliquée* de l'Université de Neuchâtel selon les conventions de l'analyse conversationnelle (pour les détails sur la transcription voir le point 3.3, *supra*). Les corpus et les données seront détaillés plus précisément dans les sections suivantes. Toutefois, le tableau récapitulatif ci-dessous permet déjà de rendre compte brièvement des données utilisées pour cette étude en présentant un aperçu général :

¹¹ Le terme **HarmoS** est utilisé par la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) pour désigner un concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons. (<http://www.edk.ch/dyn/25663.php>) qui a été effectif dès le 1^{er} août 2009. A l'époque de la constitution du corpus CODI, l'ancien système terminologique des années scolaires était encore en place, au contraire de la constitution du corpus IC-YOU récolté en 2012. Dans le but d'être à la fois cohérent avec la réalité du contexte scolaire à l'époque du recueil de données mais également lors de la parution de cette recherche, nous avons décidé non seulement de représenter les deux visions des années scolaires sous forme de tableaux afin de permettre la concordance terme à terme, puis dès lors de parler du système HarmoS qui est actuellement en vigueur en suisse romande.

¹² Les astérisques signalent qu'ils n'existent pas de 12e, 13e, et 14^e année HarmoS, en tant que tel. Nous les avons notées de cette manière afin de rendre compte de la chronologie du système scolaire dans son ensemble.

Tableau 3 - Synthèse des données utilisées pour cette étude^a

Degré de scolarité	Section/voie d'études	Années HarmoS	Type de données	Participants	Âges des élèves	Corpus	Durée d'enregistrements
Secondaire 1	Moderne 2 ^e année	10 ^e HarmoS	Leçon de français L1	2 classes/2 enseignants	13-14 ans	CODI GN/DS	10 leçons : 7h30
Heures SEC1							7h30
Secondaire 2	Maturité gymnasiale 3 ^e	(*14 ^{ème} HarmoS)	Leçon de français L1	2 classes/2 enseignants	17-18 ans	CODI EO/MR	4 leçons : 3h00
	Maturité professionnelle commerciale 3 ^e	(*14 ^{ème} HarmoS)	Leçon de français L1	1 classes/1 enseignant	17-18 ans	IC-YOU ECN FS	3 leçons : 2h15
Heures SEC 2							5h15
TOTAUX							12H45

2.1 Choix des activités sélectionnées

Pour cette recherche nous avons donc sélectionné à travers les corpus, des activités scolaires qui se basent explicitement sur de l'expression orale. Lors de notre récolte de données, nous avons demandé explicitement aux enseignants, tant dans le corpus CODI que IC-YOU, que nous désirions filmer des leçons travaillant la dimension de « l'expression orale », sans donner plus de détails afin de laisser libre cours à l'enseignant dans l'organisation de ces activités et ainsi perturber le moins possible le fonctionnement habituel de la classe.

Un focus sur les activités d'expression orale

Le travail d'expression orale en classe se matérialise souvent au travers d'activités variées. De manière générale, les plans d'études romands de l'école obligatoire et postobligatoire envisagent la production de l'oral en mettant l'accent sur la capacité de l'élève à se positionner à travers sa prise de parole qui doit être en adéquation avec le contexte et les spécificités de l'interaction ou du genre demandé. Par exemple, l'exposé oral, l'analyse de texte ou le débat public restent des activités emblématiques qui mettent en jeu cette dimension spécifique. Néanmoins, les données issues des corpus CODI et IC-YOU proposent généralement des activités où l'expression orale n'est pas forcément la tâche principale projetée par l'enseignant (voir la différence entre *task-as-workplan* vs. *task-in process*, Hellermann & Pekarek Doehler, 2010, Pekarek Doehler 2002), tant dans les données issues du secondaire inférieur que dans celles du secondaire supérieur. C'est pourquoi nous avons donc rencontré certaines leçons qui comportent un certain panachage d'activités orales au cours de leurs déroulements. En effet, les activités de productions orales les

¹³ L'intégralité des données utilisées pour cette recherche a été fournie au jury sous forme de dossier annexe avant la soutenance

plus fréquentes que nous avons observées dans un premier temps consistent en des activités de compréhension de texte (article, poème, romans, etc.), des discussions de type ouvertes et des moments d'analyses sous forme d'interprétation littéraire. Par exemple, une leçon débutant par une activité d'analyse littéraire peut déboucher sur un débat spontané au fil de l'interaction et ceci indépendamment du secondaire 1 ou 2. Ajoutons également que dans nos données, ces différents types d'activités en classe sont accompagnées et/ou entrelacées par des discussions ouvertes et dynamiques au fil de l'interaction où toute la classe participe. C'est tout particulièrement ce type de discussions ouvertes qui nous a intéressés, car c'est dans ce type d'activité orale que nous avons observé la majorité des opinions personnelles formulées par les élèves.

Ces activités de discussion ouverte ou plus familièrement appelées « *à bâtons rompus* » sont plus proches de celles que l'on peut retrouver quelquefois dans les conversations dites « ordinaires » et permettent une expressivité plus spontanée de la part des élèves. Ce type d'interaction sous forme de discussion ouverte présente une atténuation des contraintes structurelles liées aux formats séquentiels et aux techniques d'allocation des tours usuellement observés en contexte scolaire (Mondada, 2006) (p. ex. : une gestion de la participation où l'enseignant est plus en retrait et laisse les élèves interagir entre eux et dans laquelle l'asymétrie liée aux rôles des participants, enseignant vs. élèves tend à s'amoinrir, voir notamment les données du secondaire 2). Les activités de discussions ouvertes observées ont pour objectif sous-jacent de faire essentiellement parler et s'exprimer les élèves devant la classe. Nos données ont montré que ce type de discussion est initiée et majoritairement gérée par l'enseignant (autosélection vs. hétéroselection des élèves) indépendamment du niveau de scolarité. Elles s'organisent généralement avec l'entier de classe où l'enseignant met en place une discussion sous forme de dialogue entre lui et les élèves. Ces derniers sont soit désignés pour prendre la parole par l'enseignant soit ils participent volontairement en levant la main pour prendre la parole, sauf lors d'une leçon spécifique où l'enseignant met en place un format de « table ronde ».

Une sélection sur les activités de discussion ouverte en classe de secondaire

C'est pourquoi, dans un souci de cohérence méthodologique, nous avons opéré une seconde sélection dans le choix des leçons sur lesquelles allait se baser l'essentiel de notre recherche : à savoir des activités de productions orales sous forme de discussions ouvertes dans lesquelles l'enseignant ne s'oriente pas vers des réponses cibles, mais cherche à obtenir des réponses plus libres telles que des expressions d'opinion personnelle de la part des élèves. Bien que la finalité didactique de ce type d'activité ne soit pas thématisée par les enseignants dans nos données, ces moments d'échanges d'opinions s'orientent non seulement vers des objectifs généraux d'apprentissage de compréhension et de production de l'oral en classe, mais surtout vers

l'apprentissage du genre du débat public où s'insère pleinement la production d'opinions et par conséquent un travail lié à l'argumentation, si l'on se réfère aux curriculums institutionnels en vigueur (voir le PER, PEC, *annexes 3, 4, 5*).

Certaines leçons œuvrant exclusivement sur les domaines de la grammaire, du lexique (sec.1), ou de l'analyse littéraire, soit des activités n'évaluant pas de prime abord des pratiques langagières, ont été directement soustraites à la prise en compte de l'inventaire après visionnage (par ex. : leçons GN1, GN5, EO1, EO2, EO4, EO5, MR2, MR3, RU1, RU2, RU3, SE1, SE2, SE3). Ce sont d'ailleurs des leçons qui ne comptabilisent pratiquement aucune occurrence d'opinion personnelle.

Ces différentes leçons (une leçon dure 45 minutes) peuvent contenir une structure relativement variable en termes d'activités : une leçon peut contenir plusieurs activités différentes ou une seule en fonction du programme mis en place par l'enseignant et ceci de manière non systématique. Une activité peut d'ailleurs enjambrer deux leçons subséquentes lorsque deux périodes de français se suivent dans l'agenda de la classe (voir par ex. : les leçons MR4 ou FS1 qui totalisent chacune 90 minutes). Dans ce cas précis où une activité chevauche deux périodes de français, nous avons conservé les deux périodes de chacune de ces leçons, même si dans le cas particulier de l'enregistrement des leçons de FS1, la seconde période comprend une partie d'activité d'analyse littéraire en fin de période qui se focalise principalement sur des questions de contenus.

L'extrait suivant, issu du secondaire 1, illustre à titre indicatif de quelle manière se déroule interactionnellement en classe une activité nommée sous notre terminologie de « discussion ouverte ». Ce moment de discussion prend naissance d'ailleurs juste après une activité de lecture suivie dont le livre en question soulevait la thématique du paraître et du regard d'autrui. De manière spontanée, l'enseignant bascule d'activité durant la leçon et initie un moment de discussion ouverte. Dans l'exemple qui suit, Il demande l'avis des élèves au sujet d'un style vestimentaire, notamment les implications liées au fait de porter un pull rose pour les personnes de sexe masculin:

1) CODI-Sec1-DS4 I.675¹⁴

01 Ens: alors y a nathaniel et davide qui ne les mettent pas à
 02 l'école.
 03 (0.3)
 04 Ens: et puis y a keiran encore qui n'a rien dit.
 05 (1.7)
 06 comment tu le trouves?
 07 Kei: ben euh:: ç- ç- ça lui va bien mais j'en porterai jamais je

¹⁴ Le codification des extraits présentés, consiste à indiquer son placement dans les données pour un repérage facilité : p.ex : CODI-Sec1-DS4 I.675, il s'agit du nom du corpus utilisé (CODI), puis du degré de scolarisation (Sec1), du nom de la classe et du numéro de leçon enregistrée (DS4) et de la première ligne où débute l'extrait dans la transcription (I.675).

08 sais pas.
 09 Ens: mhm mhm.
 10 (0.2)
 11 Ens: tu n'en as pas toi?
 12 Kei: non.
 13 Ens: non,
 14 (0.3) pourquoi tu n'aimes pas le rose.
 15 Kei: non mais: j'ai rien contre mais (0.5) comme a dit:: j'sais pas
 16 (0.6) ça m'irait ça m'irait pas quoi.
 17 Ens: tu penses ça t'irait pas à toi mhm?
 18 (0.2)
 19 Ens: d'accord.
 20 (0.6)
 21 Ens: alors les garçons vous avez l'air de dire que la mode c'est
 22 assez personnel mais que peut-être on a quand même un peu peur
 23 en classe hein?

Les données nous montrent que ces thématiques touchent à des sujets relativement délicats en termes d'enjeux sociaux. Par exemple les thématiques choisies ou initiées portent sur des questions touchant au vécu propre des élèves ou au vécu de la classe (type de comportement, manière de travailler en classe, apprentissages et formations, expérience personnelle, etc.). Elles peuvent également porter sur des choix de vie et des positionnements futurs ou hypothétiques telles que : « *comment vous organiserez-vous dans le futur dans votre couple et dans la gestion du travail et de la famille* », « *que pensez-vous des lectures que vous êtes en train de lire ?* » ou encore « *Qu'est-ce qu'être adulte et l'êtes-vous déjà ?* ».

Des discussions qui se rapprochent de l'activité de débat

Ce type de discussion ouverte où l'on observe des moments d'échange d'opinion personnelle se rapproche de ce que l'on entend par « débat émergent ». Nous entendons par discussions ouvertes et/ou débat émergent des moments où l'enseignant tente de susciter l'avis des élèves sur une thématique donnée sans pour autant planifier de manière didactique une activité de débat à proprement parlé. Ce type de débat didactisé est « conçu par l'enseignant en tant que dispositifs d'une pratique langagière » (Fasel Lauzon et al. 2008:47). C'est-à-dire comme une activité en soi avec des finalités pédagogiques précises où l'enseignant sépare le groupe d'élèves en deux camps opposés et les élèves doivent argumenter pour ou contre en fonction de la thèse qu'ils défendent (voir à ce propos Fasel Lauzon, Pochon-Berger, Pekarek Doehler, 2008). La particularité de cette activité qui se distingue clairement des activités de discussions ou des débats émergents se situe dans le fait que « les élèves sont placés dès le début dans des rôles prédéfinis par l'enseignant » (Fasel Lauzon et al. 2008:47). Nous avons donc consciemment écarté ce type d'activité, à savoir les débats didactisés de notre sélection de données. Ces activités beaucoup plus structurées ne présentent pas des expressions d'opinions d'élève de manière spontanée en classe, ces dernières étant généralement préconstruites pour l'activité en cours à l'image de

l'extrait suivant. Ce dernier illustre un début de leçon concernant une séquence didactique de débat où l'enseignant explicite les attentes et règles de l'activité en question. Nous pouvons remarquer ici l'importance du travail argumentatif attendu par l'enseignant en dépit du positionnement subjectif de l'élève (l.8-11) :

2) CODI-Sec1-GN-sd 1 l.2

01 Ens: il va me falloir des gens (0.3) qui vont militer (0.2) pour,
 02 (0.4) et des gens qui vont militer contre.
 03 (0.8)
 04 pour chacun des sujets (0.3) avant (0.2) avant d'aller plus
 05 loin,
 06 ch- ch- chut.
 07 (0.7)
 08 avant d'aller plus loin,
 09 que vous soyez pour ou contre,
 10 (0.8) de toute façon pour bien argumenter (0.4) il faut
 11 réfléchir (0.2) aux arguments que vont avancer ceux,
 12 (1.6) les tenants de (0.6) du contraire.
 13 (0.4)
 14 **donc de toute façon c'est égal que vous soyez pour ou**
 15 **contre,**
 16 (0.4) **vous devez être capable de trouver les arguments sur**
 17 **un thème ou sur un autre.**

Pour des informations plus détaillées sur les caractéristiques de l'activité de discussion ouverte, se référer au chapitre IV (*point 2.1*).

2.2 Le corpus CODI

2.2.1 Description générale du corpus

Le corpus CODI a été constitué par Evelyne Berger et Virginie Fasel Lauzon en 2006-2007, dans le cadre du projet FNS (PNR56) "*L'organisation du discours-dans-l'interaction: acquisition, enseignement, évaluation*". Ce corpus présente des interactions en classes de français langue première et seconde, enregistrées dans les cantons suisses de Neuchâtel (L1). Des interactions en classe de L1 ont été enregistrées au secondaire inférieur (SEC1) – élèves âgés de 13-15 ans – et au secondaire supérieur (SEC2) – élèves âgés de 17-18 ans. Les enregistrements sont audio et vidéo et sont tous transcrits dans leur intégralité. Des entretiens avec chaque enseignant ont en outre été recueillis sous forme d'enregistrements audio sous l'intitulé *entretiens semi-directifs*.

2.2.2 Données CODI récoltées pour la présente recherche

CODI secondaire 1

Les données CODI récoltées au secondaire 1 (Tableau 4 infra) sont issues de deux classes différentes (intitulées classe GN et classe DS) gérées par deux enseignants de français différents, respectivement un homme et une femme. Dans le cursus scolaire suisse romand, le degré intitulé « secondaire 1 » correspond au dernier cycle de la scolarité obligatoire en Suisse romande notamment appelé « 3^e cycle ».

Tableau 4 - Ecole secondaire de Suisse romande, 10^{ème} année (élèves de 13-14 ans), section MO

Nom	Date de l'enregistrement	Durée	Type d'activité
CODI L1-secl-GN-2	30.03.2006	45min	Règles sécurité internet/discussion
CODI L1-secl-GN-3	19.04.2006	45min	Règles sécurité internet/discussion
CODI L1-secl-GN-4	24.04.2006	45min	Règles sécurité internet/discussion
CODI L1-secl-GN-6	03.05.2006	45min	Discussion
CODI L1-secl-DS-1	18.04.2006	45min	Analyse de texte/discussion
CODI L1-secl-DS-2	19.04.2006	45min	Analyse de texte/discussion
CODI L1-secl-DS-3	24.04.2006	45min	Discussion ouverte
CODI L1-secl-DS-4	26.04.2006	45min	Lecture suivie/discussion
CODI L1-secl-DS-5	03.05.2006	45min	Discussion
CODI L1-secl-DS-6	12.05.2006	45min	Discussion
Totaux	10 leçons de 45 min. = 7h30 d'interactions en classe de secondaire 1		

Nous avons donc récolté 10 leçons de deux classes différentes de 10^e année. Cette sélection d'interactions en classe repose majoritairement sur des classes mixtes, soit environ une vingtaine d'élèves, qui peuvent également être ponctuellement constituées de demi-groupe d'environ une dizaine d'élèves.

Généralement, les élèves sont répartis en secondaire 1 en trois sections différentes en fonction des compétences scolaires démontrées : *préprofessionnelle*, *maturité et moderne (MO)*. Les données CODI utilisées dans cette recherche sont intégralement enregistrées dans la section dite moderne (*MO*). La section moderne met l'accent principalement sur les langues étrangères. En termes d'accès sur le marché du travail, cette filière donne accès à des formations dites continues soit une continuation des études de type postobligatoire en entrant au secondaire 2.

CODI secondaire 2

Quant aux données du corpus CODI concernant le secondaire 2, la récolte de données s'est basée sur 2 classes (EO et MR) de troisième année (ce qui équivaudrait une *14^{ème} année scolaire HarmoS), gérées par deux enseignants (hommes) de français différents. Les élèves sont

désormais âgés de 17 à 18 ans et se retrouvent donc dans leur dernière année d'école post-obligatoire. Les leçons du secondaire 2 CODI sont moins nombreuses dans la mesure où nous avons dû procéder à une sélection plus exigeante quant aux contenus des activités enregistrées – notamment des activités essentiellement focalisées sur l'analyse textuelle.

Tableau 5 – (Lycée / gymnase / collège) de Suisse romande, 3ème année (17-18 ans), maturité gymnasiale

Nom	Date de l'enregistrement	Durée	Type d'activité
CODI L1-secll-EO-3	15.02.2007	45min	Discussion
CODI L1-secll-MR-1	20.03.2006	45 min	Discussion pièce théâtre
CODI L1-secll-MR-4	08.05.2006	1h30 (2x45min)	Discussion
Totaux	4 leçons de 45 min. = 3h00 d'interactions en classe de secondaire 2		

Ce corpus d'interactions en classe repose majoritairement sur des classes d'une vingtaine d'élèves. Les classes sélectionnées appartiennent toutes à la même voie d'étude, à savoir la *maturité gymnasiale*.

Cette formation postobligatoire en Suisse est ouverte aux élèves promus de 11e année HarmoS (dernière année de secondaire 1) en section de maturités. Trois voies d'études sont possibles lorsqu'ils entrent dans le degré secondaire 2 : **La maturité gymnasiale, la maturité professionnelle et la maturité spécialisée**. Cette formation dite gymnasiale sur trois années est destinée aux personnes souhaitant effectuer des études supérieures orientées vers l'approfondissement de connaissances de culture générale (langues, mathématiques, sciences naturelles et humaines, arts, etc.). Le titre obtenu, le certificat de maturité gymnasiale offre l'accès aux universités et aux hautes écoles¹⁵ (EPF, HEP, HES) (*annexe n°1* : graphique du système scolaire suisse).

2.3 Le corpus IC-YOU

2.3.1 Description générale du corpus

Le corpus IC-YOU est constitué de leçons de français L1 enregistrées en dernière année (3^e année du SEC2) dans une école de commerce du canton de Neuchâtel, dans le cadre du projet IC-YOU en 2012. Il a été constitué par Virginie Degoumois et Virginie Fasel Lauzon. Il est constitué d'une trentaine d'heures d'interactions scolaires allant de discussions diverses au sujet de

¹⁵ Écoles polytechniques fédérales (EPF), Haute école pédagogique (HEP). La maturité gymnasiale permet également d'entrer dans les Hautes écoles spécialisées (HES), après une année préparatoire ou un stage pratique (tiré du site internet des autorités neuchâteloises : <http://www.ne.ch/autorites/DEF/SFPO/lycees/Pages/Formation-gymnasiale.aspx> au 9 avril 2015).

différents thèmes de société, de préparation aux examens de littérature française jusqu'à des séquences didactiques de débats.

Ce corpus vient enrichir les données de secondaire 2 issues du corpus CODI. En effet, le corpus CODI est constitué de leçons de français L1 de la voie d'étude **maturité gymnasiale**, tandis que le corpus IC-YOU a récolté des leçons de français L1 issues cette fois de la voie d'étude **maturité professionnelle à orientation commerciale**. Ce type de maturité commerciale permet aux élèves d'obtenir suivant une formation continue un titre professionnel reconnu par la confédération et par exemple d'assumer des responsabilités dans les domaines des entreprises (banques, assurances administration, etc.) ou encore dans l'hôtellerie, le tourisme, la culture et les transports sans pour autant les empêcher de poursuivre une formation dans les Hautes Ecoles Spécialisées (HES) à l'instar des élèves issus de la voie d'étude école de maturité. Dans cette voie, l'accent est mis sur l'apprentissage des langues (français, allemand, anglais), la culture générale (histoire, géographie, sciences, sport, etc.) et la formation professionnelle pratique (comptabilité, bureautique, informatique, droit et économie). L'objectif étant de développer des compétences personnelles, professionnelles et sociales, mais aussi pratiques dans le but d'amener les élèves à appréhender dans les meilleures conditions leur entrée dans le monde professionnel.

2.3.2 Données IC-YOU utilisées pour la présente recherche

La récolte des données issues du corpus IC-YOU repose sur 3 leçons de la même classe (FS), qui se compose d'une enseignante et d'une classe d'une vingtaine d'élèves :

Tableau 6 - Lycée/gymnase/collège de Suisse romande, 3ème année (17-18 ans), maturité professionnelle

Nom	Date de l'enregistrement	Durée	Type d'activité
IC-YOU-ECN-FS-1	02.05.2012	1h30 (2x45 min)	Discussion et analyse de texte
IC-YOU-ECN-FS-2	08.05.2012	45min	Discussion
Totaux	3 leçons = 2h15 d'interactions en classe de secondaire 2		

À l'image de notre sélection plus exigeante dans les données CODI du secondaire 2, nous avons aussi dû écarter, dans cette configuration, plusieurs leçons de français qui ne présentaient pas des activités de discussion ouverte ou débat émergent (il s'agissait notamment de nombreuses répétitions d'examen oral d'analyse littéraire).

2.4 Synthèse des corpus

L'entier des données utilisées pour cette recherche repose donc sur deux corpus, le corpus CODI (2006-2007) et le corpus IC-YOU (2012) établi au *Centre de Linguistique Appliquée de l'Université*

de Neuchâtel. Le corpus IC-YOU a pour objectif de venir étayer le corpus CODI en densifiant les données du secondaire 2, mais également d'apporter des données issues d'une voie d'étude différente de la *maturité gymnasiale* (CODI) en proposant également des données issues de la *maturité professionnelle commerciale* (IC-YOU). Bien que nous ne pouvons pas parler d'une représentativité absolue du secondaire à partir de ces deux corpus, car toutes les filières n'y sont pas représentées, ces deux corpus mis ensemble apportent une large palette d'enregistrements audiovisuels de leçons de français L1 promulguées dans des voies d'études adjacentes sur deux niveaux de scolarité différents (obligatoire et postobligatoire). C'est donc au travers de cet éventail que nous avons sélectionné les leçons qui proposent des activités d'expressions orales dans lesquelles émerge l'expression d'opinion chez les élèves.

Nous avons choisi deux différents degrés de scolarité (secondaire 1 et secondaire2) pour cette présente recherche dans le but d'apporter une vision transversale sur l'analyse de ces interactions scolaire et ainsi mettre en perspective également, s'il y a lieu, un aspect contrastif entre différentes cultures de communication possibles entre le secondaire 1 et le secondaire 2. Le corpus CODI et IC-YOU contiennent des données qui nous renseignent à la fois sur l'école obligatoire et postobligatoire. Toutefois, il est important de noter que cette étude n'a pas pour objectif de contraster des voies d'études entre elles (p.ex. : maturité gymnasiale vs. maturité professionnelle commerciale), mais plutôt d'avoir à disposition des données recouvrant des degrés scolaires divers liés à l'âge des élèves, soit représentant différentes périodes de l'adolescence des jeunes proches de l'entrée dans le monde professionnel. La comparaison entre les différentes classes présentes dans ces corpus ne sera pas abordée, cette étude ne s'attachant pas à comparer des élèves ou des enseignants entre eux, mais plutôt de comparer des pratiques langagières à différents degrés de scolarité. À l'image du positionnement adopté par Fasel Lauzon (2009), nous abordons la classe en tant que lieu interactionnel.

De manière synthétique, les données sur lesquels nous basons nos analyses affichent une relative équité entre les données du secondaire 1 et du secondaire 2. En conclusion, les données utilisées pour cette étude totalisent environ une douzaine d'heures d'enregistrements audiovisuels en contexte scolaire.

Tableau 7 – Rappel synthèse des données utilisées pour cette étude

Degré de scolarité	Section/voie d'études	Années HarmoS	Type de données	Participants	Âges des élèves	Corpus	Durée d'enregistrements
Secondaire 1	Moderne 2 ^e année	10 ^e HarmoS	Leçon de français L1	2 classes/2 enseignants	13-14 ans	CODI GN/DS	10 leçons : 7h30
Heures SEC 1							7h30
Secondaire 2	Maturité gymnasiale 3 ^e	(*14 ^{ème} HarmoS)	Leçon de français L1	2 classes/2 enseignants	17-18 ans	CODI EO/MR	4 leçons : 3h00
	Maturité professionnelle commerciale 3 ^e	(*14 ^{ème} HarmoS)	Leçon de français L1	1 classes/1 enseignant	17-18 ans	IC-YOU ECN FS	3 leçons : 2h15
Heures SEC 2							5h15
TOTAUX							12H45

3. Méthode de recueil des données

De par l'ancrage de cet recherche au sein du sous-projet ECOLE (IC-YOU, voir chapitre I, *point 1*) dans lequel il s'agissait d'examiner plus spécifiquement les compétences interactionnelles des jeunes en milieu scolaire, mais également par l'ancrage méthodologique dans l'approche de l'analyse conversationnelle, notre recueil consiste en des données conversationnelles brutes. C'est-à-dire des données récoltées *in situ* dans le contexte même d'apparition interactionnel, à savoir la classe. Ces dernières présentent donc des pratiques quotidiennes authentiques d'échanges verbaux en classe, tel que des phénomènes langagiers, communicatifs et comportementaux pris sur le vif en situation dite naturelle. Mondada (2001) souligne d'ailleurs la nature non expérimentale de ce type de récolte de donnée dans l'approche de l'AC:

Cette reconnaissance du rôle constitutif de l'interaction incite à procéder à un recueil des données dans leur contexte, sans que ce dernier soit fabriqué, manipulé ou provoqué par le chercheur aux fins de son enquête. (Mondada 2001:3)

Ce type de récolte de données brutes requiert toutefois quelques ajustements : le dispositif d'enregistrement ainsi que la présence du chercheur visent à être minimisée au maximum afin de perturber le moins possible le déroulement de l'activité scolaire et l'attention des élèves (sur ces questions, voir Mondada, 2012b ; ainsi que les différentes contraintes thématiques au sous-chapitre 3.2 (*infra*)).

3.1 Accès aux terrains

Dans le but d'explicitier la manière dont nous avons approché le contexte scolaire dans le but d'y récolter des données conversationnelles, nous proposons d'exemplifier dans cette section (3.1) la

méthode de récoltes des données ayant servi à la constitution du récent corpus IC-YOU, afin d'éviter de nombreuses réitérations. En effet, la récolte de données pour le corpus CODI est en tout point similaire à celle utilisée pour le corpus IC-YOU (pour plus d'information sur le corpus CODI voir Fasel Lauzon 2009, Pochon-Berger 2010). Nous profitons ici de remercier chaleureusement le *Centre de linguistique Appliquée* de l'Université de Neuchâtel pour l'utilisation du corpus CODI ainsi qu'à Mesdames Evelyne Pochon-Berger et Virginie Fasel Lauzon qui l'ont constitué et rendu directement accessible pour de futures analyses.

Le corpus IC-YOU, constitué par les enquêtrices Virginie Degoumois et Virginie Fasel Lauzon, s'est élaboré en plusieurs phases dans le cadre du projet IC-YOU. En amont de la mise en route effective du projet IC-YOU, il a fallu prendre contact et convenir d'un entretien avec les personnes responsables de l'établissement scolaire secondaire sélectionné afin de leur présenter le projet et obtenir leur accord quant à la possibilité de venir enregistrer des leçons de français dans des classes de maturité professionnelle commerciale (voir chapitre 3 *infra*). Cette demande a été accueillie favorablement sous réserve de l'accord des enseignants acceptant d'être enregistrés.

Une fois l'accord des enseignants obtenus, il s'agit d'obtenir l'accord des élèves : les élèves âgés d'environ 17 à 18 ans, restent pour la plupart d'entre eux une population dite captive, c'est-à-dire une majorité de ces élèves sont mineurs et leurs parents sont donc encore leurs représentants légaux. Afin que la procédure de récolte des données réponde aux exigences éthiques (cf. www.unesco.org/most/ethical.htm) envers les interactants participant à l'enregistrement, nous avons distribué une demande d'autorisation écrite aux élèves concernés et à leurs parents, en amont des enregistrements. Cette demande d'autorisation¹⁶ a pour but de récolter l'accord et le consentement éclairé des participants à l'enregistrement au travers de leur signature, enseignants y inclus, et concerne les dimensions suivantes :

Le cadre de la recherche

Présentation du Centre de Linguistique Appliquée en tant qu'unité de recherche, ses spécialisations académiques et ses contributions à la recherche appliquée.

Les finalités de l'enquête

Présentation des buts de la recherche et des motivations premières concernant la récolte de données en classe (ici, le projet global IC-YOU). Sur ce point, le projet a été présenté en respectant un équilibre entre transparence et induction des conduites. Le projet IC-YOU a été présenté comme une étude sur la communication orale en classe.

¹⁶ Nous disposons également d'autorisations de même type concernant le corpus CODI.

Le traitement des données recueillies et contexte de diffusions

Les données (IC-YOU) peuvent être utilisées dans des manifestations à caractères scientifiques, dans des publications scientifiques et également à des fins de formation continue et d'enseignement universitaire.

Les droits de la personne

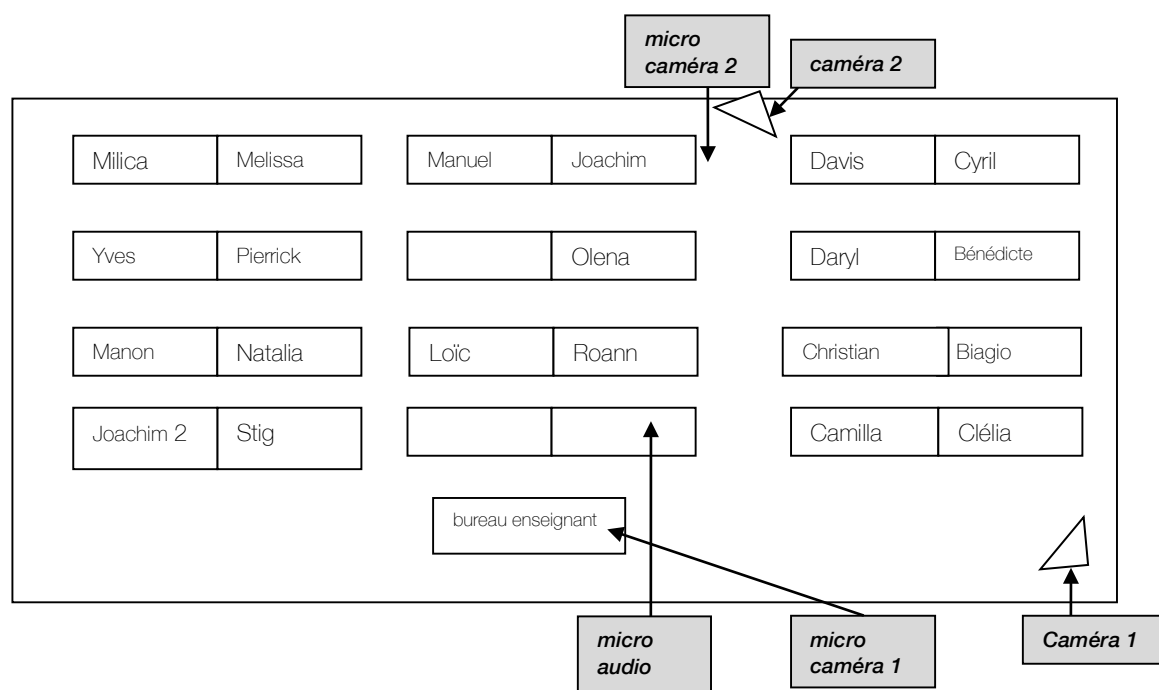
Anonymisation des données par l'utilisation de pseudonyme et en remplaçant toute information relative à l'identification nominale des participants. À la fin des enregistrements, chaque participant a la possibilité d'annuler sa participation.

Une fois ces étapes d'accès au terrain et d'autorisations finalisées, nous avons pu procéder à l'enregistrement au printemps 2012 à raison d'une intervention dans 3 classes différentes comprenant 3 périodes de français où nous avons demandé explicitement que la dimension de « l'expression orale » soit travaillée. Nous avons pu récolter 9 périodes en totalité ce qui représente environ une douzaine d'heures d'enregistrements de communication orale en classe pour le corpus IC-YOU.

3.2 Dispositif d'enregistrement

Le dispositif d'enregistrement a consisté à positionner deux caméras fixes à l'intérieur des classes accompagnées de leurs micros individuels. Un micro audio principal a été placé au centre de la classe, régulièrement entre l'enseignant et le élèves, comme sur l'exemple suivant tiré du corpus IC-YOU, leçon IC-YOU-ECN-FS-1¹⁷:

¹⁷ Pour le corpus CODI, le dispositif d'enregistrement dispose des mêmes spécificités, même si pour certaines leçons, la disposition des tables des élèves se trouve quelque fois modifiée.



Ce matériel est mis en place avant le début du cours et n'est plus déplacé durant la leçon. Durant l'enregistrement, l'enquêtrice est présente dans la classe et son activité consiste à placer le matériel d'enregistrement et à prendre des notes afin de s'assurer de l'ordre des participants lorsqu'ils prennent la parole. En effet, les classes comportant une vingtaine d'élèves, il est nécessaire de pouvoir s'assurer de l'identité du participant qui prend la parole dans le cas où le fichier audio et vidéo n'est pas en mesure de l'identifier lors de la phase de transcription. Le rôle de l'enquêtrice est clairement explicité en début de chaque première leçon dans les trois classes enregistrées. Cela nous permet mettre en lumière une critique adressée à l'AC sur l'enregistrement des données brutes notamment au sujet du paradoxe de l'observateur (*observer's paradox*, Labov, 1972) qui invoque dès lors une non-authenticité des données récoltées due à la présence de l'enquêtrice en classe ainsi que du dispositif d'enregistrement qui perturberaient automatiquement l'activité en cours et les participants. À ce sujet, nous rejoignons les réponses apportées par l'AC et surtout par Mondada (2012b) qui invoque un perfectionnement des dispositifs d'enregistrement qui sont désormais plus adéquats sur le plan technique, ethnographique et éthique et dès lors plus à même à se faire oublier des participants. Elle soulève également que bien que ces dispositifs soient visibles de manière permanente pour les participants, ils ne sont pas pour autant pertinents en toutes circonstances. En effet, cette prise en compte de l'orientation des participants vers ce matériel technique dans les données observées peut être justement analysé à dessein et permettre de résoudre des problèmes de compréhension de l'interaction en cours. Nous présentons d'ailleurs ci-dessous les quelques moments où la présence de l'enquêtrice ainsi que le matériel audiovisuel a été reconnu comme influençant en partie le terrain observé et a été thématiqué

par les élèves et les enseignants. Bien que minime, nous remarquons une thématization plus fréquente de ce matériel dans le corpus CODI que dans le corpus IC-YOU, ces deux corpus ayant pourtant été élaborés de manière identique :

3) CODI L1-Sec1-DS1 I.16

01 Ens: hein?
 02 ben dis voir.
 03 **Car: ben: ch'ais pas en fait euh: vous allez mettre l- les: (0.6)**
 04 **micros °comme ça°?**
 05 (0.2)
 06 **Car: pis on va faire une leçon euh °normale°?**
 07 Ens: [ouais:
 08 Car: [mais: pour voir si euh ch'ais pas.

4) CODI L1-Sec1-DS1 I.1278

01 Ens: donc même si un professeur est différent par exemple moi.
 02 (0.3)
 03 Ens: je suis vieux (0.3) hein.
 04 Ens: **même si vous le dites pas parce qu'y a un micro?**
 05 Els: ((rires : 3.1))
 06 Car: mais c'est d'abord==
 07 Ens: =faut qu'y ait: faut qu'y ait un contact vous êtes d'accord.

Les participants au corpus IC-YOU n'ont pas réagi de manière similaire et n'ont que très rarement fait référence verbalement à la présence de l'enquêtrice et du matériel audio vidéo. Les seuls moments où ceci a été thématized concernent plus spécifiquement les enregistrements des premières leçons dans les classes, où l'enquêtrice se présente et explique la procédure de récolte de données : souvent les enseignants soulignent l'importance de faire une leçon identique à l'accoutumée, c'est-à-dire « à la normale » et de rester « naturel » face à ce nouveau dispositif :

5) IC-YOU-Sec2-ECN-FS-1 I.202

01 Ens: **donc comme l'idée c'est de filmer +des situations de**
 02 **communication ce ser(h)ait bien qu(h)e ça en soit de vr(h)aies,**
 03 (0.9)
 04 c'est-à-dire que j'sois pas en train de monologuer dans (0.2)
 05 pendant les deux périodes qui viennent.
 06 Ens: mais ce qui arrive rarement hein.
 07 Ens: dans cette classe.

6) IC-YOU-Sec2-ECN-RU-2 I.2

01 Ens: voilà donc j'vous rappelle juste le programme de cet après
 02 midi,
 03 donc j'vous rappelle qu'on est toujours euh (0.5) comme la
 04 dernière fois filmés.
 05 (0.4)
 06 Ens: et vous avez (0.8) comme on vous l'a demandé **un comportement**
 07 **tout à fait normal naturel,**
 08 (0.5) on va entendre keiran présenter le dernier exposé.

Ces commentaires au sujet de la présence du matériel et de l'enquêtrice se sont avérés néanmoins très exceptionnels à travers les données récoltées (CODI et IC-YOU). Les activités de la classe se sont déroulées au fil des leçons sans que le dispositif d'enregistrement ne vienne perturber de manière significative les habitudes et comportements des participants enregistrés. En effet, la procédure de récolte de données étant intimement liée à une vision inductive de la recherche, il s'agissait d'intervenir dans des classes pour étudier des interactions en garantissant au maximum l'authenticité des données récoltées en minimisant au maximum la présence du chercheur et du dispositif d'enregistrement. À ce propos, Peretz souligne cette dimension « discrète » vers laquelle le chercheur doit tendre lors de la récolte de données :

L'observation directe consiste à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou des groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences sans en modifier le déroulement ordinaire (Peretz 1998 :14)

Toutefois, dans cette perspective d'observation où il s'agit de récolter des données les plus authentiques possible et de respecter éthiquement les droits et les consentements des participants filmés, la récolte de données fait face à certains compromis. D'un point de vue pratique, cet idéal d'authenticité de récolte de données a eu certaines conséquences sur les techniques d'enregistrement. En effet, afin de perturber la classe au minimum, la mise en place du matériel était fixe tout au long des leçons. Néanmoins, cette fixité du matériel d'enregistrement est problématique pour obtenir une visibilité adéquate de l'entier de la classe, notamment au niveau du cadrage, dû principalement à la taille des classes qui ne permet pas de visualiser l'entier des élèves et principalement leur visage. En effet, pour des raisons de discrétion, l'enquêtrice ne manipule pas le matériel durant la leçon et donc ne procède pas à des techniques de zoom et de changement d'angle de la caméra. De ce fait, cela implique la possibilité que certains éléments pertinents du point de vue des acteurs (gestualité, regards, position, etc.) échappent au regard du chercheur. En somme, l'enregistrement audio et vidéo induit inévitablement, en amont de l'étape de la transcription (voir la section 3.3 *infra*), une présélection des éléments qui seront transcriposables dû par exemple au cadrage ou à l'aplatissement du son du dispositif d'enregistrement.

Des particularités sensibles quant à l'enregistrement dans le contexte institutionnel de la classe :

- *Plusieurs participants (environ une vingtaine d'élèves et un enseignant), dont une certaine difficulté au niveau de la prise d'audio :*
 - On n'entend pas forcément tous les participants de manière distincte.
 - Potentialité de plusieurs conversations parallèles lors certaines activités.
 - Problématique du destinataire : à qui s'adresse réellement la parole au vu du nombre élevé de participants

- *Mode de fonctionnement de la parole en classe :*
 - Le degré d'officialité est lié au fait que c'est une interaction de type institutionnelle, donc il est attendu que la parole qui circule soit officielle, c'est-à-dire adressée à l'ensemble du groupe.
- *L'architecture des classes et le choix du matériel d'enregistrement à disposition ne permettent pas un cadrage optimal pour la visibilité de tous les participants à l'interaction*

3.3 Transcription

3.3.1 Définition et principes méthodologiques

Une fois les enregistrements récupérés, nous avons procédé au traitement des données audiovisuelles recueillies. Cette nouvelle étape a pour objectif un travail de transposition systématique de ces données à l'écrit — la transcription — afin de pouvoir mettre en place un matériel minutieux et détaillé, indispensable à toutes les prochaines étapes et démarches analytiques.

La transcription est une représentation écrite de la parole en interaction se déployant dans le temps (voir les extraits 1-6 *supra*). Le travail de transcription s'apparente donc à une transformation d'un événement temporel et multimodal (ici, les données audiovisuelles des interactions en contexte scolaire) en une représentation textuelle figée. Ce travail de « figement » d'une réalité complexe en une trace écrite est un travail minutieux qui requiert certains principes d'ordre méthodologique que l'approche de l'analyse conversationnelle a largement traité et discuté (voir Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Ochs, 1979 ; Jefferson, 2004 ; Ten Have, 2007 ; Mondada, 2007, 2008 ; Sidnell, 2010 ; Jenks, 2011 ; Hepburn & Bolden, 2013 ; *inter alia*) et sur lequel repose notre recherche. À ce propos, Hepburn et Bolden (2013) soulignent un principe fondamental de la transcription en analyse conversationnelle invoqué par Sacks et al. (1974) qui repose sur le fait gérer à la fois un principe d'authenticité, c'est-à-dire de tendre vers une granularité maximale des données transcrites tout en gérant un principe de lisibilité et donc d'accessibilité pour tous les lecteurs :

The basic principle of conversation analytic transcription is « to get as much of the actual sound as possible into [the] transcripts, while making them accessible to linguistically unsophisticated readers » (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974:734 cité par Hepburn et Bolden 2013:75)

Parce que l'un des fondements de l'AC est de rendre compte le plus fidèlement possible des différentes caractéristiques du déploiement de la parole-en interaction et de ces corolaires multimodaux, transcrire la parole en interaction ne s'apparente pas à la tâche de retranscrire « simplement » le contenu de ce qui a été dit durant l'enregistrement, à l'image d'une tâche de procès-verbal, mais au contraire consiste à détailler minutieusement le « comment » de ce qui a été

énoncé durant l'interaction (Ten Have, 2007). La transcription en AC est un système de conventions complexe permettant de représenter la parole tel qu'accomplie dans l'interaction. Ce système de conventions, par exemple, s'attache à annoter les dimensions temporelles et séquentielles de l'interaction (p. ex. les chevauchements de la parole, les enchainements rapides entre tours de parole, les pauses, etc.), la prosodie (p.ex. les intonations finales, les variations de la hauteur de la voix, rythme de parole, qualité de la voix), de même que certaines caractéristiques accompagnant la production verbale (p.ex. les aspirations, les rires, mais aussi tous les détails multimodaux tels que les regards, les mouvements, etc.), mais également des détails spécifiques comme les descriptions d'évènements externes intervenant dans l'interaction (p.ex. une porte qui se ferme, un éternuement d'un participant).

Ce système de transcription est donc en soi un compromis entre des principes d'authenticité et de lisibilité. Ce point est d'ailleurs une des caractéristiques primordiales de l'approche de l'AC : la transcription étant de manière systématique mise à disposition du lecteur et de la communauté scientifique dans laquelle s'ancre la recherche en question. Ce principe d'interopérabilité, soit la volonté de rendre les transcriptions publiques, a pour but que tout lecteur puisse à son tour expérimenter et légitimé par lui-même l'analyse proposée (à ce propos voir Psathas, 1995 ; Ten have, 2007 ; Seedhouse, 2005).

Il convient d'ajouter que la transcription est à considérer comme une donnée de type secondaire. La transcription se doit d'être considérée en premier lieu comme un d'outil de travail complémentaire aux données audiovisuelles enregistrées, mais qui ne se substituent pas à elles. En effet, son objectif premier est de servir d'outil de présentation des données primaires. Cette manière de représenter la réalité est un outil pour le chercheur qui peut désormais avoir accès rapidement à une multitude de phénomène ou d'épisodes interactionnels lors de son travail d'analyse et qui lui permet également d'archiver ces données.

D'après Ten Have (2007), ce système de transcription est de manière antagoniste à la fois considéré comme « partiel » — c'est-à-dire reconnu comme ne pouvant pas retranscrire la réalité de manière « parfaite » — et à la fois comme évolutif — en tant que système. Autrement dit, il est au vu des nombreuses recherches interactionnistes, en constante évolution, perfectionné au fil des études et des sujets de recherche (voir à ce propos Mondada, 2007, 2008 sur les transcriptions de types multimodales, Jefferson, 1985 ; Hepburn & Varney, 2013 sur les transcriptions des rires).

3.3.2 Conventions de transcription

Le système de conventions utilisé pour cette recherche s'inspire largement du système de conventions créé par Gail Jefferson (voir à ce propos Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Il a été légèrement modifié et adapté spécifiquement pour la présente étude en fonction de ce qui se fait actuellement dans la recherche en AC en termes de conventions (pour plus de précisions voir Sidnell, 2010 ; Hepburn & Bolden, 2013) :

Tableau 8 – Conventions de transcription utilisées pour cette recherche

Courrier new	Police utilisée
(0,2)	pauses (chronométrées). Les pauses intratours sont positionnées dans le texte, les pauses intertours sur une ligne à part.
bonjou::r	allongement de syllabe (1, 2 ou 3 : selon la durée)
?	intonation montante
¿	Intonation légèrement montante
,	intonation continuative
.	intonation descendante
bonj- bonjour	truncation / interruption
=	enchaînement rapide entre tours de parole
&	continuation du tour de parole
bonjour	accentuation
bonJOUR	volume plus fort
bon°jour°	volume plus faible
>bonjour<	débit rapide
<bonjour>	débit lent
[]	début et fin d'un chevauchement de tours de parole
(bonjour)	transcription incertaine
(xxx)	segment incompréhensible (un x par syllabe)
.h .hh .hhh	aspiration, prise d'air
h. hh. hhh.	expiration
£bonjour£	voix souriante
bonj(h)ou(h)r	mot prononcé en riant
bon#jour#	voix 'cassée'
((écrit: 1.0))	commentaire
+jour ((lisant))+	indication du segment concerné par un commentaire
*bonjour	indication du début d'un geste, d'un regard ou d'un mouvement, dans la ligne représentant les conduites verbales. L'élément multimodal est détaillé en italique sur la ligne inférieure.
h-et-m h-cinq-n-un	les sigles et les acronymes sont transcrits avec des traits d'union
Gras	Mise en évidence du segment sur lequel porte l'analyse ou le commentaire
ELS	désigne la prise de parole de plusieurs élèves de manière chorale
ENS	désigne la prise de parole de l'enseignant

VIN	désigne l'acronyme pour l'élève qui prend la parole, par exemple VIN = Vincent
() ou EL?	désigne la prise de parole d'un élève non identifié

Nous avons sélectionné pour cette recherche certaines dimensions touchant à la transcription qui concernent spécifiquement les analyses présentées dans cette étude :

Anonymisation des participants

L'identité des interactants issus de nos deux corpus d'interactions en milieu scolaire (CODI et IC-YOU) a été entièrement anonymisée. Les trois premières lettres dans la marge de la transcription désignent la personne qui a pris la parole. L'enseignant ou l'enseignante est désigné par son rôle institutionnel sous « ENS » : cette catégorie reste pertinente dans les interactions en milieu scolaire, car les interactants s'orientent vers ces catégories dans l'interaction en cours. En effet, l'enseignant gère la plupart du temps dans nos données la préallocation des tours de parole ainsi que la planification des activités. Pour les élèves, nous avons indiqué le nom de chaque élève lorsque l'identification est possible au travers de la vidéo (p.ex. Vincent = VIN). Nous avons indiqué les élèves par l'acronyme « ELS » seulement dans les cas où plusieurs élèves prennent la parole de manière chorale.

Différence entre les extraits transcrits et les corpus en annexe

Il existe une différence entre les transcriptions des extraits présentés dans la présente recherche et les transcriptions issues des recueils de données brutes. Ces dernières ont été transcrites de manière standard, c'est-à-dire qu'elles ont été transcrites et révisées de manière à être un outil d'exploitation de corpus et d'archivage le plus rapidement disponible pour le chercheur. Quant aux extraits de transcriptions présentés dans cette recherche, ils ont subi une révision méticuleuse sur la base des données audiovisuelles et ont été retravaillés avec un niveau de granularité adapté aux exigences de l'analyse que nécessite cette étude.

Choix d'une orthographe dite adaptée pour les extraits présentés

Nous avons fait le choix concernant les extraits transcrits et présentés dans cette recherche d'utiliser l'orthographe dite « adaptée » tout en respectant les contraintes de lisibilité et de fidélité. Voici de manière exemplifiée ce que nous entendons par « orthographe adaptée » vs. orthographe standard :

Orthographe adaptée

Car: ben: **ch'ais pas** en fait euh: vous allez mettre l- les: (0.6)
 micros °comme ça°?
 Ens: =faut **qu'y ait**: faut **qu'y ait** un contact vous êtes d'accord.

Orthographe standard

Car: ben: **je ne sais pas** en fait euh: vous allez mettre l- les: (0.6)
 micros °comme ça°?
 Ens: =faut **qu'il y ait: faut qu'il y ait** un contact vous êtes d'accord.

Traditionnellement l'orthographe « adaptée » ou non standard a mauvaise presse, principalement dans les études interactionnistes francophones qui lui préfère sont pendant normatif. À l'image de la recherche anglophone, nous avons choisi une orthographe adaptée à savoir une transcription de la parole (flux verbal) telle qu'elle est prononcée (voir également Jefferson, 1983). On reproche à l'orthographe non standard de projeter des stéréotypes sociolinguistiques sur les données. À cet argument nous répondons, en nous appuyant largement sur la perspective de Jaffe (2008) que l'utilisation de l'orthographe adaptée dans cette étude est motivée par des objectifs analytiques clairement articulés, limitée aux représentations d'éléments qui sont pertinents pour ces analyses et utilisée avec la même cohérence et la rigueur que les transcriptions dites phonétiques.

Nous avons aussi adopté cette perspective en vue de nos axes analytiques et nous appuyant sur le fait que l'orthographe standard appauvrit les détails de la prononciation, car il ne permet pas de prendre en compte les variations dues par exemple aux élisions et autres phénomènes habituels du langage parlé (p.ex. *je ne sais pas* vs. *ch'ais pas*) que nous traitons spécifiquement au sein de cette étude. L'utilisation d'une orthographe standard implique une forme d'idéalisation de la parole en tant que langage standard tandis que l'orthographe adaptée répond aux exigences d'authenticité en donnant au lecteur une idée de ce qui est véritablement prononcé. Nous avons pris garde d'être rigoureusement consistants au travers de ce travail de transcription tout en maintenant une certaine forme de lisibilité.

Délimitation de la transcription en ligne par TCUs

Nous avons fait le choix de la transcription en ligne, aussi appelée transcription verticale ou sous forme de liste. Le choix de la présentation en ligne de la transcription répond à des buts pratiques liés à la description des ressources multimodales¹⁸ au sein de l'interaction en cours, soit une visibilité immédiate des relations séquentielles et temporelles entre les différents tours de parole qui se suivent. Le passage à la ligne se fait donc après chaque tour de parole, et plus spécifiquement après chaque unité de construction du tour de parole (en anglais *Turn Constructional Unit*, TCU).

7) CODI L1-Sec1-DS4 I.181

01 Ens: ouais.
 02 (0.5)
 03 oké?
 04 (0.3)

¹⁸ C'est-à-dire les ressources multimodales comprenant toutes les formes, linguistiques y incluses (Mondada, 2008).

05 .hh alors je rappelle à tout le monde.
06 (0.5)
07 vous dites vraiment votre avis.
08 pis les autres vous écoutez hein?
09 même si vous pensez différemment,
10 (0.2) faudrait pas que vous vous aligniez sur vos camarades,
11 (0.1) hein?
12 (0.6)
13 voilà.
14 .hh alors nathaniel a dit ça.
15 maintenant on va demander à:,
16 (0.1) noémie:.
17 (1.8)
18 Noé: £---£
19 Noé: £ben: ça ↑va c'est au début£ ben-,
20 (0.3) c'est vrai que: ça parle d'un: garçon °qu'est obèse,
21 et puis°,
22 (1.4)£°(du coup) c'est pas trop mon cas° mais bon euh£ c'est
23 euh:,
24 Dom: hhuhuu=
25 Els: =[((rires))]
26 Noé: =[£>°non mais aide moi°<£.]
27 Noé: *((noémie regarde Dom et tend son bras en sa direction))*
28 Pat: £-----((jusqu'à la fin de la ligne 36))--£
29 Ens: =[chht]
30 (): hihi[hi] .hha
31 Noe: £-----((jusqu'à la fin de la ligne 35))--£
32 Teo: £-----((jusqu'à la fin de la ligne 35))--£
33 Dom: [si?]
34 £>non je rigole<£.
35 (0.3)
36 (): hh.
37 (1.0)
38 Noé: c'est quand même intéressant mais:.,
39 (0.7) ça m'inspire pas beaucoup °on va dire°.
40 (): hh.
41 Ens: mhm mhm.

Chapitre IV: Etablissement de l'inventaire

Ce chapitre apporte une vision élargie des données qui sous-tendent la présente recherche. En amont des chapitres analytiques qui vont suivre (voir chapitre V, VI et VII), il s'agit de présenter les différents processus qui ont participé à l'établissement de l'inventaire des occurrences d'expression d'opinion personnelle, notamment expliciter les choix sur lesquels nous nous sommes appuyés pour intégrer ou écarter certaines occurrences de notre inventaire et ainsi délimiter clairement ses frontières. Dès lors, sur la base de ce travail d'identification, le repérage des occurrences présentées dans ce chapitre va permettre d'appréhender la formulation d'opinion personnelle au travers d'une vision séquentielle. La présentation de cet inventaire ainsi que les réflexions qui en découlent ont l'avantage de mettre en lumière les spécificités du contexte scolaire dans lequel siègent ces échanges d'opinions personnelles, mais également d'affiner la notion d'opinion personnelle encore peu appréhendée en tant que telle dans l'interaction.

1. Observations préliminaires

Lors de l'établissement de l'inventaire recensant les occurrences de formulations d'opinions personnelles, les critères d'identification n'ont pas été définis à l'avance, mais se sont stabilisés en cours d'observation. En effet, le recensement des occurrences a été réalisé par l'observation minutieuse de l'intégralité des données. Au cours de ce recensement, la formulation d'opinion nous est apparue comme un phénomène relativement vaste n'étant pas entièrement saisissable sur la base de critères formels précis (Hutchby & Wooffitt, 2008 ; Psathas, 1995, *inter alia*). D'ailleurs, à notre connaissance, aucune étude ne propose de définition strictement interactionnelle de l'expression d'opinion. Malgré les études de Myers (1998) et Mullan (2010) sur l'expression d'opinion, toutes deux reposant pourtant sur des données interactionnelles, l'expression d'opinion ne fait pas l'objet d'une définition détaillée. C'est pourquoi le premier recensement des occurrences s'est basé sur des critères préliminaires ainsi que sur une définition élémentaire de l'expression d'opinion fondée sur des critères sémantiques et interactionnels, que nous avons nous-mêmes établi dans le seul but de cadrer l'observation de nos données :

Définition initiale de l'expression d'opinion personnelle :

L'action de formuler une opinion personnelle est considérée en tant qu'expression d'un point de vue personnel, manifesté publiquement par le biais de ressources interactionnelles.

Locus analytique sélectionné :

Cette première observation s'est focalisée essentiellement sur les opinions formulées par les élèves. Nous avons défini un contexte interactionnel spécifique : les expressions d'opinions qui interviennent toutes au sein de leçons de français (L1) favorisant l'expression orale dans des activités de discussions de type « ouvertes » entre les acteurs de la classe.

Critères d'identification préliminaires :

Notre observation repose sur une perspective émique : soit un repérage basé sur l'orientation et l'interprétation des participants envers l'expression d'opinions personnelles. De manière additionnelle, nous nous sommes appuyés également sur la présence d'indices formels de type syntaxique et lexical.

Bien que nous ayons basé notre observation sur une définition préalable relativement large de la formulation d'opinion, l'analyse des données a permis de dégager ce qui est caractérisé en tant qu'opinion personnelle par les participants eux-mêmes en observant plus précisément les activités dans lesquelles elle est susceptible d'émerger. L'analyse du contexte situationnel où s'accomplissent les opinions personnelles a été primordiale pour la mise en place de notre inventaire. En effet, l'expression d'opinion personnelle apparaît fréquemment dans des contextes où elle est spécifiquement requise par l'activité enseignée et s'accomplit suite aux diverses sollicitations des enseignants envers les élèves. À l'inverse de ce que l'on peut habituellement percevoir dans la conversation ordinaire où la formulation d'opinion peut être plus régulièrement autoaccomplie, le contexte précis de la classe montre qu'elle est majoritairement sollicitée par l'enseignant sous forme de question ou de consigne générale, soit une invitation explicite à la production d'opinions personnelles. Il s'agit dès lors d'une spécificité institutionnelle qui vise à favoriser l'expression orale des élèves. C'est pourquoi, au vu de nos données, il s'est rapidement dégagé une vision séquentielle de la formulation d'opinions personnelles en classe qui ne se résume pas en une action unique au travers de l'interaction, mais qui semble participer à un cours d'action plus large. De plus, la sollicitation de l'enseignant qui vise à produire des opinions personnelles en classe se concentre sur un type d'activité bien précise sous forme de discussions ouvertes entre élèves et enseignants. Ce type d'activité orale se déroule de manière différente de ce que l'on peut entrevoir plus généralement dans les leçons de français (p.ex. : des activités liées à la production de l'écrit, grammaire, production de texte, etc.) en ce qui concerne le droit à la prise de parole et de la modalité de participation pour les élèves. En effet, généralement, l'ensemble des activités d'apprentissage ainsi que les modalités d'enseignement n'invite pas continuellement l'élève à commenter ou donner son avis en classe. C'est pour cette raison,

essentiellement, que cette recherche se base principalement sur des activités de discussions ouvertes en leçon de français L1 (point 2.1. *infra*).

Avant d'explicitier les principes sous-jacents à l'établissement de l'inventaire des occurrences, nous proposons d'exemplifier plus concrètement le type d'occurrences que nous avons récoltées. L'observation des occurrences de formulation d'opinions personnelles au travers des données a été majoritairement guidée par différents critères interactionnels dont les plus évidents ont été la présence d'indices formels (syntacticolexicales) dans la formulation d'opinion chez l'élève et/ou dans la requête d'opinions personnelles formulée par l'enseignant dont voici des exemples « prototypiques » :

Demande d'opinion personnelle prototypique de l'enseignant

1) CODI L1-Sec1-DS3 I. 480

01 Ens: moi je vais poser la même question aux filles.
 02 El?: °ah je le savais°
 03 Ens: **qu'est-ce que vous préféreriez dans ce cas là.**
 04 **continuer de travailler?**
 05 **(0.3)**
 06 Ens: **ou (0.2) élever vos enfants.**
 07 Ens: **mais alors vous dites sincèrement ce que vous pensez.**
 08 **(0.7)**
 09 Ens: **pis on va voir euh : ce que pensent maintenant les :**
 10 **filles.**
 11 **(0.9)**
 12 Ens: **ky-duyen qu'est-ce tu dirais toi.**

Cet extrait est tiré d'une activité de discussion de type ouverte entre l'enseignant et les élèves sur un sujet touchant leur manière de concilier famille et travail dans le futur. L'enseignant a demandé aux élèves de se positionner de manière hypothétique sur cette problématique en début de leçon sous forme de consigne verbalisée. Dans cet extrait, l'enseignant reformule plus spécifiquement cette consigne sous forme de questions aux lignes 3 à 6. Aux lignes suivantes (7-10), l'enseignant exprime ce qu'il attend lors de cette sollicitation dirigée spécialement vers les filles de la classe, en précisant certaines particularités constitutives de l'expression d'opinion personnelle : « *vous dites sincèrement ce que vous pensez* » et « *on va voir ce que pensent les filles* » et « *qu'est-ce que tu dirais toi* ». Certes, d'autres indices concourent ici à l'observation de cet extrait, mais si l'on s'arrête particulièrement sur les indices formels, nous remarquons plusieurs indices lexicaux et syntaxiques, tel que le verbe d'opinion « penser » et la formule typique « *qu'est-ce que tu dirais toi* » (*i.e qu'est ce que tu en penses toi*), nous indiquent clairement que l'enseignant s'oriente vers une expression d'opinion personnelle chez l'élève sélectionné. Relevons également l'utilisation doublée du pronom de la deuxième personne du singulier (tu/toi) à la ligne 12 lors de la formulation de la requête de l'enseignant « *qu'est-ce que tu dirais toi* » ainsi que l'usage du conditionnel (que l'on retrouve

également à la ligne 3) qui appelle une réponse de type subjective, notamment l'expression d'un point de vue de la part de l'élève. Ce type d'exemple est illustratif de ce que nous avons pu observer de manière récurrente dans nos données comme requête de formulation d'opinion personnelle de la part de l'enseignant.

Formulation d'opinion personnelle prototypique de l'élève

Les extraits [2] et [3] présentent des exemples prototypiques ce que nous avons observé en tant qu' « expression d'opinion personnelle ». Elles s'observent de manière assez intuitive et comportent également des indices formels évidents qui participent, entre autres, à l'identification de l'expression d'opinion correspondant à l'interprétation faite par les participants. Voici premièrement un extrait issu d'une discussion ouverte en classe de français dans le secondaire 1 (élèves âgés de 13 à 14 ans) :

2) CODI L1-Sec1-DS2 I. 442

```

01  Ens:    teo,
02          mêmes questions.
03  Ens:    tu travailles comment pis tu te conduis comment.
04  Ens:    à ton avis.
05  Teo:    ben: très bien.
06          (1.0)
07  Ens:    ôte ta main parce que: pour le micro hh.
08  Teo:    ben donc [je trouve que] &
09  Dom:    [il est gêné ]
10  Teo:    &je travaille assez bien à part à certaines leçons?
11          (1.5)
12  Teo:    donc (0.8) par exemple euh (0.3) en maths quand: y a
13          beaucoup: de personnes qui foutent (0.3) la merde
14  ( ):    quoi?=
15  ( ):    =quoi?=
16  Ens:    =qui est-ce qui a:: (xx)
17  ( ):    (x)
18  Ens:    [(xx)]
19  ( ):    [(x) ]
20  ( ):    [(xx)]
21  Ens:    ouais mais sinon euh ben sinon moi je vous fusille.
22          (0.2)
23  Ens:    [manuel. ]
24  Els:    [((rires))]
25  Man:    ben moi je trouve que je travaille assez bien aussi
26          mais (0.4) y a quelques leçons où y a des gens qui:
27          foutent un peu la merde?
28          (0.3)
29  Man:    c'est dur à: se concentrer pis (0.4) à tout comprendre.

```

Cet extrait est issu d'une leçon où l'enseignant a auparavant formulé une consigne générale aux élèves garçons de s'exprimer et plus précisément de dire « ce qu'ils pensent » de leurs manières de travailler (cf. CODI L1-Sec1-DS2, I.355-378). Néanmoins, l'extrait débute avec une formulation de l'enseignant sous la forme de questions de type ouvertes (I.1-4), qui à priori de ne s'orientent pas vers une expression d'opinion, où il demande à Téo de commenter son comportement et sa

manière de travailler en classe. L'intervention de l'enseignant à la ligne 23 est intéressante, car cette fois l'enseignant sollicite Manuel en formulant uniquement son prénom, sans reformuler de question spécifique, voire même la consigne générale de l'activité qui est commune à l'ensemble des élèves de la classe. Cet extrait illustre que ce type d'activité se construit de manière routinière dans laquelle chaque élève est appelé à donner son avis sur la même thématique.

Néanmoins Téo (l.5,8, 10-13) et Manuel (l.25-29) s'orientent vers la formulation d'opinions personnelles dont nous pouvons observer un accomplissement linguistique relativement « classique ». Dans les deux cas, nous avons des indices formels avec l'utilisation d'un verbe d'opinion « *je trouve que* » (l.8,25) (voir Ducrot, 1980). Au niveau actionnel, la formulation d'opinion peut se réaliser de manière variée. Dans cet extrait, les deux élèves produisent une évaluation de leur manière de travailler « *je travaille assez bien à part à certaines leçons* » (l.10), « *je travaille assez bien, mais...* » (l.25-26). Ils proposent donc un point de vue subjectif sur leur manière de travailler en classe, ce qui répond à notre définition préalable de l'expression d'opinion personnelle. Nous observons aussi dans les cas de Téo ou de Manuel, une opinion personnelle relativement expansive : ces derniers ne s'arrêtent pas à formuler une évaluation personnelle de leur comportement, mais ajoutent également certaines précisions ou nuances supplémentaires. Dans le cas de Téo, ce dernier initie une exemplification (l.12-13), venant éclairer les raisons pour lesquelles il ne peut travailler correctement dans toutes les leçons. Pour le cas de Manuel, dont l'opinion relève d'une certaine similarité avec celle de Téo, l'ajout d'une explication sous forme de relation de cause à effet vient préciser les raisons pour lesquelles il est difficile de travailler et de se concentrer correctement dans certaines leçons au vu de l'agitation de la classe. Ces deux élèves se positionnent donc publiquement face à l'enseignant et à leurs pairs en donnant leur point de vue sur leur propre manière de travailler en classe.

L'extrait [3] est quant à lui représentatif de ce que l'on peut observer au niveau du secondaire 2, ici des élèves âgés de 16 à 18 ans. Pour des raisons de contextualisation de l'extrait, nous présentons une partie de la consigne formulée par l'enseignant en début de leçon (extrait [3a]) qui précèdent de quelques minutes l'expression d'opinion personnelle de Catherine (extrait [3b]). Les élèves sont disposés en cercle à l'intérieur de la salle de classe et la discussion porte sur le thème de « *Qu'est-ce qu'être adulte et l'êtes-vous déjà ?* ». Concernant spécifiquement l'extrait suivant, les élèves ont la consigne de parler tour à tour dans le sens du cercle, en prenant directement la parole à la suite de la réaction de leur camarade. À l'inverse de l'extrait [2] issu du secondaire inférieur (voir *supra*), la gestion de la participation et des prises de tours n'est plus entièrement prise en charge par l'enseignant, qui d'ailleurs informe les élèves qu'il n'interviendra que de manière

minimale. Désormais, les élèves formulent leur opinion personnelle de manière plus autonome, à tour de rôle, en prenant appui sur la consigne thématisée en début de l'activité.

3a) IC-YOU CODI L1-Sec2-EO3 I. 34

01 Ens: VOILA comment on (0.5) on va débattre aujourd'hui,
 02 (0.4) le: le premier (0.4) le premier tour.
 03 Ens: c'est (0.2) pour vous,
 04 (0.4) est-ce que vous êtes dedans est-ce que vous êtes pas
 05 dedans?
 06 (0.3)
 07 Ens: qu'est-ce (0.4) qu'être adulte (0.3) pour vous.
 08 (2.8)
 09 Ens: qu'est-ce qu'être adulte pour vous et (0.2) dans un second
 10 temps (0.4) l'êtes-vous déjà.
 11 (0.2)
 12 Ens: à votre avis.

L'activité de discussion, d'ailleurs thématisée sous l'action de « *débattre* » (l.1) est lancée à travers l'explicitation d'une consigne générale qui comprend plusieurs questions ouvertes de l'enseignant (l.4-5, 7, 9-10) complétées par la locution « à votre avis » (l.12). Cette consigne générale, qui a pour but de ne plus être constamment réitérée au cours de la discussion invite les élèves à se positionner personnellement sur la manière dont ils perçoivent le monde adulte, et s'ils se conçoivent déjà comme appartenant à cette catégorie. L'extrait [3b] rend compte de la participation de l'élève Catherine qui intervient trois minutes plus tard dans le déroulement de la discussion :

3b) CODI L1-Sec2-EO3 I. 68

13 Cat: euh moi je pense aussi y a::,
 14 (0.4) que: un adulte est capable de prendre des responsabilités
 15 et d'en assumer les conséquences?
 16 (0.3)
 17 Cat: euh de prendre des initiatives tout en: (0.2) en mesurant (0.2)
 18 les conséquences qui peuvent (0.3) euh apparaître après avoir
 19 pris ces initiatives et pis euh:,
 20 (3.7) ouais à – à avancer de l'avant?
 21 Cat: +j'sais pas? ((en riant légèrement))+
 22 (0.3)
 23 Cat: aller plus haut (0.3) sans avoir peur euh d – de: l'inconnu?
 24 (4.3)

La réaction de Catherine aux lignes 13 à 23 illustre le type d'expression de formulation d'opinion personnelle que nous avons typiquement observée dans nos données issues du secondaire supérieur. Dans cet extrait, Catherine formule une opinion personnelle par rapport à la thématique « *Qu'est-ce qu'être adulte et l'êtes-vous déjà ?* », en proposant sa propre définition de l'adulte comme étant une personne responsable, ayant des initiatives et sachant prendre la mesure de ses actes. Catherine formule son opinion personnelle en utilisant en début de prise de parole un verbe d'opinion suivie d'une complétive « *je pense que* » (l.12), puis exprime différentes propositions sur

sa manière d'appréhender le concept d'être adulte. De manière générale, l'intervention de Catherine est beaucoup plus expansive que ce que nous observons tendanciellement chez les élèves du secondaire inférieur, indépendamment d'une formulation quelque peu hésitante : voir entre autres les marqueurs d'hésitations euh (l.12,16,22), les multiples allongements vocaliques (l.12,13, 22), les pauses intra et intertours de parole, le marqueur d'incertitude « je sais pas » (l.20), les intonations finales montantes marquant également une forme d'incertitude (Degoumois, 2013) (l.14,19,22). En termes formels, nous observons aussi par la formulation de la construction en « moi je » (l.12) en début de sa prise de parole, une forme d'implication subjective de la part de Catherine, accomplissant un degré plus affirmé de prise en charge de ces propos que ce que l'on a pu entrevoir dans les précédents extraits [1] et [2] issus du secondaire inférieur (au sujet des constructions en « moi je » dans l'interaction, voir Horlacher, 2004 ; Vion 2001).

§

À titre d'exemple, ces différents extraits illustrent une formulation relativement classique de l'opinion personnelle, incluant un verbe d'opinion, où le locuteur soutient publiquement un point de vue ou un jugement personnel sur la thématique en jeu. Nous verrons lors des analyses suivantes (chapitre VI, VII) que les indices formels ne sont pas des catégories discrètes et que l'expression d'une opinion dans l'interaction ne nécessite pas obligatoirement ce type de marquage pour manifester l'expression d'un point de vue personnel dans le cours de l'interaction.

Néanmoins, ces quelques extraits dévoilent ce que l'on peut retrouver régulièrement dans nos données et ont pour but de donner une vision générale et prototypique des occurrences que nous avons recensées lors de l'établissement de notre inventaire dont les détails et les différents enjeux sont présentés de manière approfondie dans les sous-chapitres suivants (point 2 et 3).

Résumé des observables préliminaires

- **Une action spécifique:** expression d'un point de vue personnel (élèves) manifesté publiquement par le biais de ressources interactionnelles.
- **Locus analytique:** discussions ouvertes dans des leçons de français L1
- **Critères d'identification préalables:** perspective émique, présence d'indices formels (syntacticolexicaux)

2. Contexte d'occurrence

Dans la section qui va suivre, nous explicitons les réflexions liées à l'établissement de notre inventaire dans lequel nous avons fait le choix d'observer l'expression d'opinion dans un locus analytique particulier, l'activité de discussion en classe. Ce choix est motivé par un souci de

cohérence au vu du grand nombre de données disponibles dans les deux corpus (CODI et IC-YOU) observés, mais également dans le but d'isoler et d'inventorier des occurrences de formulations d'opinions avec le moins d'équivoque possible, ne pouvant, au préalable, nous baser sur une définition interactionnelle précise.

Comme nous l'avons invoqué lors du chapitre précédent (III, *point 2.1*) lors de la présentation des données utilisées pour cette étude, nous avons procédé à un choix sur les types de données à prendre en considération en observant l'entier des deux corpus utilisés. La priorité a été donnée aux leçons qui possédaient clairement un objectif de focalisation sur l'oral, et plus particulièrement des discussions ouvertes entre élèves et enseignants. Sous le terme de discussions « ouvertes », nous entendons des activités représentant des discussions entre les acteurs de la classe sur une thématique particulière (pour plus détails, voir le point 2.1.1 *infra*) dans lesquelles les élèves expriment leur avis personnel sur le sujet en question. Bien que certaines fois ce type d'activité de discussion soit aléatoirement défini par les enseignants sous des termes relativement divers, tels que « *discussion* », « *débat* », « *moment où l'on va donner son avis* » ou encore « *un moment d'expression au sujet de* », il s'agit d'activités qui présente une structure interactionnelle moins contraignante que le genre du débat public (débat didactisé) et où la finalité repose essentiellement sur le fait que chaque élève puisse au moins exprimer son opinion devant la classe. Ces activités de discussion, présentant pourtant certains traits caractéristiques du genre du débat public, n'en recouvrent pas de manière absolue les spécificités, telles qu'une prise de position prédéfinie de l'élève en amont dans laquelle il doit défendre une opinion qui n'est pas la sienne ou une structuration des participants en camp opposé. Néanmoins, ce type d'activité de discussion ouverte est aisément identifiable, car les enseignants verbalisent généralement de manière explicite son déroulement durant la consigne lors de l'introduction de la leçon, ce que nous avons pu observer de manière pertinente dans la suite de l'activité. L'enseignant formule la consigne dans laquelle il explicite clairement ce qu'il attend des élèves, c'est-à-dire formuler des opinions personnelles, mais également des précisions sur les modalités de participation concernant la prise de parole en classe. L'extrait suivant, issu du secondaire inférieur, présente justement ces phases d'introduction de leçon :

4) CODI L1-Sec1-DS3 I. 22-52

01 Ens: si on apprend (0.7) si on est motivé pour apprendre c'est parce
02 que on sait qu'après (0.2) on va pouvoir bosser exercer un
03 métier vous vous souvenez des : histoires de berlin?
04 (0.4)
05 Ens: hh eux ils avaient pas (0.2) tellement d'avenir.
06 (0.8)
07 Ens: je vais vous poser ce matin une question (0.2) qui est en
08 rapport un petit peu avec ça.

09 Ens: (0.4) quand plus tard (0.6) vous aurez votre métier.
 10 (0.7)
 11 Ens: (je dis bien) métier plus tard,
 12 (0.7) et puis:: bon vous aurez un: copain une copi:ne (0.4)
 13 sûrement (0.5) et puis un beau jour peut-être euh (vous vous
 14 dites ah, mais) on pourrait même se marier (0.2) ou bien: je
 15 sais pas ou bien (0.2) ah, mais on pourrait avoir un enfant.
 16 El?: mhm mhm.
 17 Dom: °ou deux °.
 18 Ens: ça peut vous arriver tout à coup hein on sait pas vers trente
 19 ans (0.2) mhm?
 20 Ens: c'est il paraît que c'est la moyenne maintenant.
 21 (0.3.)
 22 Ens: j'aimerais vous poser la question à vous (0.2) (personne) (xx).
 23 (0.5)
 24 Ens: quand vous avez un enfant.
 25 (2.4)
 26 Ens: les parents que vous serez les deux parents que vous serez.
 27 Ens: ils doivent s'y prendre comment (0.4) pour s'occuper de cet
 28 enfant.
 29 (2.7)
 30 Ens: qu'est-ce qu'il faut faire.
 31 Ens: qu'est-ce qui est le plus important.
 32 (0.3)
 33 Ens: comment il faut s'organiser.
 34 (0.2)
 35 Ens: donc je vous rappelle hein vous êtes les deux: là vous avez un
 36 métier?
 37 (0.3)
 38 Ens: vous bossez?
 39 (0.2)
 40 Ens: .hh vous avez un enfant (0.2) peut-être deux (0.4) peut-être
 41 (que ça) vous fait drôlement plaisir d'en avoir?
 42 (0.5)
 43 Ens: qu'est-ce qu'il faut faire à ce moment-là pour bien s'occuper
 44 de cet enfant.
 45 (0.3)
 46 Ens: qu'est-ce que vous devrez faire à votre avis.
 47 Ens: qu'est-ce qu'il faudra faire.
 48 Ens: qu'est-ce que vous dites.
 49 (1.4)
 50 Ens: *voilà alors nathaniel il fait très bien il lève la main.
 51 * *nathaniel lève la main*

Cet extrait illustre le type d'introduction et de consignes prototypiques que les enseignants mettent en place dans nos données pour initier une discussion ouverte en classe. Ces mises en place d'introduction de leçon et de consignes sont des indices qui nous renseignent sur les échanges d'expressions d'opinions personnelles vers lesquels les acteurs de la classe vont s'orienter. Dans cet extrait, l'enseignant, après une contextualisation du sujet à traité (l.1-20) invite les élèves à se positionner sur la thématique concernant les implications d'être adulte et parent, sous forme de questions ouvertes, laissant la place à un espace de discussion relativement dégagé (l.22 à 48). Il demande explicitement leur avis sur le sujet (l.46: *à votre avis*). À la suite de cette phase d'introduction, les élèves demandent la parole en levant la main (l.50-51). Dès lors, notons que ce type d'interventions de l'enseignant lorsqu'il met en place une activité de discussion dirigée vers

l'expression d'opinion personnelle peut être considéré comme un repère additionnel important quant à l'identification des occurrences d'expression d'opinions personnelles pour la présente recherche.

2.1 *Caractéristiques de la discussion ouverte*

L'activité de discussion présente des caractéristiques multiples qui se recoupent entre les deux degrés de scolarité observés. Ces types d'activités visent toutes à inviter les élèves à interagir en entrant dans une forme de controverse. De par le fait que la finalité de l'activité consiste à créer une dynamique d'échanges où chaque élève peut s'exprimer sur une thématique selon son propre point de vue, ces discussions ouvertes comportent une structuration volontairement libre et flexible sur le plan formel afin d'amener en premier lieu les élèves à simplement échanger leurs opinions personnelles en classe et surtout favoriser une certaine fluidité dans le cours de l'interaction.

Thématiques abordées

Que ce soit au niveau du supérieur 1 ou du secondaire 2, les thématiques abordées lors des discussions ouvertes portent généralement sur des sujets liés à l'environnement social dans lequel vivent les élèves. Elles concernent notamment des sujets issus du quotidien de l'élève et sont directement rattachées au domaine scolaire, tel que leur perception de la vie de la classe, de la discipline, des œuvres littéraires ou théâtrales suivies en classe ou de l'enseignement en général. Ces thématiques peuvent également déboucher sur des enjeux sociaux où l'enseignant demande l'avis plus personnel des élèves au sujet de situations du quotidien auxquelles ils sont confrontés telles que la célébrité, la manière de se vêtir, l'utilisation adéquate d'internet, ou encore la politique. L'enseignant peut également aborder des sujets plus hypothétiques demandant à l'élève d'imaginer des actions ou des comportements futurs auxquels ils pourraient faire face dans leur parcours de vie tel que la parentalité ou un potentiel changement d'établissement scolaire. Ces thématiques sont amenées soit par les enseignants qui verbalisent simplement le sujet lors de la mise en place de l'activité, soit elles sont liées à un support, tel qu'article de journal, texte ou une œuvre littéraire travaillée en classe, qui vont servir de base à l'enseignant pour développer des thèmes qui y sont liés. De manière générale, les sujets de discussion dans lesquels émergent nos occurrences d'opinions personnelles s'appuient donc sur des thématiques qui sont relativement proches des élèves et de nature à faire émerger une part de leur subjectivité.

Modes de participation et technique d'allocations des tours de parole

Nous avons remarqué que les activités de discussion peuvent se réaliser sous divers modes de participation des élèves. La participation s'organise quelquefois en table ronde où chaque élève

doit prendre la parole l'un après l'autre. Certaines fois, l'enseignant demande simplement aux élèves de lever la main pour prendre la parole. À d'autres occasions, la structure des échanges devient plus souple dans les cas où l'enseignant laisse la liberté aux élèves d'interagir au moment opportun et laisse le débat se faire entre les élèves, n'intervenant qu'en cas de nécessité.

Ces discussions ouvertes diffèrent en fonction de la manière dont l'enseignant gère l'attribution de la parole en classe et notamment la manière dont sont alloués les tours de parole. Pour chaque occurrence d'opinions personnelles recensées dans notre inventaire, nous avons analysé de quelle manière l'élève avait rejoint la scène conversationnelle en reprenant la distinction classique des techniques d'attribution des tours de parole invoquée par Sacks et al. (1974). Nous entendons sous le terme hétérosélection, une pratique où l'enseignant désigne lui-même un élève en particulier et lui demande explicitement de prendre la parole, par exemple en nommant son prénom. Cependant, sous le terme autosélection, nous entendons une technique où l'élève se désigne lui-même comme volontaire pour prendre la parole généralement en levant la main, ou quand les modalités de participation gérée par l'enseignant le permettent, lorsqu'il s'attribue lui-même le droit de prendre la parole en intervenant de manière spontanée dans le cours de la discussion. Nous avons examiné le lien entre les techniques d'allocation des tours (la manière dont les participants prennent la parole au cours de l'interaction) et les occurrences d'opinion personnelle recensées pour cette recherche que nous présentons à titre indicatif au moyen du tableau (1) suivant.

Tableau 9- Pratiques d'allocation des tours

<i>Techniques d'attribution de la parole</i>	<i>Opinions personnelles</i>	<i>Hétérosélection de l'enseignant</i>	<i>Autosélection des élèves</i>
Secondaire 1	222	113	109
Secondaire 2	155	25	130
Totaux	377	135	239

Nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas de différence significative pour les données issues du secondaire 1 concernant les différentes techniques d'attribution de la parole en classe. Par contre, une différence notable s'observe dans les données du secondaire 2 où les élèves n'ont généralement plus besoin d'être sélectionnés par l'enseignant ou de demander la parole durant les discussions – l'autosélection des élèves y est donc beaucoup plus courante et les élèves plus autonomes. Ceci s'explique notamment par la mise en place des leçons initiées par les enseignants. Les leçons retenues pour le secondaire 2 comportent toutes un mode de participation relativement libre où chaque élève peut prendre la parole quand il le souhaite. Les leçons retenues pour le secondaire 1 présentent, quant à elles, des modalités de participation plus diverses dans lesquelles l'enseignant sélectionne par tour de table ou par leur prénom l'entier des

élèves de la classe tout en proposant ponctuellement une attribution plus libre de la parole lorsqu'il laisse la discussion « vivre d'elle-même ».

Attentes et visées pédagogiques des discussions ouvertes

À travers les interventions des enseignants, principalement lors des consignes formulées en début d'activité ou lors des légitimations qu'ils accomplissent dans le cours de la discussion, nous avons pu relever des attentes normatives et certaines visées pédagogiques qu'ils ambitionnent dans ces activités de discussion. Notons que ce type de commentaires sont plus fréquents dans les données issues du secondaire 1, ce qui pourrait indiquer une mise en place relativement récente des activités de discussion dans les classes observées. Dès lors, nous présentons ci-dessous un panorama des attentes les plus usuelles que nous avons observées dans nos données.

a) Difficulté de s'exprimer face à un public

Les exemples suivants thématisent la difficulté de s'exprimer au-devant de la classe sur des sujets relativement personnels :

5) CODI L1-Sec1-DS1 I.1115

01 Ang: °**eh vous le direz pas hein [(ça)]°**
 02 Ens: [mhm?]
 03 Ang: °(il fera pas le) (x)°=
 04 Ens: **=ah non: rien de ce qui se dit ici ne sortira de cette**
 05 **classe sinon ça ira [mal.]**
 06 Car: [y a intérêt.]

Cet extrait se situe à la fin d'une leçon de discussion et met en exergue l'enjeu que ce type d'activité peut produire sur le plan social. Angela, en demandant de la confidentialité sur les opinions qui ont été échangées en classe, rend manifeste l'aspect délicat qui consiste à se positionner sur un sujet et la difficulté de soutenir une position face à un groupe. En effet, l'enjeu réside sur les potentielles conséquences sociales qu'une opinion peut engendrer : tel que le désaccord des pairs, le jugement d'autrui ou encore l'aspect critiquable que peut comporter une opinion. Ce type de commentaire de la part des élèves met aussi en lumière la potentielle réticence que peuvent ressentir certains élèves lors de la prise de la parole en classe dans ces activités d'échanges d'opinions.

6) CODI L1-Sec1-DS1 I.933

01 Ens: >c'est-à-di:re< **essaye voir de le dire noémie.**
 02 (0.3)
 03 Ens: **j'suis sûr que c'est: difficile à dire [mais essaye voir.**
 04 Nat: [(xxxx)
 05 (0.3)
 06 Ens: **pis les autres vous écoutez.**

Dans cet extrait, également issu du secondaire 1, l'enseignant thématise ouvertement cette difficulté de s'exprimer oralement en classe démontrant par la même occasion sa propre compréhension de l'enjeu que comporte le fait de donner son opinion.

b) Introspection

Une autre dimension présente dans les activités de discussion réside dans le souhait de l'enseignant que l'élève s'exprime avec franchise et sincérité, procédant ainsi à une forme d'introspection lors des échanges d'opinion personnelle.

7) CODI L1-Sec1-DS2 I.373

01 Ens: **les élèves que j'interroge ils disent (0.2) le plus**
 02 **franchement possible faut pas vous gêner.**
 03 (0.3)
 04 Ens: pis on fait aucun commentaire.

Lors de la mise en place de l'activité, l'enseignant demande aux élèves de parler franchement, tout en les invitant à dépasser leurs possibles réticences à parler d'eux-mêmes. Nous remarquons ici le poids de la subjectivité présent dans les échanges d'opinions.

8) CODI L1-Sec1-DS2 I.377

01 Ens: .h mais vous voyez que dès qu'on se parle c'est
 02 intéressant quand même.
 03 (0.4)
 04 Ens: mhm?
 05 (0.5)
 06 Ens: on s'est pas enguirlandé.
 07 (0.4)
 08 Ens: **y a des gens qui se sont critiqués eux-mêmes mais c'est**
 09 **très bien.**

Cet extrait relate d'un bilan de la discussion se situant en fin de leçon. Il présente, entre autres, la nature évaluative que peut comporter une leçon se focalisant sur l'expression orale. L'enseignant évalue positivement les échanges d'opinions précédents en mettant l'accent sur le fait que certains élèves ont même formulé des critiques envers leurs propres attitudes ou comportements, ce qui témoigne à nouveau de la nature subjective des échanges d'opinions.

c) Positionnement critique

Se positionner de manière critique est une caractéristique prépondérante des activités de discussion que nous avons rencontrée dans nos données. L'enseignant attend au travers des échanges d'opinion un examen critique de la part de l'élève, qu'il ose prendre position sur un sujet, mais aussi vis-à-vis de l'avis de ses pairs.

9) CODI L1-Sec1-DS1 I.393

01 Ens: un pet- un petit peu la main (0.3) **et puis vous tâchez de**
 02 **vous écouter vous regardez si vous êtes d'accord.**
 03 (0.3)
 04 Ens: qu'est-ce tu dirais toi.

Au secondaire inférieur, comme l'atteste cet extrait, la notion de positionnement s'actualise principalement par opposition binaire en tant qu'être ou ne pas être d'accord avec un avis. Au début de la leçon, l'enseignant sollicite les élèves à s'exprimer en fonction de ce qui a été échangé en classe précédemment, ce qui demande à l'élève de se positionner en accord ou en désaccord avec ses pairs. Nous observons régulièrement dans ces activités, des enseignants qui invitent et encouragent les élèves à soutenir un avis qui leur est personnel, mais qui peut différer du point de vue de leurs camarades ou des présuppositions généralement admises socialement.

10) CODI L1-Sec2-MR4 I.2021

01 Ens: bon j- indépendamment du fait que: y a (0.5) on fait un
 02 débat pour être aussi entendu hein,
 03 mais que: c'est- des questions telles que vous les (0.5)
 04 reprenez.
 05 (0.3)
 06 Ens: (xx) c'est quand même quelque chose qui m'intéresse.
 07 Ens: donc c'est un pas un débat euh:: cousu de fil blanc.
 08 (0.3)
 09 Ens: **euh ce qui me frappe aussi (0.2) dans le fond c'est de**
 10 **voir que vous avez en même temps euh: une position**
 11 **critique.**
 12 (0.3)
 13 Ens: **ce qui est- demandé d'ailleurs (0.2) à l'égard des**
 14 **structures des fonctionnements.**

Cet extrait du secondaire supérieur, cette fois, montre un commentaire évaluatif de la part de l'enseignante en fin d'activité. Dès la ligne 9, l'enseignant évalue très positivement le fait que les élèves ont su prendre aisément des positions critiques au travers de leurs opinions, dont elle souligne le caractère déontique, requis d'ailleurs par les curriculums officiels scolaires. Notons également que l'enseignante ici propose une distinction entre l'activité de discussion, considérée comme plus « authentique » et des débats qu'elle catégorise comme « cousu de fil blanc » (l.7). Les activités d'échanges d'opinion personnelle en classe comportent donc résolument un caractère public où il s'agit d'être entendu et de dévoiler une position devant l'enseignant et les pairs.

d) Ajustement à la discussion en cours

Une dimension particulière que l'on rencontre principalement dans nos données du secondaire supérieur repose sur le fait de prendre appui sur la parole de l'autre en se positionnant par rapport à ce qui a été formulé en amont, tout en restant dans la thématique initiée par l'enseignant. Le prochain extrait aussi met l'accent sur le caractère moins structuré de la discussion, d'ailleurs

élèves ont su ne pas s'écarter du sujet de la discussion, proposer des avis diversifiés de qualité (l.1), apporter à leurs opinions une certaine richesse au niveau du contenu (l.10), et laisser libre cours à la discussion sans gestion ou intervention de l'enseignant (l.12).

e) Éthique

Lorsque les discussions touchent à des sujets et des enjeux socialement délicats, nous observons généralement au niveau de la consigne de l'activité ou en cours de route que l'enseignant introduit, des éléments permettant aux échanges d'opinions de se dérouler dans le respect mutuel des participants tout en leur permettant de s'exprimer librement sur n'importe quel sujet initié au cours de l'activité.

13) CODI L1-Sec1-DS2 I.495

01 Ens: j'insiste hein.
 02 (0.3)
 03 Ens: **j'aimerais bien que vous écoutiez vos camarades c'est la**
 04 **moindre des politesses.**

À l'image de ce que nous avons vu lors de l'extrait [8] au secondaire inférieur, l'enseignant insiste sur la dimension du respect de l'autre en demandant aux élèves d'écouter leurs pairs durant leur prise de parole, comme principe de base pour que l'activité se déroule convenablement. Ce type de commentaire de l'enseignant nous renseigne sur le fait que ces activités de discussion nécessitent certains ajustements avec les élèves pour régler de potentiels enjeux qui toucheraient à des comportements sociaux inadéquats en classe.

14) ECN L1-Sec2-FS1 I. 1735

01 Ens: s'y a >y'a y'a< quand même pas mal de paradoxes dans
 02 dans-dans l'article et l'idée c'est qu'après avoir sorti
 03 les arguments et contre-arguments que donne le texte> en
 04 tout cas une partie entre eux< **c'est que vous puissiez**
 05 **vous exprimer librement e:t dire ce que vous en pensez.**
 06 Ens: **alors les arguments sont là comme base,**
 07 (0.5) **mai::s bien évidemment vous pourriez en avoir**
 08 **d'autres et euh ben la liberté d'expression elle**
 09 **équivalait à dire ce qu'on pense du moment <qu'on défende**
 10 **ses ses idées et qu'on respecte ceux qui n'ont pas les**
 11 **mêmes>.**
 12 (0.3)
 13 Ens: **hein parce que c'est quelque chose d'important.**

L'extrait [14] se situe à l'ouverture d'une discussion au secondaire supérieur. Il montre que l'enseignant insiste désormais sur la notion de liberté d'expression et sur la manière de dire les choses dans ce type d'activité. Il s'agit d'exprimer ce que l'on pense vraiment, d'être sincère dans ses propos (voir extrait [7]), tout en ménageant autrui avec respect. L'enseignant pose ici une règle fondamentale pour que l'échange puisse se dérouler dans le respect des uns et des autres : tout

sujet peut être débattu en classe, mais il y a une manière spécifique de s'exprimer et de se positionner lorsque l'on défend ses propres idées.

Ces différentes dimensions relatives à la discussion ouverte ont montré quelques variations entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur, mais surtout une forme d'évolution des attentes selon les degrés scolaires. L'activité de discussion, telle que nous l'avons observée dans nos corpus, montre une dynamique des échanges interactionnels qui tend à ressembler à un débat de type improvisé (Delcambre, 1996) et repose sur des caractéristiques diverses touchant à la fois la manière de dire son opinion, la façon de participer à la discussion en cours et plus particulièrement la manière dont l'élève doit se comporter socialement lors de l'expression de son opinion.

2.1.1 Discussions ouvertes vs. activités d'interprétation littéraire

Nous tenons à expliciter de manière approfondie les raisons qui nous ont poussés à nous concentrer essentiellement sur les activités de discussion ouverte en illustrant les réflexions liées aux activités que nous avons éliminées, notamment les activités orales basées sur l'interprétation littéraire (et/ou analyse de texte). Lors d'une première observation de nos corpus, nous avons identifié préalablement dans ces activités d'interprétation littéraire bon nombre d'occurrences d'opinions personnelles. Néanmoins, ces occurrences comportaient une certaine ambiguïté sur le plan définitoire : pouvaient-elles correspondre à notre définition, qui sous-tend une expression d'un point de vue subjectif exprimé au moyen de ressources interactionnelles ? ou étaient-elles plutôt des expressions de point de vue lié à un contenu cible attendu par l'enseignant ? Afin de contrer cette possible ambiguïté et de cadrer l'observation de l'expression d'opinion dans sa forme la plus élémentaire, nous indiquons ci-dessous les critères distinctifs sur lesquels nous nous sommes basés :

Une différence au niveau des attentes normatives

Au contraire des discussions ouvertes où les attentes se focalisent sur la production de l'oral, la visée pédagogique dans ce type d'activité d'analyse littéraire repose sur l'énonciation de contenus analytiques ou interprétatifs sur une œuvre étudiée en classe. Dans la plupart des cas issus de nos données, l'enseignant met en place cette activité dans un but préparatoire d'un examen oral de fin de maturité où l'élève sera évalué en fonction de ses capacités analytiques à comprendre et interpréter un texte. À ce sujet, les différents plans d'études romands, que ce soit le PER¹⁹ pour le

¹⁹ PER : Plan d'études romand, tiré du site internet https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_35/ au 27 janvier 2016.

cycle 3 (sec.1) ou le PEC MP²⁰ (plan d'études-cadre pour la maturité professionnelle, secondaire 2) mettent en avant cette dimension cognitive qui se base sur des contenus les définissant de la manière suivante : « identifier des critères », « comprendre le texte » et « réunir des informations » relatives au texte analysé et ainsi « justifier son interprétation » à partir de contenus identifiés.

L'exemple suivant est un extrait prototypique du genre de séquence que nous trouvons dans les leçons d'analyse littéraire. L'élève est appelé à produire un discours basé sur une analyse préalable d'un fragment textuel d'une œuvre lue, se basant sur plusieurs critères tels que la structure du texte, la forme, le vocabulaire, le registre de langue, etc. :

15) IC-YOU ECN L1-Sec2-RU1 I.1630

01 Ens: **au niveau de la forme (0.2) °c'est-à-dire de la° langue**
 02 **utilisée par l'auteur.**
 03 Ens: qu'est-ce que vous auriez à dire là brièvement;
 04 (0.6)
 05 Jer: ben dans les : (0.4) dans les : (0.3) discussions ben c'est
 06 assez euh :: >familier<.
 07 (0.6)
 08 Ens: ouais ((chuintement)),
 09 (0.4) **ben trouvez moi un petit exemple pour °euh**
 10 **justifier votre point d'vue°?**
 11 (1.3)

Premièrement, l'enseignant formule une requête de contenu (I.1-3) demandant à l'élève de lui décrire le type de registre langagier utilisé par l'auteur. Ce type de requête de l'enseignant est à rapprocher des *Questions display* (Pekarek, 1999) ou également appelées « fausses questions » (Pekarek Doehler 2002b), c'est-à-dire des questions destinées à vérifier un savoir chez l'élève à laquelle l'enseignant connaît déjà la réponse — il ne formule pas une véritable demande d'information en tant que telle, vu qu'il connaît déjà la réponse attendue. L'élève formule une proposition aux lignes 5 et 6. L'enseignant réagit (I.8-9) en lui demandant de justifier son propos en donnant un exemple à partir du texte. Nous remarquons l'ambiguïté sémantique de l'usage du choix lexical « point de vue » (I.9) utilisé par l'enseignant pour catégoriser une réponse liée à un contenu précis. Malgré la thématisation de l'enseignant de la formulation « *d'un point de vue* » (I.10), ce qui est produit réellement par l'enseignant dans cet échange est bel et bien une requête se fondant sur des contenus analytiques, formels et identifiables — ici un registre langagier de type familier — présents dans le texte étudié par les élèves. C'est justement ce type d'ambiguïté qui a rendu l'établissement de notre inventaire sur les occurrences d'opinions personnelles relativement

²⁰ PEC MP : Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle, tiré du site internet <https://www.lyceejeanpiaget.ch/filieres/mp/Documents/PEC%20f%C3%A9d%C3%A9ral%202818.12.2012%29.pdf>, au 27 janvier 2016. Pour plus d'informations, voir également le site de CILP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de Suisse romande et du Tessin) à ce sujet <http://www.per-mp.ch/maturite-professionnelle/plan-etudes-cadre-pour-maturite-professionnelle-11.html>.

problématique. Il ne s'agit donc pas véritablement d'une sollicitation d'opinion ou d'un jugement personnel sur une réalité, mais d'une vérification de connaissance de la part de l'enseignant, sur des contenus issus d'une analyse littéraire.

Des caractéristiques vérifiables et évaluables

Les fondements de l'analyse littéraire se concentrent essentiellement sur des éléments textuels²¹ qui guident et fondent l'analyse ou l'interprétation littéraire. Ces éléments sont donc connus par l'enseignant et, de ce fait, vérifiables et donnant matière à évaluation, même si dans ce cas une certaine plasticité est à l'œuvre. À l'inverse des échanges lors des discussions ouvertes, cette activité d'analyse requiert un tout autre type d'étayage de la part de l'enseignant : une interprétation peut être perçue comme juste ou fausse à l'inverse de l'expression d'opinion personnelle (voir chapitre II). Lorsque l'interprétation est perçue par l'enseignant comme problématique, l'élève est appelé à réorienter son analyse. L'extrait suivant, issu d'une leçon d'analyse littéraire sur un texte de Romain Gary²², met justement en exergue les attentes de l'enseignant concernant la nécessité de fonder son interprétation sur des éléments tangibles :

16) IC-YOU ECN L1-Sec2-FS2 I.1058

```

01  Ens:   à quoi voyez vous qu'il aim-rait qu'elle culpabilise?
02         vous avez raison euh:,
03         (0.4) qu'est-ce qui dans 1 – texte vous fait penser au
04         fait (0.4) que que que momo essaie de culpabiliser sa
05         maman?
06         (2.1)
07  Pie:   il lui répond pas directement,
08         'fin il: lui dit pas oui ou non,
09         il lui dit que bah peut-être euh (1.2) [il fait comme]&
10  Mel:                                     [surtout quand]
11  Pie:   &si: il en avait un peu rien à faire de c-qu'elle
12         disait.=
13  Ens:   =oui.
14  Ens:   +et y a une phrase assez: assez dure: (0.3) peut-être que
15         vous l'avez repérée. ((mélissa lève la main))+

```

À la ligne 3, l'enseignant exprime dans sa requête, tout en utilisant le verbe d'opinion dans l'expression « *qu'est-ce qui vous fait penser* », de pointer dans le texte un élément tangible pour répondre à cette question. Il réitère sa demande de manière plus précise à la ligne 15 en indiquant une phrase à repérer spécifiquement dans le texte « *y a une phrase assez dure* » (l.14). Ce travail analytique fondé sur des connaissances (ici des contenus identifiables) et qui permet par la suite

²¹ Nous parlons ici d'éléments textuels de manière générique, il est évident que certaines leçons d'analyse littéraire reposent sur des œuvres ayant des supports divers, tels que le visionnement de vidéo de sketches ou de pièces de théâtre. Toutefois, l'œuvre « textuelle », graphique, est celle sur laquelle l'analyse peut se baser de manière plus approfondie en classe.

²² Romain Gary est un romancier français.

une interprétation littéraire, est donc bien différent de l'acte d'exprimer une opinion personnelle, qui peut se baser par exemple uniquement sur une appréciation purement subjective, telle que « *moi je l'aime bien ce pull* ».

Néanmoins, les activités d'interprétation littéraire dans nos données s'entremêlent également avec des moments où l'enseignant demande une opinion personnelle sur l'œuvre étudiée, voire des moments où l'élève propose une appréciation personnelle de l'œuvre plutôt qu'une interprétation littéraire fondée sur la base de contenus issus du texte.

C'est principalement cette ambiguïté qui a initié notre réflexion sur ce type d'activité et qui semble également affecter l'apprentissage même des élèves. À ce propos, nous avons remarqué dans nos données que l'enseignant thématise régulièrement cette différence en proposant une discussion sur l'appréciation de l'œuvre en question pour clore l'activité d'analyse littéraire (voir les leçons EO1, EO2, EO4). Il s'agit de discussions où surgissent des débats émergents et spontanés — qui échappent à une planification didactique fine (Fasel Lauzon, Pochon-Berger, Pekarek Doehler, 2008). Ces moments de discussions où l'appréciation personnelle de l'œuvre est demandée à la suite d'une activité d'analyses littéraire basées sur l'interprétation de contenus « textuels » peut potentiellement engendrer une ambiguïté pour l'élève au niveau des réponses attendues, ce qui nous a également posé quelques difficultés pour l'établissement de notre inventaire.

Voici d'ailleurs un extrait mettant en scène l'un de ces moments où l'enseignant demande une appréciation personnelle sur l'œuvre précédemment analysée — ici « Ibrahim ou les fleurs du Coran » D'Eric Emmanuel-Schmidt. Certaines formulations de questions de l'enseignant peuvent paraître équivoques (l.2-4 ; l.10), car elles sont formatées de manière similaire à ce que l'on retrouve dans les moments de discussion et d'échanges d'opinions personnelles, tout en étant entrecoupées de questions relatives exclusivement aux contenus de l'œuvre littéraire (l.6-8) :

17) IC-YOU ECN L1-Sec2-FS2 I.966

```

01  Ens:      donc il lui raconte,
02            (0.4) alors est-ce que c'est vrai ou pas à votre avis
03            vous en doutez de : de c – que raconte monsieur ibrahim
04            ou vous pensez que c'est : c'est la vérité?
05            (0.7)
06  Ens:      est-ce qu'il sait euh: des choses sur le papa d- momo que
07            momo ignore et est-ce que c'qu'il lui dit est: (0.4) est
08            vraisemblable ou pas?
09            (0.6)
10  Ens:      qu'est-ce que vous [pensez?]
11  Joa2:      [j'sais ] pas (0.3) disons que y a des
12            chances en tout cas que ça soit possible parce que c'est
13            vrai que: les juifs en France euh:,
14            (0.9) bah (xxxxxxxxxxxxx)

```

15 Ens: oui.
 16 donc on peut imaginer peut-être qu'il le connaissait
 17 mieux que ce qu'on pense et puis qu'ils avaient peut
 18 être un jour échanger à c'sujet-là hein,
 19 c'est quelque chose qui est tout à fait possible.

Ce type d'extrait met en exergue les nombreuses ambiguïtés interprétatives relatives à ce type d'activité d'analyse littéraire où l'on attend de l'élève qu'il propose à la fois son appréciation personnelle sur l'œuvre et à la fois de répondre sur des questions de contenus (l.6-8). La ratification de l'enseignant à la ligne 15 suivie d'un feedback dès la ligne 16, montre ici que l'enseignante s'oriente vers une activité d'analyse littéraire centrée principalement sur des caractéristiques hypothétiques du personnage d'Ibrahim ou potentiellement révélées par le texte.

Même si ces moments d'activités d'analyses littéraires en classe où l'appréciation de l'œuvre littéraire est demandée font émerger des expressions personnelles de la part des élèves et a retenu notre attention lors du repérage initial, nous avons choisi de ne pas les prendre en compte pour notre recherche. Compte tenu d'une certaine difficulté à naviguer entre les différentes visées pédagogiques de l'enseignant qui se concentre alternativement sur la capacité de l'élève d'interpréter un texte et à sa capacité de formuler une appréciation personnelle sur l'œuvre littéraire, la démarche de recensement d'occurrences nous a semblé plus problématique, à savoir de nature moins stabilisée sur le plan empirique. Néanmoins, ce type de données restent en tout point intéressantes dans l'objectif de poursuivre l'étude sur l'expression d'opinions personnelles en classe.

La recherche d'un positionnement objectif

Les attentes normatives de ce type d'activité ne reposent pas sur « dire ce que l'on pense », mais bien plutôt de « dire ce que l'on comprend du texte » et de « comment on appréhende l'œuvre ». Bien qu'il s'agit de se positionner par rapport à un texte en fondant une interprétation adéquate, il s'agit là d'une action bien différente que le positionnement personnel que l'on peut retrouver dans les formulations d'opinion personnelle. D'ailleurs, l'exemple suivant, tiré d'une activité d'analyse littéraire, montre la réaction de l'enseignant face à l'interprétation relativement subjective d'un élève :

18) CODI L1-Sec2-EO1 I.532

01 Luc: ben elle est énervante mais: euh: (0.2) c'est normal,
 02 (0.7) c'est son rôle c'est (0.3) c'est un peu une
 03 personnification de: de (0.4) de la vérité pis de la
 04 conscience.
 05 Luc: et pis euh: ben: (0.4) on peut pratiquer autant qu'on
 06 veut la mauvaise foi elle sera toujours là,
 07 alors c'est énervant mais euh: (0.2) elle est là quand
 08 même.
 09 (1.1)
 10 Ens: **ouais- c'est- oké.**

11 **c'était très personnel ce que : ce que vous avez dit ici.**
 12 (0.3)

§

C'est donc pour toutes ces raisons, que nous avons décidé d'exclure de notre inventaire les contextes où l'activité principale repose sur l'analyse littéraire ou l'interprétation littéraire de texte en leçon de français. Cette réflexion et ces choix ont joué un rôle important dans l'établissement de notre inventaire, et ont permis de mieux façonner notre manière d'appréhender le concept d'expression d'opinion personnelle en classe.

2.1.2 Discussions ouvertes vs. débats didactisés

Nous avons fait le choix de soustraire à notre analyse les activités de débats finement didactisés présents dans nos données (leçon FS3 et les *séquences didactiques* CODI). Ces séquences sur l'apprentissage du débat public en tant que tâche pédagogique préplanifiée répondent à une structuration fine de l'activité telle qu'une subdivision des élèves en groupe d'opposants avec des positions préétablies dans lesquelles ils doivent défendre une position qui n'est pas forcément la leur (pour ou contre la thématique choisie), la présence d'un médiateur et d'un bilan du débat en fin d'activité. Ce choix a été motivé, car il nous semblait plus intéressant d'observer l'émergence d'expression d'opinion personnelle dans des activités plus libres, telles que les discussions ouvertes. Cette raison porte sur le fait que notre première observation s'est arrêtée sur la manière dont les élèves nuançaient et modulaient massivement leur positionnement de manière incertaine (principalement au secondaire 1) dans leur réponse suite à la requête de l'enseignant. En observant particulièrement ces positionnements épistémiques (Chapitre I, *point 2.4*), nous avons remarqué qu'ils apparaissaient essentiellement dans ce type d'activité de discussions ouvertes où l'on sollicitait les opinions personnelles des élèves. Nous avons donc fait le choix d'exclure de notre inventaire les activités de débats finement didactisés qui informent au préalable l'élève sur le comportement à tenir de manière plus structurée et prédéfinie. Cependant, une partie du corpus (CODI) reposant sur des séquences didactiques de débats reste disponible pour effectuer des comparaisons succinctes, à titre d'éclaircissement.

Le choix de nous concentrer sur un seul type d'activité (discussion ouverte) vise à établir un inventaire robuste qui se base sur un locus analytique identique dans lequel nous récoltons les occurrences d'expressions d'opinions personnelles et sur lequel vont se fonder les futures analyses de cette étude.

3. Critères d'identification

Nous avons procédé à plusieurs repérages observatoires avant de pouvoir mettre en place un inventaire définitif et fermé. Nous présentons dans ce qui suit différentes dimensions de l'architecture interactionnelle (formelles, séquentielles et actionnelles) qui nous ont servi de repères pour dégager des critères d'identifications stabilisés. Ces critères ne sont pas à considérer comme des catégories discrètes dans la mesure où il n'est pas nécessaire qu'ils soient tous présents pour identifier une occurrence d'expression d'opinion personnelle dans les activités de discussion. Néanmoins ils participent à mieux définir les caractéristiques constitutives des expressions d'opinions personnelles en classe.

3.1 Propriétés formelles

La présence d'indices formels de type syntaxicolexical dans les activités de discussion ouverte en classe est intéressante pour repérer des lieux d'apparition potentiel de formulation d'opinion personnelle dans les échanges interactionnels en classe. Ces indices peuvent se retrouver tant au sein de la demande de l'enseignant (première partie de paire adjacente) que dans les réponses des élèves réagissant à cette requête (seconde partie de paire adjacente). Ce que nous entendons par « indices formels » a trait à des marqueurs d'opinion « classiques », tels que des verbes ou des locutions comme : *penser, trouver, croire, à mon/votre avis* (Ducrot, 1980 ; voir également les extraits précédents [1] et [2] *supra*).

Lors de l'établissement de cet inventaire, nous avons constaté un nombre relativement élevé d'occurrences de formulations d'opinions, mais surtout une surprenante hétérogénéité les concernant (pour un constat similaire : voir Quéré, 1995). En effet, en dépit d'un premier repérage formel s'appuyant sur l'identification de marqueurs d'opinion qui préface les formulations d'opinions des élèves ou qui sont présents dans les sollicitations des enseignants, nous avons remarqué une forte propension des élèves à formuler des points de vue qui ne comportent pas de marqueurs formels d'opinions. De même que l'observation d'un indice formel dans la réponse de l'élève ou dans la sollicitation de l'enseignant (observée en tant que repère additionnel, voir point 3.2 *infra*) ne présume pas automatiquement d'une action relative à l'expression d'une opinion personnelle. En effet, la formulation d'opinion dans l'interaction s'est rapidement présentée comme un phénomène ne pouvant pas être exclusivement identifiable de manière formelle. De même, comme nous l'avons explicité dans notre chapitre II (*point 1.4*), peu de recherches interactionnelles ont proposé une analyse formelle *in extenso* de la formulation d'opinions personnelles (voir cependant Pomerantz, 1984 ; Goodwin & Goodwin, 1987 ; Mullan, 2010), sur lesquelles nous pouvions nous

appuyer. Les recherches en Analyse Conversationnelle se sont principalement focalisées sur les actes d'évaluation (Pomerantz, 1984) et ont surtout mis en évidence certaines propriétés séquentielles où s'accomplissent les formulations d'opinion. Toutefois, aucune définition interactionnelle n'a été proposée en tant que telle, ni un développement plus assidu de la notion d'opinion dans l'interaction (à ce sujet, voir chapitre II). C'est pourquoi, dans notre cas, nous avons fait le choix de ne pas nous restreindre exclusivement à une observation purement formelle (voir à ce sujet Hutchby & Wooffitt, 2008) dans le but de prendre en compte toutes les occurrences d'expression d'opinion. Nous espérons à travers cela identifier le plus de catégories disponibles représentant la formulation d'opinion dans le but d'avoir une vision d'ensemble de cette tâche pédagogique sollicitée *in situ* dans les activités de discussions. Ceci nous permettant d'observer les différentes évolutions de l'apprentissage de cette tâche d'expression et ainsi pouvoir comparer plus précisément les deux niveaux de scolarité que nous avons à disposition dans nos données (secondaire 1 et 2), toujours dans le même contexte.

Le tableau suivant présente la collection des indices formels de type syntaxicolexical sur lesquels nous nous sommes référés. Cette collection s'est construite de manière empirique suite à un repérage s'appliquant à l'ensemble des occurrences recensées, en s'appuyant sur l'étude proposée par Ducrot (1980) qui étudie les expressions qui manifestent « la présence des locuteurs dans le discours ». Comme les expressions d'opinions personnelles sont majoritairement sollicitées par une demande de l'enseignant au secondaire 1 (plus rarement au secondaire 2) et donc se présentent dans nos données sous forme de séquence²³ (voir chapitre V pour plus de détails), notre observation s'est focalisée à la fois sur les sollicitations de l'enseignant et sur les expressions d'opinions personnelles des élèves.

Tableau 10 - Indices formels identifiés dans les séquences d'expression d'opinion (secondaire 1 et 2)

Participants	Indices formels		Exemples de formes de réalisation
Sollicitations de l'enseignant	Verbes	penser	Que pensez-vous de cette question grave ? Qu'est-ce que tu en penses ?
		trouver	Comment tu trouves le pull rose de Dominique ? Comment est-ce que vous avez trouvé X ?
		croire	Vous croyez que X ... ? Vous croyez que c'est vrai que X ?
		juger	Comment vous jugez X ?

²³ En anticipation du chapitre V suivant qui détaille l'organisation séquentielle des occurrences d'expressions d'opinions recensées pour cette étude, nous indiquons que nous entendons par les termes d'« occurrences recensées » ou d'« expressions d'opinions personnelles », une vision de l'expression d'opinion qui se présente au sein d'une organisation séquentielle (nommées séquences SEO : séquence d'échange d'opinions).

		donner son avis	J'aimerais que vous donniez votre avis sur X.
	Locutions	à votre avis	À votre avis, est-ce que X était... ? Comment avez-vous trouvé X, à votre avis ?
Réponses des élèves	Verbes	penser	Moi je pense que X
		trouver	Je trouve que X, je trouvais que X..., moi ce que j'ai trouvé c'est que X
		croire	Je crois que X
		être de l'avis de	Moi je suis de l'avis de X
	Locutions	à mon avis	À mon avis, je pense que X

Les tableaux (3) et (4) ci-dessous illustrent à titre indicatif, les occurrences (séquences SEO) qui comportent ou non un marqueur formel explicite (dès à présent, marqueur d'opinion) exemplifié dans le tableau (2) précédent. Comme l'expression d'opinion est produite sous forme de séquence dans nos données, l'observation s'est appuyée à la fois sur les sollicitations de l'enseignant (3) et à la fois sur les expressions d'opinions personnelles des élèves (4) dans les activités de discussion.

Tableau 11 – Indices formels/Sollicitations enseignants

Sollicitations (enseignants)*	Nombre d'occurrences	avec marqueur d'opinion	sans marqueur d'opinion
Secondaire 1	216	58	158
Secondaire 2	150	14	136

*y exclus les opinions autoaccomplies par les élèves

Si nous prenons en compte les séquences d'opinions personnelles (SEO) recensées en se focalisant principalement sur les sollicitations des enseignants (tableau 3), nous pouvons constater qu'une minorité de sollicitations contiennent un marqueur d'opinion, et ceci indépendamment du niveau de scolarité. Cela nous informe que les requêtes orientées vers l'expression d'opinion personnelle dans les interactions en classe que nous avons analysées sont non seulement hétérogènes, mais également construites linguistiquement de manière variée par les enseignants. L'extrait suivant exemplifie une forme de sollicitation de l'enseignant sans marqueur d'opinion que l'on peut observer dans des activités de discussion (voir Chapitre V, *point 1.2.2*):

19) CODI L1-Sec2-EO3 I.53

01 Ens: **qu'est-ce qu'être adulte pour vous?**
 02 (1.9)
 03 **et- accessoirement dans un second temps plutôt (0.2) l'êtes-**
 04 **vous déjà.**
 05 (7.8)
 06 vous pouvez y aller.

Le tableau (4) se focalise plus particulièrement sur la manière dont les élèves forment le ou les tours de parole dans lesquels ils expriment leur opinion personnelle :

Tableau 12 – Indices formels/Expression d'opinion élèves

Expressions d'opinion (élèves)	Nombre d'occurrences	avec marqueur d'opinion	sans marqueur d'opinion
Secondaire 1	222	65	157
Secondaire 2	155	97	58

Ce tableau met en évidence que les formulations d'opinions personnelles ne se forment pas exclusivement avec des marqueurs d'opinion. Nous pouvons également constater, à nouveau avec une certaine prudence, qu'il existe une certaine distinction entre le secondaire 1 et le secondaire 2. La tendance générale au degré inférieur semble indiquer que les élèves forment leurs opinions personnelles sans marqueur d'opinion « classique ». Tandis qu'au degré supérieur, les réponses d'élèves sont produites plus régulièrement avec des marqueurs d'opinion. D'ailleurs, comme nous le verrons de manière plus détaillée dans les chapitres analytiques qui vont suivre (chapitre VI, VII), les élèves du secondaire 1 ont plutôt tendance à formuler des réponses de types minimales et peu développées, tandis que les réponses issues du secondaire 2 présentent une architecture syntaxique plus complexe et plus développée.

Néanmoins, il est important de rester prudent quant à l'identification des occurrences d'opinions personnelles en prenant exclusivement comme critère la présence de marqueurs d'opinions. Ces indices formels ne sont pas des critères absolus comme le montre le recensement des séquences SEO présentes dans notre inventaire. Ces marqueurs d'opinions sont d'ailleurs apparus régulièrement dans nos corpus dans d'autres contextes situationnels tels que des activités d'interprétation littéraire ou de grammaire, dans lesquels ils ne projettent pas d'orientation spécifique vers la formulation d'opinion personnelle. Comme cette recherche adopte une perspective émique qui vise à dégager ce qui est interprété par les participants comme expression d'opinion personnelle, l'analyse se doit d'aller au-delà des indices de type syntacticolexical. La présence de marqueurs d'opinion ne nous est donc pas apparue comme une condition suffisante pour attester de la réalisation d'une formulation d'opinion ou du moins d'une orientation vers l'expression d'opinion personnelle. À ce propos, nous avons observé et recensé dans notre

inventaire des séquences SEO où ni la sollicitation de l'enseignant ni la réponse de l'élève ne sont formatées avec des marqueurs d'opinion, à l'image de l'exemple suivant. Il s'agit d'une activité de discussion au secondaire 1 dans laquelle l'enseignant demande aux élèves, sous forme de consigne en début de leçon, ce qu'ils pensent de leur classe et leur point de vue dans le cas où cette classe devrait être séparée l'année suivante :

20) CODI L1-Sec1-DS5 I.517

01 Ens: **carine qu'est-ce tu veux nous dire toi.**
 02 Car: **ben (0.5) c'est- f c'est pas possible hhh.f**
 03 (0.5)
 04 Ens: [pourquoi?]
 05 Pat: [(quoi)]
 06 Car: **[non, mais non], mais c'est la même chose que tout le**
 07 **monde, mais (0.4) je dis euh (0.7) ° j'dis euh °**
 08 Ens: ben dis comme [tu le sens.]
 09 Pat: [vas-y euh]
 10 Ens: pourquoi [c'est impossible.]
 11 Car: **[ben parce que si] ils mettent tous les**
 12 **dixièmes comme ça ensemble euh ben :: ça va être beau**
 13 **hein.**
 14 ?: easy la vie
 15 Car: **moi je vais être [belle.]**
 16 Bra: [(h)u(h)u(h)(h)]=
 17 Noe: =parce que,
 18 (1.0)
 19 Ens: oui noémie.

Cet exemple met en scène une séquence d'opinion personnelle sans marqueur formel d'opinion. À la ligne 1, l'enseignant sélectionne Carine en l'invitant à se positionner sur le sujet avec la formulation « *qu'est-ce que tu veux nous dire* ». Sans marqueur explicite d'opinion, cette sollicitation de l'enseignant s'oriente vers la verbalisation d'un espace de parole que l'élève peut s'attribuer. Comme cet exemple intervient au cours de la leçon et que la consigne a été explicitée en début d'activité, notons que l'enseignant n'a donc pas la nécessité de produire pour chaque nouvel élève interrogé une répétition explicite de la consigne. Néanmoins dans le cours de l'échange, l'enseignant produit également des relances qui ne contiennent pas de marqueurs explicites d'opinion (l.4,8,10), et qui sont généralement réalisées sous forme de question avec l'adverbe interrogatif « pourquoi ». La requête de type injonctive de l'enseignant (l.8) est d'ailleurs particulièrement intéressante : sous l'expression « *dis comme tu le sens* », il invite l'élève à formuler une opinion personnelle en utilisant ces propres mots et en lui donnant un espace dans lequel elle peut s'exprimer en s'allégeant de certaines contraintes. Si l'on se focalise désormais sur le formatage de l'expression d'opinion personnelle de Carine qui s'accomplit à travers plusieurs tours de parole (l. 6-7,11-13,15) nous observons un positionnement de type évaluatif sans marqueur formel d'opinion. Carine évalue la thématique proposée par l'enseignant en se positionnant en désaccord ou du moins jugeant cette éventualité négativement à la ligne 2 avec la formulation

« *c'est pas possible* », de manière plus ironique à la ligne 11 « *ben ça va être beau* » et à ligne 15 « *moi je vais être belle* » qui sont des locutions utilisées particulièrement à l'oral, appartenant à un registre plutôt familier pour railler ironiquement une situation qui ne lui convient pas²⁴. Cet extrait nous informe qu'une séquence d'opinion personnelle ne nécessite pas un formatage linguistique comprenant des marqueurs formels pour être accomplie.

En somme, les indices formels restent utiles pour observer de potentiels lieux d'apparition d'expression d'opinion, mais ils ne sont en aucun cas des critères absolus dans la mesure où l'expression d'opinion se présente comme un phénomène émergent et sensible aux contingences de l'interaction en cours.

3.2 Repère additionnel : les sollicitations de l'enseignant

La plupart de nos occurrences de formulations d'opinion personnelle chez l'élève répondent à une sollicitation verbale de l'enseignant et se manifestent au travers d'une paire adjacente (Schegloff, 1991; Schegloff & Sacks, 1973). L'action d'exprimer une opinion personnelle est projetée et rendue pertinente par la requête de l'enseignant qui est à son tour reconnue comme étant encouragée par l'action précédente (à ce sujet, voir chapitre I). En effet, nos données montrent que l'expression d'opinion personnelle est très rarement initiée exclusivement par les élèves, et n'émergent pas de manière spontanée. Elle est toujours sollicitée par une consigne en début d'activité ou par une sollicitation de l'enseignant, ceci étant typiquement dû à l'activité de discussion mise en œuvre dans la classe. Nous considérons la consigne générale de l'activité comme une sollicitation lorsque celle-ci fait office de question commune à tous les élèves de classe et à travers laquelle l'enseignant s'évite de reproduire pour chaque élève interrogé une répétition des directives déjà formulées. Ce dernier formule, par contre, des sollicitations de type implicites, dans lesquelles l'histoire interactionnelle de la consigne reste présente, par exemple en interpellant simplement les élèves par leur prénom (voir chapitre V, *point 1.2.1*).

Pour ces raisons, notre définition de l'expression d'opinion en classe s'appréhende sous une perspective séquentielle, par le fait que nos occurrences s'accomplissent sous forme de séquences d'opinions personnelles (SEO). L'observation de nos données, ainsi qu'une analyse au cas par cas des occurrences de séquences d'opinions personnelles, nous a révélé de manière récurrente un modèle de séquence SEO prototypique :

²⁴ Pour exemplifier plus précisément ce type de locution, elles se rapprochent de formulation ironique de type « ben quel beau temps ! », lorsqu'en réalité la personne se retrouve sous une pluie diluvienne. Le but étant évidemment de jouer sur le contraste et d'affirmer le contraire de ce que l'on pense.

1. *Enseignant* : **Question** → consigne, sollicitation d'opinion personnelle
2. *Élève* : **Réponse** → Formulation d'opinion personnelle
3. *Enseignant* : **Clôture** → Ratification/évaluation/transition

Nos occurrences tendent toutes vers ce schéma séquentiel de base. Toutefois il est évident que toutes les séquences SEO dans nos données ne présentent pas forcément une clôture explicite de la part de l'enseignant et certaines séquences SEO peuvent présenter des caractéristiques plus expansives, incluant les commentaires ou réactions des autres acteurs de la classe.

L'analyse de sollicitations de l'enseignant orientées vers l'expression d'opinions a permis de mieux repérer les lieux d'apparition des opinions personnelles chez les élèves, c'est pourquoi l'observation de ces sollicitations est un repère additionnel, et surtout séquentiel, qui participe à l'établissement de notre inventaire. Ces différentes sollicitations réalisées sous forme de question initient une première partie de paire adjacente. De par le contexte séquentiel dans lequel elles s'incarnent, ces dernières projettent de manière pertinente une seconde partie de paire devant contenir de manière préférentielle une formulation d'opinion personnelle au sein de la réponse de l'élève. L'expression d'opinion personnelle est donc majoritairement induite d'une certaine manière par la mise en place de l'activité de discussion (consigne et sollicitations consécutives) et ceci indépendamment des degrés de scolarité. Le fait que nos données montrent que l'expression d'opinion n'est que très rarement initiée par les élèves en classe, même en ayant observé des leçons de nos corpus où les activités ne sont pas des discussions ouvertes, n'est pas une grande surprise. En effet, le contexte scolaire présente des enjeux et des contraintes spécifiques envers l'élève, notamment concernant ses droits et devoirs quant à sa manière de participer et de prendre la parole qui se distinguent de ce nous pouvons habituellement observer dans la conversation ordinaire où l'expression d'opinion se retrouve plus fréquemment en tant que première partie de paire (voir Pomerantz, 1984).

C'est pourquoi, l'observation des interventions de l'enseignant dans ce type d'activités de discussion, que soit les questions spécifiques qu'il pose aux élèves ou les consignes qu'il met en place en début d'activité sont des repères additionnels qui permettent d'identifier des lieux d'apparition de l'expression d'opinions personnelles de l'élève en classe.

3.3 Perspective émique : quelques cas particuliers

Dans le cours de l'établissement de notre inventaire, même si nous avons sélectionné un contexte d'occurrence spécifique, à savoir les activités de discussion, et signalé la présence facultative de

critères formels, aucun de ces critères n'est à lui seul suffisant pour inférer de la présence d'une expression d'opinion personnelle. C'est pourquoi l'identification de ces occurrences demeure liée à une perspective émique, c'est-à-dire analysée en fonction de l'orientation des participants dans l'interaction en cours, et liée à la manière dont ils interprètent le contexte dans lequel ils interagissent. Une observation minutieuse des données, notamment au « cas par cas » nous a paru nécessaire pour établir un inventaire robuste.

Nous présentons ci-dessous quelques cas intéressants liés à la gestion de l'expression d'opinion personnelle en classe que nous avons rencontrés dans nos données. Bien que les cas présentés ne comportent pas d'occurrences d'expression d'opinion personnelle de la part des élèves, ils restent néanmoins très intéressants pour observer comment les enjeux liés à cette tâche pédagogique en classe. De plus, ces exemples illustrent que ce processus d'identification, qui repose sur la perspective émique des participants, est une pratique à la fois nécessaire et intrinsèque à toute sélection de nos occurrences pour la constitution de notre inventaire. Notons que ce type de configurations, où l'expression d'opinion personnelle de l'élève est absente, sont donc exclues de notre inventaire finalisé.

Les discussions : des activités enchevêtrées et hétérogènes

Bien que les activités de discussion font émerger de nombreuses expressions d'opinions personnelles chez les élèves, ce sont aussi des activités hétérogènes, s'entremêlant avec des moments où l'expression d'opinion n'est pas l'action principale vers laquelle s'orientent les participants. L'extrait suivant se situe dans activité de discussion où il était demandé aux élèves de donner leur avis sur leur comportement en classe. L'enseignant interrogeait les garçons de la classe à tour de rôle sous forme de sollicitations comprenant des constructions de type « qu'est-ce que tu dirais », « dis voir », « comment est-ce que vous voyez ça », incitant les élèves à développer leur point de vue. L'exemple [19] illustre une intervention de l'enseignant qui émerge au milieu de ce moment de discussion, mais qui ne s'oriente pas vers l'expression d'opinion personnelle. Cette fois-ci, l'enseignant sélectionne Kenny pour prendre la parole avec une question formatée, désormais, avec la construction interrogative « c'est pourquoi » :

21) CODI L1-Sec1-DS2 I. 653

01 Ens: **pis kenny (0.5) quand on t'attrape là des fois là dans tes**
 02 **numéros (0.2) c'est pourquoi?**
 03 Kel : parce que (0.2) °parce que je fais le fou°?
 04 (1.2)
 05 Ens: **pourquoi t'en as besoin?**
 06 Kel : ou(h)ais
 07 ((rires : 1.2))
 08 Ens: **pourquoi est-ce que tu en aurais besoin?**
 09 Kel : ouais non ça saoule quoi °un peu d'écouter tout le temps° le

10 prof (1.8) ça s – (va pas) .
 11 Ens: mhm?
 12 Bra: ((rit : 0.7))
 13 (2.3)

Aux lignes 1 et 2, l'enseignant sélectionne Kenny pour prendre la parole et lui demande de commenter les raisons pour lesquelles il a tendance à se comporter de manière inadéquate à certains moments dans la classe. L'enseignant formate sa requête (l.1-2) en tant que demande d'informations et met l'accent sur les causes du comportement de Kenny en classe. Ce dernier réagit (l.3) en alignant sa prise de parole aux termes formels utilisés par l'enseignant avec l'utilisation en tout début de tour de la locution conjonctive « *parce que* », venant directement répondre aux contraintes syntaxicosémantiques initiées par la requête de l'enseignant formulée en « c'est pourquoi ». Kenny termine sa prise de tour à la ligne 3 en formulant une explication « parce que je fais le fou », suivie d'une pause significative de 1,2 seconde où il n'y a pas de réaction de l'enseignant (l.4). L'enseignant reformule une nouvelle question, à nouveau formatée avec l'adverbe interrogatif « pourquoi », demandant si c'est un type de comportement est nécessaire pour Kenny (l.5). L'élève acquiesce en riant (l.6) sans proposer de développement supplémentaire. Cette réaction provoque, d'ailleurs, un rire partagé par les pairs (l.7). L'enseignant étaye à nouveau son questionnement (l.8) en reformulant presque à l'identique sa question précédente (voir l. 5). Après cette troisième tentative, Kenny réagit à la ligne 9 en proposant cette fois une réponse plus expansive et évaluative décrivant les raisons de ce comportement en classe « *ça saoule quoi un peu d'écouter tout le temps le prof* ».

Même si l'extrait [21] émerge à travers d'une activité de discussion orientée sur l'échange d'opinions personnelles, il illustre, ici, un échange entre les participants dans lequel aucune sollicitation d'opinion personnelle n'est produite par l'enseignant, ni même une production d'expression personnelle formulée par l'élève. Cet exemple rend manifeste que les moments de discussion en classe sont des activités qui peuvent aussi s'entremêler ponctuellement de séquences orientées, comme dans ce cas, vers un simple échange d'informations.

Divergence entre la tâche demandée et la réaction de l'élève

Certains cas observés dans nos données ont présenté une réaction de l'élève qui ne s'oriente pas vers l'expression d'une opinion personnelle dans des échanges où elle est pourtant précisément sollicitée par l'enseignant. C'est-à-dire que la demande de l'enseignant ne reçoit pas le type spécifique de réponse attendue (*non conforming* response : voir à ce sujet Raymond, 2003) ou en d'autres termes, sur le plan de l'organisation préférentielle (voir Sacks, 1987 ; Schegloff, 2007 ; *inter alia*) la deuxième partie de paire adjacente (la réponse de l'élève) ne se conforme pas à l'action projetée lors de la première partie de paire adjacente (la sollicitation de l'enseignant).

L'extrait [22] qui illustre ce type de configuration, est issu d'une discussion qui repose sur un support textuel sur les principes d'utilisation d'internet. Les élèves sont placés par petits groupes et doivent formuler tour à tour leur avis personnel face aux énoncés proposés dans le texte qui a été distribué en classe. La consigne de l'activité de discussion est inscrite sur le document même que les élèves ont à disposition et a été lue en classe en début de leçon GN-2.

22) CODI L1-Sec1-GN2 I.534

01 Ens: la phrase euh suivante pour normann et yohann
 02 (1.8)
 03 Nor: +les jeunes de quatorze à dix-sept ans peuvent être harcelés
 04 (0.2) euh peuvent harceler ou harceler les autres en ligne.
 05 ((lisant))+
 06 (0.3)
 07 Nor: **[ben: moi]&**
 08 El?: [ouais moi]
 09 Nor: **&j'ai mis que pour régler le problème si on se fait harceler,**
 10 **(0.5) alors premièrement sur les chats,**
 11 **(0.8) ben y a toujours une option c'est ignorer**
 12 **ou bloquer la personne,**
 13 **(0.4) donc déjà je lui donne un avertissement,**
 14 **(0.4) pis après si il veut pas ben je le bloque tant pis.**
 15 Ens: mhm.

Comme le requiert la consigne explicitée en début de leçon, Norman lit l'énoncé (l.3-4) à partir du texte puis y réagit (l.7, 9-14). Cependant, il propose une sorte de marche à suivre à opérer lorsqu'il se retrouverait potentiellement dans ce cas de figure. Bien que ce type de réponse n'offre pas une expression d'opinion personnelle, elle est pourtant légitimée minimalement par l'enseignant à la ligne 15. Dès lors, nous pouvons remarquer une certaine flexibilité de la part de l'enseignant entre la consigne formulée en début d'activité aux élèves et sa manière de légitimer les réponses de ces derniers. Ce décalage entre les savoirs déclaratifs attendus, ici formuler une opinion personnelle et les mises en œuvre effectives des élèves, ici l'expression d'une marche à suivre, est intéressant pour illustrer, par exemple, de potentielles difficultés liées à l'évaluation de l'oral en classe.

L'extrait [23] met en évidence un phénomène du même ordre où, cette fois, même si la consigne initiale de l'activité (DS1) s'oriente généralement vers des échanges d'expressions d'opinion, elle peut être entremêlée d'échange s'orientant plutôt vers une simple transmission d'information entre l'enseignant et les élèves. Voici à titre indicatif une partie de la consigne [23a] formulée par l'enseignant en début de leçon (DS1, secondaire 1) :

23a) CODI L1-Sec1-DS1 I.110

01 Ens: **histoire de vous faire un petit peu causer,**
 02 j'ai trouvé: (0.3) euh au début des vacances,
 03 (0.3) un magnifique article euh tout joyeux,&
 04 El?: ((rire))
 05 El?: °pour moi.°
 06 Ens: &dans un journ:al.

07 (0.3)
 08 El?: (non)
 09 Ens: mhm?
 10 (0.3)
 11 Ens: **on va le lire et puis je vais vous demander un petit peu ce que**
 12 **vous en pensez.**

L'enseignant lance une activité de discussion ouverte, en se basant sur l'article lu en classe qui repose sur le comportement problématique des élèves dans un lycée berlinois. Durant la discussion, l'enseignant amène la thématique vers ce que pensent les élèves de leur manière de se comporter en classe. Néanmoins, durant cette activité, l'enseignant formule des sollicitations qui ne sont pas clairement orientées vers l'expression d'opinion personnelles (ici, une question de type fermée) et où l'élève en question initie une *report*, comme nous le montre l'extrait [23b], intervenant plus tard dans le cours de la leçon DS1 :

23b) CODI L1-Sec1-DS1 I.1350

01 Ens: mais vous,
 02 (0.7) les élèves,
 03 (0.3) donc les filles et les garçons,
 04 ((rit doucement : 2.7))
 05 ça peut être n'importe comment entre vous ou bien,
 06 (0.4) faut qui: euh ait euh: [qu'y ait un bon contact&
 07 El?: [non=non faut qu'y ait de
 08 l'ambiance.
 09 Ens: &pour que ça se passe [bien qu'est-ce que vous diriez.]
 10 Car: [non parce que ça-]
 11 **au début quand on est venu dans cette classe on vous**
 12 **connaissait pas pis on savait pas que vous étiez comme ça pis :**
 13 **en fait on a pas cherché à avoir de contact, mais il est venu**
 14 **tout seul hein?**
 15 Ens: ouais.

Aux lignes 1-9, l'enseignant formule une question fermée aux élèves au sujet des relations filles-garçons dans la classe, en leur proposant des alternatives : « *ça peut être n'importe comment entre vous* » (l.5) ou « *faut qu'il y ait un bon contact* » (l.6). Formellement, cette question ne s'oriente pas vers une expression d'opinion personnelle, mais vers la recherche d'une réponse ciblée. Notons tout de même qu'il termine son tour de parole par une question plus ouverte « *qu'est-ce que vous diriez* » (l.9) que l'on retrouve régulièrement dans les séquences d'échanges d'opinions et qui s'oriente vers des réponses plutôt développées. Toutefois, déjà en chevauchement, un premier élève s'oriente vers une réponse de type fermée, en reformulant une des alternatives proposées par l'enseignant (faut qu'il y ait un bon contact → « *faut qu'il y ait de l'ambiance* ») précédées par le marqueur de polarité « non » (l.7-8). Carine réagit elle aussi en chevauchement (l.10), en formulant un marqueur de polarité (*non*) comme l'élève précédent, puis avorte momentanément sa prise de parole. Elle modifie, dès lors, sa trajectoire (l.11-14), en mentionnant une expérience passée organisée temporellement (*au début, pis*) qui rend compte de sa première rencontre avec

09 ? : [non]
 10 ? : [oh non] pas du tout moi.
 11 → Ens : **alors maintenant au lieu de parler tous à la fois j'aimerais**
 12 **qu'on me donne deux trois arguments POURQUOI (0.5) ne pas**
 13 **laisser (0.4) totale (0.2) liberté.**
 14 Ale : pour leur protection.
 15 Ens : pour leur protection?
 16 mais qu'est-ce ça veut dire lui lui il part du principe qu'ils
 17 sont grands.
 18 (0.3)
 19 [pis ils ont qu'à se débrouiller]
 20 Mus : [moi j'achèterai pour moi] je les laisserai pas.
 21 ((brouhaha : 3.0))

À la ligne 1 et 2, l'enseignante formule une question de type fermée, sans sélectionner d'élèves en particulier. Elle formate son tour par une question fermée incluant la construction interrogative classique « *est-ce que* », leur demandant s'ils laisseraient leurs enfants autonomes lors de l'utilisation d'internet lorsqu'ils seront adultes. Les élèves réagissent immédiatement de manière chorale aux lignes 3 à 5, et proposent des réponses minimales de type oui/non qui répondent à la pertinence conditionnelle de la question. Un élève propose à la ligne 3 une réponse positive, utilisant la langue anglaise « *total liberty* ». À la ligne 4, plusieurs élèves proposent une réponse négative « *non* », et d'autres proposent en chevauchement un accord positif avec le marqueur « *oui* » (l.5) avec un allongement vocalique final qui accentue leur réponse. À la suite de ces premières réactions, d'autres élèves répondent également à la question de l'enseignante, avec un formatage de type oui/non : à nouveau sous forme de chevauchement, un élève propose à la ligne 6 une réponse négative avec une construction plus appuyée « *absolument pas* », et de manière simultanée, un autre élève (l.7) propose une réponse contraire elle aussi accentuée par la répétition du marqueur d'accord « *moi oui oui alors oui* ». À ce point, l'enseignant, également en chevauchement, réagit (l.8) à la réponse énoncée à la ligne 3, en demandant si d'autres élèves sont d'accord avec lui. Des élèves réagissent de manière simultanée et en désaccord aux lignes 9 à 10. À ce moment, l'enseignante recadre les modalités de participation des élèves, en leur demandant de ne pas tous parler à la fois (l.11) et de répondre de manière plus élaborée en intégrant des arguments quant à leur position sur ce sujet (l.12-13). Par cette action, elle rend reconnaissable rétroactivement que sa question initiale (l.1-2) était à interpréter en tant que demande d'expression personnelle. Plus précisément, elle demande aux élèves d'argumenter pourquoi ils se positionnent de manière favorable ou défavorable face au fait de laisser leur futur enfant seul devant l'internet.

Les extraits présentés [21-24] mettent en exergue plusieurs caractéristiques, notamment le fait que les activités de discussion sont des activités variées entremêlées d'échanges de type varié, indépendamment du type de consigne formulé par l'enseignant au début de leçon. D'une part, ces

extraits questionnent également le rapport formel entre les questions de l'enseignant et les réponses des élèves et d'autres parts, le contexte dans lequel s'insère la question de l'enseignant et ce qu'elle projette comme action pertinente (*relevant next action*) au cours de l'interaction. Par exemple, l'extrait [22] a montré qu'un élève pouvait ne pas proposer d'opinion personnelle alors que la sollicitation de l'enseignant était basée sur une directive précise (*dire ce que l'on pense des règles d'internet*) et que cela pouvait être légitimé par l'enseignant. L'extrait [23] et [24] ont montré une construction de la question de l'enseignant sous forme fermée (*polar question*) qui dans un cas, légitime une réponse pourtant élaborée de l'élève (ici un *report* de l'élève [23]) et dans l'autre cas projetait clairement une expression d'opinion personnelle.

Dès lors, l'analyse au cas par cas, soutenu par l'observation émique de ce que font les participants dans l'interaction est un critère fondamental lié à l'établissement de notre inventaire. Toutefois, même si ces cas n'ont pas été retenus dans notre inventaire, car ils ne contiennent pas d'expression d'opinion personnelle, ils viennent éclairer des situations typiques des apprentissages touchant à l'expression orale des élèves.

4. Synthèse des repères pour l'identification des opinions

Il s'agissait dans ce chapitre d'expliciter les différents processus qui ont amené à élaborer notre inventaire générique regroupant les occurrences de séquences d'opinion personnelle (SEO). Cet inventaire repose sur une multiplicité de critères qui combinent quatre différentes dimensions interactionnelles : situationnelle, séquentielle, formelle et actionnelle. Le chapitre V suivant détaillera, quant à lui, de manière plus soutenue la dimension praxéologique des séquences d'opinion personnelle en mettant en lumière l'organisation séquentielle type des séquences recensées dans notre inventaire. La mise en place de ces différentes dimensions a permis de dégager plusieurs critères d'identification pour observer les lieux d'apparition des séquences d'opinion personnelle. Ces critères doivent toutefois être appréhendés de manière vigilante, car aucun de ces critères n'est absolu. En effet, aucun de ces critères n'est à lui seul suffisant pour inférer de la présence d'une expression d'opinion, mais c'est la combinaison de ces derniers qui contribuent à l'identification des séquences SEO. C'est pourquoi l'identification des occurrences de ces séquences demeure liée à une perspective émique, c'est-à-dire analysée en fonction de l'orientation des participants dans l'interaction en cours, et dans l'observation de la manière dont ils interprètent le contexte dans lequel ils interagissent.

4.1 Rappel : contextes d'occurrences et critères d'identification

Dimension situationnelle

Prise en compte des contextes d'activités scolaires favorisant l'expression orale qui consiste en des discussions de type ouvertes et non préfigurées par une structuration préalable. L'analyse de l'environnement dans lequel apparaissent les séquences SEO a montré que les discussions se sont révélées comme comportant un degré élevé d'expression d'opinion. Le choix de ces dimensions contextuelles permet de mieux cibler les activités mises en place par l'enseignant qui déclenchent les expressions d'opinions personnelles et qui mettent en lumière les attentes normatives (suite aux consignes énoncées en début de leçons) quant à leurs apparitions au cours de l'interaction.

Dimension séquentielle

Adoption d'une vision séquentielle quant à notre définition de l'opinion personnelle en contexte scolaire. Nous avons pris en compte les opinions personnelles formulées exclusivement par les élèves, indépendamment du mode de participation mis en place par l'enseignant (hétérosélection, autosélection) ainsi que du mode d'initiation. En effet, les opinions personnelles dans nos données font majoritairement suite à une sollicitation de l'enseignant, bien qu'une faible minorité de cas s'est avérée autoaccomplie par les élèves.

Dimension formelle

L'observation des marqueurs formels d'opinion a été utile pour identifier les lieux d'apparition d'échanges d'opinion personnelle en classe, que ce soit dans les sollicitations de l'enseignant ou dans les réponses des élèves. Toutefois, ces indices formels ne sont pas des critères absolus, car il n'y a pas de corrélation systématique entre le formatage linguistique incluant des marqueurs d'opinion explicites et l'accomplissement interactionnel d'une expression d'opinion personnelle dans nos données.

Dimension actionnelle

Comme il n'existe pas de corrélation systématique entre la présence de marqueurs formels d'opinion et l'accomplissement d'une expression d'opinion personnelle, une analyse au cas par cas s'avère nécessaire. Nous avons donc observé chaque séquence SEO recensée dans notre inventaire suivant une perspective émique qui prend en compte l'orientation et l'interprétation des participants de l'action en train de se faire dans le cours de l'interaction. Le chapitre suivant (chapitre V) développera plus en détail cette dimension praxéologique au travers de la présentation de l'organisation séquentielle des séquences SEO.

Nous adoptons donc une vision séquentielle de la formulation d'opinion en classe, en tant que forme située, émergente et coconstruite par les acteurs de la classe. Exprimer une opinion est une action qui traverse les activités de la classe et qui comporte résolument un caractère émergent et dynamique dans le cours de l'interaction.

4.2 Récapitulatif de l'inventaire

L'établissement de l'inventaire global des occurrences d'expressions d'opinion personnelle s'est donc basé sur les dimensions et les critères énoncés plus haut (voir point 4, *supra*) et s'est déroulé de manière relativement aisée une fois ces différents critères établis. Les tableaux suivants présentent de manière détaillée les occurrences recensées dans notre inventaire en fonction des périodes²⁵ et des degrés de scolarité (secondaire 1 ou 2) dans lesquelles elles apparaissent.

Tableau 13 – Bilan inventaire secondaire 1-

CODI	Périodes	Type d'activité	Thématique	Occurrences
DS1	1x45min	Discussion	Objet : vécu de la classe Support : (article de journal)	25
DS2	1x45min	Discussion	Objet : vécu de l'individu/vécu de la classe Support : (article de journal)	22
DS3	1x45min	Discussion	Objet : vécu hypothétique (vision future de la vie parentale)/ vécu de l'individu Support : -	43
DS4	1x45min	Discussion	Sujet : appréciation œuvre littéraire/ mode vestimentaire élèves de la classe Support : œuvre littéraire	38
DS5	1x45min	Discussion	Objet : changement de classe, (fictif) Support : -	42
DS6	1x45min	Discussion	Sujet : appréciation œuvre littéraire Support : œuvre littéraire	9
GN2	1x45min	Discussion	Objet : internet Support : texte affirmations et conseils internet	13
GN3	1x45min	Discussion	Objet : internet Support : texte affirmations et conseils internet	16
GN4	1x45min	Discussion	Objet : internet Support : texte affirmations et conseils internet	11
GN6	1x45min	Discussion	Objet : vision de la célébrité Support : -	3
10 périodes = 7h30				222

²⁵ Dans le cas de notre récolte de données, les activités de discussions ouvertes sont dans la plupart des cas de durée équivalente à la période dévolue à l'apprentissage du français L1 (environ 45 min.), c'est-à-dire qu'elles ne sont pas imbriquées dans d'autres types d'activités (ex. : activité de grammaire, exposé oral, vocabulaire, etc.) et ne contiennent pas non plus d'autres types d'activités particulières durant le déroulement de la période. Elles peuvent toutefois « déborder » sur la période de français L1 suivante, comme dans le cas des données désignées MR4 et FS1, cette dernière se terminant par une activité d'analyse de texte.

Tableau 14 – Bilan inventaire secondaire 2

<i>CODI</i>	<i>Leçons</i>	<i>Type d'activité</i>	<i>Thématique</i>	<i>Occurrences</i>
EO3	1x45min	Discussion	<i>Objet</i> : « être adulte » / vécu et vécu hypothétique <i>Support</i> : (article de journal)	38
MR1 (1 ^e Pér.)	1x45min	Discussion	<i>Sujet</i> : critique d'une pièce de théâtre <i>Support</i> : pièce de théâtre/reportage vidéo	22
MR4	2x 45min	Discussion	<i>Objet</i> : vécu de l'individu « école, apprentissage, enseignement » <i>Support</i> : -	54
4 leçons = 3h00				114
<i>IC-YOU</i>	<i>Leçons</i>	<i>Type d'activité</i>	<i>Thématique</i>	<i>Occurrences</i>
FS1	2x 45min	Discussion/ Analyse de texte	<i>Objet</i> : « La discipline à l'école »/ vécu de l'individu <i>Support</i> : article journal	27
FS2 (2 ^e Pér.)	1x45min	Discussion	<i>Objet</i> : « La clause de sauvegarde qui fâche tout le monde » <i>Support</i> : article de journal	14
3 périodes = 2h15				41

Tableau 15 – Inventaire générique/récapitulatif

<i>Tableau récapitulatif</i>	<i>Durée enregistrements</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>
Secondaire 1	10 périodes — 7h30	222
Secondaire 2	7 périodes — 5h15	(114+41) 155
Totaux	12H45	377 occurrences

3ème partie: Analyses

Chapitre V: Organisation séquentielle des échanges d'opinion personnelle

Ce chapitre a pour objectif de présenter l'organisation séquentielle des séquences SEO recensées dans nos données, et de détailler plus spécifiquement la dimension actionnelle en illustrant les différents cours d'action présents dans ce type de séquence (p.ex. : sollicitations, réponses, ratifications, etc.). Les extraits choisis pour cette présentation relèvent de séquences SEO observées avec une certaine systématisme dans nos données. Elles peuvent par conséquent être considérées comme les plus prototypiques. Le but de l'examen des étapes structurales de ces séquences est de mieux comprendre la manière dont l'expression d'opinion personnelle est accomplie dans l'interaction en classe, ce qui nous permettra d'appréhender dans les chapitres analytiques suivants (chapitres VI, VII) le contexte interactionnel et séquentiel dans lequel les positionnements épistémiques se réalisent et émergent au sein des opinions personnelles des élèves.

Afin de déterminer comment les acteurs de la classe participent à l'organisation des séquences SEO sur le plan séquentiel (ouverture, noyau et clôture de la séquence) et sur le plan actionnel, ce chapitre propose une description de chaque étape liée à l'architecture organisationnelle de la séquence SEO, illustrée par ses réalisations interactionnelles les plus récurrentes dans nos données. Nous ferons régulièrement des comparaisons succinctes entre les données issues du secondaire 1 et du secondaire 2 afin d'illustrer leurs différences.

1. Organisation des séquences d'opinion personnelle

Cette recherche se concentre initialement sur les ressources mobilisées par les élèves pour se positionner au travers de l'expression de leur opinion personnelle, ainsi que sur la manière dont les enseignants et les élèves participent mutuellement à l'accomplissement de cette pratique en classe de secondaire. Il semble donc nécessaire de décrire en amont la manière dont les élèves et l'enseignant participent à l'organisation des expressions d'opinion sur le plan séquentiel et actionnel. En effet, expliquer l'expression d'opinion en classe implique de décrire de quelle manière les participants structurent conjointement les séquences SEO dans l'interaction en classe, et de présenter les caractéristiques de chaque étape ainsi que leurs types de réalisations interactionnelles. Ceci nous permettra au terme du chapitre de définir de manière précise ce que nous entendons par séquence de formulation d'opinion personnelle (SEO).

Comme nous l'avons indiqué dans un de nos chapitres précédents (chapitre IV), la notion de séquence, et plus précisément celle de paire adjacente, est fondamentale en AC. Communément, on attend des conversations qu'elles se déroulent de manière à ce que les participants réagissent à ce qui a été dit précédemment par le dernier locuteur. Ces deux tours de paroles forment alors ensemble ce qu'on appelle une « paire adjacente » :

« A second core idea of CA is that utterances in interactional talk are sequentially organized. The idea of «sequence» refers to the common experience that «one thing can lead to another». This may be one reason why people sometimes refuse a simple act, such as returning a greeting, because they do not want to be involved in what might follow from that » (Sacks, 1992:49-51)

En termes d'architecture séquentielle, l'expression d'opinion personnelle en classe s'est avérée régulièrement organisée au travers d'une série de tours de parole cohérents, intégrant différents types d'actions. Ce type de séquence accomplit une activité particulière en classe, que nous avons décidé de nommer « activité d'échange d'expression d'opinion » (SEO). La notion d'échange est importante, car cette activité interactionnelle mobilise à la fois l'élève et l'enseignant dans sa mise en œuvre. Elle rend également compte de la dimension publique liée au fait de s'exprimer devant un groupe.

1.1 Organisation séquentielle prototypique de type IRE/IRF

L'expression d'opinion personnelle en classe est le fruit d'un accomplissement conjoint qui tend à s'organiser séquentiellement sous forme de structure tripartite de type IRE/IRF (Mehan, 1979 ; Hellerman, 2003, 2005 ; Koole, 2012 ; *inter alia*) comprenant trois mouvements séquentiels distincts : une initiation, une réponse et une forme d'évaluation ou de feedback. Ces séquences SEO sont majoritairement gérées par l'enseignant qui se charge généralement de l'ouverture et de la clôture de la séquence, à l'image de l'exemple prototypique suivant :

1) CODI-Sec1-DS4 I.675

01 Ens: et puis y a keiran encore qui n'a rien dit.
 02 (1.7)
 03 **I** Ens: comment tu le trouves?
 04 **R** Kei: ben euh:: ç- ç- ça lui va bien mais j'en porterai jamais je
 05 sais pas.
 06 **F** Ens: mhm mhm.
 07 (0.2)

Cela rend compte d'une prise en charge séquentielle prépondérante de l'enseignant des actions des participants dans laquelle nous retrouvons l'asymétrie liée aux rôles et identités institutionnels des acteurs de la classe. Cette spécificité de la prise en charge séquentielle importante de l'enseignant se révèle propre aux interactions scolaires en comparaison à ce que l'on pourrait s'attendre des échanges d'opinions dans la conversation ordinaire où l'expression d'opinion est

généralement spontanée et pas nécessairement soumise à une forme d'évaluation. En effet, ces séquences tripartites de type IRE/IRF sont des pratiques interactives omniprésentes dans le discours scolaire et propre à sa nature institutionnelle (*Three part turn sequence system* : Drew & Heritage, 1992 ; Hellerman, 2003, 2005 ; Mondada, 2006b). Les séquences tripartites SEO se présentent donc comme des segments d'activité cohérente (*Cohesive activity segment orientation* ; Hellerman, 2005), orientées vers la tâche pédagogique d'expression d'opinion par l'élève. Il est évident que cette structure séquentielle est relativement plastique. Elle peut s'étendre en fonction de l'interaction en cours et s'agrémenter de tours de parole multiples au sein de sa structure séquentielle, tout en restant cohérente sur le plan actionnel. Nos données ont régulièrement montré que chaque séquence SEO se charge de traiter un échange d'expression d'opinion personnelle avec un élève spécifique et que ces structures tripartites sont généralement produites de manière enchaînée au cours de la leçon ou de l'activité de discussion. Bien que l'expression d'opinion soit massivement initiée et introduite par l'enseignant au secondaire 1, on l'observe dans une moindre mesure au secondaire 2. L'enseignant a régulièrement un rôle plus en retrait et laisse les élèves gérer leurs participations de manière plus autonome, ce qui conduit à des contours séquentiels moins déterminés.

Le tableau (1) détaille les trois mouvements séquentiels de la structure tripartite que nous venons de décrire pour nos séquences SEO :

Tableau 16 – Organisation séquence SEO

IRE/IRF	Prise en charge	Dimension séquentielle	Formatage linguistique	Type d'actions
1. (I)	Enseignant	Ouverture	Question	Sollicitation opinion
2. (R)	Élève	Noyau	Réponse	Expression d'opinion
3. (E/F)	Enseignant	Clôture	Commentaire	Évaluation/feedback

L'expression d'opinion personnelle en classe est fortement influencée par des caractéristiques institutionnelles. Elle s'actualise principalement par une initiation de l'enseignant, qui se réalise régulièrement sous la forme d'une question. Notons toutefois, que les questions présentes dans la première partie de paire adjacente ne revêtent pas toujours de la forme canonique présente dans la grammaire traditionnelle (pour un développement de la grammaire-en-interaction, voir le chapitre 1, *point 2.1, supra* ; Une vision interactionnelle de la grammaire). C'est en se basant sur l'outil méthodologique de l'AC, *le next turn proof procedure*, à savoir l'interprétation de l'interlocuteur, ici l'élève, au sein de la seconde partie de paire adjacente qui permet d'observer si le premier tour a été interprété comme une question. Par cette question, l'enseignant va ouvrir la séquence et initier une première partie de paire adjacente qui va rendre pertinente une réponse de la part de l'élève. L'enseignant va inciter l'élève à donner son avis et à l'exprimer devant la classe

par l'usage de diverses sollicitations interactionnelles²⁷. Dans un second mouvement séquentiel, l'élève va interpréter les contraintes initiées par la requête de l'enseignant et mobiliser des ressources linguistiques pour y répondre (partie secondaire de la paire adjacente). Dans l'interaction scolaire, l'expression d'opinion personnelle consiste en effet principalement en une action accomplie sous forme de réponse, fortement liée à l'organisation du turn-taking dans ce type d'activité scolaire de discussion. Le troisième mouvement des séquences SEO est régulièrement pris en charge par l'enseignant dans lequel il produit des feedbacks vis-à-vis de la réponse proposée par l'élève (à ce sujet voir Hellerman, 2005 ; *inter alia*). Dans le cas où l'expression d'opinion n'apparaît pas ou n'est pas considérée comme acceptable, l'enseignant va mettre en place différents types de relances pour inciter l'élève à formuler ce qu'il attend de la tâche pédagogique qu'il a initiée. Le feedback est aussi un point de transition qui va initier la phase de clôture de la séquence : à savoir un ajustement mutuel de la part des participants (enseignant et élève sélectionné) qui leur permet de reconnaître la fin de l'échange et ainsi de poursuivre l'activité avec un nouvel élève.

1.2 Initiation et ouverture séquentielle

Les ouvertures de séquences SEO sont majoritairement accomplies par l'enseignant et s'observent dans nos données par la pratique du questionnement. Ces différents types de questionnement se réalisent par des formatages divers accomplissant des demandes d'opinions personnelles adressées aux élèves en termes de première partie de paire adjacente (*First pair part*). Ces types d'ouvertures séquentielles sont aussi liées à la manière dont l'enseignant gère la participation des élèves en classe : soit il initie un tour de table où la même question est posée à l'ensemble de la classe, soit il sélectionne les élèves qui montrent leur désir de s'exprimer en levant la main, soit quelquefois il n'y a pas de gestion établie au préalable et l'enseignant gère localement la discussion au fur et à mesure de l'interaction.

²⁷ Le terme de sollicitation que nous avons choisi pour dénommer cette première action de la séquence SEO, ou première partie de paire adjacente, est motivé par plusieurs raisons dans la perspective qui nous intéresse : dans ces activités de discussion, l'enseignant désire travailler l'expression orale, il invite donc davantage l'élève à s'exprimer qu'il ne l'y oblige. Dans certaines leçons observées, les élèves ne sont pas tous obligatoirement mobilisés pour répondre à la sollicitation de l'enseignant, puisque sa gestion de la participation laisse au bon vouloir de l'élève le choix de proposer une réponse ou de ne pas participer à la tâche. Dans souci de précision, le terme de sollicitation s'est avéré plus adéquat face à la tâche pédagogique demandée par l'enseignant : liée à l'expression orale, c'est une demande de « dire », à l'inverse d'un ordre, d'une instruction ou d'une directive qui seraient plutôt usuellement utilisés dans des activités tournées vers « l'agir » au sens propre du terme tel qu'une consigne écrite à réaliser sur le papier, résoudre une activité mathématique, voir un exercice de gymnastique.

L'organisation séquentielle des séquences d'échange d'opinion personnelle (SEO), et plus particulièrement leurs ouvertures, montrent dans nos données divers types d'initiations qui orientent de manière prospective les élèves à formuler une opinion personnelle :

- **La consigne:** (une sollicitation plus implicite) qui préfigure les activités de discussion et permet à l'enseignant d'éviter de répéter la même question à chaque élève.
- **Les questions:** (des sollicitations plus explicites) qui sont adressées à un élève en particulier.
- **Initiation par l'élève:** c'est-à-dire une expression d'opinion qui émerge de manière spontanée chez l'élève (configuration relativement rare dans nos données).

Ces diverses configurations de l'ouverture de séquence SEO sont présentées plus en détail dans les sous-sections qui suivent, afin d'examiner les ressources linguistiques dont l'enseignant dispose pour solliciter une opinion chez l'élève dans nos données.

1.2.1 La consigne: genèse des sollicitations

Dans les phases d'introduction des leçons, l'enseignant formule régulièrement des consignes afin de mettre en place l'activité d'expression d'opinions en classe. Les consignes intègrent généralement les règles de participation, la nature des thématiques à traiter lors de la discussion, et surtout la formulation des attentes de la tâche communicative consistant à exprimer son opinion. Les consignes s'observent principalement dans les phases d'introduction de leçons, mais elles peuvent parfois également émerger en cours de route. Dans certains cas, l'enseignant doit reformuler la consigne afin de réorienter les élèves qui n'auraient pas suffisamment compris la tâche demandée. Dans d'autres, notamment lorsqu'il intègre plusieurs activités différentes durant la période d'enseignement, il va initier des nouvelles consignes pour chacune des activités intégrées. L'extrait suivant illustre particulièrement bien ces moments où les consignes sont adressées aux élèves et qui projettent la tâche pédagogique à effectuer :

2) CODI L1-Sec1-DS3 I.1

```

01  Ens:    alors ce matin,
02          (2.7) je vous demande de faire quelque chose d'assez difficile
03          pendant un moment,
04          (1.6) c'est (0.2) de parler (0.2) chacun à votre tour en levant
05          la main (0.3) obligatoirement.
06          (0.5)
07  Ens:    d'accord?
08          (0.3)
09  Ens:    et puis: si vous levez pas la main vous vous taisez.
10          (1.5)
11  Ens:    c'est pas pour qu'on vous entende mieux?
12          (2.4)
13  Ens:    c'est pour que vous puissiez mieux dire (0.4) ce que vous avez
14          à dire.
```

15 (0.5
 16 Ens: pis quand y en a un qui parle (0.2) ou une qui parle pis qui a
 17 levé la main (0.4) il parle jusqu'au bout (0.2) et les autres
 18 l'écoutent,
 19 (0.3) personne l'interrompt.
 20 (0.3)
 21 Ens: vous savez que c'est très difficile parce que des fois on a
 22 envie quand on a une autre opinion de la dire tout de suite.
 23 ben non vous le faites pas.
 24 (0.4)
 25 Ens: alors on va essayer de faire ça ce matin.
 26 (1.8)
 27 Ens: si vous voulez avoir un débat de qualité (0.3) vous êtes
 28 obligés de faire ça,
 29 mais faut apprendre?
 30 Ens: alors on verra si vous arrivez tout de suite (0.3) hein ou bien
 31 si faut encore faire euh: un petit peu.
 32 (6.8)
 33 Ens: alors j'aimerais vous poser une question on va commencer.

1'30 minutes : transcription coupée, présentation de la thématique à discuter²⁸

34 Ens: j'aimerais vous poser la question à vous,
 35 (0.3) personnellement.
 36 (0.4)
 37 Ens: quand vous avez un enfant.
 38 (2.4)
 39 Ens: les parents que vous serez les deux parents que vous serez.
 40 ils doivent s'y prendre comment (0.4) pour s'occuper de cet
 41 enfant.
 42 (2.7)
 43 Ens: qu'est-ce qu'il faut faire.
 44 Ens: qu'est-ce qui est le plus important.
 45 (0.3)
 46 Ens: comment il faut s'organiser.
 47 (0.3)
 48 Ens: donc je vous rappelle hein vous êtes les deux: là vous avez un
 49 métier (0.2) vous bossez,
 50 (0.2) .hh vous avez un enfant (0.2) peut-être deux,
 51 (0.4) peut-être que ça vous fait drôlement plaisir d'en avoir?
 52 (0.4)
 53 Ens: qu'est-ce qu'il faut faire à ce moment-là pour bien s'occuper
 54 de cet enfant.
 55 (0.3)
 56 Ens: qu'est-ce que vous devrez faire à votre avis.
 57 Ens: qu'est-ce qu'il faudra faire.
 58 Ens: qu'est-ce que vous dites.
 59 (1.4)
 60 Ens: voilà alors nathaniel il fait très bien il lève la main.
 61 yann.
 62 (0.3)
 63 Ens: nathaniel et yann dans l'ordre.
 64 (0.3)
 65 Ens: on vous écoute nathaniel.

²⁸ Pour des raisons de lisibilité, nous avons interrompu une partie de l'explication plus détaillée de l'enseignant sur cette thématique, où il s'arrête sur la manière dont ils imaginent concilier leur future vie d'adulte et leur travail professionnel.

Cet extrait comporte une formulation de consigne assez représentative de ce que nous avons régulièrement rencontré dans nos données. L'enseignant pose la manière dont les élèves doivent interagir pour prendre la parole au travers de cette activité (l.1-32). Il poursuit avec une présentation appuyée du sujet sur lequel il désire que les élèves s'expriment, ici sur la thématique des enjeux de la vie d'adulte. Puis il poursuit dès la ligne 34 en formulant ses attentes, principalement sous forme de questions, au sujet des opinions qui vont être échangées. L'enseignant pose donc le cadre de l'activité d'échange d'expressions d'opinions grâce à la consigne et explicite soigneusement la tâche d'expression orale demandée aux élèves.

Ces consignes sont particulièrement intéressantes en raison de leur nature prospective. Elles sont destinées à orienter les réponses des participants tout au long de l'activité d'échange d'expressions d'opinions. Les consignes sont des lieux typiques de mise en place de la tâche pédagogique, où l'enseignant thématise ses attentes sur plusieurs aspects de l'activité à venir (participation, type de tâche, gestion, etc.). La consigne se révèle comme un point d'ancrage pour l'enseignant, ce qui lui permet de créer par la suite une certaine routine interactionnelle, et ainsi de solliciter les élèves seulement par leur prénom lorsqu'ils demandent la parole sans avoir à répéter la même question continuellement à l'ensemble de la classe. Les extraits suivants, qui font suite à l'extrait [2] précédent, attestent justement de ce phénomène lorsque le mode de participation en classe suppose une demande de prise de parole de la part des élèves :

3) CODI L1-Sec1-DS3 l.59

```
01  Yan:  ((lève la main))
02  Ens:  oui:?
03        (1.8)
04        yann.
```

4) CODI L1-Sec1-DS3 l.97

```
01  Noé:  ((lève la main))
02  Ens:  oui?
03        (0.3)
04        noémie.
```

C'est précisément dans ce type de configuration que la consigne est réinvocée par l'attribution du tour d'un élève à l'autre. Certaines leçons de notre corpus reposent essentiellement sur la sollicitation développée par la consigne, ce qui rend les interventions de l'enseignant relativement brèves et concises au fil de la discussion. C'est pourquoi certaines ouvertures de séquence SEO présentent des sollicitations où l'enseignant ne formule pas verbalement une question sollicitant l'élève à donner son opinion, mais une simple formulation de son prénom, voir un regard vers l'élève sélectionné.

Dès lors, certaines séquences SEO issues de notre inventaire générique comportent en tant que première paire adjacente une sollicitation de type implicite qui s'appuie sur la consigne de l'activité à l'image des extraits précédents [2-4]. C'est pourquoi un grand nombre de nos occurrences ne consistent pas formellement en une question de l'enseignant verbalisant explicitement une demande d'opinion.

À titre illustratif, nous retrouvons d'ailleurs ce type de sollicitations, c'est-à-dire moins explicites et plus brèves également dans le cours des échanges d'opinion qui comportent plusieurs thématiques, lorsque l'enseignant ne réitère pas obligatoirement la question préalable lorsqu'il s'agit de sélectionner un autre élève ou de laisser la scène conversationnelle à un élève volontaire. Ce type de sollicitations que nous dénotons comme « minimales » relèvent elles aussi d'une sorte de routine interactionnelle liée à l'activité en classe :

5) IC-YOU ECN L1-Sec2-FS1 L.1831

01 Ens: mhm.
 02 (0.7)
 03 Ens: **qui souhaite rebondir ou peut-être donner un avis,**
 04 **(0.2) (un) autre ou peut-être qui va dans le même sens.**
 05 (0.2)

Comme illustré dans cet extrait, l'enseignant peut aussi solliciter les élèves de manière minimale et éviter de reformuler explicitement la demande d'opinion initiale, cette dernière pouvant être la même question posée à plusieurs élèves de la classe. En effet, c'est une particularité du contexte scolaire qui implique une multitude de participants (environ une vingtaine d'élèves par classe). Dans certaines activités, l'enseignant doit pouvoir donner la parole à une majorité d'élèves afin qu'ils puissent tous s'exprimer sur la même thématique. De ce fait, il sollicite les élèves au fur et à mesure de l'interaction et évite progressivement de répéter la sollicitation initiale en s'appuyant sur la routine interactionnelle qui a émergé de l'activité. L'enseignant sollicite ainsi les élèves désireux de participer en les encourageant simplement à demander la parole, sans répéter la sollicitation initiale, comme le montre l'extrait suivant issu du secondaire supérieur :

6) CODI L1-Sec2-MR1 I.672

01 Ens: ouais.
 02 (2.0)
 03 Ens: **d'autres remarques encore?**
 04 Ens: euh vous avez aimé euh,
 05 (0.7) **julie je vous ai pas encore entendu.**

Cet extrait illustre une autre manière de solliciter minimalement les élèves pour les encourager à prendre la parole (I.3), mais cette fois-ci, l'enseignant sélectionne une élève, en invoquant le fait qu'elle n'a pas encore participé à la discussion.

1.2.2 Les sollicitations sous forme de questions

Au-delà des phases d'introduction d'activité où la consigne joue un rôle important dans l'initiation et le cadrage des expressions d'opinions, les activités de discussion reposent de manière récurrente sur une gestion relativement frontale de la part de l'enseignant (majoritaire au secondaire 1, plus flexible au secondaire 2) à travers une pratique discursive centrale, le questionnement. En effet, nos données ont montré que le type de construction linguistique le plus fréquent pour solliciter une opinion personnelle chez l'élève consiste en des structures interrogatives diverses.

Les séquences de type question-réponse sont très largement utilisées par les enseignants comme outils d'enseignement et peuvent accomplir une pluralité d'actions : vérifier un savoir chez l'élève, remémorer une connaissance, suivre l'apprentissage de l'élève, l'inviter à s'exprimer oralement, etc. La parole en classe est majoritairement gérée par l'enseignant et l'acte de questionner s'impose généralement comme une logique de communication usuelle. Si l'une des spécificités du domaine scolaire est de permettre des questions où l'enseignant connaît la réponse au préalable et cherche plutôt à vérifier un contenu chez l'élève (*display question* : Pekarek Doehler, 1999), les demandes d'opinion comportent une contrainte conditionnelle différente puisqu'elles invitent l'élève à formuler et développer un contenu dont l'enseignant ne connaît pas la teneur préalablement. En effet, l'enseignant ne connaît pas les positions et les avis personnels des élèves sur les thématiques proposées en discussion, et c'est principalement vers cette information qu'il oriente sa question. Comme le montrent nos données, la demande d'opinion s'oriente principalement vers une réponse développée, avec un contenu verbal relativement substantiel. Rajoutons également que les activités de discussion instaurent un rapport spécifique entre l'enseignant et l'élève lors ces échanges d'opinions : l'élève est invité à révéler une partie de sa subjectivité, ce qui ne se retrouve pas habituellement dans d'autres activités élémentaires du cursus scolaire.

Notre inventaire générique recensant plus de 300 occurrences de séquences SEO, nous avons pu observer des configurations très diversifiées, tant au niveau formel qu'actionnel, concernant le format des questions des enseignants dans leurs sollicitations invitant l'élève à exprimer une opinion²⁹. Dans ce qui suit, nous proposons un panorama non exhaustif illustrant les caractéristiques les plus saillantes des différentes sollicitations que nous avons pu observer dans lesquelles nous identifions des traits caractéristiques, voire facultatifs.

Généralement, l'enseignant sollicite une demande d'opinion personnelle par le moyen de marqueurs d'opinions. Ce type de sollicitations est explicite : l'enseignant réalise sa demande

²⁹ Rajoutons également que la langue française met à disposition des locuteurs une pluralité de moyens formels très diversifiés pour poser une question.

d'opinion sous la forme d'une question ouverte syntaxiquement marquée par l'emploi d'un mot interrogatif « qui/que » ou par la locution interrogative de type « est-ce que ». Au niveau de l'agencement du tour de parole, l'enseignant formule sa question de manière relativement concise tout en incluant lexicalement un marqueur d'opinion qui invite l'élève à s'exprimer et donner son avis sur la thématique en cours dans l'activité de discussion.

7) CODI L1-Sec1-DS4 I.579

01 Ens: **.h bon martin qu'est-ce tu penses du pull rose de dominic.**
 02 (1.2)
 03 Dom: [>de toute manière< il a rien à dire lui.]
 04 Ens: [attention à ce que tu dis parce que] il va te sauter
 05 dessus là,
 06 **mais qu'est-ce tu dirais.**
 07 (1.2)

Dans cet extrait, l'enseignant réalise sa demande d'expression d'opinion de manière relativement directe, tout en sélectionnant l'élève à interroger. Sa sollicitation (I.1) est réalisée avec le verbe d'opinion « penser » combiné avec la locution interrogative « qu'est-ce que ». Il s'agit d'une construction relativement classique de la demande d'opinion, que nous avons d'ailleurs observée de manière systématique dans nos données. L'enseignant accomplit à la ligne 6 une répétition de sa demande de manière plus concise sous la forme « *qu'est-ce que tu dirais* » : notons l'emploi du conditionnel qui invite l'élève à accomplir une opinion plutôt que produire une affirmation. Nous pouvons déjà remarquer que le choix de la thématique à débattre en classe est porteuse de certains enjeux sociaux. En effet, l'enseignant demande aux élèves de se positionner en jugeant les goûts vestimentaires d'un de leur pair, qui, de plus, est présent durant la discussion.

8) CODI L1-Sec2-MR1 I.521

01 Ens: maintenant la pièce elle-même je veux dire le le (0.9) la mise
 02 en scène euh je peux pas dire indépendamment du message mais
 03 parallèlement au message euh,
 04 (0.3) **comment vous avez trouvé (0.3) euh le le jeu au sens**
 05 **large du mot et le jeu et l- et le:: (0.3) et le décor.**

Le type de sollicitation illustré dans cet exemple est réalisé avec une construction interrogative comportant le mot interrogatif « comment » suivi du verbe d'opinion « trouver » (I.4-5), ici réalisée sans inversion du sujet avec intonation finale descendante. À nouveau, ce type de question ouverte invite les élèves à formuler une réponse étoffée, ici en évaluant une pièce de théâtre qu'ils ont vu quelques jours auparavant.

Ces deux extraits [7] et [8] sont emblématiques des demandes d'opinion classiques les plus employées dans nos données. Ces sollicitations explicites orientent facilement les élèves vers l'expression d'une opinion sans grande difficulté d'interprétation de leur part.

Les questions ouvertes de l'enseignant dans ce type d'activité d'échange d'opinion ne contiennent pas obligatoirement de marqueurs explicites d'opinion comme dans les extraits [7] et [8] précédents, comme dans cet extrait issu du secondaire supérieur :

9) CODI L1- Sec2-MR1 I.627

01 Ens: **qu'est-ce que vous avez encore observé: qui vous a plu ou moins**
02 **plu euh (0.4) pour ceux qui ont déjà pris la parole et pour**
03 ***les autres aussi pourquoi pas.**
04 (): **un élève lève la main*
05 (0.3)
06 Ens: oui?

En effet, nous rencontrons régulièrement dans nos données des questions ouvertes sans marqueurs formels d'opinion. L'extrait [9] illustre une question qui s'oriente vers une réponse de type j'aime/je n'aime pas, qui invitent l'élève à proposer son ressenti face à une pièce de théâtre par exemple, un livre lu en classe, voire encore un choix vestimentaire. Ces sollicitations, rencontrées généralement en début de leçon, amènent les élèves à proposer des évaluations de type critique. Au fil de la discussion, l'enseignant tend généralement à relancer les élèves afin qu'ils fournissent des arguments face à leur positionnement exprimé suite à ces sollicitations.

Si l'on se penche plus particulièrement sur la manière dont les sollicitations sont construites (*turn-design*), les extraits précédents [7,8, 9] ont montré que les questions ouvertes de l'enseignant se déploie généralement à travers un tour de parole et peuvent se détailler sur plusieurs unités de constructions du tour de parole (TCU: *turn constructional unit*), comme l'illustre l'extrait [10], avec une sollicitation, elle aussi, sans marqueur d'opinion explicite :

10) CODI L1-Sec1-DS3 I.85

01 Ens: pis si y a pas de grand-mère,
02 (0.4) comment vous allez faire du point de vue (0.4) travail,
03 comment vous allez vous organiser dans votre travail,
04 comment est-ce que vous verriez ça vous (0.3) à l'avenir.
05 Dom: *ben on met [((se racle la gorge))]
06 Els: **Des élèves lèvent la main*
07 Ens: [alors,]
08 (0.2) je vois (0.2) brandon noémie martin,
09 (0.3) et dominic dans l'ordre.
10 (0.3)
11 Ens: brandon.

Dans cet extrait, l'enseignant sollicite les élèves à se positionner face à leur future vie d'adulte, en particulier concernant la manière dont ils vont s'organiser pour gérer leur vie de famille avec leur vie professionnelle. La prise de parole de l'enseignant (l.1-4) se déploie sur plusieurs unités de constructions de tours de parole (*multi-unit turn* : Selting, 2000). Elle comporte plusieurs reformulations d'une même question (l.2), réalisées de manière contigüe et avec le pronom interrogatif « comment », qui invite les élèves à s'exprimer sur différentes manières de procéder

pour gérer la question de la famille et du travail. L'enseignant formule une question de manière générale (l.2), qu'il spécifie (l.3) puis qu'il reformule (l.4) de manière à placer sa question au niveau de l'activité d'échange d'opinion en cours. Nous retrouvons d'ailleurs l'emploi du conditionnel sur la forme « *comment est-ce que vous verriez ça vous...* » (l.4) qui invite l'élève à répondre de manière développée.

À la différence des exemples [7-10], certaines sollicitations de l'enseignant peuvent s'agencer de manière plus dense puisqu'elles englobent, au travers de multiples tours de parole, une concaténation de questions adressées aux élèves. Indépendamment des degrés de scolarité observés, les sollicitations dans les activités d'échanges d'opinions peuvent être relativement étoffées et proposer aux élèves un panorama de questions sur lesquelles ils peuvent appuyer leurs réponses, dont leurs formulations d'opinions personnelles :

11) CODI L1-Sec1-DS3 l.793

01 Ens: °chchcht.°
 02 (1.6)
 03 Ens: **est-ce que vous pensez (0.4) que (0.8) les hommes (0.6) pour**
 04 **reprendre ce que disait brandon,**
 05 **(0.2) que les hommes ils peuvent être (0.4) peut-être (0.2)**
 06 **plus énergiques?**
 07 (0.3)
 08 Ens: **plus durs?**
 09 (0.3)
 10 Ens: **ou bien moins materner les enfants (0.2) que les femmes.**
 11 Ens: **vous pensez que ça peut être différent si c'est un homme qui**
 12 **s'occupe (0.2) de ses enfants à la maison.**
 13 **comment ce que vous:,**
 14 (0.3) **qu'est-ce que vous diriez comment vous voyez la chose.**
 15 (0.3)
 16 Ens: alors là c'est ouvert pour tout le monde (0.2) les filles comme
 17 les garçons quoi?
 18 Ens: **qu'est-ce que vous diriez.**
 19 Ens: **est-ce que à votre avis les garçons les hommes ils seraient**
 20 **plus durs (0.2) ou:: ils materneraient moins les enfants que**
 21 **les femmes.**
 22 Ens: **ils seraient moins compréhensifs?**
 23 (0.4)
 24 Ens: euh kenny dit:: euh brandon disait ouais mais ce serait bien.
 25 (0.8)
 26 Ens: ***qu'est-ce que vous en pensez.**
 27 **plusieurs élèves lèvent la main*
 28 Ens: alors (0.2) je vais dans l'ordre vous êtes d'accord?
 29 dominic.

L'extrait [11], tiré d'une leçon du secondaire 1, témoigne d'une sollicitation à composition multiple qui invite les élèves à juger des capacités des hommes à materner par rapport à celles des femmes. Cet extrait présente une intervention de l'enseignant relativement riche en termes de formatage des tours de parole : on observe de nombreuses réalisations de questions ouvertes. Par exemple, l'enseignant débute avec un format de question ouverte comprenant des objets

emboîtés (l.3-10), proposant ainsi des points de comparaison à l'élève : « *des hommes... plus énergiques* » (l.3-6), « *plus durs* » (l.8), et « *ou bien moins materner les enfants que les femmes* » (l.10). Cette sollicitation se poursuit avec différents types de questions ouvertes (l.11-12 ; 13-14 ; 18 ; 19-22 ; 26) qui d'ailleurs mettent en avant plusieurs locutions ou constructions classiques rendent l'orientation de la sollicitation d'opinion de l'enseignant explicite : telles que des constructions verbales contenant des marqueurs d'opinions explicites comme avec le verbe « penser » (l.3, 11, 26), des constructions de type « *qu'est ce que vous diriez* » (l. 14,18) dont nous relevons l'emploi du conditionnel, des constructions avec l'adverbe interrogatif « comment » (l. 13,14) ou encore la locution typique « *à votre avis* ».

L'extrait [12], issu du secondaire 2, témoigne, lui aussi, d'une sollicitation à composition multiple, qui s'agence sur plusieurs prises de tour de la part de l'enseignant. Ce type de sollicitation est particulièrement représentatif de ce que nous observons de manière récurrente dans le degré du secondaire supérieur :

12) CODI L1-Sec2-MR4 l.301

01 Ens: euh- je veux pas encore une fois vous demander de parler de
 02 votre (0.2) vie privée.
 03 (0.3)
 04 Ens: sauf si vous êtes d'accord de le faire c'est très bien mais **en**
 05 **gros est-ce que (0.3) comment vous voyez le rapport (0.4)**
 06 **durant votre scolarité entre vous,**
 07 **(0.2) entre un système (0.2) d'école et euh votre famille.**
 08 **(0.3)**
 09 Ens: **euh dans le fond quel type de relation (0.3) de rapport est-ce**
 10 **que vous avez pu observer entre (0.2) le travail et le lieu**
 11 **scolaire?**
 12 Ens: **et le groupe scolaire?**
 13 **(0.3)**
 14 Ens: votre individualité qui était la même depuis le début de- quand
 15 vous êtes nés mais en même temps qui a changé?
 16 Ens: **et puis (0.3) c-ce pôle (0.4) euh des parents est-ce que (0.3)**
 17 **vous avez l'impression dans le fond (0.3) l'école sait intégrer**
 18 **les parents à ce qu'elle fait?**
 19 Ens: **est-ce qu'elle les intègre trop?**
 20 Ens: **est-ce qu'elle les met à l'écart?**
 21 **(0.3)**
 22 Ens: **comment vous voyez ce rapport là.**
 23 (0.3)
 24 véronique.

La sollicitation de l'enseignante se développe sur plusieurs tours de parole et propose diverses réalisations de questions ouvertes adressées aux élèves (l.4-7 ; 9-12 ; 16-20 ; 22), même si certaines réalisations sont des questions fermées secondaires qui ont pour but de détailler une question ouverte principale (p.ex. : l.19, 20). Nous observons également dans cet extrait une répétition de questions (l.22) ou un commentaire (l.14-15). Il est intéressant de noter la complexité de ce type de sollicitations, sur le plan de la forme et du contenu, par rapport aux sollicitations du

secondaire inférieur (illustrées dans les extraits [7,8, 10]). Dans cet exemple, l'enseignant oriente les élèves à se positionner sur leur parcours scolaire, tout en leur présentant différents aspects sur lesquels la thématique peut être abordée. Ce type de sollicitation à composition multiple offre à l'élève un angle d'approche plus large pour proposer son opinion personnelle sur la thématique abordée, à l'inverse de sollicitation plus directe comme nous avons pu l'observer dans les extraits [7-10] où cette dernière restreint le contenu informatif de l'opinion sur un aspect particulier de la thématique discutée en classe.

Les exemples suivants [13-15], montrent qu'une demande d'opinion peut également se réaliser sous le format d'une question fermée (*polar questions* : Pomerantz, 1988 ; Clayman & Heritage, 2002 ; Heritage, 2010) et rendent compte de la diversité des formes de réalisations pour demander une opinion personnelle dans les activités de discussion. Ces sollicitations moins explicites au niveau du contenu lexicosémantique (ici, sans marqueurs d'opinion) s'intègrent dans le cours de l'activité de discussion où la consigne, initialement donnée par l'enseignant, a clairement explicité la tâche d'expression d'opinion demandée aux élèves. Dans l'exemple [13], l'enseignant formate sa question de manière relativement classique : avec la locution interrogative « est-ce que/qu'est-ce que » :

13) CODI L1-Sec1-DS1 I.693

01 Ens: **est-ce qu'à l'école vraiment on peut toujours vous forcer** (0.3)
 02 **à être sage.**
 03 (0.3)
 04 Ens: vous parler comme à des petits.
 05 Els: [+non. ((trois El. simultanément))+
 06 Lis: [non.
 07 Noé: [pas toujours.
 08 Ens: **qu'est-ce tu: pourquoi.**

Ce type de cas est intéressant, car le formatage de la question peut potentiellement prêter à confusion. En effet, ce type de construction interrogative (I.1-2) est une question fermée invitant une réponse de type oui/non (*polar questions*, Pomerantz, 1988 ; Clayman & Heritage, 2002 ; Heritage, 2010) mais qui dans le contexte analysé dans la présente recherche sollicite systématiquement des réponses plus étendues de la part des élèves. À l'évidence, suite aux réponses minimales des élèves (I.5-7), l'enseignant reformulera précisément sa sollicitation avec le mot interrogatif « *pourquoi* » (I.8). Nos données ont effectivement montré (principalement au secondaire 1) que ce type de sollicitation moins explicite peut amener l'élève à produire des réponses diverses et relativement brèves qui ne s'orientent pas toujours vers l'expression d'opinion. C'est pourquoi nous observons fréquemment des reformulations succinctes de l'enseignant afin de réorienter l'activité vers l'expression d'opinion (I.8).

L'extrait [14], quant à lui, présente un autre type de formatage de sollicitation de question fermée (*polar question*), qui invite formellement une réponse de type oui/non :

14) CODI L1-Sec1-DS1 I.1183

```

01  Ens:   mais mais les adultes euh: eux ils sont mûrs les adultes vous
02         êtes d'accord.
03         ils sèment jamais la zizanie?
04  ( ):   [(qui ça)]
05  Car:   [oh: si: ]
06         (0.2)
07  Noé:   [si bien sûr      ]
08  Bar:   [mais oui bien sûr]
09  Car:   eh: le prof de maths=
10  Noé:   =pire que nous.
11  ?:     [(c'est pas pareil)]
12  Ens:   [((rit: 2.2))      ]
13  ( ):   (xxx)
14  ( ):   (xxx)
15  Ens:   qu'est-ce qui vous fait dire ça qu'ils sèment la zizanie moi
16         je- j'estime que c'est pas vrai.
17  ( ):   ((rit: 1.2))

```

Dans cet exemple, l'enseignant formate sa question au moyen d'une construction déclarative avec une intonation finale montante (l.3). À nouveau les élèves s'orientent de manière immédiate vers des réponses de type oui/non (l.5, 7, 8). Suite à ce type de réponses minimales, l'enseignant reformule sa sollicitation (l.15-16) en proposant une question ouverte qui invite les élèves à étendre le contenu de leur réponse et s'orienter vers les contingences contextuelles de l'activité en cours, à savoir l'échange d'expression d'opinion.

Nous avons également remarqué, de manière systématique, que ces sollicitations sous forme de questions fermées invitent l'élève à se positionner de manière binaire en termes d'accord/désaccord ou encore en termes appréciatifs de type j'aime/je n'aime pas.

15) CODI L1-Sec1-DS2 I.587

```

01  Ens:   euh: monsieur dessaules.
02         (0.3)
03  Ens:   m- (0.2) .h tu es d'accord avec ce qu'ont dit tes deux
04         camarades?

```

Dans cet extrait, l'enseignant produit une demande d'opinion sous forme de question fermée, syntaxiquement construite comme une déclarative, mais avec un marquage intonatif final montant. S'insérant toujours dans le cours d'une discussion, ce type de sollicitation s'oriente vers une expression d'opinion même si une réponse de type oui/non était formellement adéquate au niveau de la pertinence conditionnelle. Toutefois, dans le contexte spécifique de la classe où la tâche pédagogique vers laquelle s'oriente la discussion a été explicitée en début de leçon, ce type de formatage s'oriente préférentiellement vers l'expression d'une opinion. Ce type de sollicitation

encourage les élèves à prendre une position plus affirmée face à leurs pairs et de se situer pour ou contre une thématique en apportant des arguments ou contre-arguments vis-à-vis de leur positionnement.

Ce type de sollicitations entrevues dans les extraits [13-15] sous forme de questions fermées et sans marqueurs explicites d'opinion peuvent rencontrer des réponses « spontanées » de la part des élèves qui ne s'orientent pas directement vers la tâche pédagogique exposée en début de leçon, et attester quelquefois de certaines difficultés d'interprétation. Néanmoins ces extraits montrent encore une fois la diversité des réalisations formelles de sollicitations d'opinion en classe (notamment au secondaire inférieur) et surtout l'importance de la nature contingente de l'activité en cours, en regard, du reste, aux réparations réalisées par l'enseignant sous forme de relance lorsque les élèves ne produisent pas de formulation d'opinion de manière immédiate dans ce type d'activité.

Les deux exemples suivants [16] et [17], illustrent également une certaine hybridation formelle des sollicitations de l'enseignant, comprenant à la fois des questions ouvertes et des questions fermées lors de la réalisation de leur demande d'opinion dans les activités de discussion :

16) CODI L1-Sec2-EO3 I.53

01 Ens: **qu'est-ce qu'être adulte pour vous?**
 02 (1.9)
 03 Ens: **et- accessoirement dans un second temps plutôt (0.2) 1'êtes-**
 04 **vous déjà.**
 05 * (7.8)
 06 Ens: **il prend ses notes et s'assied sur sa chaise à côté des élèves*
 06 Ens: vous pouvez y aller.

Cet extrait issu du secondaire 2 montre lui aussi l'usage d'une sollicitation réalisée à l'aide de la construction interrogative « qu'est-ce que » I.1. C'est une question ouverte qui invite les élèves à répondre de manière développée. Elle est suivie à la ligne 3 par une seconde question, construite cette fois sous forme de question fermée. La nature de la sollicitation s'appuie ici sur une thématique qui repose sur les représentations des élèves sur leur future vie d'adulte. L'objet de la sollicitation de l'enseignant est double : il demande aux élèves d'exprimer leur représentation subjective à ce sujet, ainsi que de se positionner et d'évaluer leur propre maturité.

L'extrait suivant illustre quant à lui un formatage de sollicitation inverse, à savoir une question fermée suivie d'une question ouverte où l'enseignant encourage les élèves à s'exprimer en offrant deux orientations différentes sur lesquelles il peut proposer son opinion : la manière dont ils évaluent leur enfance et les aspects sur lesquels ils apporteraient une modification :

12 un peu (0.4) provocante hein je dis pas [ce que] je&
13 Dom: [non.]
14 Ens: &pense moi.
15 (0.3)
16 Ens: qu'est-ce que vous me diriez.

Aux lignes 11-14, l'enseignant explicite aux élèves que sa demande est authentique, qu'il n'a donc pas de connaissances préalables sur le type de réponses qu'ils peuvent faire et que leur avis personnel l'intéresse sincèrement. Il thématise de plus l'enjeu délicat que comporte sa sollicitation, la dénotant comme « provocante » tout en se positionnant comme figure de neutralité (l.12 et 14) en ne proposant pas son propre avis sur la question en formulant « *je ne dis pas ce que je pense moi* ». Sur un plan didactique, la mise en place de cette posture de l'enseignant est intéressante dans le sens qu'elle invite à nous questionner sur le choix de cette position de neutralité, par exemple comme un préalable potentiel à la controverse à venir qui pourrait permettre ainsi d'encourager les élèves à s'engager dans l'activité. Notons également dans cet extrait les différents types de réalisation formelle de la sollicitation comprenant divers types de marqueurs d'opinion et de formatages interrogatifs (l.5-10,16).

19) CODI L1-Sec2-MR4 I.98

01 Ens: alors(0.2) ce premier point,
02 (0.4) c'est là-dessus qu'on va commencer un petit peu à:: à
03 réfléchir et à discuter,
04 (0.4) **dans le fond ce qui m'intéresserait c'est que vous**
05 **exprimiez (1.0) par rapport à cette première question,**
06 (0.3) dans le fond vous êtes bientôt au sortir de: douze ans
07 d'école (0.3) obligatoire et post-obligatoire,
08 (0.7) dans le fond est-ce que vous avez le sentiment (0.8) que
09 l'école (0.2) vous a (0.2) permis (0.3) d'effectuer ce qu'on
10 pourrait appeler un progrès.
11 (0.3)
12 Ens: des progrès un progrès.
13 (0.2)
14 Ens: **ça c'est la première question?**
15 Ens: **comment vous vous y prendriez pour y répondre.**
16 Ens: qu'est-ce que vous mettriez en jeu.
17 (2.7)
18 Ens: l'école d'un progrès.

L'extrait [19], issu du secondaire supérieur, atteste, lui aussi, d'une thématisation de l'enseignant aux lignes 4 et 5, montrant son intérêt face aux positionnements futurs des élèves sur la question des apports de l'école. Il explicite également la tâche d'expression d'opinion qu'il attend avec cette sollicitation (l.5) et invite les élèves à prendre la parole de manière étendue sur la thématique en jeu, en formatant spécifiquement sa demande avec un verbe d'expression « *que vous vous exprimiez* ». Il indique également une structuration de son questionnement (l.14) relevant par là une sollicitation relativement dense qui va se poursuivre au-delà de l'extrait présenté. La ligne 15 manifeste, quant à elle, un nouveau commentaire de type métadiscursif de l'enseignant qui nous renseigne sur ses

attentes : il pointe spécifiquement la manière dont les élèves vont construire leur expression d'opinion durant cette discussion ouverte « *comment vous vous y prendriez pour y répondre* » (l.15).

Nos données ont également montré que l'expression pouvait apparaître très occasionnellement sans demande d'opinion formulée par l'enseignant dans les activités d'expression orale observées.

20) CODI L1-Sec2-MR1 l.737

01 Ens: alors l'os de mor lam³⁰,
 02 (0.3) si on avait du temps pour parler un peu de littérature
 03 africaine on: on lirait ça ensemble c'est très intéressant mais
 04 (0.2) on en a pas.
 05 Est: mais (0.3) [par ra-]&
 06 Ens: [oui]
 07 Est: **&par rapport à ce que vous dites si la pièce avait été jouée**
 08 **par des blancs,**
 09 (0.3) je pense que (0.5) ouais je pense ça aurait été presque
 10 mal vu parce que déjà là (0.2) enfin j'ai trouvé qu'ils ét-
 11 (0.6) du fait que eux ils étaient noirs ça allait,
 12 (0.2) mais ils ont été j'ai trouvé très caricatural.
 13 Ens: mhm mhm.

En amont de cet extrait, les élèves de cette classe ont participé à un reportage dans lequel ils ont été filmés. Il s'agit d'un reportage sur une pièce de théâtre présentée aux élèves, nommée « *Allah n'est pas obligé*³¹ ». Lors de cette leçon (MR1), les élèves ont visionné le reportage vidéo en question, puis l'enseignant a ouvert la discussion pour qu'ils s'expriment sur leur appréciation de la pièce et de sa mise en scène. Cet extrait s'insère dans une activité d'échange d'opinion qui a été mise en place depuis plusieurs minutes et où plusieurs sollicitations de l'enseignant ont déjà été formulées et adressées à des élèves demandant la parole en levant la main. Nous pouvons remarquer par cet exemple qu'une opinion peut quelquefois être émise de manière spontanée, sans sollicitation explicite au préalable.

Synthèse des types de sollicitations

L'analyse des ouvertures de séquences SEO présente un grand intérêt pour examiner comment les opinions personnelles sont sollicitées en classe. Elles permettent d'illustrer les diverses manières dont les enseignants formatent leurs tours de parole et les types d'actions qui vont systématiquement être rendus pertinentes pour orienter les élèves vers une expression d'opinion personnelle dans leurs réponses. Ce focus sur les ouvertures de séquences d'échanges d'opinion apporte également une vision spécifique sur la manière dont les enseignants en classe de

³⁰ L'os de Mor Lam est un ouvrage de littérature africaine écrit par Birago Diop et paru en 1977.

³¹ Cette pièce de théâtre ainsi que le titre est tiré d'un ouvrage de littérature africaine écrit par Ahmadou Kourouma.

français L1 donnent des instructions orales dans ce type d'activité, dont l'objectif est de travailler l'expressivité des élèves.

Nous avons pu observer une grande variabilité des types de sollicitations d'opinion formulée par les enseignants, que ce soit des questions de type ouverte ou fermée, voir même une certaine hybridation de ces deux types dans leurs manières d'interroger les élèves dans les activités de discussion ouverte orientée vers l'échange d'opinion. Au niveau lexicosémantique, les questions de l'enseignant ne comportent pas automatiquement des marqueurs d'opinion et sont majoritairement accomplies sans contenu verbal explicite qui orienterait l'élève vers une expression d'opinion (se référer au tableau sur les indices formels, chapitre V, *point 3.1*). Concernant l'agencement des tours de parole incluant les sollicitations, nous avons mis en évidence des sollicitations accomplies sur un tour de parole unique et par des tours de parole à unités multiples. À travers ces multiples exemples, nous avons pu voir à quel point les sollicitations des enseignants dans les activités de discussion peuvent être variées dans leur mode de réalisation formelle.

Les sollicitations que nous avons recensées sont également intéressantes par le fait qu'elles mettent en évidence la nature des positionnements vers lesquels elles s'orientent. D'après nos données, les enseignants invitent les élèves à se positionner sur des thématiques touchant à des dimensions relativement diverses (sur les activités de discussions ouvertes voir chapitre V, *point 2.1*). Les sollicitations observées invitent les élèves à s'exprimer ou faire part d'un jugement sur le monde, à s'exprimer sur l'avenir, à partager un ressenti, un comportement ou une manière de faire, à se positionner et formuler une évaluation, souvent sous forme de critique. Généralement, ces sollicitations s'orientent vers la mise en place d'un positionnement social de l'élève exprimé devant les participants de la classe.

L'examen spécifique de la manière de donner des instructions orales en classe, observée à travers l'ouverture des séquences SEO, a montré que les activités d'échanges d'opinions sont initiées majoritairement par la pratique du questionnement et témoigne d'une prise en charge accrue de la part de l'enseignant (voir tableau pratiques d'allocutions des tours, chapitre V, *point 2.1*), particulièrement au secondaire 1. L'intérêt des activités de discussion réside dans le fait que l'expression d'opinion est reconnue comme la tâche pédagogique principale, c'est-à-dire une activité à part entière qui n'est pas subordonnée à une autre activité (telle que des activités de compréhension de texte, d'analyse littéraire, etc.). Les deux niveaux de scolarité présents dans nos données (secondaire 1 et 2) ont montré une différence sur le plan de la sollicitation et de la gestion de cette tâche pédagogique d'expression. Les données du secondaire 2 présentent un nombre de sollicitations de l'enseignant beaucoup moins important, ainsi qu'une gestion différente de la participation en raison d'une autonomie participative plus libre dans ce degré de scolarité (voir

chapitre V, *point. 2.1*). Les données du secondaire 2 montrent une prise en charge beaucoup plus en retrait de la part de l'enseignant qui invite les élèves à s'autosélectionner de manière spontanée pour rebondir sur l'opinion de leurs pairs. Les modalités de participation mises en place au secondaire supérieur ont donc un impact sur la manière dont les opinions personnelles sont séquentiellement sollicitées. Les manières de solliciter les opinions personnelles en classe de secondaire permettent par conséquent d'entrevoir une évolution de l'activité d'échange d'opinions qui s'oriente vers une forme d'autonomie des élèves quant à la gestion de leur participation et à leurs prises de parole au sein du groupe. Sur le plan didactique, cette autonomie interactionnelle des élèves dans ces activités de discussion ouverte se rapproche de la gestion interactionnelle attendue pour l'activité du débat didactisé en classe et laisse entrevoir ces activités de discussion ouverte comme des formes de préalables à un travail plus approfondi sur l'argumentation et sur le genre du débat public.

1.3 Noyau

Dans la réalisation des séquences SEO, les sollicitations de l'enseignant, en tant que première partie de paire adjacente, projettent des contraintes spécifiques sur l'action à venir. Il est attendu que cette seconde partie de paire adjacente contienne l'action projetée, et y réponde de manière pertinente (*relevance rules* : Schegloff & Sacks, 1973). Les premières parties de paire adjacente dans nos données, de par leur émergence dans le contexte d'activités de discussion où la tâche pédagogique est explicite, projettent comme seconde partie de paire l'action d'exprimer une opinion de la part de l'élève. Dans une étude où il a observé des *patterns* réguliers sur la manière dont les actions sont accomplies interactionnellement, Sacks (1987) a mis à jour une notion de préférence qui s'applique à la position des actions au sein de l'organisation des séquences. Il s'agit d'une préférence pour un positionnement contigu des paires adjacentes au sein d'une séquence donnée qui est normativement et socialement établie :

« In other words, the relationship between paired utterance types such as question and answer is a norm to which participants themselves orient in finding and constructing orderly sequences of talk (see Goodwin and Heritage 1990, Heritage 1984b). (Sidnell, 2010:63)

Cette organisation préférentielle des actions se traduit dans la manière dont le tour de parole est structuré (*preferred action or dispreferred action turn-shape* : Pomerantz, 1984). Dans le cadre de nos données, l'acte d'exprimer une opinion personnelle se présente majoritairement en tant que réponse préférentielle suite à une première partie de paire adjacente incarnée rétrospectivement par les sollicitations de l'enseignant et formulée exclusivement par les élèves. Ces derniers sont donc amenés à apporter une réponse face aux contraintes conditionnelles initiées par la sollicitation sous forme de question de l'enseignant. En observant attentivement le noyau

séquentiel des séquences SEO sur le plan de l'organisation préférentielle, et donc la manière dont les élèves construisent leurs réponses, nous avons remarqué que l'élève bénéficie de plusieurs alternatives pour répondre à la tâche. Nos données ont montré que l'expression d'opinion, en tant que réponse préférentielle, tend à se placer séquentiellement de manière adjacente à la sollicitation de l'enseignant. Nous avons également observé des configurations non préférentielles où des réactions verbales de la part des élèves sont positionnées de manière adjacente à la sollicitation, mais ne contiennent pas une expression d'opinion *ipso facto*. La formulation de l'opinion pouvant alors potentiellement intervenir plus tardivement au sein de la séquence. Sur le plan de la prise en charge, l'expression d'opinion est majoritairement formulée individuellement par les élèves. Toutefois, nous avons également observé des configurations où l'expression d'opinion est construite de manière collaborative lorsque plusieurs élèves réagissent à la sollicitation de l'enseignant et coconstruisent localement leurs opinions de manière dynamique au sein de la séquence SEO. Plus précisément, de nombreuses expressions d'opinions personnelles formulées par des élèves différents s'entrelacent ou se répondent au sein de ce type de séquence plus étendue.

Nous présentons de manière succincte et illustrative dans les sections qui vont suivre comment les élèves répondent à la sollicitation initiale de l'enseignant (les chapitres VI et VII présentant des analyses largement plus détaillées à ce sujet) en nous appuyant sur l'organisation préférentielle de ce type de séquence.

1.3.1 Réponses de type préférentiel

Généralement, les réponses des élèves interviennent de manière adjacente à la sollicitation de l'enseignant et peuvent se développer sur plusieurs tours de parole. L'enseignant réagit souvent à ces réponses par une ratification minimale, qui vient simultanément clôturer la séquence et approuver la réponse de l'élève. Nous avons vu dans le chapitre IV que l'acte d'exprimer son opinion au sein de l'interaction ne nécessite pas forcément l'utilisation de marqueurs d'opinion explicites dans la réponse de l'élève. L'exemple suivant, en classe de secondaire 1, relève d'une activité de discussion, où l'enseignant sollicite les avis personnels des élèves concernant leur manière de travailler en classe. La sollicitation (l.1) a été explicitée par l'enseignant quelques minutes auparavant. Elle peut être synthétisée par la question suivante « comment tu travailles en classe et comment tu te conduis, à ton avis ? ». Cet extrait présente une formulation d'opinion personnelle adjacente à la sollicitation de l'enseignant :

21) CODI L1-Sec1-DS2 I.503

01 Ens: et puis: kenny?
 02 Kel: **je travaille bien.**
 03 Els: ((rires: 2.3))
 04 Kel: je dois commenter?
 05 Ens: mhm mhm.
 06 Kel: **bon oké je fais pas trop mes devoirs mais sinon les notes**
 07 **encore ça va.**
 08 Ens: mhm mhm.
 09 donc tu assu:res ta promotion.
 10 Kel: ouais.
 11 Ens: d'accord.
 12 >comme l'année passée.<
 13 Ens: voilà.
 14 (0.3)
 15 Ens: donc vous avez entendu les avis?

Cet extrait illustre une organisation séquentielle typique des séquences SEO. Cette séquence contient une ouverture sous la forme d'une sollicitation minimale de l'enseignant (l.1). L'élève propose de manière immédiate et consécutive une réponse relativement brève comportant une évaluation minimale de son comportement « *Je travaille bien* », avec une intonation finale descendante qui marque la fin de sa prise de parole (l.2). Il est intéressant de remarquer que la réponse de Kenny reçoit directement une réaction de ses pairs sous forme de rires choraux (l.3) évaluant la prise de parole de Kenny comme potentiellement surprenante, voire problématique (Petitjean & González-Martínez, 2015). Le fait que Kenny formule un compliment à son égard de manière directe semble orienter les rires des participants. En l'absence d'une réaction de l'enseignant aux lignes suivantes (3-4) et en initiant une *side-sequence*, Kenny reprend la parole et demande justement s'il doit développer sa réponse « *je dois commenter ?* », ce à quoi l'enseignant répond par l'affirmative (l.4). À la ligne 6, Kenny développe son opinion en évaluant son comportement en classe et en exprimant comment il se conçoit en tant qu'élève « *bon ok je fais pas trop mes devoirs, mais sinon les notes ça va* ». L'enseignant réagit à cette opinion en la légitimant (l.8) tout en proposant un *comprehension-check* sous forme de reformulation (l.9), qui sera acceptée par Kenny à la ligne 10. L'enseignant clôt la séquence dès la ligne 11, et thématise, cette fois, l'action accomplie par Kenny en tant qu'avis personnel « *vous avez entendu les avis* » devant l'ensemble de la classe (l.15).

Cet extrait est révélateur de ce que nous observons régulièrement dans nos données. Il montre que l'expression d'opinion est un phénomène séquentiel, qui s'inscrit de manière ordonnée dans le cours de l'interaction. Bien que l'élève formule une opinion sans marqueur explicite, à savoir dans ce cas un positionnement subjectif évaluant un comportement, l'interprétation rétroactive de l'enseignant définit l'action d'exprimer une opinion de Kenny comme étant appropriée et attendue.

Nous avons remarqué une certaine variation dans la manière dont s'agence l'expression d'opinion dans l'organisation séquentielle des séquences SEO. L'expression d'opinion ne se confine pas nécessairement à un tour de parole unique, bien qu'elle puisse prendre la forme d'une réponse relativement minimale dans certains cas. Mais elle peut également être coproduite de manière dynamique à travers des séquences plus étendues. Cette dernière particularité tend à être prépondérante dans les données issues du secondaire supérieur, où l'élève développe plus largement son opinion. L'extrait suivant présente une réponse de type préférentielle, proposant une opinion personnelle adjacente à la sollicitation de l'enseignant :

22) CODI L1-Sec2-MR1 I.571

01 Ens: qu'est-ce qui fait (0.2) euh >et entendez bien ce mot hein euh
 02 sans connotation< qu'est-ce qui fait (0.3) l'exotisme entre
 03 guillemets euh (0.2) >deux paires de guillemets de chaque côté<
 04 qu'est-ce qui fait l'exotisme (0.4) de ce type-là de jeu
 05 théâtral à votre avis.
 06 (1.2)
 07 Maj: **je pense c'est quand même plus expansif que le théâtre qu'on a**
 08 **ici,**
 09 **(0.3) c'est vrai quand on va regarder euh une pièce de molière**
 10 **ben on va peut-être rire mais euh (0.2) on a l'impression**
 11 **qu'ils se retiennent dans [leur jeu]&**
 12 Ens: [mhm mhm.]
 13 Maj: **&tandis que là c'est beaucoup plus euh (0.7) volontaire comme**
 14 **jeu [je pense.]&**
 15 Ens: [ouais.]
 16 Maj: **&c'est plus=**
 17 Ens: =par exemple sous quelle forme vous dites volontaire et
 18 expansif c'est vrai mais (0.3) qu'est-ce qu'est-ce qui marque
 19 cette expansivité ou cette=
 20 Maj: **=les rires la manière ouais la manière de jouer les émotions**
 21 **[surtout.]**
 22 Ens: [mhm mhm] mhm mhm.
 23 Maj: **la manière de s'exprimer.**
 24 Ens: ouais.=
 25 Maj: **=de s'adresser aux autres.**
 26 Ens: donc donc quelque chose de plus communicatif comme ça de plus
 27 euh (0.5) qui induit plus le public à à entrer dans une
 28 relation?
 29 Maj: **ouais je pense.**
 30 Ens: ouais.
 31 Maj: mhm mhm.

L'opinion formulée par Marjorie (Maj) dans cet extrait illustre parfaitement l'agencement séquentiel d'une opinion se développant sur plusieurs tours de parole. Cette séquence étendue comporte divers commentaires et relances de l'enseignant, qui participe lui aussi de manière dynamique à l'accomplissement de l'expression d'opinion de son élève en s'appuyant sur les contingences locales. Marjorie développe son opinion sur plusieurs tours de parole (l. 7-14,20-21,29) et formule de manière incrémentale des développements supplémentaires de tours (*turn expansion*, l. 23,25). Elle apporte une réponse développée sur le plan du contenu verbal par le biais de longs tours de

parole (*multi-unit turns*), incluant des marqueurs d'opinion (*je pense*, l. 7, 14, 29). Au niveau du *turn-taking*, cet extrait illustre une gestion locale particulièrement rapide : les réactions de l'enseignant prennent la forme de continueurs qui sont en chevauchement des prises de parole de Marjorie (l.12, 15, 22). De même, cette dernière anticipe rapidement la suite de sa réponse avant même que l'enseignant termine la formulation de sa relance à la ligne 20. La séquence s'oriente petit à petit vers la clôture après une reformulation de l'enseignant (l.26-29) qui vise à vérifier l'intercompréhension de l'échange, qui est ratifiée par Marjorie (l.29). Cet extrait illustre que l'expression d'opinion de l'élève se construit collaborativement de manière dynamique et située au cours de l'échange et ne se confine pas à un tour de parole unique, mais peut se développer séquentiellement à travers de longs tours de parole (*multi-unit turns*) et des expansions de tours au fil de l'échange.

L'expression d'opinion est donc sujette à une certaine variabilité en termes de développement séquentiel et son accomplissement s'appuie sur les contingences locales au travers des différents échanges. Sur le plan de l'organisation de la préférence, les extraits [21] et [22] ont pour objectif d'illustrer que le type de réponses préférentielles des élèves dans ce type d'activité de discussion repose à la fois :

- **sur une dimension actionnelle**, et plus précisément une réponse de la part des élèves qui accomplit un alignement avec l'action que la première partie d'une paire adjacente implique, à savoir exprimer une opinion personnelle (cf. *preference for agreement*, Sacks, 1987 ; *agreeing with the trajectory of the question*, Sidnell, 2010)
- **sur une dimension séquentielle** où une réaction de l'élève est attendue de manière immédiate et consécutive à la première paire adjacente formulée par l'enseignant, c'est-à-dire produite de manière directe (sans intervention intermédiaire) ou avec délai (*preference for contiguity*, Sacks, 1987).

1.3.2 Réponses de type non préférentiel

Nos données ont également révélé des configurations où les élèves n'expriment pas d'opinion de manière immédiate et consécutive au sein de la seconde paire adjacente, et ne répondent généralement qu'à la pertinence conditionnelle imposée par la question de l'enseignant : les élèves apportent une réaction sur le plan séquentiel, mais pas une réponse pertinente sur le plan du verbal, où une formulation d'opinion est requise.

In the first place, responses are normatively required (Schegloff, 1968), and answers are preferred over non-answer responses such as "I don't know" or "I can't remember" (Clayman, 2002; Stivers and Robinson, 2006). (Enfield, Stivers & Levinson, 2010:5)

Sur le plan de l'organisation préférentielle des séquences question-réponse, Enfield, Stivers & Levinson (2010) ont montré que même si l'on n'offre pas une réponse appropriée à la question

posée, le fait d'apporter tout de même une réaction verbale, quelle qu'elle soit, est normativement préférable au fait d'offrir une *non-response* et, par là même, perturber l'échange en cours. Nos données ont effectivement montré des cas où l'élève propose une réaction verbale adjacente, mais qui ne répond pas complètement à la demande explicite d'expression d'opinion personnelle de l'enseignant. Du moins, ces cas sont intéressants, car ils mettent en évidence la dimension coconstruite, au fil de l'interaction, de l'expression d'opinion en classe, que nous pouvons observer notamment à travers les nombreuses relances et reformulations de l'enseignant suite aux réactions de l'élève où l'opinion n'est pas formulée de manière adjacente à la sollicitation initiale. Nous traiterons plus particulièrement les réactions de l'enseignant suite à ce type de réponse dans le chapitre VII. Sur le plan normatif, il est communément attendu que ces réactions verbales, qui ne contiennent pas d'expression d'opinion séquentiellement consécutive à la sollicitation de l'enseignant, ne soient pas considérées comme préférentielles, voire appropriées.

Certaines réponses des élèves ont montré des développements incomplets d'opinion personnelle, lors des activités d'échange d'opinion. Plus précisément, l'élève propose une réaction sur le plan séquentiel, mais sur le plan du contenu, son opinion peut se révéler avortée, voire même manquante ou thématisée comme absente. Ces pratiques sont plus fréquentes dans nos données du secondaire 1 et illustrent l'apprentissage naissant de l'activité d'expression d'opinion en classe. L'exemple suivant met tout particulièrement en lumière ce phénomène. Les extraits [23] et [24] suivants ont pour objectif de présenter brièvement certaines de ces configurations non préférentielles.

La verbalisation d'un non-savoir tel que la locution « je sais pas » (pour un développement sur ce sujet, voir le chapitre VI) est relativement fréquente dans nos données lorsqu'une opinion personnelle ne peut être fournie par l'élève. L'extrait suivant illustre comment Lisa formule une réaction verbale non préférentielle incluant un marqueur de non-savoir (*je sais pas*) (l.7 et 10), qui justifie l'absence d'une formulation d'opinion en tant que telle (Stivers & Robinson, 2006) :

23) CODI L1-Sec1-DS5 l.735

```

01   Ens:  lisa qu'est-ce tu en penses toi.
02         (0.6)
03   Dom:  (xx)
04   Ens:  +tu as l'air comme ça un peu:: triste dans ton coin qu'est-ce
05         tu en penses.
06         (0.3)
07   Ens:  vas-y. ((brouhaha)) +
08   Lis:  °je sais pas°.
09         (0.9)
10   Lis:  °mais non mais si (x) je sais pas°.
11         (1.3)
12   Car:  mais attends qu'est-ce qu'on pense de natha[niel? ]
13   Ens:                                     [tu pré]fères rester
14         dans cette classe avec euh::: deux trois nathaniel ou bien

```

15 [retourner&
 16 (): [ha ha]
 17 Ens: & dans] l'entre-deux-lacs?

L'enseignant sélectionne Lisa en lui demandant son avis concernant un potentiel changement d'établissement scolaire en fin d'année. Après un délai de 0,6 seconde où Lisa ne réagit pas (l.2), un autre élève prend la parole (inaudible à l'enregistrement) (l.3). Dès lors, l'enseignant reformule sa question (l.4-5) et toujours sans réaction immédiate de Lisa, il formule (l.7) une requête plus appuyée « *vas-y* ». Cette fois, Lisa réagit (l.8) par l'expression d'un non-savoir « *je sais pas* » avec une intonation finale descendante montrant son orientation vers une clôture de sa prise de parole. Elle se positionne dès lors comme n'ayant pas d'opinion personnelle à fournir à ce moment précis. Après une pause sans réaction de l'enseignant (l.9), elle prend à nouveau la scène conversationnelle. Sa prise de parole s'annonce problématique, avec un volume faible, une répétition du marqueur de désaccord « *mais* » et une position relativement contradictoire au niveau du sens avec l'expression suivante « *mais non mais si* ». Sans avoir exprimé d'opinion, elle avorte son tour de parole (l.10) en le concluant par la locution « *je sais pas* » suivie d'une intonation descendante, pratique fréquente pour se désengager de la scène conversationnelle (Degoumois, 2013) et pour sortir d'un tour de parole à un moment où celui-ci n'a pas encore rempli la pertinence conditionnelle (Pekarek Doehler, 2016). Ce type d'exemple illustre un échange dans lequel l'élève ne fournit pas d'opinion personnelle et produit une réaction verbale non préférentielle (*non-fitted response*).

D'autres cas montrent des réponses d'élèves qui n'apportent pas d'expression d'opinion personnelle, mais seulement une verbalisation de l'absence d'opinion, voire une justification (*account*) expliquant pourquoi l'élève n'a pas d'opinion à proposer. Dans cet exemple, c'est le tour de Noémie de proposer son opinion par rapport à la thématique annoncée en début d'activité, à savoir la manière dont ils imagineraient leur vie parentale et professionnelle et de quelle manière ils s'organiseraient dans le futur pour gérer famille et travail au sein du couple.

24) CODI L1-Sec1-DS3 I.495

01 Ens: noémie.
 02 (2.1)
 03 Ens: °chch°=
 04 **Noé: =ben maintenant je peux pas trop dire.**
 05 Ens: mhm mhm.
 06 **Noé: parce que maintenant euh: (0.3) ouais j'ai jamais été**
 07 **enceinte donc euh=**
 08 El?: =ouais ouais [ouais ouais]
 09 **Noé: [non mais c'est vrai je sais pas.]**

Après un délai de 2,1 secondes qui suggère qu'une réaction non préférentielle va suivre, Noémie prend la parole (l.2). Elle débute son tour par un marqueur d'hésitation « *ben* », reconnu comme

préface de tour alertant généralement d'une réaction inattendue (*non type-conforming response*, Heritage 2013) et dispréférée dans ce type de séquence question-réponse (Heritage, 2015). À l'évidence, Noémie annonce dans la suite de son tour qu'elle ne peut fournir une opinion sur ce sujet « *maintenant je peux pas trop dire* », ce qui est ratifié minimalement par l'enseignant (l.3). Noémie poursuit sa prise de parole aux lignes 4 et 5, cette fois en justifiant son absence d'opinion par le fait qu'elle n'a pas encore vécu cette expérience, ce qui l'empêche de se positionner sur ce sujet. Ces pratiques sont particulièrement présentes dans les données du secondaire 1, et sont en partie révélatrices des enjeux liés aux thématiques sociales discutées en classe. Ne pas pouvoir se positionner sur un sujet ou verbaliser un manque d'informations nécessaires pour formuler une opinion sont des types de réactions qui font partie des activités d'échanges d'opinion. Nous verrons à *posteriori*, dans un des chapitres analytiques suivants (chapitre VII), comment ces réponses sont précisément négociées avec l'enseignant.

Sur le plan de l'organisation de la préférence, les extraits [23] et [24] ont pour objectif d'illustrer que le type de réactions non préférentielles des élèves dans ce type d'activité d'échanges d'opinions repose à la fois :

- une réaction de la part des élèves qui n'accomplit pas un alignement avec l'action que la première partie d'une paire adjacente implique, à savoir une opinion personnelle absente, incomplète ou avortée
- un délai dans la prise de tour de l'élève (*delayed turn start*) et potentiellement des réactions non immédiates et non consécutives à la question de l'enseignant (p.ex. : extrait 22)
- des marqueurs d'hésitations préfaçant le tour à venir et des déclarations de non-savoir (*i.e.* je (ne) sais pas) (Sert, 2012 ; Pomerantz, 1984)
- des tours de paroles étendu au moyen de justifications

Généralement, ces types de réactions sont suivies par une réaction de l'enseignant qui prend la forme de relances.

Dans le cas où l'élève formule une réponse de type non préférentielle, l'enseignant va réagir et réaliser des relances sous forme de questions annexes (*follow-up questions*) dans le but d'amener l'élève vers la tâche communicative d'expression d'opinion personnelle ou simplement l'inviter à développer son point de vue. Nous considérons ce type de relances comme faisant partie du noyau nucléaire de la séquence SEO, car elles participent pleinement à la réalisation de la réponse de l'élève (*second pair part*), puisqu'il s'agit ici d'exprimer son opinion personnelle. En effet, la plupart des expansions de séquences SEO dans nos données sont réalisées sous forme de nouvelles questions annexes invitant l'élève à poursuivre sa réponse de manière plus détaillée. L'extrait suivant présente un cas prototypique de relance de la part de l'enseignant, suite à une

réponse relativement minimale d'un élève lors d'une discussion concernant leur vision sur le fait de gérer famille et travail, lors de leur future vie d'adulte (cf. extrait [24]) :

25) CODI L1-Sec1-DS3 I.70

01 Ens: =par exemple qu'est-ce que vous,
 02 (0.5) qu'est-ce que vous diriez là c'est une question difficile
 03 que je vous pose.
 04 Ens: et je suis sûr que vos parents (0.4) des fois ils doivent se
 05 la: poser aussi.
 06 (0.5)
 07 Ens: qu'est-ce que vous diriez vous comment faudra faire.
 08 (5.4)
 09 Yan: ça dépend.
 10 Ens: **yann?**
 11 (0.3)
 12 Ens: **ça dépend.**
 13 (0.3)
 14 Ens: **c'est-à-dire.**
 15 (0.3)
 16 Ens: **qu'est-ce que tu dirais.**
 17 Yan: ben euh: (1.6) si y a une grand-mère dans le coin?
 18 (5.1)
 19 Ens: confier l'enfant à la grand-maman?
 20 ouais.

Yann répond à la ligne 9 de manière minimale avec une réponse peu explicite « *ça dépend* ». Son tour se conclut par une intonation prosodique finale descendante marquant la fin de sa prise de parole. L'enseignant à la ligne 10, ne produit pas une ratification, normativement attendue lors de ces séquences SEO, mais une relance par le biais d'une répétition du prénom de l'élève sélectionné (l.10). Il produit également une reprise à l'identique de la réponse de l'élève à la ligne 12 (tant sur le plan lexical que prosodique), puis deux relances formulées avec la conjonction « *c'est-à-dire* » à la ligne 14, et d'une question très coutumière des activités d'échange d'opinions « *qu'est ce que tu dirais* » l. 16, invitant ainsi l'élève à donner une réponse plus détaillée.

L'extrait suivant, également issu du secondaire inférieur, relève d'une discussion où l'enseignant demande aux élèves leur opinion quant à la décision de la direction scolaire de faire une nouvelle classe de 10^e année l'année suivante dans un autre établissement (cette décision est une fiction créée par l'enseignant qui a pour objectif de stimuler le débat) :

26) CODI L1-Sec1-DS5 I.858

01 Ens: et puis::: qui c'est que j'ai pas beaucoup entendu,
 02 teo qu'est-ce tu en penses toi de faire une classe de dixième
 03 euh (0.3) qui seraient en âge de dixième.
 04 (1.2)
 05 Teo: ben: c'est pas une bonne idée.
 06 (2.7)
 07 Ens: **et pourquoi.**
 08 (0.8)
 09 Teo: ben:: (3.1) déjà tous ceux qui sont en dixième normalement
 10 c'est ceux qui ont pas bossé qui foutent euh,

11 (0.9) enfin qui font un peu euh (0.5) le bordel euh dans::
 12 (0.6) les classes alors,
 13 Bra: ouais mais lui il fout pas le bordel.
 14 Dom: mais teo c'est un (x).
 15 Ens: mhm mhm.
 16 Ens: (0.3) donc tu aimerais pas te trouver avec ceux-là.

Nous mettons particulièrement l'accent dans cet extrait sur la façon dont l'enseignant traite la réponse donnée par Téo (l.5). Premièrement, ce dernier est sélectionné par l'enseignant (l.1-2) afin de donner son avis sur la thématique en jeu. Il répond à l'enseignant après une pause significative de 1,2 seconde, ce qui laisse présumer une réponse de type non préférentiel (Sacks, 1987 ; Pomerantz, 1984). Téo répond à la ligne 5 de manière relativement peu développée et qui exprime néanmoins une position plutôt en désaccord avec cette décision scolaire « *c'est pas une bonne idée* ». De manière intéressante, l'enseignant ne réagit pas de façon spontanée à la réponse de Téo. Nous observons une pause significative de 2,7 secondes, laissant présager un espace laissé à l'élève pour développer son opinion. D'ailleurs, à la ligne 7, l'enseignant réagit cette fois en posant une nouvelle question s'orientant clairement vers un développement supplémentaire avec l'adverbe interrogatif « pourquoi ». Téo réagit à la ligne 9 en proposant un développement plus approfondi de sa réponse, qui sera ratifiée par l'enseignant à la ligne 15, suivie à la ligne 16 d'une reformulation conclusive faisant office de clôture de séquence.

L'extrait suivant est représentatif de ce que l'on peut observer au secondaire supérieur : les réactions de l'enseignant présentent des relances sous forme de demande de spécification et lui permettent de participer plus activement à l'échange en cours :

27) CODI L1-Sec2-MR1 I.577

01 Maj: je pense c'est quand même plus expansif que le théâtre qu'on a
 02 ici.
 03 (0.3)
 04 Maj: c'est vrai quand on va regarder euh une pièce de molière ben on
 05 va peut-être rire mais euh (0.3) on a l'impression qu'ils se
 06 retiennent dans [leur jeu]&
 07 Ens: [mhm mhm.]
 08 Maj: &tandis que là c'est beaucoup plus euh (0.7) volontaire comme
 09 jeu [je pense]&
 10 Ens: [oui.]
 11 Maj: &c'est plus
 12 Ens: **par exemple sous quelle forme vous dites volontaire et expansif?**
 13 **c'est vrai mais (0.3) qu'est-ce qu'est-ce qui marque cette**
 14 **expansivité ou cette=**
 15 Maj: =les rires la manière ouais la manière de jouer les émotions
 16 [surtout]
 17 Ens: [mhm] mhm.
 18 Maj: la manière de s'exprimer.
 19 Ens: ouais.=
 20 Maj: =de s'adresser aux autres.
 21 Ens: donc donc quelque chose de plus communicatif [comme ça]&
 22 (): [ouais]
 23 Ens: &(de plus euh:) qui induit plus le public à à entrer dans une

24 relation
 25 Maj: ouais je pense.
 26 Ens: ouais.
 27 Maj: mhm.

Dans cette activité de discussion où les élèves doivent donner leur appréciation sur une pièce de théâtre qu'ils ont visionnée antérieurement, Marjorie évalue la pièce de théâtre en développant son opinion sur un long tour de parole (l.1-2) qui est étendu dès la ligne 3, à travers duquel l'enseignant réagit minimalement par l'intermédiaire de continuateurs (l.7 et 10) « *mhm mhm* », « *oui* », formulés en chevauchement. L'enseignant prend la parole en interrompant Marjorie (l.12), afin de lui demander d'exemplifier plus explicitement une partie de son opinion. De façon intéressante, l'enseignant exprime également à la ligne 13 un alignement avec le point de vue de Marjorie « *c'est vrai* ». Il démontre ainsi une participation plus active dans ce type d'échange dans lequel il dévoile minimalement ses propres opinions. Les lignes 15 à 27 illustrent des moments d'ajustement et de négociation où les participants s'indiquent mutuellement l'orientation vers la clôture de l'échange.

Synthèse noyau séquentiel

Le noyau des séquences SEO est généralement pris en charge par les élèves et est particulièrement intéressant à analyser, car il met précisément en lumière comment les élèves réagissent aux demandes d'opinion de l'enseignant. Nous aborderons plus en profondeur les aspects formels de l'expression d'opinion, notamment les ressources linguistiques mobilisées pour se positionner et exprimer son point de vue, au chapitre suivant (chapitre VI). Toutefois, les extraits présentés ci-dessus nous permettent déjà de mettre en avant certaines caractéristiques récurrentes : l'expression d'opinion peut contenir des marqueurs d'opinion, mais pas de manière obligatoire. Sur le plan du contenu, l'expression d'opinion se place sur un continuum allant de l'expression la plus minimale à la plus développée. Sur le plan de sa réalisation formelle, l'expression d'opinion s'accomplit grammaticalement sous une formulation déclarative. Nous proposerons d'ailleurs une comparaison entre le secondaire 1 et 2 et de leurs différences qui sera développée en détail dans les chapitres suivants (chapitres VI-VIII).

Sur le plan de l'organisation préférentielle, il est attendu d'eux de manière préférée qu'ils y expriment une opinion personnelle de manière adjacente suite aux sollicitations verbalisées par l'enseignant lors de la consigne de l'activité ou durant la discussion. Dans le cas où une réponse conforme peine à se profiler (réaction non préférentielle) ou intervient plus tardivement dans l'organisation structurelle de la séquence, l'enseignant intervient et, par ses relances, aide les élèves à formuler une opinion personnelle légitime. Au niveau des réactions de l'enseignant, il est particulièrement intéressant d'observer les interventions qui font suite à la réponse de l'élève lorsqu'elle est considérée comme non préférentielle. Elles mettent en évidence les pratiques que

l'enseignant met en place afin d'amener l'élève à exprimer son opinion conformément à ces attentes. Du fait qu'il ne ratifie pas directement la réponse de l'élève suite à sa sollicitation, il rend perceptibles des attentes normatives rattachées à l'expression d'opinion en classe. De plus, en invitant l'élève à clarifier sa réponse ou à la développer, il lui indique qu'il interprète la réponse comme étant insuffisante ou intéressante et qu'il désire en savoir davantage. Les pratiques verbales de l'enseignant pour amener l'élève à une expression d'opinion recevable prennent régulièrement la forme de relances qui visent à inviter l'élève à développer son dire et apporter des informations supplémentaires. C'est précisément l'observation locale et située des conduites spécifiques de l'enseignant au sein des séquences SEO qui peuvent nous renseigner sur ses attentes effectives envers cette tâche pédagogique, et plus généralement sur la mise en pratique des attentes institutionnelles à travers le déroulement de la vie de classe.

1.4 Sequence closing-third

Nous avons observé que les séquences SEO se réalisent généralement par une structure tripartite de type IRF/IRE (pour plus de détails, voir chapitre I, *point 2.1.3*). Ce type de séquence comprend normativement une troisième partie de paire de type conclusif (*sequence closing-third*, Schegloff, 2007), qui consiste généralement en un feedback de l'enseignant prenant souvent la forme d'une évaluation (Koole, 2010 ; Hellerman, 2003 ; *inter alia*). En effet, les réponses des élèves sont couramment soumises à l'évaluation de l'enseignant dans le contexte scolaire. Les séquences SEO progressent ainsi régulièrement vers la clôture une fois que l'élève a formulé une opinion personnelle qui a été reconnue comme appropriée par l'enseignant. De manière récurrente, une fois que l'enseignant considère la réponse de l'élève comme appropriée et légitime, les participants s'orientent vers la clôture de l'échange. Ce type d'échange interactionnel ne s'achève pas simplement de manière abrupte, mais il est amené pas à pas vers une clôture sur la base d'un ajustement réciproque des participants au fil des tours de parole. La clôture de ce type de séquence est donc généralement à appréhender sous forme de mouvements de clôture ou, selon la terminologie de Schegloff & Sacks (1973) en tant qu'échange final (*terminal exchange*). Ce troisième mouvement séquentiel, pris en charge par l'enseignant, est un lieu central pour observer les moyens qu'il met en place pour ratifier ou évaluer les réponses des élèves, mais également pour gérer et négocier la conclusion de l'échange en cours.

De manière intéressante, dans ce troisième mouvement séquentiel lorsqu'il est présent dans les séquences SEO présente généralement des ratifications sommaires, et de manière plus rare des évaluations à l'image des descriptions de séquences tripartites de type IRE (Mehan, 1979). Suite à ces actions ratificatives, c'est également un lieu où l'enseignant vérifie la compréhension de

l'opinion (*comprehension request*) ou quelquefois participe plus activement à l'échange en proposant sa propre opinion. Nous aborderons également à travers quelques exemples illustratifs comment se réalise la clôture *de facto* de ce type de séquences dans nos données.

1.4.1 Type de sequence closing third

En observant ce que l'enseignant accomplit lors de ce troisième mouvement séquentiel, nous pouvons étudier plus attentivement ce qu'il attend de cette activité d'échange d'opinion et quelles sont les pratiques effectives qu'il légitime au cours de l'interaction (le chapitre VII se penchera de manière plus approfondie sur ce sujet).

La plupart des séquences SEO présentent des ratifications minimales de la part de l'enseignant, sous la forme de marqueurs de type « mhm mhm » à la suite de la réponse de l'élève. Il est intéressant de remarquer dans les extraits qui vont suivre une distribution variée de ce type de marqueur « mhm mhm » à l'intérieur d'un même échange, tantôt faisant office de continueurs ou (Schegloff, 1981), tantôt œuvrant à marquer l'évaluation de l'échange, ceci étant généralement lié à des caractéristiques prosodiques et de type rythmique. L'extrait suivant, issu du secondaire inférieur, s'insère dans une discussion qui vise à récolter les avis des élèves sur des ouvrages littéraires qu'ils ont du lire au cours de l'année. Cet extrait présente un échange qui se clôt avec une ratification minimale de l'enseignant, puis une sélection d'un autre élève pour débiter un nouvel échange.

28) CODI L1-Sec1-DS4 I.262

```

01  Ens:   lisa tu lisais l'autre hein.
02  Ens:   alors carine.
03  Car:   mais moi j'aime bien.
04        (0.5)
05  Car:   c'é(h)t(h)ait ma(h)rrant
06  Els:   ((rires : 4.8))
07        (2.1)
08  Car:   [mais ouais]
09  Ens:   [bon          ]
10        (0.3)
11        carine essaie de nous expliquer pourquoi c'est marrant=
12  Car:   =mais:,
13        (0.4) ben ce qui disent dedans des fois comme kenny.
14  Ens:   mhm mhm.
15        (0.3)
16  Ens:   c'est les remarques qu'y [a >mhm mhm?<]
17  Car:   [ouais.          ]
18        (0.3)
19  Ens:   pis l'histoire (0.2) en gros.
20  Car:   ben j'aime bien?
21  Ens:   tu aimes bien aussi.=
22  Car:   =ouais.=
23  Ens:   =mhm mhm.

```

24 **(2.4)**
 25 Ens: **après: ben c'est dominic?**

Carine est sélectionnée (minimalement) par l'enseignant pour donner son point de vue sur la lecture d'un ouvrage littéraire (l.2). Elle propose une opinion sous forme d'évaluation aux lignes 2-4 « moi j'aime bien », « c'était marrant », qui ne sera pas considérée comme suffisante par l'enseignant. En effet, ce dernier accomplit une relance lui demandant de justifier son opinion (l.11). Carine propose un développement supplémentaire aux lignes 12 et 13, qui sera minimalement ratifié par l'enseignant (l.14). Nous pouvons observer que l'échange entre l'enseignant et Carine s'accélère avec des prises de tours rapides (l. 21-23), ainsi qu'un chevauchement (l.16-17). L'enseignant produit des relances sous forme de question (l.16) – notons ici que le marqueur de type « mhm mhm » accompli est réalisé à travers un débit rapide et ponctué par une intonation finale montante invitant Carine à poursuivre son opinion – et des reformulations (l.19, 21) qui seront commentées (l.20) ou ratifiées (l.22) par Carine. Il réalise une ratification minimale avec intonation finale descendante manifestant la fin de sa prise de tour (l.23). Puis, après une pause de 2,4 secondes où aucun des participants ne prend la parole, il marque la clôture finale de l'échange en sélectionnant un nouvel élève pour commencer une nouvelle séquence SEO.

Nous observons fréquemment ce type de ratification minimale dans nos données. Par cette pratique interactionnelle, l'enseignant vient clore l'activité en cours, tout en légitimant l'intervention précédente de l'élève au sein de l'échange. Cette manière sommaire de ratifier et de gérer l'échange vient informer l'élève sur l'adéquation de sa participation sans pour autant apporter une évaluation quant à la nature de l'opinion exprimée, que ce soit sur le plan du contenu ou sur le plan de l'expressivité.

Nous avons régulièrement entrevu lors du troisième mouvement séquentiel des séquences SEO, non pas une clôture suite à la ratification minimale de l'enseignant, mais un développement supplémentaire de la séquence (*post-expansion sequence*, selon la terminologie de Schegloff, 2007). Il s'agit de ratifications minimales suivies de reformulations de l'enseignant, systématiquement introduites par « donc ». Ces reformulations, suivies de questions, invitent l'élève à négocier l'interprétation de l'enseignant en la ratifiant ou en la complétant, puis les acteurs de l'échange procèdent à la clôture de la séquence par des ratifications mutuelles.

29) CODI L1-Sec1-DS4 I.655

01 Ens: et puis::,
 02 (0.5) kenny dessaules.
 03 (1.2)
 04 Ke2: et ben euh:,
 05 (0.5) ça commence à devenir la mode tout ça mais euh:: moi je
 06 moi personnellement j'en prendrais pas.
 07 (0.4)

08 Ke2: parce que (0.7) °parce que ça me plaît pas trop° mais lui ça
 09 lui va bien: (xxxx)
 10 Ens: mhm mhm.
 11 Ens: **donc tu trouves que ça va bien à dominic,**
 12 **mais toi tu n'en mettrais pas parce que tu trouves que ça te va**
 13 **pas ou parce que tu n'aimes pas cette couleur?**
 14 Ke2: les deux.
 15 Ens: Les deux.
 16 Ens: mhm mhm.

Cet extrait, issu du secondaire 1, présente une discussion sur le sujet des goûts vestimentaires, et plus particulièrement le choix du pull rose porté par Dominic (garçon), élève présent dans la classe. Après l'expression d'opinion formulée par Kenny (l.4-9), l'enseignant procède à une ratification minimale (l.10), puis produit une reformulation introduite par le connecteur de discours « donc », qui marque classiquement la conclusion d'un raisonnement (l.11). Il poursuit son tour de parole en produisant une demande de clarification sous forme de question (l.12-13). Kenny apporte une réponse à la ligne 14. Celle-ci est suivie par une répétition à l'identique (l.15) et une ratification de l'enseignant (l.16) qui oriente l'échange vers sa clôture. Cet extrait illustre ici ce que l'on observe généralement dans nos données lors de ce troisième mouvement séquentiel : suite à une ratification minimale formulée par l'enseignant, celui-ci exprime une reformulation suivie d'une question qui invite l'élève à ratifier son interprétation ou à apporter des informations supplémentaires nécessaires à la compréhension de l'opinion devant l'ensemble de la classe (*comprehension request*). Par ce biais, il ne s'oriente pas vers la clôture de la séquence, mais continue à la développer au moyen d'une reformulation suivie d'une question (*post-expansion sequence*, Schegloff, 2007). Une fois la réponse apportée par l'élève (p.ex. : l.14), la séquence s'oriente généralement vers la clôture, où l'on retrouve une ratification minimale de l'enseignant (p.ex. : l.16).

L'extrait [30], issu du secondaire 2, présente les mêmes traits caractéristiques que l'extrait [29] précédent, au sein de cette troisième paire adjacente, mais cette fois l'enseignant verbalise explicitement un problème de compréhension de sa part. Cette thématisation oriente la reformulation précédente comme un élément essentiel au fonctionnement de la compréhension mutuelle des participants. Lors de cette activité, les élèves sont engagés dans une discussion touchant aux thématiques « scolarité-majorité-maturité » :

30) CODI L1-Sec2-MR4 I.860

01 Mar: pis je trouve que c'est mal euh,
 02 (0.4) ouais notamment entre les profs que c- (0.2) par rapport
 03 aux branches euh: qu'on a ben peut-être par rapport aux t-e³²
 04 qu'on en a tous en même temps ou des devoirs qu'ils donnent,
 05 (0.3) y a peut-être pas assez de communication d[e::]&
 06 Sal: [>mhm mhm.<]
 07 Mar: &ce qu'ils peuvent nous demander par rapport aux autres
 08 branches pis par rapport euh:,
 09 (0.4) oui pis: pis justement l'école (0.3) de ce qu'elle peut
 10 nous demander par rapport à notre vie privée=
 11 Ens: =>mhm mhm<.
 12 Mar: ouais ça c'est (0.4) les: chaque individu est différent
 13 [mais c'est]
 14 Ens: **[ouais.]**
 15 (0.3)
 16 Ens: **donc vous vous dites que (0.3) par rapport à la vie privée**
 17 **(0.3) l'école dans le fond (0.4) nous donne de plus en plus de**
 18 **travail et empiète ou avale ou: gomme le temps que vous avez**
 19 **pour votre vie privée,**
 20 **je comprends pas bien le lien avec la vie privée.**
 21 Mar: ben (0.3) ouais l'école empiète sur notre vie [pri]vée&
 22 Ens: [mhm]
 23 (0.3)
 24 Mar: &mais sans:,
 25 (0.9) je trouve sans y faire très atten[tion]&
 26 Ens: [mhm]
 27 Mar: &euh: (0.5) plus que ça quoi.
 28 Ens: c'est ça ouais.

Cet extrait rend également compte que l'expression d'opinion au secondaire supérieur présente des formulations largement plus développées sur le plan du contenu de la part des élèves. Ici, Marie développe son opinion sur un long tour de parole (l.11-13). Son développement est minimalement ratifié par des continueurs formulés par une autre élève, Salomé (l.6), ainsi que par l'enseignant (l.11). Ce dernier prend la parole à la ligne 14 en chevauchant la prise de tour de Marie, en faisant une ratification minimale « *ouais* », puis il poursuit son tour après une pause de 0,3 seconde en produisant une reformulation introduite par le marqueur conclusif « *donc* », suivie d'une locution classique « *vous dites que* » (l.16). À la suite de cette reformulation, l'enseignant verbalise un manque de compréhension de sa part « *je comprends pas bien le lien avec la vie privée* » (l.19) concernant le point de vue préalablement exprimé par Marie (l.20). À l'évidence, Marie s'oriente vers cette thématization de l'enseignant comme une demande de clarification, à laquelle elle propose une réponse plus détaillée aux lignes 21-27, d'ailleurs chevauchée par des continueurs de l'enseignant (l.22,26). L'enseignant réalise une évaluation « *c'est ça ouais* » (l.28), terminée par une intonation finale descendante, qui marque la fin de son tour de parole et clôture par ce biais la séquence.

³² T-E : est un acronyme fréquemment utilisé dans le contexte scolaire pour caractériser les « travaux écrits », à savoir des évaluations scolaires écrites en classe (épreuve, examen, interrogation, test).

Les deux extraits [29] et [30] témoignent d'une participation active de l'enseignant au sein de la clôture de la séquence, où ce dernier met l'accent sur la gestion de la compréhension mutuelle au sein des participants en réalisant régulièrement une reformulation suivie d'une question de clarification à l'élève qui vient d'exprimer son opinion personnelle. Ce type de réalisation est généralement placée séquentiellement à la suite d'une première ratification minimale, qui légitime préalablement la réponse précédente de l'élève. Une fois cette interprétation validée par l'élève, la séquence se dirige vers la clôture de l'échange. Ces expansions de séquences SEO (*post-expansion* : voir Schegloff, 2007), ici les questions réalisées par l'enseignant précédées par des reformulations, négocient principalement des problèmes de compréhension liés au contenu de l'opinion et amènent progressivement l'échange vers la clôture. En revanche, elles ne nous renseignent que très peu sur ce qui est évalué ou légitimé par l'enseignant sur le plan de l'expressivité orale chez l'élève.

D'autres cas illustrent également une participation active de l'enseignant au sein de ce troisième mouvement séquentiel des séquences SEO. Ils apparaissent régulièrement dans les données du secondaire 2. Nos données du secondaire 1, par contre, montrent que l'enseignant ne propose que rarement son opinion au sujet de la thématique discutée en classe. Dans les données du secondaire 2, nous observons des interventions moins neutres de l'enseignant, qui se positionne plus comme participant légitime de l'échange d'opinion. L'extrait suivant témoigne d'une réaction différente de la part de l'enseignant par rapport aux extraits [29] et [30]. Dans cette séquence, il propose sa propre opinion au sein de l'échange et montre par ce biais une participation plus active dans l'échange. L'extrait suivant est tiré de la même leçon que l'extrait [30], portant sur la thématique « scolarité-majorité-maturité » où la discussion s'est désormais orientée vers le métier d'enseignant.

31) CODI L1-Sec2-MR4 I.1419

01 Sal: &je pense que pour être prof faut déjà avoir une bonne envie
 02 de: de passer son: son savoir aux autres et pis d'essayer (0.3)
 03 c:(c'est une volonté si on veut: pas:) tomber dans la routine
 04 mais leur renouveler à [chaque] fois&
 05 Ens: [>mhm mhm<]
 06 Sal: &pis c'est une envie (0.3) je sais pas quand même euh:,
 07 (0.4) je sais pas moi je trouve c'est pas facile de pas pouvoir
 08 pratiquer sa matière dans le réel et pis de: devoir simplement
 09 la: la passer plus loin [disons.]
 10 Ens: [ouais.]
 11 (0.3)
 12 Ens: **bon cela dit y a des domaines alors (0.3) comme- ben les maths**
 13 **ou y a- beaucoup de gens qui font de la recherche?**
 14 (0.3)
 15 Ens: **[pendant pas mal de temps puis ensuite de l'enseignement ouais]**
 16 Sal: [ouais (0.3) faut encore avoir le temps]
 17 faut pas être à cent pour cent pis euh: etcetera=
 18 Ens: **=ouais.**

19 (0.3)
 20 Ens: **c'est pour ça que j'emploie le mot professeur parce que (0.3)**
 21 **on peut aussi imaginer l'université,**
 22 **(0.2) avec aussi la recherche et l'enseignement?**
 23 **(0.3)**
 24 Ens: **hein euh les profs d'uni ont le privilège contrairement à nous**
 25 **de pouvoir faire de la recherche et de l'enseignement**
 26 **simultanément.**
 27 Sal: mhm mhm.

L'exemple présente une partie de l'opinion de Salomé (l.1-9), qui a déjà débuté en amont de l'extrait, où l'enseignant produit un continuateur (l.5) en chevauchement. Puis il ratifie l'opinion de Salomé (l.10) et après une pause de 0,3 seconde, propose sa propre opinion (l. 12-14), qu'il incrémente par un développement supplémentaire en chevauchement (l.15) de Salomé (l.16). Cette dernière poursuit sa prise de tour (l.17), qui est ratifiée minimalement par l'enseignant (l.18). Ce dernier reprend la parole (l.20) et poursuit le développement de son opinion (l.20-26), qui sera ratifiée par Salomé à la ligne 27. Dans cet extrait, les interventions de l'enseignant dans lesquelles il propose son propre point de vue sur la question attestent que ce troisième mouvement séquentiel est un lieu privilégié dans lequel l'enseignant peut participer à l'échange au-delà de formuler une ratification de l'opinion de l'élève et se construire un rôle de participant à part entière au sein de la discussion.

Dans la même perspective, l'extrait suivant illustre à nouveau une prise de parole plus développée de la part de l'enseignant après avoir formulé une ratification minimale au sein de ce mouvement de clôture. Dans cet exemple, le troisième mouvement séquentiel constitue un espace de parole privilégié pour l'enseignant pour évaluer l'opinion exprimée par l'élève tout en s'affiliant ou non à cette prise de position. Ce type d'évaluation, s'attachant plus au contenu de l'opinion qu'à la dimension expressive de la prise de parole de l'élève, apparaît plus fréquemment dans nos données du secondaire supérieur.

32) CODI L1-Sec2-MR1 l.408

01 Est: =mais en fait,
 02 (0.3) je pense que (0.2) en montrant la pièce et puis
 03 l'histoire du petit garçon ils ils acceptent plus euh,
 04 (0.3) ils montraient euh (0.4) comment euh comment ils en
 05 arrivaient là les enfants soldats.
 06 (0.3)
 07 Ens: [ouais.]
 08 Est: [sans] sans cr- sans avoir conscience en fait euh de: de ce
 09 qu'il y a.
 10 Ens: **oui je crois.**
 11 (0.3)
 12 Ens: **c'est [c'est juste]&**
 13 Est: [c'est ça.]
 14 Ens: **&ce que vous dites hein.**
 15 Ens: **c'est c'est dans le fond beaucoup plus (0.4) les conditions**
 16 **réunies qui font qu'un enfant devient un enfant soldat?**

17 (0.3)
 18 Ens: **que (0.2) ce qu'est (0.2) à partir du moment où il a pris les**
 19 **armes (0.3) sa vie (0.3) d'enfant soldat.**
 20 (0.3)
 21 Ens: **alors euh c'est vrai que ça peut manquer parce que ça donnerait**
 22 **aussi un complément d'information (0.4) en termes idéologiques**
 23 **ou de sensibilisation.**

Estelle est en train de développer son opinion personnelle concernant une pièce que les élèves ont vue au théâtre quelques semaines auparavant (l1-9). Elle est en train d'exprimer un point de vue personnel en réaction à l'opinion précédente de Salomé, qui critique une dimension de la pièce que les auteurs n'ont pas assez prise en considération. Estelle termine son tour à la ligne 9 avec une intonation finale descendante. Il est attendu que l'enseignant apporte une troisième partie de paire adjacente à cette position séquentielle précise (*sequence closing-third*) dans les séquences SEO. C'est effectivement ce qu'il fait : il prend le *floor* à la ligne 10 pour évaluer l'opinion personnelle d'Estelle. Il s'aligne modérément au point de vue de cette dernière, en formatant son tour de parole avec le marqueur d'accord « *oui* » et le modalisateur « *je crois* » (l.10), suivi d'une évaluation « *c'est juste ce que vous dites hein* » (l.12-14), et poursuit son tour en ajoutant sa propre opinion sur la thématique (l.15-23) et en réaffirmant son affiliation avec l'opinion d'Estelle, avec la construction « *c'est vrai que* » (l.21).

Cet extrait met donc en avant des évaluations de l'enseignant plus développées, où ce dernier ratifie l'opinion personnelle de l'élève : il s'aligne à son positionnement en partageant son propre point de vue, et rend reconnaissable le fait que la séquence s'amorce vers une clôture, ce qui permet à un autre élève de prendre la parole. À nouveau, l'enseignant participe activement durant ces échanges d'opinions, particulièrement au sein de ce troisième mouvement séquentiel. Il évalue minimalement l'opinion de l'élève sur le plan du contenu, s'y aligne et y participe pleinement, mais il ne réalise pas d'évaluations particulières sur le plan de la dimension langagière de l'expression d'opinion en classe.

Sur le plan des évaluations, nous avons néanmoins pu observer un *feedback* évaluatif portant sur la dimension langagière et expressive des opinions formulées par les élèves lors d'une leçon du secondaire 2 (EO3) où les élèves sont engagés dans une discussion où ils doivent interagir les uns après les autres (modalité de participation : tour de table). Durant cette leçon, les opinions des élèves ne reçoivent pas de réactions adjacentes de la part de l'enseignant, mais une évaluation différée et commune, c'est-à-dire destinée à l'ensemble de la classe, exprimée en fin de leçon par l'enseignant. Dans l'extrait suivant, l'enseignant a explicité d'emblée son statut de spectateur durant cette activité, dans laquelle il ne souhaite intervenir qu'en fin de leçon. Cet exemple met spécifiquement en scène le moment où l'enseignant prend la parole une fois que tous les élèves de la classe ont exprimé leur opinion :

33) CODI L1-Sec2-EO3 I.841

01 Ens: c'est euh,
02 (0.7) la seule chose si je dois retenir quelque chose-
03 j'aimerais bien rebondir sur des tas de choses qui ont été
04 dites.
05 (0.4)
06 Ens: **c'est euh (1.2) a- e- très- l'aspect très objectif de de:**
07 **votre regard.**
08 (0.4)
09 Ens: mais euh (0.5) je suis persuadé qu'on a déjà fait ça en classe
10 mais il me semble que ça fait (x) euh en première ça fait
11 beaucoup plus peur de: quand on parle de l'âge adulte **ici vous**
12 **avez regardé ça: avec (0.4) certains mots assez durs** mais: dans
13 l'ensemble euh c'est pas une peur ça: ça devient un passage
14 logique.
15 (0.5)
16 Ens: **euh: et ça c'est un regard qui: qui est intéressant.**
17 **au-delà de ça (0.3) grande qualité de discussion?**
18 (0.3)
19 Ens: **(on est) toujours restés dans le thème même si on a pris des**
20 **chemins de: de traverse euh [qualité euh:: de l'avis]&**
21 Els: [[((rires choraux))]]
22 Ens: &euh évidente j- je lui avais dit que: en choisissant cette
23 classe au moins on savait qu'on avait toujours des: des avis,
24 **je pense même pour un: (0.7) jeudi après-midi ensoleillé je**
25 **pensais pas que: vous iriez aussi loin et de manière assez**
26 **soutenue.**
27 (0.3)
28 Ens: **puisque:: vous avez parlé à peu près quarante minutes hein,**
29 **sans: sans intervention extérieure donc euh (0.3) chapeau.**
30 (0.3)
31 Ens: **vous avez relevé le défi assez (0.4) brillamment.**
32 (0.5)
33 Ens: voilà prenez trois minutes de pause et puis euh: on remet la
34 classe en état.

L'enseignant clôt cette discussion par une évaluation générale, s'adressant à l'ensemble de la classe et prenant en compte le déroulement entier de l'activité d'échange d'opinion. Son évaluation repose sur le contenu des opinions formulées (l.6-7, 11-12,16) en mettant l'accent sur la qualité, et sur la subtilité des avis formulés et sur la qualité de l'interaction (l.17, 19-20, 24-26, 28-29,31). L'intérêt de cette évaluation réside dans le fait que c'est l'un des rares cas où nos données montrent un développement approfondi de la part de l'enseignant pour qualifier les échanges d'opinions personnelles au moyen de commentaires métadiscursifs sur la manière dont les élèves ont élaboré leurs opinions de manière appropriée sur le plan langagier et interactionnel. Par exemple, il invoque la nature objective de leur positionnement (l.6-7), l'adéquation du lien entre leurs avis et la thématique abordée (l.19-20), ainsi que le fait qu'ils ont su respecter les modalités de participation et les règles inhérentes à ce type d'activité orale (l.28-31). De par l'organisation spécifique de cette leçon, l'intervention finale de l'enseignant fait ici office de *sequence closing-third* général qui ne clôt non pas une séquence, mais, ici, tout un cours d'actions.

Synthèse sequence closing-third

Généralement, nos données indiquent que ce troisième mouvement séquentiel des séquences SEO est un lieu où l'enseignant s'oriente de manière rétrospective vers la légitimation de la réponse précédente de l'élève. Cette légitimation se réalise généralement sous forme de ratifications minimales. De manière plus occasionnelle, dans les cas où l'enseignant produit des évaluations, celles-ci reposent plus sur le contenu de l'opinion exprimée, que sur la manière dont des élèves s'expriment au cours de cette activité langagière. C'est également une place privilégiée où l'enseignant peut étendre la séquence, par le biais de reformulations suivies de demande de spécification, notamment lorsqu'il gère des problématiques liées à l'interprétation et la compréhension de l'opinion exprimée ou par l'expression de sa propre opinion sur la thématique donnée. Ce troisième mouvement implique également une orientation prospective liée à l'organisation structurelle de l'échange dont l'enseignant va négocier et gérer la clôture afin de laisser la parole à un nouvel élève pour débiter ainsi une nouvelle séquence.

1.4.2 Type de clôture

En observant le troisième mouvement séquentiel des séquences SEO, plus précisément la réaction de l'enseignant suite à la réponse de l'élève, nous avons remarqué que l'intervention de l'enseignant est plurielle sur le plan actionnel. Une fois, la réponse de l'élève légitimée, il s'oriente généralement vers la clôture de l'échange (*sequence closing-third*) avec l'élève interrogé par le biais de réalisations verbales. Dans certains cas, la séquence peut également s'achever de manière impromptue, dû aux contingences locales du contexte de la classe.

Une fois l'opinion personnelle de l'élève ratifiée, l'enseignant clôt généralement l'échange en cours en sélectionnant un nouvel élève, signal ultime de clôture séquentiel. Dans nos données, cette transition marque généralement la clôture *de facto* de la séquence, surtout lorsque les élèves participent à la discussion de manière plus autonome (autosélection). Cette clôture permet de relancer une nouvelle séquence SEO avec un nouvel élève et ainsi poursuivre l'activité de discussion.

34) CODI L1-Sec1-DS3 I.236

```

01  Ens:    [alors dominic] qu'est-ce que tu me dis (.) [pis après yann.]
02  Dom:                                [bien sûr          ]
03  Ens:    yann?
04  Dom:    ouais.
05          (0.3)
06  Dom:    [assez d'accord.]
07  Ens:    [toi oui.          ]
08          (0.3)
09  Ens:    pourquoi?
```

- 10 Dom: ben ça doit être cool?
 11 (0.3)
 12 Dom: comme ça après c'est:: l'enfant il te connaît mieux que la mère,
 13 (0.5) pis quand elle rentre il dit .hh ouais j'ai vu son
 14 premier euh son premier pas euh (0.2) euh son premier mot euh
 15 son premier rot et tout ça euh voilà.
 16 (0.3)
 17 Dom: [faut]&
 18 Ens: [mhm mhm.]
 19 Dom: &être content.
 20 Ens: mhm mhm.
 21 (0.4)
 22 Ens: donc toi dominic tu serais:: tu dirais c'est intéressant de
 23 s'occuper [d'un enfant.]
 24 Dom: [ouais]
 25 (0.3)
 26 Dom: ça doit être cool.
 28 Ens: **et puis yann qu'est-ce que tu dirais.**

Cette séquence SEO issue du secondaire 1 illustre un cas typique où l'enseignant clôt l'échange en cours et gère la transition vers un nouvel élève. L'enseignant commence par une rapide négociation afin de gérer la participation des élèves souhaitant prendre part à l'activité. Dominique prend ensuite la parole et exprime son opinion (l.10-19) en accord avec le point de vue précédent, qui mettait l'accent sur les avantages de pouvoir s'occuper des enfants à la maison lorsqu'on est père. Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignant ratifie minimalement l'opinion de Dominique (l.20), puis produit une reformulation introduite par « donc » synthétisant le point de vue de l'élève. Dominique ratifie cette reformulation à la ligne 24, ajoutant un commentaire évaluatif (l.26) produit avec une intonation finale descendante qui marque la fin de sa prise de tour. À ce moment précis, l'enseignant reprend la scène conversationnelle et marque la clôture de la séquence en sélectionnant Yann, un nouvel élève, qui désirait également apporter son point de vue sur le sujet.

Les activités d'échange d'opinions dans nos données s'ordonnent méthodiquement sous forme de concaténation de séquences, qui se suivent à la chaîne afin de faire participer plusieurs ou l'entier des élèves de la classe. De ce fait, ce type de clôture, réalisé par cet acte de transition vers un nouvel échange, est donc relativement fréquent dans nos données du secondaire inférieur. Nous considérons que cet acte de réouverture d'une nouvelle séquence est le signal ultime de clôture de la séquence précédente.

Du fait que les données du secondaire supérieur montrent des opportunités de participation des élèves plus libre où l'enseignant se positionne plus en retrait, elles témoignent de clôtures de séquences différentes et quelquefois plus floues. La réalisation du *sequence closing third* est généralement absente du fait d'une architecture de la séquence qui ne s'organise plus de manière tripartite, mais à travers une structuration en paires adjacentes : première et seconde partie de

paire. Il s'agit principalement des moments où l'enseignant laisse la discussion se faire entre les élèves et où ces derniers accèdent au *floor* de manière autonome.

35) CODI L1-Sec2-MR4 I.1381

01 Mae: non mais c'est- c'est vraiment simplement ça.
 02 Mae: c'est la seule chose vraiment que: qui me dit mais que ça soit
 03 vraiment n'importe où parce que c'est vrai que: on est pas
 04 forcément dans le- dans le: dans la même ville pas forcément
 05 avec des- des- des mêmes niveaux etcetera,
 06 (0.3) des autres des différentes branches?
 07 (0.3)
 08 Mae: mais vraiment le fait d'être dans une classe de- une salle de
 09 classe (0.3) même le fait qu'on change de s- de statut ça: je
 10 pourrais pas faire faut que je vois un:
 11 (h)ou(h)ais.=
 12 Ens: =>mhm mhm.<
 13 Ens: ça reste [l'école] quand même.
 14 Mae: [(c'est ça.)]
 15 Mae: c'est vraiment les bâtiments,
 16 se dire on va à l'école=
 17 Ens: =>ouais.<=
 18 Mae: =même si c'est pour enseigner on va à l'école.
 19 Ens: >mhm mhm.<
 20 (0.3)
 21 Ens: ouais ouais.
 22 Dap: (xxx) quand on est prof on a plein de vacances.
 23 on est bien payé.
 24 (): ouais.
 25 Sal: [ouais mais en même temps moi je trouve ce qui est dommage
 26]
 27 Dap: [on a un emploi stable on peut pas se faire virer après trois
 28 ans]
 29 Ens: j'ai rien entendu.
 30 Els: ((rires choraux: 2.2))
 31 Sal: ce que je trouvais aussi dommage je sais pas mais par exemple
 32 euh: comme ils disaient les profs de maths?
 33 (0.3)
 34 Sal: euh: moi je pense ça doit pas être super drôle tous les jours
 35 de répéter la même matière tout le temps en plus euh: si c'est
 36 des classes différentes ben en trois ans en trois milieux
 37 différents?

Cet extrait est tiré du secondaire 2 et l'activité de discussion porte sur le thème de l'école, l'apprentissage et l'enseignement en général. Maëlle est en train de développer son opinion (l.1-18), dans laquelle elle se positionne favorablement envers le métier d'enseignante tout en désapprouvant le fait qu'elle n'aura jamais connu d'autre espace que la salle de classe. L'enseignant suit son développement en produisant de rapides continuateurs de manière régulière (l. 12,17) tout en s'alignant rapidement à la position de Maëlle par l'intervention de la ligne 12 « *ça reste l'école quand même* » (l.13). À la suite de cela, Maëlle termine sa prise de parole par une intonation conclusive (l.18). L'enseignant réagit par un continuateur (l.19) réalisé de manière rapide. Après une pause de 0,3 seconde, sans réaction de la part des participants, l'enseignant s'oriente vers la clôture de l'opinion de Maëlle en formulant une ratification minimale au moyen d'un

marqueur d'accord doublé « *ouais ouais* » (l.21) et avec une intonation finale descendante qui marque la fin de sa prise de parole. C'est à ce moment que Daphné prend le *floor* pour faire part de son point de vue (l.22) qui sera d'ailleurs ratifié par un autre élève. À la suite de cela, plusieurs élèves réagissent et négocient la scène conversationnelle en prenant la parole en chevauchement (l.25-28). L'enseignant intervient à la ligne 29 pour gérer la participation des élèves en thématissant la nature problématique des prises de paroles simultanées des élèves « *je n'ai rien entendu* ». Son intervention sera suivie d'un rire choral de la classe qui s'affilie à son commentaire (l.30). C'est ensuite que Salomé choisit de prendre la parole pour exprimer son point de vue (l.31 et suivantes).

Cet extrait est donc révélateur des modalités de participation que l'on retrouve fréquemment au secondaire supérieur. L'enseignant ne gère que minimalement l'organisation structurelle des séquences SEO et laisse la responsabilité aux élèves d'intervenir au moment opportun, bien que cela engendre quelquefois une compétition pour accéder au *floor*. La réalisation formelle de la clôture est donc différente de ce que nous avons aperçu généralement au secondaire inférieur, la séquence se structurant désormais en paire adjacente (la réalisation de la seconde paire venant clore la séquence). Les élèves s'ajustent alors aux contingences locales de l'interaction en cours, pour négocier la scène conversationnelle de manière adéquate, et ainsi débiter un nouvel échange où ils peuvent exprimer leur opinion.

D'autres cas présentent des clôtures séquentielles absentes, par exemple lorsqu'une séquence SEO est abandonnée en cours de route suite à des problèmes liés à la compréhension de la consigne. Par exemple, les contingences du contexte de la classe peuvent engendrer des séquences de réparations (*side-sequence*) et l'activité d'échanges d'opinion est ensuite abandonnée pour un autre cours d'action.

36) CODI L1-Sec1-GN3 I.353

01 Mat: +discutez de leurs amis (0.4) discutez de leurs amis et de
 02 leurs activités en ligne exactement comme vous le feriez pour
 03 (0.5) toute autre activité quotidienne. ((lisant))+
 04 (3.5)
 05 Mat: ben je trouve que c'est normal qu'on discute euh,
 06 (0.4) ouais qu'ils d- que les parents ils discutent euh de ce
 07 qu'on fait sur internet.
 08 Els: ((murmures très faibles: 4.9))
 09 Ens: **merci normann d'être avec nous.**
 10 Nor: **oui mais [je comprends pas trop le truc.]**
 11 Dan: [j'ai pas réussi à] **comprendre le rapport**
 12 **madame.**
 13 Ens: il dit qu'en fait les parents ils devraient discuter avec leurs
 14 enfants euh: de leurs activités sur internet de ce (qu'ils y
 15 font),
 16 (0.5) comme i:::ls discutent avec vous de ce qui se passe à
 17 l'école de ce qu'il se passe à l'entraînement de (0.3) de
 18 [ce que vous faites]&
 19 (): [ah oui.]

20 Ens: & dans la journée.
 21 (0.3)
 22 Ens: vous discutez un peu avec vos parents vous racontez des bouts
 23 de vos journées.
 24 Mus: ben oui.
 25 Els: +oui (deux ou trois E simultanément))+

Cet exemple, tiré du secondaire 1, présente une activité de discussion où les élèves doivent donner leurs opinions sur des règles liées à l'utilisation d'internet, qu'on a mis à leur disposition sous forme de document écrit. Une fois la lecture de la règle, un élève du groupe sélectionné doit la commenter en présentant son point de vue. Cet extrait présente la lecture et l'opinion de Mathieu (l.1-7). Durant 4,9 secondes, plusieurs élèves murmurent entre eux, dont les élèves Norman et Daniel. L'enseignante indique la non-adéquation de ce comportement, en demandant personnellement à Norman de se concentrer sur l'activité principale. Norman et Daniel réagissent simultanément à cette requête (l.10-11) en invoquant un problème de compréhension de la règle lue par Mathieu. L'enseignante répond à cette problématique en proposant une explication sur plusieurs tours de parole (l.13-20). À la ligne 22, elle ouvre une nouvelle séquence en reformulant d'ailleurs en partie la consigne précédemment lue par Mathieu (l.1-3) qu'elle adresse désormais à l'ensemble de la classe où d'autres élèves répondent par l'affirmative et de manière chorale (l. 24,25). Ce nouveau cours d'action, qui s'étire sur plusieurs minutes au-delà de cet exemple, bien qu'il soit lié à la thématique précédente va initier une discussion « à bâtons rompus » qui ne repose plus sur le document établi pour la discussion et où l'ensemble des participants (élèves et enseignante) prennent désormais la parole sans modalités de participation établie.

Nos données ont montré que le troisième mouvement séquentiel des séquences SEO pouvait être de nature variable et quelquefois absent, notamment au secondaire supérieur où les séquences SEO sont généralement structurées en paires adjacentes. Ceci étant lié principalement à la gestion du mode de participation mise en place par l'enseignant où les élèves gèrent eux-mêmes la participation au sein de l'activité et dans laquelle un marquage explicite de la clôture de l'échange n'est plus nécessaire au bon fonctionnement de la discussion. De manière récurrente, l'intervention de l'enseignant est multiactionnelle et fonctionne comme un pivot. L'enseignant va à la fois légitimer la réponse de l'élève, mais également amener la séquence vers la clôture. Sur le plan de la légitimation, nous avons pu observer que l'enseignant ne ratifie pas une réponse cible, mais un développement au niveau du contenu verbal de l'expression d'opinion de l'élève. Nous détaillons plus amplement ce sujet dans le chapitre VII. Toutefois, il est intéressant de remarquer qu'au contraire de ratifications minimales, nous observons peu d'évaluations dans ce troisième mouvement séquentiel, qui porterait, d'ailleurs, spécifiquement sur la dimension langagière et expressive des réponses des élèves. Ce moment est également propice pour que l'enseignant gère la compréhension mutuelle des participants, et participe pleinement aux échanges en cours.

Sur le plan de la clôture, l'enseignant gère régulièrement la transition entre les échanges, en sélectionnant les élèves. Nos données ont fréquemment mis en lumière que la clôture peut généralement se réaliser *de facto* par l'ouverture d'une nouvelle séquence.

1.5 Synthèse : organisation caractéristique des séquences SEO

Nous avons exposé dans ce chapitre, des extraits représentatifs des tendances les plus saillantes dans nos données. Il est évident que l'organisation séquentielle des séquences SEO présente une certaine plasticité et variabilité suivant les leçons ou les degrés de scolarité observés. En effet certains composants structurels peuvent être ajoutés au sein de la séquence (tels que des relances, des *sides-sequences*, des interventions d'autres élèves, etc.), ou être absents (p.ex. : *sequence closing third*, évaluations, etc.) dans le cours de l'échange d'expression d'opinion, qui généralement convoque deux acteurs de la classe sur le plan dialogique, l'enseignant et un élève en particulier. Toutefois, nos occurrences tendent vers cette structure tripartite qui fait office de fondement organisationnel vers laquelle les participants s'orientent et s'ajustent au cours de l'interaction au secondaire inférieur et plutôt vers une structuration en paire adjacente lors du secondaire supérieur. Du fait de la prépondérance des structures de type IRE/IRF au sein du le contexte scolaire (McHoul, 1978 ; Drew & Heritage 1992; Hellerman 2003, 2005), et du fait que les séquences SEO sont organisées et ordonnées méthodiquement au cours des leçons que nous avons observées, une routine interactionnelle se met progressivement en place au sein de la classe. La récurrence d'activités d'échange d'opinion réalisée en chaîne durant la leçon permet la création de ces routines. Les manières d'ouvrir ou de clore une séquence se répètent au fur et à mesure de l'interaction et conduisent les participants à reconnaître par exemple les moments où une opinion est attendue ou lorsqu'une séquence est définitivement terminée. Corolairement, ces routines interactionnelles ont également des incidences sur les actions de l'enseignant au sein de la séquence. Ce dernier s'ajuste progressivement sur le plan formel (suivant le cours de la leçon ou le degré de scolarité) passant de sollicitations ou de marquages de clôture explicites, vers des réalisations formelles de moins en moins directes, voire absentes lorsque les élèves s'autonomisent en prenant la parole de manière spontanée (opinion autosélectionnée) ou en gérant eux-mêmes, par exemple, les transitions entre les séquences. Cet ajustement progressif permet donc de simplifier les cours d'actions de base de la séquence SEO au fil de l'avancement des leçons (suivies par une même classe) et des degrés de scolarité. Généralement, nous observons une prédominance de l'enseignant dans la gestion séquentielle et actionnelle de l'échange, puisqu'il initie et clôture l'échange. Toutefois, les données du secondaire supérieur montrent de manière fréquente une présence de l'enseignant beaucoup plus ponctuelle et limitée, qui laisse

plus d'autonomie aux élèves tant pour participer à l'activité que dans la gestion séquentielle de l'échange. Les séquences SEO sont donc variées, coconstruites par les participants et méthodiquement organisées au cours de l'interaction. Bien que l'expression d'opinion personnelle en classe soit profondément liée au cadre institutionnel dans lequel elle émerge et soumise à la légitimation de l'enseignant en regard de l'activité en cours, elle s'inscrit sur un continuum comprenant plus ou moins de contraintes quant à sa mise en œuvre suivant les degrés observés.

Nous proposons ici, sous forme synthétique, les caractéristiques séquentielles de l'expression d'opinion personnelle en classe telle que nous l'avons observée à travers nos données issues du secondaire 1 et du secondaire 2 :

Tableau 17 – Synthèse architecture séquentielle séquences SEO

Moments séquentiels	Actions accomplies		Formes de réalisation/ressources
Ouverture (1PP)	Sollicitation (enseignant)		Sélection d'un élève Questions: - ouvertes/fermées - avec ou sans marqueurs explicites d'opinions - avec ou sans commentaires métadiscursifs
	Absence de sollicitation		Opinion spontanée de l'élève
Noyau (2PP)	Réactions de l'élève	Expression d'opinion (réponse préférentielle)	Avec ou sans marqueurs explicites d'opinion Sur un ou plusieurs tours de parole Contigüité séquentielle
		Expression d'opinion absente, avortée ou incomplète (réaction non préférentielle)	Avec ou sans contigüité séquentielle Retardement de la prise de tour Marqueurs d'hésitation en préface du tour Tours de parole étendus au moyen de justification
Expansion intégrée	Relance (enseignant)		<i>Follow-up questions</i> Demande de spécification
Sequence closing-third (3 PP)	Absence de <i>sequence closing-third</i>		- différé à la fin de la leçon - interruption de séquence (émergence d'un autre cours d'action) - structuration en paire adjacente
	Légitimation (enseignant)		Ratifications - minimales - avec ou sans évaluation - avec ou sans expression de l'opinion de l'enseignant
Post-expansion	<i>comprehension request</i> (enseignant)		Reformulation + question de clarification
Clôture			Sélection d'un nouvel élève (ouverture d'une nouvelle séquence)

Chapitre VI: Identifications des méthodes pour formuler une opinion

Ce chapitre a pour objectif d'illustrer les différentes méthodes et ressources linguistiques régulièrement mobilisées par les élèves du secondaire 1 et 2 pour construire et formuler leurs expressions d'opinion au sein des activités de discussion en classe. Nous nous appuierons sur les caractéristiques à la fois séquentielles (phénomènes de début et fin de tour de parole) et actionnelles, liées à la structuration du ou des tours de parole (*turn-design*) qui composent la réponse de l'élève. Nous examinerons l'expression d'opinion à travers le prisme des positionnements interactionnels (voir chapitre I, *point 2.4*) : il s'agira en particulier d'analyser la manière dont les élèves se positionnent sur le plan épistémique lorsqu'ils expriment leurs opinions.

1. Formuler une opinion au secondaire 1

1.1 *Un type de marqueur épistémique fréquent : « je (ne) sais pas »*

L'observation des données du secondaire 1 a révélé la fréquence d'une particularité formelle qui concerne le formatage linguistique des réponses par les élèves dans les séquences d'échanges d'opinion : la prééminence de la locution « je (ne) sais pas ». Les analyses qui vont suivre ont pour objectif de montrer comment cette construction dite « standard » en français devient, dans l'interaction scolaire, une ressource récurrente que les élèves exploitent à diverses fins interactives pour répondre aux sollicitations d'opinion de l'enseignant. Nous nous intéresserons à la manière dont cette construction est manipulée sur le plan prosodique, morphosyntaxique et séquentiel et montrerons en quoi cette disposition est spécifique. D'un point de vue empirique, nous rappelons ici que les différentes occurrences de la locution « je (ne) sais pas » au sein des extraits de la présente recherche ont fait l'objet d'une transcription rigoureuse de la parole du locuteur en question telle qu'elle est prononcée (voir chapitre III, *point 3.3.2*) et ne sont donc pas à appréhender comme des pratiques de transcriptions arbitraires.

Généralement, lorsque l'on rencontre ce type de locution dans l'interaction, nous l'interprétons de manière spontanée en tant que déclaration de non-savoir (pour une étude approfondie de cette construction au sein de l'interaction, notamment dans des séquences question-réponse en français, voir Pekarek Doehler, 2016), à l'image de l'exemple suivant :

1) CODI L1-Sec1-DS1 I.201

01 Ens: ça,
 02 (0.2) c'est ça qui intéresse les gens?
 03 (2.3)
 04 Bar: **je sais pas.**
 05 (4.2)
 06 Ens: euh: lisa tu peux me dire?
 07 (0.4)
 08 Ens: quelle sorte d'élèves y a là.

Cet exemple est représentatif de l'interprétation de la construction « je (ne) sais pas » (dès à présent JSP) en tant que déclaration de non-savoir. Au sein d'une séquence de type IRE/IRF rattachée à une activité de compréhension de texte, l'enseignant pose ici une question ciblée (*display question*, Pekarek Doehler, 1999) lié au contenu d'un article que les élèves ont lu en classe (l.1-2). La pause de 2,3 secondes (l.3) suggère une réponse de l'élève potentiellement problématique de type non préférentielle (Sidnell, 2010). L'élève va d'ailleurs formuler une déclaration de non-savoir par la construction « *je sais pas* » (l.4), marquée par une intonation finale descendante marquant la fin de sa prise de parole. Par cette action, l'élève rend compte d'une incapacité à répondre en justifiant une absence de connaissance sur le sujet en question. Ce type de réponse a été étudié par Stivers & Robinson (2006) en tant que *non-answer response* : l'élève apporte une réaction sur le plan verbal, mais échoue à répondre sur le plan des contenus attendus par la question. D'ailleurs, la réaction de l'élève est suivie d'une pause significative de plus de 4,2 secondes, sans réaction de l'enseignant (l.5). Ce dernier va évaluer cette réaction comme non adéquate en abandonnant sa trajectoire interrogative envers Barbara (l.6-8). Il s'adresse désormais à une nouvelle élève, Lisa, en formulant une nouvelle question sur l'article lu en classe et exhibe ainsi une orientation vers la progression de l'activité en cours.

Ce type d'activité de compréhension de texte présente plus fréquemment des interventions de l'enseignant sous forme de question fermée (*polar question*) que les échanges d'opinions. Dans ce type de configuration interrogative (cf. extrait 1), les élèves n'ont généralement que trois axes possibles pour répondre aux contraintes initiées par la question de l'enseignant : *oui*, *non* ou *déclarer un non-savoir* (JSP) (Drew, 1991). Dans le cas des activités d'échange d'expression d'opinions, les alternatives possibles de réponses de l'élève suite aux sollicitations d'opinion (questions ouvertes) sont, d'une part, beaucoup plus nombreuses. D'autre part, elles ne sont pas destinées à répondre à une *display question* (Pekarek, 1999) ou à des questions destinées à vérifier un savoir (*exam question*), du fait que l'enseignant ne peut connaître préalablement l'opinion de l'élève avant que ce dernier ne l'exprime. Relevons également que l'expression d'opinion personnelle ne peut être évaluée sur le plan épistémique en termes de juste ou faux, à moins que ce ne soit sur le plan moral (voir chapitre II). En cela, la construction JSP semble fonctionner de

manière différente sur le plan interactionnel au sein des échanges d'opinion. Du fait que l'expression d'opinion en classe n'est pas soumise à une évaluation épistémique, il est particulièrement intéressant d'observer que les élèves formulent majoritairement des réponses plutôt incertaines et exprimées avec beaucoup de prudence :

2) CODI L1-Sec1-DS4 I.245

01 Ens: c'est-à-dire kenny.
 02 Kel: **>j'sais pas euh<=il est assez bien quoi.**
 03 (1.3)
 04 Ens: c'est-à-dire.
 05 (0.3)
 06 Ens: qu'est-ce qui est assez bien.
 07 Kel: euh des fois >y a des fois< °c'est un peu marrant comme ça hh.°
 08 (1.9)
 09 Ens: d'accord.
 10 Ens: l'humour qui y a dedans ou les remarques qui peut y
 11 avoir dedans c'est ça?
 12 () : °°xx°°
 13 (0.3)
 14 () : mhm mhm.

Il s'agit d'une activité d'échanges d'opinion qui porte sur l'appréciation d'ouvrages littéraires. Cet exemple illustre l'expression d'une opinion personnelle de Kenny exprimée avec la construction JSP (I.2). Kenny formate sa réponse en incluant la construction JSP suivie d'un marqueur d'hésitation « *euh* » et d'une évaluation « *il est assez bien quoi* ». Cette réponse est construite de manière à former une unité de construction de tour (TCU) unique : elle est formulée d'un seul bloc intonatif et terminée par une intonation conclusive. À l'inverse de l'exemple précédent [1], la construction JSP n'est pas produite de manière isolée au sein de la réponse de l'élève, mais participe à l'aménagement d'un tour de parole plus long préfaçant l'expression d'opinion à venir. Elle fonctionne interactivement comme un modalisateur épistémique (*hedging device* ; Kärkkäinen, 2003), contextualisant la réponse à venir comme incertaine. À la ligne 4, l'enseignant réagira à la réponse de l'élève en lui demandant de plus amples informations, rendant visible, par cette action, la nature insuffisante de la réponse.

Les construction JSP sont généralement comprises comme ressource permettant de manifester une incapacité répondre ou de déclarer un non-savoir (*displays of lack of epistemic access*). De nombreuses études interactionnelles, majoritairement anglophones, se sont penchées sur cet item précis, spécifiquement dans la conversation ordinaire (Tsui, 1991 ; Kärkkäinen, 2003 ; Aijmer, 2009 ; Baumgarten & House, 2010 ; Weatherall, 2011 ; *inter alia*, ou pour l'estonien, Keevalik 2006, 2010). Pekarek Doehler (2016) a précisément observé cet item au sein de séquences question-réponse dans des interactions francophones, en mettant l'accent sur les finalités interactives de cette construction en lien avec son positionnement séquentiel dans le tour de parole. Ces diverses études ont largement montré que la construction JSP n'est pas réduite à

fonctionner comme une déclaration de non-savoir *per se*, mais qu'elle se présente également comme une ressource interactionnelle à toutes fins pratiques. En tant que marqueur épistémique négatif, cette construction a également été observée dans les interactions prenant place en milieu institutionnel, comme les interactions juridiques (Drew, 1992 ; Beach & Metzger, 1997) ou des séances thérapeutiques de soutien pour jeunes enfants (Hutchby, 2002). Au sujet du milieu scolaire, la question du rapport au savoir en classe a fait l'objet de nombreuses études se focalisant plutôt sur les connaissances en tant qu'objet d'apprentissage. Toutefois, peu d'études se sont penchées exclusivement sur les interactions scolaires en approchant spécifiquement le savoir tel qu'il est observable dans l'interaction. Ce n'est que récemment que certains chercheurs se sont penchés sur ce marqueur épistémique (JSP) en classe : on peut notamment mentionner l'étude de Koole (2010) qui l'a observé dans sa valeur positive (*displays of knowing*) quand il est utilisé par des élèves pour formuler des réponses lors d'activités de mathématiques. À partir d'une perspective résolument multimodale, Sert (2012) a montré que ce marqueur JSP pouvait aussi être utilisé pour afficher un savoir limité, notamment en classe de langue seconde (CIK : *claim of insufficient knowledge*).

Cette construction JSP s'observe également comme un item routinier dans la mise en place de positionnements interactifs : elle est utilisée comme ressource pour rendre visible un engagement faible sur le contenu propositionnel de son dire (Kärkkäinen, 2003), pour préfacier la réponse à venir comme approximative (Weatherall, 2011), pour signaler un certain degré d'incertitude (Holmes, 1982 ; Keevalik, 2011).

Nous pouvons également rapprocher ces observations qui impliquent un usage atténuatif de la construction JSP de ce que Clayman (1992) a observé dans les contextes d'interview médiatiques, lorsqu'il parle d'une certaine prudence interactionnelle qui vient nuancer la réponse du locuteur :

But rather than straightforwardly commit themselves to a particular perspective, interactants may choose to be more cautious or circumspect; for example, by systematically delaying their assertions in various ways (Maynard 1989a, 1991a, this volume; Pomerantz 1984a), or producing them as comparatively modest statements of experience rather than strong declarations of fact (Pomerantz 1984b), speakers can exercise varying degrees of interactional caution when expressing their views. (Clayman, 1992:163)

Si l'on se penche sur nos premières observations relatives à nos données du secondaire 1, plutôt que de s'engager franchement sur un point de vue particulier, plusieurs élèves proposent des interventions prudentes et sur la retenue. Il semblerait qu'ils évitent ainsi l'expression manifeste de leurs opinions, comme s'ils « prenaient la température » du contexte interactionnel de la classe (Degoumois 2013, 2014). C'est pourquoi nous nous sommes plus spécifiquement penchés sur ces phénomènes de positionnements épistémiques, ici compris en tant que degré de certitude ou

d'engagement sur le contenu propositionnel (Holmes, 1982 ; Biber & Finnegan, 1989 ; Jaffe, 2009 ; Kärkkäinen, 2003 ; Heritage, 2010 ; Weatherall, 2011 ; *inter alia*). Ce type de positionnement ne permet pas seulement d'afficher exclusivement un degré d'accès au savoir, mais nous informe également sur comment l'élève se positionne ou s'engage sur son dire, c'est-à-dire à quel point il assume la responsabilité de son opinion.

Les sections qui vont suivre illustrent comment les élèves du degré du secondaire inférieur se positionnent régulièrement à travers leurs expressions d'opinions personnelles et quelles sont les différentes ressources linguistiques qu'ils mettent en œuvre pour répondre à cette tâche spécifique. Dans l'objectif de rendre compte des positionnements épistémiques mis en scène dans les réponses des élèves, nous invoquons ici un parti pris de la présente recherche : l'expression d'opinion personnelle en contexte scolaire n'ayant à notre connaissance pas été étudiée sous une perspective interactionnelle, nous avons fait le choix d'étudier principalement les ressources linguistiques sur le plan verbal et nous mentionnerons l'aspect multimodal de manière sélective au travers de nos analyses. En effet, ce choix nous permet dans un premier temps de nous focaliser sur un large empan de données afin d'avoir un regard plus étendu sur le phénomène en question, en évitant à dessein de réduire, de prime abord, le contexte d'observation à un environnement analytique plus complexe qui pourrait potentiellement faire obstacle à l'apport d'un regard holistique sur ce phénomène présent dans nos données. Au demeurant, la récolte de données audiovisuelles en contexte scolaire suppose quelques problématiques d'ordre purement technique sur le plan de la transcription des données. La disposition spatiale des salles de classes observées et suivant le choix du matériel technique utilisé lors de la récolte des données, pose une problématique liée au cadrage des enregistrements. En effet, l'architecture relativement étroite des salles de classe observées n'offre pas un angle d'enregistrement optimal permettant de rendre visible, et donc à la disposition du chercheur à tout moment de l'interaction, l'entier des comportements multimodaux produits par les participants. L'aspect multimodal n'est donc pas omis de la recherche de manière absolue, il est présent par exemple pour désambigüiser des pauses dans certains extraits ou mettre en perspective des gestes ou des regards des participants qui sont pertinents pour comprendre l'analyse qui en est faite, lorsque les données audiovisuelles le permettent. Néanmoins, nous percevons l'aspect multimodal comme un approfondissement futur de la présente recherche et nécessaire pour appréhender les positionnements épistémiques dans leur intégralité.

1.2 Positionnement incertain au début du tour de parole

Nos données ont montré que les expressions d'opinions personnelles se manifestent au secondaire 1, en réponse à des sollicitations de l'enseignant. Nous avons donc examiné plus spécifiquement les phénomènes interactionnels qui participent à l'initiation du ou des tours de parole comprenant la réponse de l'élève. L'amorce du tour de parole (*turn beginning*) est un lieu central qui permet d'observer comment les participants configurent, négocient et interprètent les contraintes normatives imposées par la question dans le tour précédent (Schegloff, 2007). De nombreux éléments significatifs participant à l'action conversationnelle qui suit cet environnement séquentiel précis y sont gérés (Kim, 2013), tel que la gestion des positionnements interactifs :

Within this onward production of next-positioned actions, turn beginnings assume an important significance: they can offer initial clues as to the broad turn-shape and turn-type that is about to be implemented (Schegloff, 1987:71-72), together with the stance the current speaker may be taking towards the just prior turn. (Heritage 2013:333)

La construction des tours de parole (*turn-design*) a largement été étudiée en analyse conversationnelle et certains chercheurs se sont arrêtés plus spécifiquement sur les phénomènes liés à l'amorce du tour de parole (*turn beginnings*, voir Schegloff 1968, 1987 ; Goodwin, 1980 ; Depperman, 2013 ; Heritage, 2013, 2015 : *inter alia*). Nous nous appuyons sur la définition de Heritage (2015) qui distingue les *pre-beginnings* (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) à savoir les éléments participant à la préparation de la parole (aspirations, claquements de langues, raclements de gorge, regards, position et gestuelle, etc.), des *turn-beginnings*. Ces derniers sont des éléments présents dans le tour de parole en tant que tel et qui se révèlent comme des indices précieux sur la manière dont les élèves gèrent les contraintes imposées par la question de l'enseignant.

Dans nos données, les difficultés de répondre à la tâche d'expression d'opinion se manifestent déjà dans la manière dont les élèves s'engagent sur la scène conversationnelle. Sur le plan séquentiel, nous observons régulièrement des réponses retardées qui interviennent après un délai significatif (*turn initial delay*, voir Schegloff, 2007), mais également certaines disfluences (hésitations, pauses intratours, allongements vocaliques, etc.). Formellement, cette tendance se présente par un début de tour construit avec la structure syntaxique [ben + JSP], incluant le marqueur « ben », suivi du marqueur épistémique négatif sous la forme du « je (ne) sais pas ». Ce format en début de tour a d'ailleurs été largement discuté par Pekarek Doehler (2016) qui étudie cette construction dans le même contexte séquentiel (seconde partie de paire adjacente) que les exemples suivants. Elle montre que le JSP, généralement précédé par le marqueur « ben », dans cette position initiale du tour, lorsqu'il n'accomplit pas une action en soi et qu'il n'est pas délivré sous la forme d'un TCU unique, préfigure une action à venir et généralement projette une réaction

non préférentielle, soit une *non answer response* (Stivers & Robinson, 2006), soit une réponse non conforme (Raymond, 2003). Plusieurs études rendent compte également que l'occurrence du JSP, en début de tour, préface des réactions en désalignement ou dispréférées, notamment dans d'autres langues que le français (*allemand*, Helmer *et al.*, 2016 ; *suédois*, Lindström & Karlsson, 2016). Pekarek Doehler (2016) souligne d'ailleurs que le fonctionnement interactif de ce type de JSP dans la conversation ordinaire est souvent caractérisé par une position à l'initial du tour par une forme phonétique réduite (p.ex. : chais pas) produite avec un tempo accéléré et se présentant comme une partie de l'action à venir (et n'accomplissant pas une action en soi). Même si nous n'avons pas remarqué pour notre part de régularités significatives de la présence d'une forme phonétique réduite du JSP à l'initial du tour (nous y observons différentes variantes en co-occurrence dans nos données, et voir notamment l'extrait 3, *infra*) au sein des expressions d'opinions personnelles recensées, nous retrouvons la plupart des caractéristiques issues de la conversation ordinaire illustrées par Pekarek Doehler (2016) dans nos données comme dans l'extrait suivant :

3) CODI L1-Sec1-DS4 I. 744

01 Ens: maintenant on va demander à linda qui est aussi en rose,
 02 (0.3) un peu mauve très joli fuchsia,
 03 (0.2) allez dis-nous.
 04 Lin: >ben:: euh: je sais p_↑as=mais:< (0.3) ts. le rose c'est la
 05 couleur normale comme les autres,

Plusieurs études anglophones se sont penchées sur ce marqueur (la particule « well » en anglais) en tant que préface au tour de parole à venir (*turn-initial*). Heritage (2015) a montré que dans l'interaction un tel marqueur annonce généralement certaines formes de résistances de la part du locuteur. Placé séquentiellement au sein d'une seconde paire adjacente d'une séquence question-réponse, il peut indiquer :

- **Une réponse non préférentielle** de la part du locuteur (*non type-conforming response*) (Heritage 2013), une réponse insuffisante (Lakoff, 1973), et même éviter la question (Heritage, 2013).
- **Une alerte d'une position plus en retrait** du locuteur sur le fait de s'engager dans une action qui s'annonce potentiellement délicate (Brown & Levinson, 1987)
- **Une réponse délivrée de manière plus détournée** (*non-straightforward*) (Schegloff & Lerner, 2009), c'est-à-dire qui s'oppose à une énonciation fluide et spontanée sur le plan de l'expression.

En regard de nos données, les tours de parole préfacés par la construction [ben + JSP] qui inclue à la fois un double marquage alertant d'une réponse non préférentielle et à la fois un faible engagement sur les propos à venir, présage d'une certaine difficulté de la part de l'élève à répondre spontanément.

Nous avons établi une collection de 37 occurrences qui interviennent dans la réponse des élèves et qui débutent par la construction [ben + JSP] à l'initial du tour de parole dans des séquences SEO. Les marqueurs épistémiques de type JSP recensés sont syntaxiquement indépendants (*stand-alone*), c'est-à-dire qu'ils ne sont pas suivis par un complément ou une subordonnée relative. Le schéma ci-dessous présente un cas de figure séquentiel emblématique de notre collection dans laquelle interviennent ces préfaces de tours de parole de type [ben + JSP] :

- **Enseignant → Question : sollicitation d'opinion personnelle**
- **Élèves → Réponse : [ben + JSP] + opinion personnelle**
- **Enseignant → Évaluation : *clôture séquentielle***

L'extrait suivant illustre particulièrement cette configuration dans l'interaction en classe. Il est issu d'une activité de discussion qui repose sur les différents goûts vestimentaires des élèves. Du fait qu'un élève de la classe, Dominique, porte un pull rose, l'enseignant oriente la discussion vers le choix de cette couleur par les personnes de sexe masculin.

4) CODI L1-Sec1-DS4 I. 744

01 Ens: maintenant on va demander à linda qui est aussi en rose,
 02 (0.3) un peu mauve très joli fuchsia,
 03 (0.2) allez dis-nous.
 04 Lin: >ben:: euh: je sais p[↑]as=mais:< (0.3) ts. le rose c'est la
 05 couleur normale comme les autres,
 06 c'est vrai que c'est (0.5) on le voi:t,
 07 (0.8) c'est plus beau sur une fille mais:.,
 08 ben si le garçon il veut le mettre aussi euh,
 09 (0.5) je trouve pas (de) problème °aussi°.
 10 Ens: mhm mhm.
 11 (0.5)

L'enseignant sélectionne Linda de manière inopinée, pour donner son avis (l.1-3). Comme nous l'avons montré dans le chapitre V, au sujet des types de sollicitations, l'enseignant ne reformule que partiellement la consigne de la discussion sous l'injonction « *allez dis-nous* » (l.3), qui fait référence à la question ouverte « que pensez-vous du pull rose de Dominique ? » énoncée au préalable de la leçon. Bien qu'elle soit sélectionnée au hasard, Linda prend la parole rapidement suite à la sollicitation de l'enseignant (pas de pause intertours). Au sein de son tour de parole (l.4), nous observons des éléments verbaux préliminaires « *ben euh je sais pas mais* », qui projettent sa réaction « *le rose c'est la couleur normale comme les autres* » comme non préférentielle (*non-fitted response*). Sur le plan formel, Linda construit le début de son tour de parole par un marqueur « *ben* » qui annonce une réponse de type non préférentielle à venir (Heritage, 2015) et délivrée de manière détournée (en anglais : *non-straightforward*, Schegloff & Lerner, 2009). D'autres phénomènes d'hésitation sont d'ailleurs présents au sein de ce *turn-beginning*, le marqueur « *ben* » est suivi d'un allongement vocalique, succédé par la présence d'une marque d'hésitation classique

« euh », et la conjonction « mais » suivie d'un allongement vocalique. La construction JSP est quant à elle formatée sans la particule de négation « ne » qui généralement est absente à l'oral en français. Cependant, dans la configuration de cette préface entre la particule de négation « pas » et le marqueur « mais » (l.4), les caractéristiques prosodiques indiquent un *rush-through* (une forme d'accélération prosodique relativement marquée) démontrant que le tour n'est pas terminé et projettent du matériel verbal à venir. À ce propos, Schegloff (1998) a observé que les locuteurs pouvaient justement produire des *rushs-through* à des points de complétude séquentielle (*Turn Relevant Places*) dans le but d'étendre leur prise de parole en entamant un nouveau TCU (*Turn Construction Unit*). La conjonction « mais » vient également corroborer cette interprétation par le fait qu'elle projette syntaxiquement quelque chose à venir. Accessoirement, on peut rendre attentif au fait que l'enseignant renoncera à intervenir à ce moment précis.

Le travail interactionnel élaboré par Linda au sein de cette position à l'initial du tour indique que la construction JSP n'est pas une déclaration de non savoir *per se*. Elle est produite de manière à montrer que le tour de parole en cours n'est pas encore terminé, voir complet. Par le biais de la cooccurrence des spécificités prosodiques décrites ci-dessus, la construction JSP est ici formatée en tant que préface de l'action à venir : l'expression de la réponse, à savoir l'opinion personnelle de Linda.

Sur le plan fonctionnel, cette préface du tour en [ben + JSP], accompagnée de ces caractéristiques prosodiques, décale brièvement la réalisation du tour de parole. Stivers & Robinson (2006) ont étudié cela sous le terme d'action retardée (*delayed action*) : il s'agit d'éléments interactionnels placés avant l'action principale, dont le but est de maintenir directement la progressivité de l'interaction tout en gérant, simultanément, la pression imposée par la question. Dans l'extrait précédent, le JSP directement suivi du *rush-through* permet à Linda d'accomplir une action légitime immédiate : elle prend le *floor* rapidement avant de formuler son opinion personnelle en tant que telle. Ces éléments verbaux en préface lui permettent de répondre sur le plan de l'organisation préférentielle de l'interaction en prenant la parole de manière directe et contigüe (Sacks, 1987 ; Stivers & Robinson, 2006), pour ensuite aménager son tour de parole sur le plan actionnel et exprimer son opinion. Lerner (2013) a d'ailleurs montré qu'une façon classique d'indiquer à son destinataire la présence d'un éventuel problème envers un terme épineux à exprimer, une matière ou une action à délivrer, se manifeste généralement par la mise en scène de nombreux phénomènes d'hésitation, ce qui retarde la poursuite de la réalisation du tour de parole. Toutefois, ce type de construction incluant un marqueur JSP à l'initial du tour ne se cantonne pas à suspendre minimalement la poursuite du tour de parole ou à gérer les contraintes de la question précédente de manière rétrospective. Dans l'extrait [4] présenté plus haut, le JSP est aussi

résolument prospectif en ce qu'il se présente comme un dispositif de calibrage et de préface de l'opinion personnelle à venir. Il fonctionne ici comme une alerte d'incertitude sur une réponse potentiellement non-conforme qui va suivre, tel un dispositif de « couverture » dans la mesure où il signale que Linda n'est pas complètement engagée sur ce qu'elle exprime et participe à l'élaboration d'un positionnement, en cooccurrence avec les caractéristiques prosodiques et les phénomènes d'hésitation, à la mise en scène d'un positionnement épistémique de type incertain (Heritage, 2015), qui permet à Linda de ne limiter la responsabilité de son opinion personnelle.

L'exemple [5] suivant, décomposé en deux parties (5a, 5b), illustre les mêmes finalités interactives entrevues dans l'extrait précédent. Il est tiré d'une activité de discussion où l'enseignant a invité les élèves à réagir sur un livre lu en classe pour savoir quel passage du livre ils préfèrent et pour quelles raisons. Nous illustrons par l'exemple [5a] le début de la séquence SEO dans laquelle l'enseignant sélectionne Patricia :

5a) CODI L1-Sec1-DS4 I. 202

01 Ens: patricia?
 02 Pat: ben: au début j'aimais pas trop mais: maintenant ça va.
 03 (1.1)
 04 Pat: enfin c'est mieux.
 05 (1.2)
 06 Ens: qu'est-ce que tu n'aimais pas trop patricia.
 07 [°kenny pis: carine°]
 08 Pat: [ch'ais pas c'est]
 09 (2.1)
 10 Pat: enfin j'sais pas.
 11 (0.3)
 12 Pat: y avait rien.

Ce début de séquence SEO est intéressant dans la mesure où à la ligne 2, Patricia exprime un point de vue sous la forme d'une évaluation négative du livre en classe (voir Pomerantz, 1986). Ses différentes interventions (l.3-5 ; l.8-12) manifestent une certaine difficulté à s'exprimer et une forme de résistance à répondre, que l'on perçoit au travers de nombreuses disfluences : on peut observer des marques d'hésitations et le marqueur « *ben* », des allongements vocaliques et des pauses significatives qui indiquent que Patricia incrémente ses prises de tour au vu du manque de réaction de l'enseignant (l.4, 19, 12). L'on voit également des tours avortés (l.8) et formatés de manière minimale (l.4, 8, 10, 12) et la présence de plusieurs marqueurs épistémiques JSP, dont la construction [Enfin JSP] servant à se désengager de la scène conversationnelle (Degoumois, 2013 et le point 1.3 *infra*). En traitant la réponse de Patricia comme insuffisant à la ligne 6, l'enseignant renforce ainsi la nature problématique de la participation de l'élève au début de cet échange.

La suite de la séquence (6b) débute avec une relance de l'enseignant sous forme de question ouverte qui oriente cette fois Patricia vers une appréciation plus positive du livre (l.13).

5b) CODI L1-Sec1-DS4 I. 211

13 Ens: qu'est-ce que tu aimes mieux maintenant?
 14 (1.1)
 15 Pat: >ben j'sais pas=il:< >>enfin<< il commence à (0.2) son régime.
 16 (1.4)
 17 ((Patricia hausse les épaules))
 18 (): +°°°c'est monstre intéressant hein.°°°(voix railleuse)+
 19 (0.3)
 20 Pat: enfin ouais.
 21 (1.7)
 22 Ens: mhm mhm.

Patricia répond à cette relance de manière non préférentielle : sa prise de parole intervient après une pause significative de 1,1 seconde et débute par un JSP en position de *turn-initial*, précédé par le marqueur « *ben* ». À nouveau, nous observons le même travail interactionnel que dans l'extrait [4] précédent avec ce *turn-beginning* « *ben j'sais pas il* » préfaçant la réponse de Patricia (l.15) :

- Cette préface est énoncée de manière rapide et inclue le pronom de la troisième personne « *il* » suivi d'un allongement vocalique. Sur le plan syntaxique, ce pronom projette du matériel verbal à venir. Les caractéristiques prosodiques ainsi que le rush-through (entre le JSP et le pronom) désignent également le tour comme non achevé (Walker, 2003, 2010).
- Le placement séquentiel du marqueur JSP ainsi que les spécificités de l'environnement interactionnel dans lequel il s'insère, montre qu'il ne produit pas une action autonome, mais qu'il préface le prochain TCU à venir « *il commence son régime* » (l.15) (Pekarek Doehler, 2016)

Le JSP préfacé par la particule « *ben* » n'est pas une déclaration de non savoir, mais préface la réponse à venir comme incertaine. Patricia réitère à nouveau (l.16) un positionnement incertain à la suite de sa réponse formulée à la ligne 14. Après une pause significative de 1,4 seconde (l.16), sans réaction de la part de l'enseignant, elle hausse rapidement ses épaules : par cette ressource multimodale qui contribue à afficher un positionnement incertain, elle se désengage de la scène conversationnelle et exhibe une orientation vers la clôture de l'échange. Notons qu'à la ligne 15, le tour de parole formulé très doucement par un élève³³ « *c'est monstre intéressant hein* » n'a probablement pas pu être entendu par Patricia dans le cours de l'interaction. Il rend compte toutefois de la constante évaluation des pairs au sein des activités d'échange d'opinion dans nos données du secondaire inférieur. Par le contenu lexical présent dans son commentaire, cet élève s'exprime sur la nature peu convaincante de la réponse précédente de Patricia, qui s'entrevoit sur le plan prosodique par une élocution très faible au niveau du volume et avec une tonalité dans la voix mettant en scène une forme de raillerie. De manière opposée, à la ligne 22 l'enseignant légitime la réponse de Patricia par une ratification minimale « *mhm mhm* » et poursuit l'activité

³³ Il s'agit d'un élève faisant partie de la classe mais que nous n'avons pas pu identifier au travers de la vidéo, étant momentanément hors du champ de la caméra.

d'échange d'opinion avec un nouvel élève. Cet exemple est intéressant sur le plan des droits et de l'autorité épistémique en lien avec le point de vue personnel de Patricia (l.15). Bien qu'elle soit la seule à connaître véritablement les aspects du roman qu'elle a appréciés, elle met en scène un positionnement épistémique incertain sur la parole à venir et montre un faible engagement sur ses propres propos.

Le dernier exemple est issu d'une activité de discussion où l'enseignant annonce aux élèves qu'en raison d'économies budgétaires les classes seront restructurées l'année prochaine³⁴. L'enseignant demande leurs opinions à ce sujet afin qu'il puisse les transmettre au comité de décision. Cet extrait illustre à nouveau un positionnement incertain préfaçant l'opinion personnelle à venir. Même si cette fois la construction [ben + JSP] ne se trouve pas en position initiale du tour de parole, les finalités interactives sont identiques aux extraits analysés précédemment. L'extrait [6] est tiré d'une séquence SEO plus étendue qui a débuté quelques secondes auparavant : l'enseignant avait sélectionné Noémie en lui posant une question ouverte : « *noémie je te pose une question parce que moi je veux des arguments bien, comment est-ce que tu as choisi cette classe-là.* » ; Noémie répondra à cette question en évoquant le lien important qu'elle avait avec ses amies. L'exemple débute avec une relance de l'enseignant qui sollicite un avis plus précis de Noémie concernant la réputation de la classe dont elle fait partie actuellement puisqu'elle avait dû prendre elle-même une décision en début d'année pour choisir entre trois classes de section moderne :

6) CODI L1-Sec1-DS5 l. 355

```

01  Ens:   mais: t'avais::,
02         tu pensais que cette classe avait bonne réputation.
03  Ens:   je veux dire ça [se sait] en dehors [des: des classes ou bien. ]
04  ( ):   [°hhhi°]
05  Bra:   [fxxx pas b'soin d'ça! hihi]
06  Ens:   dis-nous voir franchement noémie ça intéresse les autres.
07         (1.4)
08  Noe:   >°s'ils ont une bonne (t-) réputation°<
09         ben j'sais p↑as=des fois euh:
10         (1.2)
11  ( ):   [hhhu huu ]
12  ( ):   [hihihihihh]
13  ( ):   [°huhhhhh° ] [hhhh ]
14  Els:   [°((rires))°]
15  Noe:   [moi j'trouve qu'ils ont pas qu'ils ont pas l'â(h)ge.
16  ( ):   HHHe[he]
17  ( ):   [ha]haha.
18  ( ):   >he↓ha<.
19         (1.5)

```

Cet exemple débute avec une sollicitation multiple de l'enseignant (l.1-6), avec des questions ouvertes formulées sous forme déclarative « *tu pensais que cette classe avait bonne réputation* »

³⁴ Ce qui se révélera être une fiction de la part de l'enseignant mise en place pour créer le débat en fin d'activité.

(l.2) et « *ça se sait en dehors des classes ou bien* » (l.3), entremêlées de rires et de commentaires des pairs réagissant à l'échange en cours (l.4-5). L'enseignant réitère sa demande d'opinion (l.6), désormais sous une forme injonctive « *dis-nous voir franchement Noémie ça intéresse les autres* ». Il réinvite ainsi Noémie à formuler une opinion personnelle, qui s'annonce relativement délicate sur le plan social, vu que l'élève doit s'exprimer sur la réputation de la classe en présence. Cette sollicitation comporte une pression interactionnelle d'autant plus forte que l'enseignant l'enjoint à communiquer de manière sincère « *dis-nous franchement* » (l.6). Noémie formate un début de réponse (l.8) de manière non préférentielle : on remarque un délai significatif de 1,4 seconde (l.7), suivi d'une reformulation partielle de la question précédente de l'enseignant « *s'ils ont bonne réputation* » (l.8) comme moyen pour retarder sa réaction plus loin dans le tour de parole. On notera qu'elle énonce cette reprise rapidement et avec un volume faible. À la ligne 9, elle initie sa réponse par la construction [ben + JSP], « *ben j'sais pas des fois euh* » impliquant les mêmes caractéristiques interactionnelles observées dans les *turn-beginnings* des extraits précédents (4 et 5) :

- La présence de la particule « ben » préfaçant le JSP
- Un contour prosodique montant sur la particule de négation du JSP, suivi d'un *rush-through* indiquant que le tour de parole n'est pas terminé
- L'adverbe « des fois » à la fin du *turn-beginning* projetant du matériel verbal à venir.

En produisant sa réponse de manière retardée (voir le *turn-initial delay*, les marqueurs d'hésitations, la préface épistémique, l'allongement vocalique, l.8.9), Noémie manifeste un positionnement incertain face à l'opinion personnelle à venir. Ces difficultés semblent l'amener à suspendre son tour. En effet, à l'inverse des extraits précédents, ce *turn-beginning* (l.9) n'est pas suivi de manière contigüe par l'opinion personnelle de l'élève : après un marqueur d'hésitation « euh » (l.9), elle suspend son tour de parole durant une pause significative de 1,2 seconde qui sera suivie par les rires de plusieurs élèves (l.11-14). Les rires choraux en classe sont connus pour mettre en relief la nature délicate du tour de parole précédent et sont également un dispositif utile pour les pairs permettant d'atténuer son contenu potentiellement problématique (Petitjean et González-Martínez, 2015). Noémie reprend le *floor* à la ligne 15 en chevauchement des rires pour formuler son opinion personnelle. Elle exprime une critique potentiellement délicate en évaluant négativement le manque de maturité des garçons de sa classe. Son opinion est préfacée par un marqueur de subjectivité et de positionnement « *moi je pense que* », son tour comporte des particules de rire et une intonation finale descendante marquée par une emphase (relevons toutefois une légère disfluente avec la répétition dans ce TCU). Dans ce cas, l'humour permet à Noémie d'exprimer un positionnement épistémique plus assumé et lui évite d'afficher de manière trop sérieuse une critique socialement assez risquée (Degoumois et al., 2017). Cela lui permet également d'énoncer une opinion

personnelle malgré une première intervention marquée par une préface de type [ben + JSP] qui annonçait une réponse problématique à venir.

Résultats

Les élèves du secondaire 1 démontrent une tendance claire vers une expression incertaine dès l'amorce de leurs réponses comprenant leurs opinions personnelles. Les moyens séquentiels et formels mis en œuvre consistent généralement en une préface, incluant la construction [ben + JSP] en position de *turn-beginning*, qui est étroitement accompagnée par de multiples ressources prosodiques et séquentielles que nous observons systématiquement sous la forme :

- D'un retardement de la prise de tour (extraits 5 et 6)
- D'un débit de parole accéléré
- De phénomènes d'hésitations (ben, euh)
- D'une intonation montante sur le second morphème de négation (pas) du JSP, des *rush-throughs* et des allongements vocaliques.

Sur le plan actionnel, cette préface de type [ben + JSP] opère au sein du tour de parole, un double travail interactionnel, puisqu'elle permet aux élèves de se désaligner dans un premier temps vis-à-vis des contraintes imposées par la question de l'enseignant pour finalement coopérer dans la suite de leur tour de parole en formulant leurs opinions personnelles. Ce type de *turn-initial* permet de gérer les contraintes liées à la progressivité de l'interaction en cours en retardant la réalisation prochaine du tour de parole (Lerner, 2013) tout en occupant le *floor* : cette préface est d'ailleurs produite de manière à montrer que le tour de parole n'est pas terminé et projette une suite.

Sur le plan de la gestion épistémique, le marqueur JSP dans cette préface de tour ne manifeste pas un accès épistémique limité en tant que tel, mais participe au cadrage interprétatif de la réponse à venir (*hedging device*). En général, manifester un savoir limité ou paraître incertain est une ressource utile pour échapper aux termes configurés par le tour précédent tout en fournissant « techniquement parlant » des éléments de réponse, tandis que dans nos données les élèves fournissent pourtant une opinion personnelle dans la suite du tour de parole. Le statut épistémique négatif relayé par la construction JSP dans ce type de préface alerte plus spécifiquement les destinataires sur la nature délicate de la réponse à venir et par la même occasion participe à construire un positionnement incertain de l'élève envers ses propos ultérieurs (Weatherall, 2011 ; Degoumois, 2013 ; Pekarek Doehler, 2016). Notons l'incongruité entre le positionnement incertain manifesté par les élèves au sein de leur réponse alors que l'expression d'opinion personnelle ne s'évalue pas en termes de juste ou de faux. En effet, l'élève est seul à détenir une forme d'autorité épistémique sur son opinion, que l'enseignant ne pourrait juger que sur le plan de la moralité. Toutefois, les élèves formatent fréquemment leur tour de parole par une modalité incertaine,

soulignant ainsi un potentiel malaise à répondre à ce type de tâche d'expression orale. Ce dispositif d'atténuation, qui réduit le degré d'affirmativité de l'opinion exprimée, est une pratique interactionnelle récurrente au secondaire 1, surtout lorsque les élèves sont spécifiquement sélectionnés par l'enseignant (hétérosélection dans la totalité des extraits présentés [4], [5] et [6]). Même si elle est exprimée avec une certaine prudence, cette stratégie permet aux élèves de gérer leur participation en classe : ils affichent un positionnement personnel prudent, voire modéré en présence des participants et évitent par conséquent l'expression d'une position plus tranchée et directe.

En somme, la présence de cette préface épistémique en début de tour permet aux élèves de gérer des aspects séquentiels rétroactifs (liés au tour précédent) et prospectifs (implication sur le tour à venir) rendant reconnaissable une certaine résistance face à la question posée, mais aussi une forme de désengagement de l'élève face à ses propos formulés devant de la classe. Rappelons que ces propos sont évalués par l'enseignant, mais aussi par les pairs. Nous avons vu à travers les extraits précédents qu'exprimer une opinion est relativement complexe et que cela génère une certaine pression sociale qui est liée au contexte interactionnel dans lequel elle se manifeste. Les élèves doivent s'exprimer des pensées personnelles qui peuvent être potentiellement délicates (critiques, évaluations négatives, sujets sensibles), qui sont généralement accompagnées par des phénomènes d'atténuation (retards dans la prise de tour, phénomènes d'hésitation, préface atténuative, marqueurs épistémiques).

1.3 Clôture : un dispositif de désengagement du tour

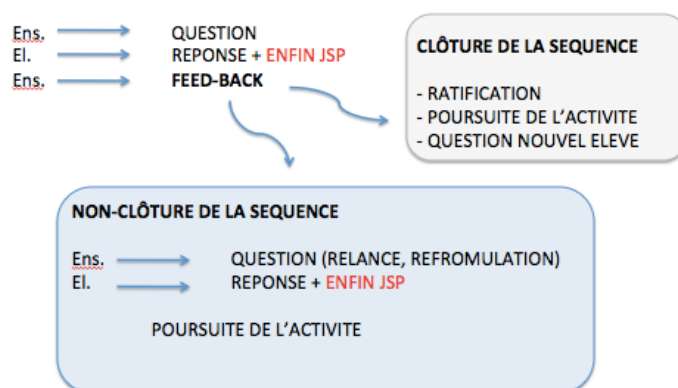
Dans la manière d'exprimer son opinion personnelle, nous observons une autre tendance qui se focalise cette fois sur la position finale du tour de parole (*turn-final*) et qui rend compte une nouvelle fois par l'usage fréquent du marqueur épistémique JSP. Dans une collection exhaustive comprenant 40 JSP en position finale du tour dans des séquences SEO, nous avons observé un formatage linguistique récurrent sous la forme [enfin + JSP] au nombre de 16 occurrences. Cette construction grammaticale spécifique vient systématiquement clôturer les expressions d'opinions personnelles des élèves. Nous avons observé précédemment (pt.1.2.1 *infra*) que les élèves pouvaient indiquer au moyen d'éléments prosodiques tels que le *rush-through* (Walker, 2010 ; Schegloff 1998), que leur tour de parole n'était pas terminé, et qu'il projetait dès lors une continuation. Dans cette configuration spécifique, ce dispositif épistémique en fin de tour de parole indique, entre autres, un désengagement de l'élève de l'échange en cours.

Cette position séquentielle finale au sein du tour de parole est reconnue comme cruciale par le fait qu'elle est liée à l'organisation du *turn-taking* (Schegloff, 1996 ; Mulder & Thompson, 2008 ;

Koivisto 2012 ; Drake, 2013 ; *inter alia* ; mais voir Mondada 2006b ; Pekarek Doehler, 2016). En effet, les fins de tours de parole sont des moments où les locuteurs en présence négocient la projection d'une potentielle continuation du tour afin de savoir si le locuteur en cours va conserver le *floor* ou au contraire s'en départir. Par exemple, Schegloff (1996) décrit cette place séquentielle comme étant un lieu typique de positionnement verbal ou non verbal sur ce qui vient d'être exprimé. Ceci est lié au fait que la position finale du tour se présente comme le dernier moment où le tour peut être modifié avant un changement de locuteur dans l'interaction en cours (Drake, 2013).

Nous nous sommes particulièrement intéressés à examiner les finalités interactives du formatage linguistique [enfin + JSP] en position finale du tour de parole de l'élève dans les séquences SEO. Ce type de formatage spécifique se manifeste généralement à l'intérieur de séquences SEO tripartites typiques (cf. figure *infra*) qui se clôturent par une ratification de l'enseignant puis par la poursuite de l'activité avec un nouvel élève. Il peut également être présent dans des séquences plus étendues (en bleu, figure *infra*). Ces dernières rendent compte généralement d'une non-adéquation de la réponse de l'élève face aux attentes de l'enseignant dans la mesure où ce dernier ne ratifie pas directement la réponse de l'élève, mais produit des relances ou des demandes de clarification face à l'opinion de l'élève :

Figure 1- Organisation séquentielle [enfin + JSP]



Notons que ce type de construction se retrouve toujours en position finale de tour de parole au sein de la réponse de l'élève.

Ayant pour objectif principal d'illustrer que ce type de dispositif traverse les activités scolaires, l'exemple [7] est exceptionnellement tiré d'une activité différente du contexte d'émergence des échanges d'opinions personnelles. Bien qu'il s'agisse d'une leçon où l'enseignant a pourtant mis en place une activité de discussion, l'exemple suivant rend compte d'un moment où la leçon bascule vers une activité de compréhension de texte où l'enseignant pose des questions de type factuel. Il demande donc une réponse cible qu'il connaît à l'avance (*display questions*). Notons que

l'élève Martin se trouve dans une posture relativement délicate : dans les minutes qui précèdent l'échange illustré dans l'extrait [7], l'enseignant lui a posé une question cible à laquelle il n'a pas répondu de manière satisfaisante. À ce moment, l'enseignant reformule sa question :

7) CODI L1-Sec1-DS4 I. 1002

01 Ens: non mais (0.2) avant qu'elle voit le garçon c'est quel genre
 02 de fille cette copine là.
 03 (0.3)
 04 Ens: cette camarade de classe.
 05 (0.9)
 06 Mar: embêtante >>un p'tit p-<<
 07 **(0.3)**
 08 **'fin ch'ais pas.**
 09 (0.3)
 10 () : euh::
 11 Ens: est-ce qu'elle est comme anna ou bien elle fait autre chose
 12 elle se conduit autrement;

L'enseignant relance Martin en marquant son désaccord avec la réponse précédente « *non mais* » et en reformulant avec plus de détails la question cible qu'il avait exprimée auparavant « *c'est quel genre de fille* » (l.1-4), et en lui demandant de décrire la protagoniste du roman lu en classe. À la ligne 5, nous observons un retardement dans la prise de tour de Martin (pause de 0,9 seconde), manifestant ainsi une orientation vers certaines difficultés à répondre. Il prend la parole (l.6) et propose un élément de réponse assez bref « *embêtante* », rapidement suivi par un début de modulation « un petit p- » qui sera avorté en cours de route. Après une micropause, il termine son tour de parole par la construction [enfin + JSP] phonétiquement réalisée de manière réduite « *fin ch'ais pas* » (au lieu de « *enfin je (ne) sais pas* ») et marquée par une intonation finale descendante conclusive. Suite à l'absence d'évaluation directe de l'enseignant (l.7), Martin reprend la parole (l.8) en se servant de l'adverbe « *enfin* » qui marque classiquement la conclusion ou l'aboutissement d'une action, et qui est ici suivi du marqueur épistémique JSP. Le marqueur « *enfin* » a été particulièrement étudié en linguistique française notamment par Rossari (1989) qui le décrit dans ces emplois temporels comme marquant la complétude d'une série, ou la fin d'une attente. Elle le décrit également dans ces emplois reformulatifs comme une marque de réinterprétation globale de l'énoncé. De manière intéressante, le marqueur « *enfin* » accompagné par le marqueur épistémique JSP, lui aussi connu pour indiquer rétroactivement un degré d'incertitude (Holmes, 1982, Keevalik, 2011) et un faible engagement sur les propos énoncés (Kärkkäinen 2003 ; Weatherall 2011) semble conserver cette notion de réinterprétation globale de l'énoncé dans nos données. Notamment, lorsque Martin exhibe par ce dispositif une forme d'incertitude à *posteriori* tout en manifestant une orientation vers la clôture de son tour de parole. Après une micropause (l.9) et le commentaire d'un élève non identifié (l.10), l'enseignant intervient en proposant une nouvelle relance détaillée (l.11-12) qui permettra finalement à Martin d'apporter la réponse escomptée à la

L'enseignant sélectionne Kenny (l.1) et reformule de manière succincte la question principale de la discussion (l.3), intégrant au sein de sa sollicitation le verbe d'opinion « penser » et orientant l'élève vers la tâche d'expression d'opinion. Il relève d'ailleurs l'aspect délicat du sujet débattu dans sa question « *que pensez-vous de cette question grave* » (l.3), à laquelle réagira d'ailleurs un élève en riant (l.4). Kenny prend la parole après une pause de 2,0 secondes, ce qui présage déjà d'une réaction de type non préférentielle à répondre à venir. Kenny exprime son opinion personnelle à la ligne 6 : il débute son tour de parole par le marqueur d'hésitation « ben » et le marqueur d'opinion classique « je trouve » (Ducrot, 1980), puis propose une évaluation « *ça peut être bien* » qui est suivie d'une élaboration relativement conséquente initiée par la conjonction « parce que » (l.6-20). Cette prise de parole rend compte à nouveau d'une certaine difficulté à répondre par la présence de nombreuses disfluences : des pauses intra et intertours, des allongements vocaliques, des marques d'hésitations (ben, euh), des répétitions (l.6,17) ainsi qu'un volume faiblissant (l.19). À la ligne 16, on observe en position finale de TCU une première occurrence de l'adverbe « enfin » dans sa forme phonétique réduite, suivie par une intonation prosodique conclusive. Sans réaction directe de l'enseignant sur le plan verbal ou multimodal (l'enseignant regarde toujours son bureau) (l.16-17), Kenny incrémente son tour de parole après une pause significative de 2 secondes (l.18). En formulant un énoncé avec un volume plus faible, il débute son tour avec la conjonction « parce que » qui projette une suite à venir. Toutefois, ce tour de parole sera avorté par la construction en position finale « *enfin je sais pas* » terminée par une intonation montante finale qui manifeste une forme d'incertitude. La ratification de l'enseignant (l.19) intervient en chevauchement de la prise de tour de Kenny à la ligne 18.

La construction [enfin + JSP] joue ici un double rôle interactif. Non seulement elle rend manifeste une amorce de clôture de la part de Kenny, indiquant qu'il ne va pas poursuivre sa prise de parole, mais elle se présente également comme un dispositif d'atténuation rétroactif qui nuance son opinion personnelle précédente par l'usage du marqueur épistémique JSP. Cette affirmation de savoir limité en position finale du tour permet d'atténuer le propos précédent en le rendant moins explicite. Notons aussi l'absence de réaction de l'enseignant après la première amorce de clôture de Kenny à la ligne 16. Alors que l'on s'attendrait à une intervention de l'enseignant à ce point de transition potentielle permettant de ratifier la réponse de Kenny et ainsi clôturer la séquence (ce dernier a exprimé au préalable une opinion relativement développée aux lignes 6-16), l'absence de réaction de l'enseignant oriente l'élève à reprendre la parole et à poursuivre sa réponse. Dans ce cas précis, Kenny avorte sa réponse en exprimant en fin de tour la construction [enfin + JSP] : il s'oriente ainsi vers la clôture de son intervention au sein de l'échange.

On peut observer ce même dispositif de désengagement dans l'exemple [9] suivant. Il s'agit d'une activité de discussion où cette fois-ci les garçons de la classe sont absents. L'enseignant profite de cette absence pour interroger les filles de la classe en posant une question potentiellement délicate sur le plan social. Il les invite à se prononcer sur leurs relations avec les garçons de la classe :

9) CODI L1-Sec1-DS1 I. 1165

01 Ens: ouais lisa dit y a une question d'ambi:ance?
 02 (0.5)
 03 Ens: noémie qu'est-ce tu disais?
 04 (0.7)
 05 Noé: j'sais pas si c'est une question si on est mûres ou pas
 06 parce que:,
 07 (0.3) comme vous avez dit avant euh si on veut ben on- on
 08 peut fai:re mais c'est clair que si,
 09 (0.7) ils font que de mettre la
 10 'fin ouais si euh:,
 11 (0.8) ils font que euh:,
 12 Car: +de semer la zi[zanie.] ((avec modulation dans la voix))+
 13 Noé: [donc] ouais VOILA.
 14 (0.4)
 15 de semer la ziza dans la classe,
 16 ben c'est clair que nous aussi on est attirées alors euh,
 17 (0.5) on va oublier qu'on est mûres 'fin.
 18 Noé: à écouter comme ça,
 19 pis on va °aussi s'dire° °°en↓fin j'sais pas.°°
 20 Ens: mhm mhm.
 21 Noé: mais c'est dur à expliquer en fait.

Cet extrait débute par une invitation de l'enseignant envers Noémie à reprendre la parole (l.3) : cette dernière s'était précédemment autosélectionnée avant le début de cet exemple en chevauchement de plusieurs élèves et n'avait pu atteindre la scène conversationnelle. Noémie prend la parole (l.5) pour exprimer son opinion personnelle après une prise de tour retardée de 0,7 seconde. Son opinion sera élaborée sur de multiples tours de parole (l.5-19) dans lesquels elle exprime, entre autres, une critique (évaluation négative) envers les garçons de sa classe. Elle les caractérise comme indisciplinés « *ils font que de semer la ziza en classe* » et par conséquent, met l'accent sur la nature gênante de ce comportement (l.16-19). On observe une première amorce de clôture à la ligne 17 qui se termine par l'adverbe « enfin » sous forme réduite et ponctuée par une intonation conclusive. Néanmoins, Noémie poursuit sa réponse à la ligne 18 l'incrémentant d'un commentaire plus informatif « *à écouter comme ça* », maintenu à la ligne 19 par une amorce d'information supplémentaire « *pis on va aussi s'dire* » qui projette des éléments verbaux supplémentaires. Cette trajectoire actionnelle sera abandonnée par la présence de la construction [enfin + JSP], formulée à travers un volume encore plus faible et terminée par une intonation conclusive qui indique la fin de sa prise de parole. L'enseignant intervient à ce moment précis et ratifie minimalement sa réponse à la ligne 20. Au tour suivant (l.21), Noémie réagit à cette ratification en se justifiant des raisons qui

l'ont amenée à mettre un terme à son intervention « *c'est dur à expliquer en fait* ». Cet extrait se poursuivra par une nouvelle question plus détaillée de l'enseignant destinée cette fois-ci à l'ensemble de la classe.

Noémie exhibe une orientation vers la clôture de sa prise de parole au moyen de la construction [enfin + JSP] lorsque sa réponse devient trop complexe à formuler (voir également les extraits 7 et 8) et ceci malgré le fait qu'elle ait exprimé en amont une opinion fournie sur le plan des contenus informationnels. La construction [enfin + JSP] présente les mêmes finalités interactives que l'extrait [8] précédent en se présentant comme un dispositif qui permet à l'élève d'indiquer une volonté de terminer l'échange en cours ainsi qu'une stratégie d'atténuation rétroactive sur les propos qu'il a formulés antérieurement. Cette modalisation du positionnement de Noémie en fin de tour est intéressante dans la mesure où l'action qu'elle réalise lors de l'expression de son opinion est une critique explicite à propos du mauvais comportement des garçons en classe. Cette critique est d'ailleurs formulée avec difficulté : dès la ligne 8, on observe des pauses intratours significatives, des répétitions, des allongements vocaliques et des marqueurs d'hésitation. C'est d'ailleurs une autre élève qui prend la parole à un moment pertinent de transition (l.12) pour compléter le tour de parole de Noémie (initié l.11) de manière syntaxiquement pertinente (sur les complétions collaboratives du tour, voir Lerner, 1991). Le fait d'afficher un positionnement incertain (l.18) par ce dispositif incluant un marqueur conclusif et un autre épistémique, permet à Noémie d'atténuer la critique précédemment formulée tout en se désengageant progressivement de son tour de parole (Degoumois, 2013 ; Pekarek Doehler, 2016).

Les extraits suivants [10] et [11] illustrent des configurations quelque peu différentes dans lesquelles la construction [enfin + JSP] prend place en fin de tour de parole. Dans le premier cas, elle fonctionne de manière plus autonome, comme seule unité dans le tour de parole [10]. Dans l'autre [11], elle se présente néanmoins à la suite d'un tour syntaxiquement incomplet, mais avant même que l'expression d'opinion personnelle de l'élève ait pu être formulée.

L'exemple suivant présente une discussion portant sur les relations fille-garçon de la classe. Par le moyen d'une question fermée, l'enseignant demande aux filles, si elles pensent être plus matures que les garçons (l.1).

10) CODI L1-Sec1-DS1 I. 1083 (extrait tiré de Degoumois et al., 2017)

```

01  Ens:      (pis) vous êtes plus mûres les filles?=
02  Noé:      ¥-----((jusqu'à la ligne 19))--¥
03  ( ):      =[ouais]
04  ( ):      =[OH   ] [oui:::]
05  Noé:      [AH OUI ] JUSTEMENT c'est ce que j'allais [dire. ]
06  Ens:      [ouais.]
07  (0.3)
08  Noé:      ils ont pas grandi dans leur petite tête encore.
```


l'épisode de rires et de commentaires, initié par la critique de Noémie, peut potentiellement entraver l'échange en cours et être sanctionné en classe. En somme, cette stratégie d'atténuation permet à l'élève de gérer son positionnement de manière *online* en fonction des contingences interactionnelles et des diverses réactions des participants au cours de l'échange.

L'extrait [11] illustre, cette fois-ci, l'usage de la construction de type [enfin + JSP] à la suite d'un tour syntaxiquement incomplet avant même qu'une expression d'opinion personnelle ait pu être formulée. Dans cette configuration précise, ce format linguistique en position finale se profile davantage comme dispositif de désengagement du tour de parole que les autres extraits présentés précédemment. La discussion repose sur un sujet relativement délicat à discuter en classe dans la mesure où il soulève la question des relations que les élèves entretiennent avec les différents enseignants qui fréquentent leur classe.

11) CODI L1-Sec1-DS1 I. 1303

01 Ens: vous avez un professeur qui cherche à avoir un bon contact mais
 02 pas la classe.
 03 (1.1)
 04 Pat: **>mais ça dépend parce que-< (0.8) 'fin: j'sais pas?**
 05 Car: mais c'est [(xx)]
 06 Ens: [at]tends,
 07 (0.3) laisse voir (0.2) finir patricia.
 08 (0.9)
 09 Pat: ça dépend de: de: (0.4) du contact qu'on a avec le prof?

Dans cet extrait, l'enseignant (l. 1-2) reformule la question initiale énoncée quelques secondes avant l'extrait pour cause de bruits dans la classe : cela consistait à demander aux élèves ce qu'ils pensaient d'un enseignant qui cherche à avoir un bon contact en classe, tandis que les élèves s'y refusent. Les modalités de participation étant libres, Patricia prend la parole (l.4) après une pause de 1,1 seconde en énonçant le début de son tour avec un débit assez rapide. Alors qu'elle est en train d'exprimer un désaccord mitigé « *mais ça dépend* » suivi de la conjonction « *parce que* » qui projette syntaxiquement une poursuite de sa réponse, elle abandonne son tour de parole après une pause intratour de 0,8 seconde. Ce désengagement du tour de parole est produit au moyen de la construction [enfin + JSP] terminée par une intonation finale montante. Cette intonation montante à la fin des réponses d'élèves est une pratique courante en classe qui signale que le tour est soumis à l'évaluation de l'enseignant (Fasel Lauzon, 2009). Elle manifeste également un certain degré d'incertitude lorsque la réponse se présente de manière non préférentielle, par exemple dans le cas de l'extrait [11] où Patricia amorce un potentiel désaccord dans son tour de parole. Cet abandon de tour est reconnu comme tel par les participants du fait que Carine prend la parole à ce moment précis (l.5). À la ligne 6, l'enseignant ne légitime pas ce désengagement puisqu'il resollicite Patricia à poursuivre en sanctionnant l'intervention de Carine. Patricia propose une

réponse (l.9) toujours sous une modalité incertaine (voir l'intonation finale montante et la pause intratour).

Cet extrait illustre un usage de la construction [enfin + JSP] qui indique spécifiquement une interruption de la prise de parole de l'élève lorsque ce dernier n'a pas formulé une opinion personnelle et se présente comme une ressource pour se désengager de l'échange en cours. Ces deux derniers extraits [10] et [11] démontrent une certaine plasticité de cette construction [enfin + JSP] dans l'interaction, autant dans son placement séquentiel (comme TCU présent dans un tour de parole ou comme unité de tour autonome) que dans l'accomplissement de ses finalités interactionnelles — tantôt comme dispositif inhérent aux positionnements interactifs, tantôt comme ressource pour se désengager de l'échange en cours.

Résultats

À travers les échanges d'opinion personnelle observés, la construction [enfin + JSP], systématiquement placée en position finale du tour de parole de l'élève et éventuellement suivie par une extension du tour, témoigne de finalités interactives récurrentes et se présente comme ressource utile pour l'élève afin de se désengager des contraintes imposées par la pertinence conditionnelle de la première paire adjacente, à savoir la sollicitation de l'enseignant ou lorsque sa réponse se profile comme potentiellement non appropriée :

- (re) Indiquer une clôture de l'intervention de l'élève
- Se désengager de l'échange en cours
- Manifester un positionnement épistémique plus nuancé rétroactivement

Ce dispositif participe également à afficher un positionnement incertain de la part de l'élève en fin d'élaboration de son opinion personnelle et se profile comme une ressource à toutes fins pratiques qui permet à l'élève de gérer minimalement sa participation en classe. Ce type de marqueur d'incertitude JSP, précédé de l'adverbe « enfin », lui permet de gérer en partie les contraintes imposées par la question de l'enseignant en rendant visible une clôture de son intervention, même si le tour de parole est incomplet (ex. 8,9,11) ou lorsque la réponse « appropriée » n'est pas fournie (ex. 7,11) : on observe d'ailleurs que les participants s'orientent aussi vers cette finalité en considérant le *floor* comme libre (ex. 9,11). Cette construction se dessine donc comme un puissant outil de désengagement du tour de parole et notamment de la paire adjacente (Pekarek Doehler, 2016). Si l'on se penche plus particulièrement sur l'acte d'interroger, en dehors de ce contexte scolaire, la conversation ordinaire offre de plus amples possibilités d'échapper aux contraintes imposées par la question : on peut changer de sujet et enchaîner sur un autre *topic*, feindre de ne pas avoir entendu la question, se positionner beaucoup plus librement, et même éviter explicitement la question.

Cette tendance à afficher un positionnement incertain en fin de tour de parole permet à l'élève d'atténuer ses propos *in situ* dans le cours de l'interaction, afin de paraître moins explicite et de se soustraire ainsi moins à l'évaluation de l'enseignant ou le jugement des pairs, ceci en fonction des contingences du contexte. Cette stratégie permet aux élèves de gérer leur image au sein de ce contexte social ainsi que la pression sociale liée au fait de s'exprimer en face d'un public nombreux, composé de l'enseignant et surtout de ses pairs. En somme, en affichant un savoir limité en fin de tour de parole, ils peuvent également résister aux interrogatoires de l'enseignant tout en nuanciant leur propos.

1.4 Turn-design

Nous souhaitons apporter à travers cette section un regard plus global sur la manière dont les élèves formulent leurs réponses, et construisent le ou les tours de paroles contenant l'opinion en examinant les systématiquités liées à l'expression de cette seconde partie de paire adjacente au sein des activités d'échanges d'opinions.

1.4.1 Brièveté des expressions d'opinion

Nous observons généralement au secondaire 1 une tendance des élèves à répondre de manière minimale et succincte, s'orientant rapidement vers le désengagement de l'activité, à l'image des exemples suivants :

12) CODI L1-Sec1-DS2 I.503

```
01  Ens:    et puis: kenny?
02  Kel:    je travaille bien.
03  Els:    ((rires: 2.3))
04  Kel:    je dois commenter?
05  Ens:    mhm mhm.
```

Cet extrait est issu d'un échange d'opinion personnelle où la discussion porte sur le point de vue des élèves sur leur manière de travailler en classe. Il illustre une instance où un élève, Kenny, s'oriente vers la nature succincte de sa propre réponse (l.2), suivie par une réaction des pairs sous forme de rire choral. En l'absence de réaction immédiate de l'enseignant, Kenny verbalise l'action qu'il n'a pas réalisée au sein de sa réponse préalable par la formulation « *je dois commenter ?* » (l.4), qui sera confirmée par l'enseignant à la ligne 5.

L'extrait [13] illustre une discussion où l'enseignant demande l'avis des élèves sur la manière dont ils imaginent élever au mieux leurs enfants dans le cas où les deux parents travaillent à un pourcentage élevé :

13) CODI L1-Sec1-DS3 I.70

01 Ens: et puis pour s'occuper de lui pour bien l'élever qu'est-ce
 02 qu'il vous faudra faire vous pouvez rester les deux à
 03 travailler à cent pour cent?
 04 Yan: non-=
 05 Ens: =par exemple qu'est-ce que vous,
 06 (0.5) qu'est-ce que vous diriez là c'est une question difficile
 07 que je vous pose.
 08 Ens: et je suis sûr que vos parents (0.4) des fois ils doivent se
 09 la: poser aussi.
 10 (0.5)
 11 Ens: qu'est-ce que vous diriez vous comment faudra faire.
 12 **(5.4)**
 13 Yan: **ça dépend.**
 14 Ens: yann?
 15 (0.3)
 16 Ens: ça dépend.
 17 (0.3)
 18 Ens: c'est-à-dire.
 19 (0.3)
 20 Ens: qu'est-ce que tu dirais.
 21 Yan: ben euh: (1.6) si y a une grand-mère dans le coin?
 22 (5.1)
 23 Ens: confier l'enfant à la grand-maman?
 24 Ens: ouais.

Dès la ligne 1, l'enseignant formule une nouvelle question (l.1-11) que Yann semble traiter comme lui étant destinée (l.4) par le fait qu'il intervient rapidement sur la scène conversationnelle³⁵. Il sera interrompu par la poursuite de la question de l'enseignant (l.5). Notons la thématization de la difficulté de la tâche verbalisée par l'enseignant à la ligne (l.6-7) « *c'est une question difficile...* ». Ce n'est qu'après un délai significatif de 5,4 secondes que Yann reprend la parole et qu'il apporte une réponse minimale peu explicite « *ça dépend* », marquée par une intonation conclusive. L'enseignant réagit en formulant une relance sous forme de demande d'explication supplémentaire « *c'est-à-dire* » (l.18) et « *qu'est ce que tu dirais* » (l.20).

Nos données montrent que ces types de réponses minimales sont généralement suivies d'une relance de l'enseignant qui rend manifeste le caractère insuffisant de la réponse de l'élève. Le délai significatif entre la sollicitation de l'enseignant et la réponse de l'élève constitue déjà un indice sur la potentielle difficulté ou résistance de l'élève à répondre à la tâche de manière adéquate.

Cette manière de formuler des opinions succinctes est systématique dans nos données du secondaire 1. À titre indicatif, nous avons observé dans les 222 séquences SEO recensées, une majorité de 186 cas où les élèves proposent des réponses minimales après une sollicitation de l'enseignant. Notons que cette indication quantitative ne concerne que les réponses directement

³⁵ Préalablement à l'extrait [13], l'enseignant et Yann étaient déjà engagés dans une séquence d'échange d'opinion qui vient juste de s'achever. D'où la manière immédiate de Yann d'intervenir à nouveau sur la scène conversationnelle et répondre à la question de l'enseignant.

contigües et adjacentes aux sollicitations de l'enseignant. Néanmoins, ces réponses minimales peuvent être présentes à différentes places au sein de la séquence, après une relance de l'enseignant, par exemple. Cette observation liée à la notion de contigüité de l'interaction (Sacks, 1987) permet d'observer quels sont les types de réponses spontanées des élèves qui interviennent à la suite des sollicitations d'opinion de l'enseignant. Nous entendons par « réponses minimales » des réponses brèves sur le plan du matériel verbal (à savoir, un tour de parole unique et comportant peu de TCUs), que nous avons opposées à des réponses plus expansives au sein des séquences SEO. Par exemple, ces séquences SEO étendues se composent de multiples tours de parole et relèvent d'un développement plus étayé par l'élève à l'image de l'extrait suivant :

14) CODI L1-Sec1-DS5 I.305

01 Ens: **mais dites-le peut-être pour tout le monde si vous osez.*
 **noémie lève la main-----*
 02 (0.2)
 03 Ens: NOEMIE vas-y.
 04 Noe: **ben moi je trouve qu'on est une classe vachement bonne**
 05 **parce que: on s'entend bien entre nous euh à part qu'on embête**
 06 **quelquefois les autres (c'est vrai c'est rigolo) quand même,**
 07 **mais bon euh,**
 08 **(1.4) de de séparer je trouve ça un peu euh bête parce que euh,**
 09 **(0.2) ouais.**
 10 **(0.8)**
 11 Noe: **parce que moi franchement euh (0.4) quand je suis venue**
 12 **en moderne j'ai pu choisir entre trois classes pis j'ai choisi**
 13 **celle-là,**
 14 **(0.3) parce que je trouvais qu'on s'entendait mieux pis euh,**
 15 **(0.2) j'ai surtout pas choisi la huit m-o trente-deux.**
 16 Noe: **alors je dois euh la neuvième (0.2) si je me retrouve en**
 17 **neuvième avec eux ben je serai un peu,**
 18 **(0.4) je serai embêtée parce que (0.2) je les déteste hein.**
 19 Noe: **je veux dire euh,**
 20 **(0.7) moi je trouve que: c'est vraiment (0.3) nul de faire ça.**
 21 **(0.4)**
 22 Noe: **mais pourquoi ils ont euh envoyé les c-deux-t euh (0.2)**
 23 **cette classe au mail.**
 24 Noe: **c'est j- ça que je comprends pas.**
 25 Dom: je m'en fous j'y retournerai pas.

S'il l'on compare cet extrait [14] aux extraits [12] et [13] précédents, le contraste est évident. Il s'agit d'une discussion où l'enseignant demande l'avis des élèves sur la classe dans laquelle ils évoluent en ce moment. À la ligne 4, Noémie prend la parole qu'elle avait d'ailleurs réclamée en levant la main (autosélection). L'intervention de Noémie s'étale sur plusieurs tours de parole incluant plusieurs marqueurs d'opinion « je trouve » et des marqueurs de relation du discours tel que la conjonction « parce que ». Sa réponse est formulée à travers un débit verbal relativement continu et ni l'enseignant ni ses pairs ne l'interrompent. D'ailleurs, ce n'est qu'une fois que Noémie marque la fin de sa prise de parole par une intonation conclusive que Dominique se lance sur la scène conversationnelle pour partager un commentaire personnel. Sur le plan séquentiel, les réponses

dites expansives comportent donc un certain étayage en termes de tours de paroles, notamment lorsqu'on les compare à ce que l'on entend par une réponse de type minimal.

§

Notons que cette brièveté récurrente observée dans les opinions personnelles des élèves du secondaire 1 se présente généralement accompagnée d'indices liés à l'organisation préférentielle de l'interaction. Les élèves construisent généralement leurs expressions d'opinion en tant que réponses non conformes (*dispreferred action format*) notamment, par le moyen de :

- des prises de tour retardées (voir les extraits 5b, 6 et 11, *supra*)
- des phénomènes d'hésitations et d'atténuation en début de tour (2,5b, 6)
- des désengagements du tour (extraits 10, 11)
- des manifestations de positionnements incertains (extraits 10, 11)

Nous présentons dans les sections qui vont suivre que cette tendance des élèves à répondre minimalement dans les activités d'échanges d'opinion au secondaire 1 se matérialise principalement à travers deux configurations distinctes. D'une part, à travers l'expression d'une évaluation binaire — n'impliquant que deux types de valeurs : « j'aime/je n'aime pas », « je suis d'accord/pas d'accord », « c'est bien/ce n'est pas bien » — lorsqu'ils sont sollicités à se positionner sur un évènement, un fait ou une action (point 1.4.2 *infra*). Et d'autre part, en abandonnant systématiquement le tour de parole qu'ils viennent d'initier pour répondre à cette sollicitation (point 1.4.3 *infra*), ce qui présage d'une certaine difficulté ou résistance à exprimer une opinion personnelle complète voire même à l'initier.

1.4.2 Une forme basique de l'opinion : l'évaluation binaire

Le point de vue personnel peut être exprimé sous diverses formes, dont une évaluation. À travers son étude pionnière sur la conversation ordinaire, Pomerantz (1984) a défini ces évaluations en tant qu'éléments relevant d'un savoir épistémique que le locuteur possède sur l'action, le fait ou l'évènement qu'il évalue. L'étude de Pomerantz (1984) a surtout mis en évidence le lien entre ces évaluations et l'organisation préférentielle de l'interaction (Lindström & Mondada, 2009). Ces types d'évaluations se retrouvent généralement dans diverses positions séquentielles au sein des séquences tripartites SEO : elles peuvent se trouver dans la troisième partie de paire adjacente, conclusive, qui se traduit par l'évaluation de l'enseignant (Mehan, 1979), mais aussi dans la réponse de l'élève (deuxième partie de paire), lorsqu'il donne son avis sur un sujet sous forme d'évaluation. C'est d'ailleurs ce deuxième point que nous examinerons de manière approfondie dans les exemples qui vont suivre.

Comme illustré par l'extrait [12] précédent (point 1.4.1 *supra*), la nature minimaliste des réponses d'élèves dans l'activité d'échanges d'opinion se caractérisent fréquemment par la forme d'une évaluation de type binaire « j'aime/j'aime pas » ou par une forme d'accord de type « pour/contre », à l'image des extraits suivants (15-18).

L'exemple [15] est tiré d'une discussion dans laquelle l'enseignant demande l'avis des élèves sur la manière dont ils travaillent en classe :

15) CODI L1-Sec1-DS2 I. 327

```

01  Ens:    comment est-ce que vous travaillez dans cette classe.
02          (1.3)
03  Dom:    bien?
04  Bra:    bien? =
05  Ens:    =alors on va d'abord demander aux garçons.
06          (0.3)
07  Ens:    [puisqu'ils n'étaient          ] &
08  ( ):    [on va rien répondre monsieur.]
09  Ens:    &pas là et puis (0.3) aux deux filles qui n'étaient pas là.

```

L'enseignant exprime une demande d'opinion qui s'adresse à l'ensemble de la classe (l.1). Après une pause de 1.3 seconde, Dominique répond en exprimant une évaluation succincte « *bien* » (l.3) suivie d'une intonation montante, marquant ce tour de parole comme incertain et soumis à l'évaluation de l'enseignant (Fasel Lauzon, 2009). Ce tour est suivi par une réponse similaire de Brandon (l.4). L'enseignant réagit immédiatement pour gérer les modalités de participation (l.5-9) et poursuivre ainsi l'activité. Nous attirons accessoirement l'attention sur la remarque de l'élève (l.8) exprimée en chevauchement avec l'enseignant. Par l'expression « *on va rien répondre monsieur* », elle met en avant la nature délicate et potentiellement intimiste de la question posée par l'enseignant.

L'exemple [16] présente un autre type d'évaluation binaire se matérialisant cette fois-ci à travers l'usage du verbe appréciatif « aimer ». Durant la discussion, l'enseignant demande ce que pensent les élèves sur le fait de porter un pull rose, spécifiquement lorsque l'on est un garçon (voir également la contextualisation de l'extrait [7], présentée plus haut) :

16) CODI L1-Sec1-DS4 I. 646

```

01  Ens:    et puis: kenny euh schweizer.
02  Kel:    j'aime pas.
03  Ens:    toi tu n'aimes pas le rose.
04          (0.3)
05  Ens:    [non?   ]
06  Kel:    [sur les] filles ouais je trouve ça va bien mais=
07  ( ):    =ouais
08  Ens:    mhm mhm?
09          (0.4)
10  Ens:    d'accord.

```

Kenny répond de manière directe (l.2) et exprime brièvement son opinion par une évaluation négative « *j'aime pas* ». L'enseignant traite cette réponse minimale comme insuffisante (l.3-5): il réagit premièrement par une reformulation « *toi tu n'aimes pas le rose* » (l.3), suivie d'une relance. Cette dernière (l.5), produite par l'usage du marqueur « *non* » suivi d'une intonation finale montante, présage d'une possible mise en doute de la réponse de Kenny et l'invite à développer plus amplement son opinion. Kenny élabore sa réponse (l.6) qui sera finalement ratifiée par l'enseignant (l.8-10).

Ce type d'appréciation négative peut aussi prendre la forme d'un énoncé qui présente fréquemment le *pattern* syntaxique suivant [c'est pas X] que nous observons dans l'extrait [17] suivant. Il s'agit de la discussion au sujet d'un potentiel changement d'établissement (voir la contextualisation présentée lors de l'extrait [6]) :

17) CODI L1-Sec1-DS5 l.858

01 Ens: et puis::: qui c'est que j'ai pas beaucoup entendu,
 02 teo qu'est-ce tu en penses toi de faire une classe de dixièmes
 03 euh (0.3) qui seraient en âge de dixième.
 04 (1.2)
 05 Teo: **ben: c'est pas une bonne idée.**
 06 (2.7)
 07 Ens: **et pourquoi.**

La réponse de Téo intervient après un délai de 1,2 seconde et présage d'une réponse de type non préférentiel (Schegloff, 2007 ; Sidnell, 2010). Après avoir utilisé un marqueur « *ben* » suivi d'un allongement vocalique, indiquant une réaction non préférentielle à venir, il évalue négativement ce changement de classe « *c'est pas une bonne idée* » à la ligne 5. Cette expression d'opinion qui se réalise par une seule appréciation sommaire ne semble pas satisfaire l'enseignant : après une pause significative de 2,7 secondes (l.6) où aucun des participants ne réagit, l'enseignant reprend la parole (l.7) et produit une relance « *et pourquoi* » invitant Téo à développer son opinion.

L'extrait suivant présente des enjeux un peu différents si l'on observe plus attentivement les différentes trajectoires interrogatives des enseignants qui émergent au cœur des activités d'échanges d'opinions. Certaines de ces sollicitations prennent régulièrement la forme de questions fermées qui orientent les élèves vers des évaluations minimales et qui invitent à un positionnement sous forme d'accord ou désaccord. Même si les moments de discussions en classe ne présentent pas uniquement des demandes d'opinions de l'enseignant, celui-ci recourt pourtant régulièrement à une relance qui invite les élèves à développer leurs prises de parole après une question fermée. L'exemple suivant, qui illustre spécifiquement ce phénomène, se situe au sein d'une discussion sur les dangers liés à internet :

18) CODI L1-Sec1-GN2 I.319

01 Ens: vous croyez que c'est vrai que c'est plus les filles que les
02 garçons qui sont: tentées d'essayer de faire des nouvelles
03 connaissan:ces et [(xx)]
04 Els: [+ouais ouais ((trois El. simultanément))+]
05 (): [ça j'sais pas hein.]
06 Nor: [des nouvelles personnes] avec qui papoter.
07 (): ((rit: 1.3))
08 Dan: **ouais je pense.**
09 (1.5)
10 Ens: **pourquoi tu penses ça daniel?**
11 (1.6)
12 Dan: parce que ((rit: 1.3)) les filles sont plus bizarres.

Dès la ligne 1, l'enseignante pose une question de type fermée orientant les élèves à se positionner sur la nature plus socialisante des filles par rapport aux garçons. Avant même la fin de sa prise de parole, trois élèves proposent spontanément (l.4) une réponse minimale identique, en doublant le marqueur d'accord « *ouais ouais* ». Un autre élève produit une *non-answer response* en déclarant un non-savoir (l.5). Cette intervention se chevauche avec un commentaire de Norman (l.6) qui propose un complément d'information quant à la question précédente de l'enseignante. À la ligne 8, Daniel propose un avis minimal avec le marqueur d'accord « *ouais* » suivi du marqueur d'opinion « je pense » qui est énoncé avec une intonation conclusive. Après une pause de 1,5 seconde (l.9), l'enseignante intervient et produit une relance en sélectionnant précisément Daniel pour lui demander de développer sa réponse (l.10). Cette relance laisse apparaître à *posteriori* une orientation de l'enseignante vers une réponse plus développée de la part des élèves dans la mesure où les réponses minimales — répondant pourtant adéquatement à la pertinence conditionnelle de la question — ne sont pas traitées comme suffisantes. Notons le délai de 1,6 seconde (l.11) avant la prise de parole de Daniel qui oriente sa réponse de manière non préférentielle. Ce dernier exprime une évaluation critique assez directe envers les filles « *elles sont bizarres* » (l.12), évaluation qui sera exprimée sous la modalité de l'humour (voir les rires au sein du tour de Daniel) afin de rendre son propos moins sérieux et ainsi minimiser une potentielle désaffiliation de la part des participants (voir Degoumois et al., 2017).

Résultats

Les extraits analysés illustrent une tendance des élèves du secondaire 1 à répondre de manière minimale sur le plan du contenu lors des échanges d'opinions personnelles. Ces réponses minimales se matérialisent, entre autres, par un des formats élémentaires de l'opinion personnelle, à savoir une évaluation sous forme binaire. Cette nature succincte de leur réponse porte généralement des traces de réponses dispréférées, notamment par le moyen d'un départ retardé dans la prise de tour (*turn-initial delay*) et du fait qu'elles sont généralement suivies d'une relance de l'enseignant soulignant ainsi le caractère insuffisant de la réponse de l'élève.

- 11 (0.2) [pis tu en connais] d'autres qui feraient la même chose?
 12 Yan: ['fin ça dépend.]

L'extrait débute par une relance de l'enseignant qui resélectionne Yann sous forme de question fermée (l.1) l'invitant à contextualiser son avis par rapport à celui de la classe. Après un départ de tour retardé de 0,7 seconde, Yann amorce un début de réponse avec le marqueur « ben » suivi d'une pause intratour, qui présente sa réponse comme non préférentielle et signale une potentielle difficulté de l'élève à répondre à ce type de demande. À ce moment précis, l'enseignant intervient en chevauchement avec une reformulation, cette fois-ci, sous forme de question ouverte « *qu'est ce que tu dirais toi* » (l.4-5) modifiant ainsi sa trajectoire interrogative initiée à la ligne 1. Yann prend la parole en orientant sa réponse de manière préférentielle (l.6) produite par une prise de tour sans délai et comprenant le marqueur d'opinion « je pense ». Ce formatage annonce une réponse à venir qui est conforme à l'activité d'échange d'opinion et répond de manière pertinente aux contraintes imposées par la question précédente de l'enseignant. Toutefois, le tour se poursuit par une micropause de 0,2 seconde et par une déclaration de non-savoir (JSP) précédée de marqueur de polarité « *non* ». Par cela, l'élève abandonne sa prise de parole en modifiant la trajectoire actionnelle initiée en début de tour et manifeste ainsi une forme de difficulté ou résistance à répondre à la tâche demandée par l'enseignant. Le marqueur JSP vient indiquer ici une forme de résistance à la question posée : formuler un non-savoir permet à Yann, dans un second temps, de contourner la question posée par l'enseignant (Tsui, 1991 ; Drew, 1992 ; Hutchby, 2002). L'enseignant ne se satisfait pas de cette réponse dans la mesure où il reformule une nouvelle question « *mais toi c'est ce que tu ferais* » (l.7) en accentuant son orientation à connaître spécifiquement l'avis personnel de Yann. On peut notamment rendre attentif à la présence du marqueur contrastif « mais » suivi du pronom personnel « *toi* » en début de tour de parole. La séquence se poursuit de manière laborieuse et fait apparaître le même *pattern* d'échange : Yann semble éprouver des réticences à répondre à cette question, ce qui se traduit par un départ de réponse retardée (l.8) suivie d'une réponse minimale avec intonation conclusive (l.9). L'enseignant effectue à nouveau une relance (l.10) en chevauchement d'une réponse minimale et peu explicite de Yann « *(en) fin ça dépend* » l.11, à nouveau marquée par une intonation finale descendante marquant la fin de sa prise de parole.

Le tour de parole abandonné, l'orientation non préférentielle et la brièveté des réponses exprimées par Yann dans cet échange rendent manifeste sa difficulté ou réticence à exprimer son opinion personnelle sur ce sujet spécifique. D'autre part, les différentes relances effectuées par l'enseignant indiquent qu'il traite ces réponses minimales et incomplètes comme insuffisantes.

L'extrait [20] montre les mêmes caractéristiques formelles au niveau de la réponse de l'élève — un format de réponse minimal et non préférentiel exhibant une trajectoire actionnelle qui sera avortée

au moyen d'une déclaration de non-savoir. Toutefois, cet exemple rend compte d'une réaction différente de la part de l'enseignant qui va légitimer ce comportement :

20) CODI L1-Sec1-DS1 I. 694

01 Ens: lisa toi tu me parlais d'autorité avant.
 02 (0.4)
 03 Ens: est-ce qu'à l'école vraiment on peut toujours vous forcer (0.3)
 04 à être sage.
 05 (0.3)
 06 Ens: [vous parler comme à des petits.
 07 Els: [+non. ((trois El. simultanément)) +
 08 Lis: [non.
 09 Noé: [pas toujours.
 10 Ens: qu'est-ce tu: pourquoi.
 11 Lis: °euh:,
 12 (3.1) **parce que faut: (1.0) ch'ais pas?°**
 13 ((murmures incompréhensibles: 3.7))
 14 Lis: **non mais ch'ais pas.**
 15 Ens: (euh:) lisa: elle dit: non mais elle voit pas très bien
 16 pourquoi.
 17 (0.3)
 18 Ens: qu'est-ce vous diriez vous.

À la ligne 1, l'enseignant sélectionne Lisa (hétérosélection) puis lui adresse une question fermée est formatée de manière à déboucher sur une réponse de type oui/non (l.3-4). En chevauchement avec la fin de sa sollicitation, trois élèves non sélectionnées proposent simultanément une réponse minimale avec le marqueur de polarité « *non* » répondant ainsi à la pertinence conditionnelle de la question fermée. Lisa s'oriente vers le même format de réponse à la ligne 8 « *non* » en chevauchement avec une réponse minimale de Noémie « *pas toujours* » (l.9), qui prend également la parole de manière autonome. L'enseignant intervient à ce moment précis (l.10) pour reformuler une question de type ouvert invitant Lisa à développer sa réponse. Il produit une relance plus spécifique dont la trajectoire actionnelle est modifiée en cours d'énonciation : « *qu'est-ce que tu* » suivi du « *pourquoi* ». Ce type de relance est intéressante dans la mesure où elle montre à *posteriori* une orientation de l'enseignant qui se tourne finalement vers des réponses plus développées. À ce moment, Lisa marque sa réponse comme non préférentielle (l.11) notamment au moyen d'un volume plus faible, d'un marqueur d'hésitation « *euh* » terminé par un allongement vocalique et suivi d'une pause de 3,1 secondes. Elle poursuit son tour (l.12) avec l'expression « *parce que faut* » qui projette syntaxiquement une suite à venir. Pourtant après quelques disfluences (allongement vocalique et une pause intratour de 1 seconde), elle abandonne son tour en exprimant le marqueur épistémique JSP suivi d'une intonation finale montante, marquant ainsi le désengagement de sa prise de parole et un positionnement incertain (voir pt. 1.3 *supra*). Sans réaction de la part de l'enseignant pendant une pause de 3,7 secondes, elle reprend la parole (l.14) pour justifier son absence de réponse : son tour est formulé désormais avec un volume normal, suivi par le marqueur de polarité « *non* » et le marqueur contrastif « *mais* » (voir Schiffrin,

09 Syl: euh (0.3) °je sais pas.°
 10 (0.9)
 11 Syl: °mais je sais pas.°
 12 (2.0)
 13 Ens: tu as un ordinateur chez toi.
 14 Syl: non.

L'enseignante hétérosélectionne Sylvie (l.5) sous la forme d'une question s'orientant vers l'expression d'une opinion. En chevauchement (l.6), Norman prend la scène conversationnelle pour formuler un commentaire injonctif « *développe* » envers Sylvie qui souligne d'ailleurs les attentes normatives face à la tâche demandée. Sylvie exprime un commentaire désaffiliatif face à la réaction précédente et contiguë de Norman (l.7). Après un délai de 2,0 secondes, elle change de trajectoire interactionnelle pour répondre à la sollicitation de l'enseignante. Sa réponse esquisse des difficultés à venir dès son initiation (l.9) : son tour débute par un marqueur d'hésitation, suivi d'une pause intratour de 0,3 seconde. Avant même de formuler un élément de réponse, elle abandonne sa prise de tour en manifestant une déclaration de non-savoir sous la forme d'un JSP formulé avec un volume affaibli et terminé par une intonation finale conclusive. Après une pause de 0,9 seconde (l.10), sans réaction de l'enseignante, Sylvie réaffirme cette déclaration de non-savoir toujours avec un volume sonore faible (l.11). Après une pause de 2,0 secondes (l.12), l'enseignante produit finalement une nouvelle question redirigée sur des détails plus factuels, mettant la tâche d'expression d'opinion personnelle ponctuellement en suspens (l.13).

Sylvie réagit à la sollicitation de l'enseignant au moyen d'une prise de tour retardée, des phénomènes d'hésitation (pause, marqueur « euh »), des déclarations de non-savoir suivi d'intonations conclusives et un volume affaibli. Toutes ces ressources rendent d'une certaine résistance de Sylvie pour apporter une réponse légitime, à savoir formuler une opinion. Même sans apporter une amorce de réponse comme dans les extraits [19] et [20] avec des tours de parole abandonnés, l'extrait [21] montre que le marqueur JSP est une ressource qui permet à Sylvie de justifier rapidement l'absence d'expression d'opinion personnelle au sein de sa réponse et d'échapper aux contraintes imposées par la question de l'enseignant.

Résultats

L'observation des réponses de type minimal des élèves présentes dans les activités d'échanges d'opinion a soulevé la nature complexe que requiert l'expression d'opinion en classe. Principalement, dans les réponses des élèves, cette difficulté ou résistance de l'élève se matérialise au travers d'un abandon du tour de parole, généralement suivi par une justification épistémique réalisée par le marqueur JSP. La manifestation de cette déclaration de non-savoir dans leurs réponses se présente comme un dispositif utile pour contourner des questions

sensibles et résister à une trajectoire actionnelle (Tsui, 1991 ; Drew, 1992 ; Hutchby, 2002), mais surtout comme un moyen permettant de se désolidariser de la tâche exigée.

Si l'on se penche sur le cas de l'enseignant, ses réactions témoignent d'une orientation à traiter ces réponses incomplètes ou minimales comme insuffisante dans la mesure où il invite régulièrement les élèves à développer leurs prises de parole par l'intermédiaire de relances (*follow-up questions*). Néanmoins, à l'image des extraits [19] et [20], cette pratique qui consiste à formuler des relances (questions ouvertes) pour demander un développement supplémentaire, ceci juste après avoir formulé une question de type fermée (*polar question*), semble potentiellement être un facteur déstabilisant pour l'élève, car ces dernières encouragent plutôt une réponse minimale de type oui/non.

1.5 Synthèse des expressions d'opinion au secondaire 1

Cette section a pour objectif de mettre en lumière les principales méthodes de formulation d'opinion des élèves du secondaire 1 que nous avons observées dans nos données. Les analyses précédentes nous informent sur la manière dont les élèves du secondaire inférieur construisent leur tour de parole, à l'endroit où une opinion personnelle est séquentiellement attendue, et plus précisément sur la manière dont ils répondent et réagissent à cette tâche d'expression orale où un point de vue personnel est demandé :

Caractéristiques séquentielles de l'expression d'opinion en classe

Sur le plan séquentiel, les échanges d'opinions personnelles sont majoritairement gérés par l'enseignant qui décide des modes de participation en classe. Une majorité des réponses est initiée par une hétérosélection de l'élève (113 hétérosélections/222 occurrences au sein de notre collection). La participation des élèves dans ce type de tâche d'expression orale ne se présente *a priori* pas comme une action volontaire et rend compte d'une gestion importante de l'activité par l'enseignant.

Formatage systématique de l'expression d'opinion

▪ Une prééminence de la locution JSP

De manière générale, les activités d'échanges d'opinions en classe ont mis en évidence différents emplois interactionnels de la locution JSP au sein des réactions des élèves (seconde partie de paire adjacente) dans les séquences SEO. Corroborant majoritairement l'étude de Pekarek Doehler (2016) qui discute en détail de cette construction dans des séquences question-réponse, notamment lorsqu'elle est impliquée dans l'organisation des tours et des actions, nous distinguons

également trois emplois différents qui participent soit à l'aménagement du tour de parole, soit à la gestion participative de l'élève lorsque ce dernier est interrogé, soit en tant que :

- **Déclaration de non-savoir:** Généralement exprimé en tant que TCU unique au sein du tour de parole, ou en position finale après une réponse incomplète, il participe à réaliser une justification de l'élève qui ne peut apporter de réponse légitime en tant que seconde paire adjacente (non-answer response). C'est une ressource qui permet de résister aux contraintes imposées par la question et qui rend compte d'un désengagement de l'élève face à la tâche demandée.
- **Un modalisateur épistémique (hedging device):** placé à l'initial du tour de parole et sans être considéré comme le seul élément de construction du tour de parole à venir, cet emploi atténuatif (souvent précédé de la particule « ben ») alerte d'une réponse non préférentielle à venir ainsi qu'à signaler un positionnement incertain sur le propos qui va suivre.
- **Une ressource pour se désengager du tour de parole:** placé en position finale du tour de parole, cet emploi, souvent précédé du marqueur « enfin », permet à l'élève de rendre manifeste sa volonté de terminer l'échange en cours et donc de se retirer du floor. Cette ressource participe aussi à atténuer de manière rétroactive l'opinion précédemment exprimée.

De manière intéressante, les emplois du JSP, lorsqu'il ne déclare pas un non-savoir en tant que tel, et qu'il participe plus largement à l'aménagement du tour de parole, soit à l'initial du tour ou en clôture du tour, contribue à rendre compte d'un positionnement incertain, signalant dès lors de quelle manière l'élève s'engage sur ses propos : notamment en tant que dispositif de projection sur le tour qui va suivre, ou en clôture du tour, en tant que dispositif de projection rétroactif.

- **Une opinion formulée de manière incertaine et avec beaucoup de prudence**

Nous avons pu mettre en évidence une certaine propension des élèves à manifester un positionnement incertain au sein de leur opinion. Notamment, par le prisme de l'observation de la construction JSP qui présente un total de 94 occurrences sur 222 séquences SEO (SEC1), soit presque la moitié des occurrences recensées. En effet, cette locution semble jouer un rôle central dans l'expression des opinions personnelles comme ressources à toutes fins pratiques, puisqu'elle permet de déclarer un non-savoir ou marquer un positionnement interactionnel spécifique.

Les élèves ont tendance à atténuer leurs opinions personnelles (de manière proactive ou rétroactive) par un positionnement incertain pour indiquer un faible engagement sur leurs propos et éviter une position tranchée. Cette forme de retenue rend compte d'une difficulté des élèves à prendre position et émettre un jugement en classe. Les positionnements épistémiques se présentent comme une ressource utile qui permet aux élèves de négocier leurs opinions personnelles et de faire face aux contingences interactionnelles qui émergent en temps réel au cours de l'activité d'expression d'opinion. Cette ressource est notamment utilisée pour gérer la présentation de soi face aux autres ou atténuer en amont les possibles évaluations d'autrui.

Sur le plan de la compétence interactionnelle, nos analyses ont montré que les élèves gèrent la présentation de leur image devant l'enseignant et leurs pairs au moyen de cette prudence interactionnelle qui leur permet de prendre un positionnement social modéré en classe. Exprimer un degré d'incertitude vis-à-vis de leurs propos leur permet de protéger leur opinion personnelle pour faire face à la pression sociale induite par la question : les élèves montrent une capacité à fournir une réponse appropriée à la fois pour l'enseignant et pour les pairs, afin de gérer de manière proactive une potentielle évaluation de leur part.

▪ **Une opinion étayée minimalement**

Les élèves ont tendance à formuler leurs opinions de manière relativement succincte (coll. de 186 occurrences sur 222 recensées). Cette brièveté dans leur réponse rend compte d'une difficulté ou d'une résistance de l'élève à répondre à la tâche demandée : soit leurs expressions d'opinions sont minimales sur le plan du contenu (évaluation binaire) soit elles sont incomplètes, voire même absentes (et donc non conformes) et dans ce cas l'élève propose régulièrement une justification par la déclaration d'un non-savoir (JSP). Au sein de ces réponses brèves, nous observons également sur le plan actionnel, une tendance des élèves à exprimer des contenus peu étayés et développés, se réalisant par des évaluations binaires. Cette nature insuffisante des réponses se trouve régulièrement évaluée défavorablement par l'enseignant qui formule de nombreuses relances pour inciter l'élève à développer plus amplement son opinion avant de clore la séquence.

▪ **Une tâche relativement délicate pour l'élève**

En somme, l'expression d'opinion se présente comme une tâche relativement délicate pour une large partie des élèves au secondaire 1 dans laquelle ils ne semblent pas encore évolués avec aisance. On remarque que dans la plupart des cas, les élèves ne sont pas volontaires pour participer à la tâche, dans la mesure où ils ne montrent pas une disponibilité favorable à participer à la tâche. Lorsque l'expression d'opinion émerge dans leur réponse, celle-ci est soit très brève ou alors atténuée et modulée au moyen de positionnements marquant l'incertitude. Notamment par la mise en scène d'un positionnement épistémique négatif, qui invite à interpréter l'opinion de manière moins explicite et qui dilue la responsabilité de l'élève face à ses propos.

Tous ces éléments concourent à montrer la nature délicate que représente cette tâche d'expression orale pour une partie des élèves. La plupart ne semblent pas encore prêts à « savoir » comment exprimer, une opinion devant un groupe, ni à comprendre les implications et les « manières de dire » attendues en classe pour ce type de production orale. Pour d'autres, c'est aussi la notion de subjectivité et la nature intimiste portée par l'expression d'opinion qui semblent problématiques. En effet, les élèves évitent fréquemment d'assumer leurs points de vue et de se rendre responsables de leurs opinions, montrant par là une problématique liée à la construction de

leur positionnement social au sein de la classe. Néanmoins, nous suggérons que ces éléments indiquent un apprentissage en train de se faire, où les élèves ne sont pas encore accoutumés à cet exercice oral. Et malgré les contraintes institutionnelles relatives à leur « métier » d'élève, nos analyses ont révélé des compétences interactionnelles significatives, que l'on observe principalement par la manière dont ils jouent avec la dimension épistémique du langage, et qui leur permettent de :

- Répondre aux attentes de l'enseignant sans risques
- Éviter de potentiels jugements de leurs pairs et de l'enseignant
- Marquer une forme de résistance à la tâche demandée
- Gérer leur participation en classe
- Gérer la mise en scène de leur identité en classe

Au final, d'un point de vue plus général, nos observations sur la manière dont les élèves formulent leurs opinions personnelles au secondaire 1, mettent en évidence ce à quoi l'élève doit faire faire durant cet exercice de production oral en classe : à savoir, gérer les implications sociales liées au fait de parler devant un groupe, et donc les conséquences rattachées à émettre une parole publique.

2. Formuler une opinion au secondaire 2

L'analyse des expressions d'opinion du secondaire 2 a pour objectif de mettre en lumière les contrastes les plus saisissants que l'on observe avec celles du secondaire 1. Les données du secondaire 2 se composent de 3 classes dont deux classes de section maturité gymnasiale (leçons EO3/MR1/MR4) et une classe de maturité professionnelle (leçons FS1/FS2), incluant 3 enseignants distincts (2 hommes et une femme) (pour plus de détails, voir le chapitre III). Les élèves sont âgés de 17 à 18 ans et sont actuellement dans leur dernière année du secondaire supérieur (3^e année) : en moyenne ils sont âgés de trois années supplémentaires en comparaison des élèves du secondaire 1.

Certaines particularités sont à prendre en considération lorsqu'on analyse les données du secondaire supérieur, et pour ce faire nous rappelons ici les résultats entrevus lors du chapitre V (*organisation des séquences SEO*):

- Les activités de discussion sont gérées de manière variée par les enseignants, où souvent ces derniers verbalisent aux élèves une position en retrait de leur part lors des activités de discussion ouverte. En nous appuyant sur l'âge plus avancé des élèves, nous suggérons ici que les élèves sont désormais plus familiarisés à cette tâche pédagogique qui travaille l'expression orale.

- Les modalités de participation sont généralement plus libres, laissant plus d'autonomie aux élèves pour gérer leurs prises de parole (nous observons d'ailleurs 130 occurrences par autosélection des élèves sur un total de 155 occurrences d'expression d'opinions au secondaire 2). L'enseignant se retrouve également plus fréquemment en retrait en n'intervenant que minimalement dans le cours de la discussion. Cette position est quelquefois verbalisée en début de leçon.
- Les séquences SEO (SEC 2) présentent des échanges beaucoup plus étendus ainsi que des opinions largement plus étayées au niveau du contenu. Elles témoignent également de clôtures de séquence beaucoup plus aléatoire (voir chapitre V). Il s'agit principalement des moments où l'enseignant libéralise la parole et laisse la discussion se faire entre les élèves, ce qui amène une certaine fluidité au débat et demande aux élèves de s'ajuster continuellement à la discussion en cours pour pouvoir y réagir.

Pour présenter les données du secondaire 2, nous avons structuré nos analyses sur le même modèle que les précédentes (point 1, *supra*), c'est-à-dire en portant une attention particulière sur la manière dont les élèves du secondaire supérieur débutent et terminent leurs prises de tour, ainsi qu'une vision plus globale en pointant les régularités qui participent à leur manière de répondre dans ce type d'activité d'échange d'opinions personnelles. Pour ce faire, nous avons mis en perspective les différents *patterns* observés (décrits ici sous *les points 2.1, 2.2, 2.3, infra*) en regard des séquences SEO recensées pour le secondaire 2 (155 occurrences). Notons que la différence de séquences recensées entre le secondaire 1 (222 occurrences) et le secondaire 2 (155 occurrences) est à appréhender en prenant en compte des aspects liés à la récolte des données et à un souci de cohérence méthodologique (voir à ce propos, le chapitre III, *point 2.1*). En effet, les données recensées pour le secondaire supérieur comportent 3 périodes de leçons de français en moins (soit une durée de 2 h 15), ceci étant dû au fait que dans certaines leçons, les activités enregistrées ne présentaient pas une activité de discussion de type ouverte, mais une activité d'exposé oral ou d'analyse littéraire (voir à ce sujet le chapitre IV).

Ces tendances que nous avons agencées sous forme de collections et dont nous indiquons ponctuellement l'aspect quantitatif, permettent de rendre compte non seulement de la diversité des ressources mises en scènes par les élèves du secondaire 2 dans l'accomplissement de leurs expressions d'opinions, mais également, comme il s'agit de collections entrecroisées, de montrer une forme d'hétérogénéité des manières de formuler une opinion chez les élèves. C'est-à-dire que sur l'ensemble des 155 occurrences recensées pour le secondaire 2, les élèves formulent régulièrement une opinion personnelle de manière plus assumée et plus étayée au moyen de différentes ressources que nous observons au travers de la façon dont ils agencent leurs tours de parole, en comparaison des données du secondaire 1 où l'enseignant invite plus régulièrement les élèves à faire émerger ou développer leur opinion personnelle. Notons tout de même que dans quelques cas de figure, nous retrouvons des expressions d'opinions formulées de manière brève

ou qui développent un positionnement incertain, mais qui présentent toutefois un caractère très occasionnel au sein de nos données du secondaire supérieur.

2.1 Une prise de position personnelle en début de tour

Régulièrement, les expressions d'opinions personnelles au secondaire 2 débutent par un format syntaxique qui présente systématiquement un marquage distinctif de la personne, de type *moi je*. En regard de notre collection qui recense ce type de marqueurs de subjectivité, un tiers des expressions d'opinions (SEC 2) comportent ce type de marquage — à savoir 64 occurrences sur un total de 155 séquences SEO. Nous avons constaté que cette construction en [moi je] était généralement suivi d'un verbe d'opinion (trouver/penser) conjugué et positionné à l'initial du tour de parole dans lequel émerge l'opinion des élèves.

Horlacher (2004) a principalement étudié cette construction en préface de confidences de type radiophonique, en tant que stratégie globale d'affirmation de soi et de démarcation face aux interventions d'autrui, et plus précisément comme « *la manifestation formelle d'une présence forte et affirmée de l'appelant/e en tant qu'énonciateur/trice dans son discours.* » (Horlacher, 2004:140). Elle soulève particulièrement le lien que joue ce type de construction en préface du tour avec la séquentialité de l'interaction, signalant par ce biais sa valeur interactive contextuellement située : cette construction en *moi je* configure le tour suivant en réaction au tour précédent en indiquant une forme de singularité et un statut d'exclusivité sur le propos à venir. En effet, l'acte de se confier — dans les interactions de type radiophoniques — implique une forme d'investissement subjectif que nous pouvons mettre en parallèle avec l'expression d'opinion personnelle (voir chapitre II), laquelle invite également les élèves à présenter une image de soi en classe par l'intermédiaire d'un positionnement.

L'extrait [22] illustre ce marquage subjectif au début des expressions d'opinions des élèves. La discussion repose sur le thème « scolarité – majorité – maturité » proposé par l'enseignant au début de la leçon :

22) CODI L1-Sec2-MR4 I. 576

01 Ens: est-ce que vous avez l'impression dans le fond que vous avez eu
 02 ce que vous pouviez attendre d'avoir?
 03 pendant ces douze ans.
 04 (0.3)
 05 Ens: ou alors sinon (0.2) sur quoi est-ce que vous mettriez l'accent
 06 plus (0.4) qu'est-ce que vous transformeriez?
 07 (0.3)
 08 Ens: n'ayez pas peur d'être radicaux hein euh: (0.2) toute façon on
 09 l'appliquera pas *hein.
 *Gatien lève la main

- 10 (0.3)
 11 Ens: oui gatieen.
 12 Gat: euh ((se racle la gorge))
 13 **moi je trouve** que l'école euh a parfois tendance à vouloir euh
 14 (0.2) trop uniformiser,
 15 (0.3) c'est-à-dire que ben eu- jusque euh pendant l'école
 16 primaire secondaire etcetera,
 17 (0.3) euh y a: y a toujours des des: on fait y a que des: des
 18 des: des branches communes enfin,
 19 (0.3) on veut former des: des individus pour que (0.3) pour
 20 qu'ils puissent s'insérer euh (0.2) au milieu de tous pour en:
 21 en fait euh: (0.3) euh être passer dans la masse enfin être
 22 uniforme qu'on puisse pas: les différencier,
 23 peut-être que (0.3) ce serait mieux de: (0.4) de mettre
 24 l'accent sur l'individu ou sur l'individualité,
 25 (0.3) c'est- ça va peut-être donner plus de: plus d'intérêt à:
 26 à l'école.
 27 (0.3)
 28 Gat: [parce que j-]
 29 Ens: [mhm mhm.]
 30 (0.4)
 31 Gat: **moi personnellement** j'ai plutôt eu tendance à: à aller tester
 32 les branches que j'aimais pas du tout enfin les branches que:
 33 où je n'avais aucun intérêt dessus,
 34 (0.3) donc c'est plutôt ouais de toutes façons je suis obligé
 35 de faire ça alors on- quitte à avoir le minimum et pis euh pour
 36 le reste euh (0.2) où j'ai plus d'intérêt je- je m'investis
 37 peut-être un peu plus.
 38 Ens: >mhm mhm< mhm mhm.

La sollicitation de l'enseignant au secondaire 2 (l.1-9) invite l'élève à se prononcer sur différents aspects de la question portée à discussion et à se positionner de manière « tranchée » (l.8). Avant la fin de l'énonciation de la question, Gatieen s'autosélectionne en levant la main pour prendre la parole (l.9), ce qui est approuvé par l'enseignant (l.11). À la ligne 12, Gatieen amorce sa réponse avec des *pre-beginnings* (Sacks *et al.*, 1974) — des éléments qui participent à la préparation de la parole, ici un marqueur d'hésitation et un raclement de gorge. Il débute son opinion personnelle à la ligne 13 avec la forme « *moi je* » suivi du verbe d'opinion « *trouver* » conjugué à la première personne et suivi d'un pronom relatif qui projette des éléments à venir. Cette préface du tour vient mettre en évidence un point de vue qui se trouve être une critique de l'école (l.13-14) « *moi je trouve que l'école a tendance à vouloir trop uniformiser* ». La suite de la réponse de Gatieen s'apparente à une explication plus détaillée de cette critique où l'on remarque, dès lors, l'usage plus prononcé de tournures impersonnelles (*il y a, on*) au fil des tours de paroles (l.17,19, 22). À partir de la ligne 28, Gatieen modifie l'origo déictique de son énonciation par un passage du pronom impersonnel *on* au pronom personnel *je* (l.28), en chevauchement avec un continuateur de l'enseignant (l.29). Lorsque Gatieen reprend la parole (l.31), il accentue ce marquage de plus en plus personnel par la construction de type *moi je* avec l'insertion de l'adverbe « *personnellement* ». Cette manière de se réapproprier ses propos au sein de son opinion correspond au moment où il exprime son propre ressenti et son expérience personnelle « *moi personnellement j'ai plutôt eu*

09 (1.1) faire euh enfin ce genre d'études ou bien euh etcetera,
 10 c'est pas ça qui va euh changer leur esprit critique et pis:
 11 (0.4) même d'être adulte d'être mature?
 12 Ais: ça a rien à voir?
 13 Ais: c'est (0.2) ça dépend tellement du conte:xte et pis ça dépend
 14 aussi un peu de la personnalité.

Dans cet échange, Aishé intervient rapidement à la ligne 2 à un point de transition potentielle où Ariane interrompt sa prise de parole pour un échange inaudible destiné spécifiquement à Catherine, placée à sa gauche. Aishé débute sa prise de tour à la ligne 4 directement par un marqueur de désaccord suivi par la construction *moi je* et par un verbe d'opinion « *non moi je pense que* » pour formuler une opinion clairement opposée aux avis précédents : elle formule un jugement vis-à-vis des opinions précédentes en spécifiant qu'elles sont hors sujet « *ça n'a rien à voir parce que* » (l.4). Elle poursuit en développant ses arguments (l.5-12). Elle réitère ce jugement (l.12) par une répétition à l'identique « *ça n'a rien à voir* », pour finalement conclure par son propre positionnement aux lignes 13 et 14. L'intervention d'Aishé se poursuivra encore sur de nombreux tours de parole à la suite de cet extrait.

Dans cette configuration, la construction en [moi je] en préface de tour joue un rôle plus contrastif qui permet à Aishé de se démarquer des prises de position précédentes. Cet exemple permet aussi d'entrevoir les prémices d'un développement argumentatif qui s'amorce au sein des opinions issues du secondaire 2 par la présence d'un étayage plus fourni sur le plan du contenu et d'une expression d'opinion plus assumée qui s'exprime sans modulations et qui s'oppose aux avis antérieurs.

Résultats

Ce type de construction au sein des opinions personnelles des élèves de secondaire 2 révèle une prise en charge plus assumée des propos énoncés, d'autant plus qu'il s'agit fréquemment de formulation de critiques (voir extrait 23-25), à l'inverse des données du secondaire 1 qui présentent de nombreux procédés de modulations et d'atténuations. Cette notion de prise en charge est également appuyée par l'autosélection fréquente des élèves du secondaire 2 qui prennent la parole pour répondre de manière volontaire. Par le biais de cette mise en scène, l'élève se construit « *une position d'énonciateur responsable des opinions émises* » (Vion, 1996:27), il s'approprie son opinion et la distingue des celles de ses pairs. L'observation de ce *pattern* syntaxique a mis en évidence un étayage plus fourni des opinions des élèves du secondaire 2 : par son rôle de ponctuant et de structuration de l'information, ce marquage référentiel exhibe un mouvement plus affirmatif des opinions personnelles, notons aussi qu'il est généralement intégré à des réponses d'élèves exprimées en autosélection. Le fait que cette construction, placée en préface de l'opinion, soit régulièrement suivie par un verbe d'opinion indique également une

certaine conformité des interventions des élèves face à la tâche demandée — ce qui a été beaucoup moins observé dans les données du secondaire inférieur.

2.2 Clôture du tour : une prise en charge gérée par les élèves

La manière dont les élèves clôturent leurs opinions personnelles au secondaire 2 ne présente pas, de prime abord, de tendance uniforme, ceci étant principalement dû aux diverses modalités de participation (voir chapitre V, *point 1.4*). C'est pourquoi ce sous-chapitre présente un panorama général des types de clôtures que nous observons au secondaire 2.

On observe régulièrement des expressions d'opinions personnelles qui se terminent de manière relativement standard, c'est-à-dire avec un formatage classique du *turn-ending* marqué par une intonation finale descendante, à l'image de l'extrait [25]. Les élèves sont disposés en rond et présentent à tour de rôle leurs points de vue personnels sur la notion d'être adulte.

25) CODI L1-Sec2-EO3 I. 338

01 Cam: &mais: on est,
 02 (0.8) on a passé de l'adolescence à (0.3) un peu plus que
 03 l'adolescence à d- ouais,
 04 (0.2) pas tout à fait adulte mais on approche de: (0.4) on
 05 approche d'être adulte mais euh grâce à nos expériences et à
 06 nos avis: à nos actes (0.2) à: notre façon d'assumer ou de ne
 07 pas assumer.
 08 (0.3)
 09 Cam: notr- normalement on doit assumer mais on-
 10 je pense que- on arrive pas tous à assumer forcément (0.2) tout
 11 tout le temps,
 12 (0.3) et c'est aussi ça devenir adulte je pense.
 13 (0.3)
 14 Cam: plus on assume plus on le devient aussi.
 15 (2.8)
 16 Ais: je pense qu'on est un peu euh sur une sorte de pont,

Cet exemple illustre une partie de l'opinion personnelle de Camille qui se développe sur plusieurs tours de parole (l.1-14). Dès la ligne 12, Camille exhibe une première amorce de clôture par le marqueur d'opinion «*je pense*» en position finale du tour marqué par une intonation finale descendante classique. Cette position séquentielle finale du marqueur d'opinion «*je pense*» a été décrite par Mullan (2010) comme marqueur organisationnel qui indique la finalité du tour de parole en cours. Elle semble également jouer ici un rôle de ponctuant (Vincent, 1993) soulignant une forme de complétude de l'expression d'opinion. Après une pause de 0,3 seconde (l.13), Camille incrémente sa réponse par une affirmation supplémentaire (l.14) marquée à nouveau par une intonation conclusive. Après une pause significative de 2,8 secondes où personne n'intervient, Aishé se lance sur la scène conversationnelle pour partager son opinion.

Nous observons dans ce type de clôture une structuration en paire adjacente qui se distingue des séquences tripartites fréquentes entrevues au secondaire 1. Ce type d'exemple (voir aussi l'extrait [24] précédent) montre que les élèves s'orientent régulièrement vers des procédures relativement classiques pour mettre un terme à leur réponse et indiquer la complétude de leur opinion. Sur le plan de la gestion des activités en classe, le type de modalité participative où l'enseignant se positionne en retrait de la discussion invite les élèves à devenir plus autonomes dans la gestion de l'alternance des prises de parole en classe. Par conséquent, ces activités de discussion (SEC 2) ont tendance à atténuer petit à petit leurs particularités institutionnelles, notamment sur le plan séquentiel où le troisième tour évaluatif de l'enseignant (*sequence closing third*) n'est généralement plus accompli.

Dans le cas des leçons où la discussion ne comporte pas de modalités de participation préétablies par l'enseignant — qui laisse généralement la discussion se faire entre les élèves en intervenant que ponctuellement — on remarque que les élèves interviennent sur la scène conversationnelle plus librement et de manière plus spontanée. L'extrait [26]³⁶ qui illustre ce cas de figure est issu d'une discussion sur le thème de l'école, de l'apprentissage et de l'enseignement où les élèves sont invités à communiquer leurs points de vue :

26) CODI L1-Sec2-MR4 I.1381

```

01  Mae:   non mais c'est- c'est vraiment simplement ça.
02  Mae:   c'est la seule chose vraiment que: qui me dit mais que ça soit
03          vraiment n'importe où parce que c'est vrai que: on est pas
04          forcément dans le- dans le: dans la même ville pas forcément
05          avec des- des- des mêmes niveaux etcetera,
06          (0.3) des autres des différentes branches?
07          (0.3)
08  Mae:   mais vraiment le fait d'être dans une classe de-
09          une salle de classe,
10          (0.3) même le fait qu'on change de s- de statut
11          ça: je pourrais pas faire faut que je vois un:
12          (h)ou(h)ais.=
13  Ens:   =>mhm mhm.<
14  Ens:   ça reste [l'école    ] quand même.
15  Mae:   [(c'est ça.)]
16  Mae:   c'est vraiment les bâtiments,
17          se dire on va à l'école=
18  Ens:   =>ouais.<=
19  Mae:   =même si c'est pour enseigner on va à l'école.
20  Ens:   >mhm mhm.<
21          (0.3)
22  Ens:   ouais ouais.
23  Dap:   (xxx) quand on est prof on a plein de vacances.
24          on est bien payé.
25  ( ):   ouais.
26  Sal:   [ouais mais en même temps moi je trouve ce qui est dommage
27          ]

```

³⁶ Cet extrait a déjà été présenté plus en détails lors du chapitre V, au point 1.4.2.

28 Dap: [on a un emploi stable on peut pas se faire virer après trois
 29 ans]
 30 Ens: j'ai rien entendu.
 31 Els: ((rires choraux: 2.2))
 32 Sal: ce que je trouvais aussi dommage je sais pas mais par exemple
 33 euh: comme ils disaient les profs de maths?
 34 (0.3)
 35 Sal: euh: moi je pense ça doit pas être super drôle tous les jours
 36 de répéter la même matière tout le temps en plus euh: si c'est
 37 des classes différentes ben en trois ans en trois milieux
 38 différents?

Dans cet extrait, trois élèves différentes (Maëlle, Daphné et Salomé) et un enseignant interagissent dans le cours de la discussion. En observant particulièrement les transitions de tours de parole, Maëlle manifeste des signes de clôture de l'expression de son opinion dès la ligne 6 par une intonation finale montante signalant un point de complétude potentielle. Après une micropause de 0,3 seconde (l.7) elle poursuit sa prise de parole. Dès la ligne 10, elle ne complète pas son tour syntaxiquement et manifeste une hésitation par la présence d'un allongement vocalique sur l'item final de son TCU « *un* » (l.11). Elle manifeste une clôture de prise de parole nette à la ligne 12 par l'expression du marqueur « *ouais* » formulé en riant et marqué par une intonation finale descendante, qui indique l'abandon de sa prise de parole. À ce moment, l'enseignant prend la parole pour ratifier rapidement l'opinion de Maëlle (l.13). Dans les lignes 14 à 19 s'ensuit une séquence d'échange terminal (Schegloff, 2007) où l'enseignant et Maëlle négocient des éléments liés à la compréhension mutuelle de l'opinion qui vient d'être exprimée. Puis l'enseignant formule une ratification minimale (l.20) suivie d'une pause de 0,3 seconde (l.21) où personne ne prend la parole. L'enseignant reformule une ratification minimale « *ouais ouais* » (l.22) marquée par une intonation finale descendante, qui clôture cet échange avec Maëlle. C'est suite à ce point de complétude potentielle que Daphné entre sur la scène conversationnelle (l.23) pour proposer des commentaires tous deux marqués par une intonation conclusive (l.23 et 24) : ces derniers sont ratifiés par un autre élève (l.25) qui indique, elle aussi, la fin de sa prise de tour par une intonation conclusive. Salomé prend la parole à la ligne 26 en chevauchement avec Daphné (l.28), illustrant par cette action commune qu'elles se sont les deux orientées vers un point de transition potentielle à ce moment précis pour prendre le *floor*. L'enseignant intervient à la ligne 30 pour gérer cette prise de parole simultanée et ainsi laisser Salomé poursuivre avec son opinion personnelle (l.32 et suivantes).

Cet exemple [26], ainsi que l'extrait [25] précédent, montrent que les élèves et l'enseignant, s'orientent vers les points de transition potentielle et les points de complétude des tours de paroles du locuteur en cours pour entrer sur la scène conversationnelle par autosélection. Ce type de réaction décrite en analyse conversationnelle (Sacks *et al.*, 1974) montre que les élèves s'orientent vers les microdétails de l'interaction pour gérer l'accès à la scène conversationnelle à l'image de la

conversation ordinaire. En effet, les échanges d'opinion au secondaire supérieur présentent fréquemment des contours moins délimités structurellement que ceux observés au secondaire 1. Tout du moins, cela nous informe sur les manières d'appréhender l'oral en classe et plus précisément les activités de discussion au secondaire 2 qui laissent beaucoup plus d'autonomie aux élèves pour s'investir et réagir sur la discussion en cours.

2.3 Turn-design : des opinions plus étayées

À travers la tendance à développer plus largement l'expression d'opinion au secondaire 2 sur le plan de la construction du tour (*multi-unit turn*) et sur le plan des contenus, on observe une pratique systématique qui consiste à mettre son opinion en relation avec le discours antérieur. L'élève rapproche fréquemment son opinion sur le plan thématique à la discussion en cours et plus particulièrement face à celle de ses pairs (point 2.3.1). Au niveau argumentatif, nous observons également une tendance des élèves à vouloir ancrer leurs opinions dans le savoir commun et afficher un positionnement plus assumé (point 2.3.2).

2.3.1 Un positionnement en relation avec l'opinion d'autrui

Nous avons recensé 47 occurrences d'opinion personnelle, sur une collection de 155 séquences SEO, où l'élève marque verbalement un lien avec une opinion formulée antérieurement, soit près d'un tiers des opinions personnelles formulées au secondaire 2. Cette pratique se distingue particulièrement de ce que nous avons observé au secondaire 1, dans la mesure où elle met en avant une gestion plus collaborative et sociale des expressions d'opinion des élèves au sein de la classe et où ils se positionnent en regard des positionnements de leurs pairs.

Cette mise en relation de l'opinion est illustrée dans l'extrait [27]. Il s'agit d'une discussion où les élèves sont invités à réagir sur la manière dont ils ont expérimenté le système scolaire, et à dire si ce dernier a donné lieu à des excès d'autorité durant leur parcours :

27) CODI L1-Sec2-MR4 I. 455

```

01  Nat:    =des conflits dus à: à ce: système=
02  Ens:    =ouais *ouais.
           *Daphné lève la main
03          (0.3)
04  Ens:    [oui?]
05  Dap:    [c'est] vrai que par rapport à ce que dit natacha c'est très
06          paradoxal parce qu'à l'école primaire on essaie de mettre tous
07          les enfants dans le même panier,
08          (0.3) genre si y en a un qui est plus lent c'est pas normal il
09          doit aller au même rythme que les autres?
10  Dap:    enfin moi je me rappelle que ch'ais pas en tout cas dans ma

```

11 classe euh notre prof elle était très voilà tel et tel il a
 12 fini alors les autres vous devez aussi avoir fini euh=
 13 Ens: =mhm mhm.
 14 Dap: on veut vraiment que tout le monde aille à la-
 15 aille à la même vitesse euh,

À la suite de l'opinion de Natacha, ratifiée par l'enseignant (l.2), Daphné s'autosélectionne en levant la main (l.2). En chevauchement avec la validation de l'enseignant (l.5), elle débute directement sa réponse en s'affiliant verbalement à la position exprimée par l'opinion de Natacha « *c'est vrai que par rapport à ce que dit Natacha* ». En effet, le point de vue exprimé par Natacha en amont de cet exemple consiste en une position reprochant à l'école le placement des élèves à travers des sections différentes (p.ex. maturité professionnelle et maturité gymnasiale) qui peut être vécu comme une forme d'humiliation. L'opinion de Daphné (l.5-12) se construit à partir de cette position dans laquelle elle ajoute des nuances supplémentaires. Elle mentionne plus précisément les premiers degrés de scolarisation qui ont, eux, tendance à éviter ce type de séparation (l.6-7). À la ligne 10, elle poursuit son opinion en l'enrichissant par sa propre expérience (l.10-12). Après un continuateur de l'enseignant (l.13), l'expression de son opinion personnelle se poursuivra sur plusieurs tours de parole supplémentaires.

Cet exemple [27] illustre la manière collaborative dont les élèves construisent leur propre opinion en manifestant une affiliation à celles précédemment exprimées tout en l'enrichissant d'informations supplémentaires. En cela, l'élève exprime son opinion personnelle de manière pertinente en la liant thématiquement au sein de la discussion en cours. La manière dont Daphné étaye sa réponse manifeste la nature complexe de l'expression d'opinion personnelle dans laquelle s'emboîtent différents types d'action : par exemple, fournir des informations, faire des liens avec la discussion en cours, raconter son expérience personnelle, et exprimer une critique.

Nous pointons spécifiquement avec l'extrait [28] une manière d'exprimer son expression d'opinion un lien avec une opinion précédente, qui inclut un jugement sur l'opinion précédemment formulée par un pair (voir également l'extrait [27]). À ce moment de l'activité d'échange d'opinion, la thématique lancée par l'enseignant repose sur le fait de savoir si les élèves se considèrent déjà en tant qu'adultes et la parole est libéralisée (les élèves s'autosélectionnent librement).

28) CODI L1-Sec2-EO3 I. 600

01 Val: =ils croient qu'ils ont raison pis que: c'est toi un peu la
 02 gourde ben alors euh=
 03 Ais: =mais- le truc c'est que (0.2) **aussi séverine il était bien son**
 04 **exemple parce que** (0.4) bon,
 05 peut-être quand on a: euh par exemple des parents
 06 étrangers comme moi qui ont grandi dans un autre pays dans un
 07 autre contexte,
 08 (1.6) et pis euh qu'on vient dans un pays comme ça où
 09 c'est (0.3) totalement différent?

- 10 (0.4)
 11 Ais: au niveau culture:l euh social et tout?
 12 (0.3)
 13 Ais: et pis que: ben nous (0.2) on se construit ben dans un décor
 14 comme ça?
 15 (0.3)
 16 Ais: et pis euh: ben après on: on a des nouvelles valeurs
 17 très différentes de: de celles de nos parents?
 18 (0.3)
 19 Ais: eh ben- même si euh souvent on les comprend ou: on respecte
 20 énormément leurs principes?
 21 Ais: eh ben (0.2) tout- elles peuvent aussi nous paraître
 22 paraître très euh mhm (0.3) très fausses?

Aishé prend rapidement la parole (l.2) suite à un point de transition potentielle atteint par le tour de Valérie. Aishé débute son tour de parole avec le marqueur contrastif « *mais* » qui présage d'une orientation plutôt en désaccord avec ce qui a été préalablement exprimé, puis elle modifie la trajectoire syntaxique de son tour pour marquer un lien affiliatif avec l'opinion de Séverine en l'évaluant positivement (l.3-4) « *aussi séverine il était bien son exemple* ». L'expression d'opinion d'Aishé (l.3 et suivantes) est intéressante, car elle exprime un lien envers l'opinion de Séverine qui est apparue plus de 5 minutes en amont de cet extrait. Par l'expression de ce lien affiliatif, elle renforce la dimension contrastive de son opinion face à celle, directement contigüe, de Valérie. En effet, au niveau des contenus, Séverine avait développé une opinion affirmant qu'être adulte c'est aussi être critique vis-à-vis de ses parents en prenant en compte leurs qualités et leurs défauts. Quant à l'opinion de Valérie (l.1-2), dont nous apercevons les derniers tours de parole dans cet exemple, elle présente un positionnement différent et dit qu'on ne peut pas attendre d'une personne qu'elle développe un esprit critique en cours de route.

Ce marquage du lien avec une opinion antérieure permet à Aishé de contextualiser plus précisément son opinion au sein de la discussion en cours : elle marque ainsi son opinion dans le prolongement de celle de Séverine tout en la différenciant de celle de Valérie, directement contigüe dans le flux de l'interaction. Par ce type de procédés, permettant de lier son dire à la parole antérieur, les élèves coconstruisent et assument à travers leur opinion un positionnement personnel en accord ou en opposition à celui de leurs pairs.

L'extrait [29] est issu d'une discussion sur la manière dont les élèves perçoivent leur futur emploi professionnel et plus précisément sur la question de la négociation salariale, lorsqu'ils seront tout juste sortis du contexte scolaire. Le marquage du lien à une opinion antérieure présente ici une particularité supplémentaire :

29) IC-YOU ECN L1-Sec2-FS2 I. 2777

01 Joa2: moi j-: suis pratiquement sûr que c'est ça.
 02 Ens: oui.
 03 (0.3)
 04 Ens: clélia vous vouliez dire quelque chose?
 05 (0.4)
 06 Cle: **euh: non c'était par rapport à: ce que stig il a dit,**
 07 c'est que (0.6) au: début on n'a pas le choix non plus parce
 08 que souvent ils cherchent de l'expérience (et comme ça) quand
 09 on sort de l'école bah on n'a pas d'expérience.
 10 (0.6)
 11 Cle: donc on (peut pas oser) parce que si ils décident de nous
 12 prendre (0.3) ils savent bien qu'ils vont nous prendre en nous
 13 payant moins cher que quelqu'un qui a de l'expérience donc
 14 après on peut pas dire qu'on veut être augmenter ou: quelque
 15 chose=&
 16 Ens: =ouais.
 17 Cle: &comme ça.

Juste avant cet exemple, Joachim a affirmé la nécessité de présenter un diplôme ou papier démontrant un parcours scolaire et académique élevé pour avoir le droit de négocier son salaire. L'extrait débute avec la fin de sa prise de parole (l.1) qui manifeste un positionnement assuré au sein de son opinion « *je suis pratiquement sûr que c'est ça* ». À la ligne 4, l'enseignant invite Clélia à prendre la parole qu'elle avait sollicitée en levant la main préalablement dans la prise de parole de Joachim. Elle formate le début de son tour (l.6) de manière non préférentielle avec un délai de réponse de 0,4 seconde, un marqueur d'hésitation suivi d'un marqueur de polarité « *non* ». Elle poursuit sa réponse en invoquant un lien avec une opinion précédente, celle de Stig formulée plusieurs minutes en amont de cet extrait. Elle développe ensuite son opinion sur plusieurs tours de parole (l.7 et suivantes).

En recontextualisant son opinion face à un moment passé de la discussion (p. ex. : Stig invoquait la nécessité d'avoir de l'expérience pour avoir la chance d'être engagé dans le cas présent), et face à un *topic* qui n'est plus actuel au sein de la discussion, le marquage du lien avec autrui permet à Clélia d'indiquer pour quelles raisons elle prend la parole et lui permet d'en légitimer le décalage thématique. Ce dispositif lui permet également de manifester que son propos n'est pas directement lié avec l'opinion de Joachim directement contigüe à sa prise de parole.

Résultats

Les élèves du secondaire 2 indiquent fréquemment au sein de leur opinion un lien avec une opinion précédemment exprimée. Sur le plan fonctionnel, ce dispositif permet aux élèves de légitimer une prise de parole qui peut s'annoncer potentiellement problématique (hors sujet), mais également légitimer une expression d'opinion sur un niveau plus macro. C'est-à-dire en la recontextualisant face à l'entier de la discussion, et donc en rendant visible une prise en considération plus large de l'activité d'échange d'opinion en cours par l'élève. Cette pratique rend

également compte d'une volonté participative plus accrue chez les élèves du secondaire 2 pour s'engager dans l'activité d'échange d'opinion. Sur le plan de l'expression d'opinion, ils manifestent une construction collaborative en enrichissant ou en nuanciant un point de vue déjà exprimé. En cela, ils exhibent un positionnement social plus affirmé dans la mesure où ils se rallient ou se démarquent des opinions de leurs pairs, de même qu'ils montrent par ce biais que l'opinion des autres comptent pour eux. En considérant également les analyses précédentes, nous observons que les expressions d'opinions personnelles sont des activités complexes dans lesquelles peuvent s'emboîter d'autres types d'actions tel que fournir une information, formuler une critique, exprimer un souvenir ou une expérience personnelle, ou encore exhiber une affiliation à la parole antérieure. Ce développement plus fourni des élèves du secondaire 2 rend compte d'un passage progressif vers une prise en charge de l'opinion de plus en plus assumée au secondaire supérieur.

2.3.2 Une prise de position plus assumée

Les analyses liées au secondaire 1 ont montré que l'opinion personnelle est généralement exprimée de manière incertaine. Dans les cas du secondaire 2, nous remarquons, par contre, que l'expression d'opinion est plus établie (voir extraits 22 à 29, *supra*), notamment par le fait que les élèves déploient fréquemment des ressources dans leurs tours de parole pour indiquer un positionnement épistémique positif (K+ ; voir Heritage, 2013b), par lequel ils exhibent un positionnement plus affirmé lorsqu'ils expriment leur opinion personnelle. Une partie de ces ressources s'observe, de prime abord, par la forte présence de marqueurs lexicosémantiques qui signalent une implication du locuteur plus grande au sein de leur opinion personnelle, notamment le *pattern* syntaxique *moi je + verbe d'opinion*. Ce type de phénomènes peut être mis en parallèle avec ce que la plupart des études en linguistique française présentent sous la notion de modalité (pour une présentation globale, voir Le Querler, 2004). Ces marqueurs se présentent régulièrement sous la forme d'adverbes qui témoignent d'une modalisation du propos exprimé par l'élève, à l'exemple de compléments modaux de type *justement, c'est vrai que, franchement*. Dans notre collection de 155 occurrences SEO au secondaire 2, nous retrouvons la présence de ce type de marqueurs dans presque la moitié d'entre elles (69 séquences SEO). Les analyses suivantes ont pour objectif de mettre en évidence les ressources linguistiques qui permettent à l'élève de formuler un positionnement plus établi au sein de son opinion.

L'extrait suivant est issu d'une discussion portant sur l'envie potentielle des élèves à travailler dans l'enseignement dans les années à venir. La nature relativement délicate du sujet sur lequel doivent se positionner les élèves, qui implique ici d'exprimer une vision intime du système scolaire, ne semble pas affecter l'expression de critiques ou d'évaluations tranchées au sein de leurs opinions.

Cet exemple illustre de nombreux procédés interactionnels qui permettent à Daphné de mettre en scène son positionnement assertif en exprimant son opinion personnelle :

30) CODI L1-Sec2-MR4 I. 1582

01 Ens: +°daphné°((daphné lève la main depuis plus d'une minute))+
 02 Dap: je voulais juste dire par rapport à ce que disait estelle
 03 qu'on a besoin de l'expérience de vie pour savoir
 04 comment transmette un savoir et tout.
 05 (0.3)
 06 Dap: **moi je trouve** que y a aussi euh:,
 07 ben ce qu'on vit tous maintenant en étant au lycée
 08 qui peut nous aider.
 09 (0.3)
 10 Dap: enfin **je sais que** moi y a s- des fois euh (0.2) certains profs
 11 que **je me dis** euh,
 12 (0.3) >si j'enseignais j'enseignerais jamais comme ça
 13 ou d'autres ah tiens ils savent comment nous intéresser>.
 15 Dap: >pis **je trouve que** ouais ça c'est aussi quelque chose pour ceux
 16 qui veulent devenir profs plus tard< qu'il faut retenir quoi.=
 17 Ens: =mhm mhm.
 18 Dap: >comment euh comment certains profs ont réussi à nous captiver
 19 c'est vrai que **moi y a des fois** des leçons qui m'intéressent
 20 pas spécialement< mais que je suis,
 21 (0.4) par rapport à la manière dont le prof les enseigne
 22 ou d'autres comme on disait je crois que c'était gâtien?
 23 (0.5)
 24 Dap: où euh même si à la base **on** aime bien la matière
 25 c'est tellement euh ((claquement de bouche)) les cours sont
 26 tellement barbants qu'on arrive pas à s'intéresser
 27 **moi je pense** ça c'est des choses qu'**i'**faut aussi (0.2) retenir.
 28 Ens: mhm mhm.

Daphné attend d'être sélectionnée pour prendre la parole en levant la main depuis plus d'une minute avant le début de cet extrait. Ce geste exhibe déjà une volonté de participer à la discussion, avant l'adresse de son prénom par l'enseignant (l.1) lui permettant d'accéder au *floor*. Dès la ligne 2, Daphné exprime son opinion sur plusieurs tours de parole. Elle débute par une mise en relation de son opinion à celle d'Estelle, tout en sécurisant une association conforme de sa prise de parole face à l'activité interactionnelle en cours ; elle utilise pour ce faire l'expression « *je voulais juste dire* ». Elle formule ensuite un premier point de vue (l.3-4) de manière assertive, sans disfluences ou marqueurs d'hésitation et termine par une intonation conclusive nette. Après une micropause de 0,3 seconde (l.5), elle incrémente son point de vue en le liant à son propre vécu (l.6-8). En manifestant, en début de l'unité de tour de parole suivante, la construction typique « *moi je trouve* » (voir pt. 2.1 *supra*), Daphné exhibe une prise en charge appuyée des propos énoncés (Vion, 2012). Elle marquera à nouveau la fin de ce TCU par une intonation conclusive (l.8). Dans les lignes 10 à 16, Daphné formule une expérience personnelle, à savoir sa manière d'évaluer les enseignants. À la ligne 10, elle met en scène ces propos par l'intermédiaire de la construction « *enfin je sais que moi* » en affichant le marqueur épistémique positif « *je sais* » suivi du pronom

personnel « *moi* » : elle indique par cette préface de TCU une autorité épistémique sur le propos qui va suivre, qui sur le plan prosodique est exprimé avec un débit accéléré (l.12-16). Dès la ligne 15, elle s'oriente vers la clôture de ce point de vue par un marqueur d'opinion *je trouve* qui préface une recommandation générale formulée au travers d'une dislocation à gauche « *ça c'est des choses* », suivie d'une complétive comprenant un verbe d'obligation « *qu'il faut retenir* » qu'elle termine par une intonation conclusive. L'enseignant réagit rapidement par un continuateur à un point de complétude potentielle (l.17). Dès lors, Daphné poursuit son opinion avec un débit rapide (l.18) en l'enrichissant de son expérience personnelle. Par la mise en évidence de la locution modale « *c'est vrai que moi* », elle invoque à nouveau une autorité épistémique sur son propos (l.19). Elle exprime désormais une critique potentiellement délicate (l.19 -26) : elle évalue la manière d'enseigner des enseignants de son cursus tout en ajoutant un jugement vif sur les matières données « *les cours sont tellement barbants* », ceci en présence de l'enseignant, figure de l'autorité institutionnelle en classe. Elle exprime à nouveau une recommandation générale « *ça c'est des choses qu'il faut aussi retenir* » (l.27) amorcée par une initiation classique d'opinion « *moi je pense que* » et terminée par une intonation conclusive, qui est ensuite ratifiée par l'enseignant à la ligne 28. On remarque un parallélisme syntaxicolexical et actionnel dans la manière de Daphné de conclure régulièrement ses points de vue (l.27) : cette recommandation a déjà été exprimée presque à l'identique aux lignes 15 et 16 précédentes : « *ça c'est des choses (...) qu'il faut retenir quoi* ». Cette pratique permet à Daphné de souligner les éléments importants de son opinion personnelle qui se présentent sous la forme de recommandations générales.

La manière dont Daphné construit son opinion rend compte d'un positionnement assertif (de type K+), même si elle exprime une critique potentiellement délicate qui est directement liée au système scolaire dans lequel elle évolue. Elle manifeste premièrement une volonté de participer à cet échange d'opinion (autosélection) et indique au sein de ses tours de parole des marques de prise en charge du propos exprimé, notamment par la présence de marqueurs d'opinion, *moi je trouve que*, *moi je pense que*. Ces indices exhibent d'ailleurs une conformité face à l'activité dans laquelle l'élève est engagée. Cette responsabilité face à son opinion se manifeste aussi par des marques de certitude face à ce qu'elle exprime : notamment par le biais de marqueurs indiquant une autorité épistémique (*je sais que moi*, *c'est vrai que*), mais aussi par un débit de parole rapide, comprenant peu de phénomènes d'hésitations ou de disfluences et des intonations conclusives marquées prosodiquement de manière franche. Les recommandations de type généralisant de Daphné, répétées à deux reprises presque à l'identique (l.15-16 ; 27) sont marquées formellement par le verbe d'obligation *falloir*, « *qu'il faut retenir* ». Elles se profilent comme une exhortation destinée à être suivie par un large public, démontrant le poids et la responsabilité que Daphnée accorde à son point de vue.

L'exemple [31] présente l'expression d'une opinion critique formulée sans détour de la part de Catherine, qui provoque dès lors une réaction chez plusieurs élèves de la classe. La discussion porte sur la définition de ce qu'est un adulte et les élèves se sélectionnent librement pour prendre la parole. En amont de cet extrait, les élèves discutent plus spécifiquement de leur relation avec leurs parents, ainsi que des avantages et inconvénients qui en découlent :

31) CODI L1-Sec2-EO3 I. 690

01 Can: =mhm mhm.
 02 (1.0)
 03 Cat: mais on:,
 04 (0.9) on parle de voir les choses du côté positif en fait.
 05 mais (0.3) j- je voudrais quand même revenir sur cet esprit
 06 critique parce que vraiment (0.2) c'est (0.4) quelque chose
 07 d'hyper important,
 08 (0.8) mais (0.3) très difficile à obtenir.
 09 (0.8)
 10 Cat: parce que si on avait pas été éduqué comme ça-
 11 **je veux dire moi** j'ai trainé (0.3) beaucoup au c-p-l-n,
 12 ben l'esprit critique euh ça: ça court pas les rues là-bas.
 13 Cat: [enfin (0.4) non mais-]&
 14 Els: [((rire choral))]
 15 Cat: **mais [c'est vrai.**
 16 Dap: [(tu as connu la mauvaise partie).
 17 Cat: c'est aussi-
 18 **mais je dis pas que** tous sont comme ça pas du tout,
 19 j'en connais qui sont super cool et tout
 20 mais- .h mais **c'est vrai que** (0.3) tu: tu causes avec des gens
 21 des fois pis tu es là mais-,
 22 (0.3) mon gars regarde u(h)n p(h)eu en face?
 23 Cat: tu es: et pis,
 24 (0.2) **on voit que** c'est difficile d'obtenir cet esprit critique
 25 **donc il faut** des parents et qui aient l'esprit critique
 26 et **il faut être** dans un cadre (1.5) euh: d'apprentissage.
 27 (0.3)

Catherine prend la parole à un moment opportun (l.3), après une pause significative de 1,0 seconde. Elle débute l'expression de son opinion par une mise en contraste avec les opinions précédentes (l.3-4). Par l'intermédiaire du marqueur contrastif «*mais*» suivi de la locution impersonnelle incluant un verbe de parole «*mais on parle de*», elle évalue les opinions précédentes évoquant le fait qu'elles ne signalent que le côté positif d'avoir un esprit critique. Elle poursuit son opinion à la ligne 5 en formulant à nouveau le marqueur contrastif «*mais*» suivi de la verbalisation de son propre point de vue marqué par le pronom personnel singulier «*je*»: elle signale par ce moyen la différence de son point de vue face à ceux énoncés précédemment. Catherine poursuit son opinion (l.6-7) qu'elle consolide par la présence d'arguments initiés par la conjonction *parce que* «*parce que vraiment c'est quelque chose d'hyper important*» (l.6-7) et «*parce que si on avait été éduqué comme ça*» (l.10). À la ligne 11, la locution «*je veux dire moi*» signale une plus forte appropriation et responsabilité des propos à venir. C'est à ce moment précis

(l.12) qu'elle exprime une forte critique face aux élèves du CPLN³⁷ : elle débute par la mise en scène d'un statut épistémique de type K+ en invoquant le fait qu'elle connaît bien cet établissement scolaire « *j'ai trainé beaucoup au cpln* », puis elle poursuit par une critique assez vive des élèves qui le compose « *l'esprit critique ça court pas les rues là-bas* » qu'elle termine par une intonation conclusive. À la ligne 13, en chevauchement avec une réaction générale de ses pairs sous forme de rire choral (l.14), Catherine semble se rétracter de ce positionnement en initiant une trajectoire interactionnelle plus modulée par la présence de l'adverbe *enfin* marquant ici une forme de correction suivie de marqueurs contrastifs « *non, mais* ». Cette modulation en devenir est liée à la réaction des pairs de Catherine qui signalent par ce rire choral la nature potentiellement problématique, voire inappropriée de la critique de Catherine (Petitjean & González-Martínez, 2015). En effet, cette étude qui se penche sur le rire en classe de secondaire (français L1) a montré que les actions problématiques formulées par les élèves sont généralement réceptionnées par le rire des participants. Le rire choral des pairs reconfigure de manière rétroactive l'action problématique tout juste exprimée comme potentiellement risible et en atténue ainsi la gravité. Proactivement, ce rire choral peut aussi limiter les opportunités de l'enseignant de sanctionner cet épisode moins sérieux qui peut dans une certaine mesure s'opposer aux attentes normatives du contexte de la classe. Toutefois, directement après cet épisode de rires (l.15), Catherine réaffirme une autorité épistémique face à sa position critique « *mais c'est vrai* » en la concluant de manière franche par une intonation finale. Cette prise de parole est chevauchée d'ailleurs par un commentaire désaffiliatif d'un autre élève (l.16) qui renforce la nature délicate de sa critique. Cette dernière poursuit pourtant son opinion (l.17) en la verbalisant de manière plus précise au moyen de la locution de type « *mais je dis pas que* » (l.18), « *j'en connais qui* » (l.19) ce qui permet de nuancer son propos tout en réaffirmant son autorité épistémique « *c'est vrai que* » (l.20) sur sa position — qui affirme que tout le monde ne dispose pas d'un esprit critique. Notons également que l'origo énonciatif se présente en début de ce tour de parole sous la forme du premier pronom personnel *je* (l.18, 19). À la ligne 22, elle ajoute à la construction de son opinion un discours direct rapporté, accompagné de rires, où elle met en scène sa réaction personnelle face à ce type de personne. Dès la ligne 24, Catherine conclut son opinion de manière argumentative par une construction de type *on voit que X donc il faut Y* : elle réaffirme le point de vue initial formulé aux lignes 5 à 8 mais cette fois-ci au moyen de la tournure impersonnelle « *on voit que c'est difficile d'obtenir l'esprit critique* ». La présence de l'adverbe conclusif *donc* et du verbe d'obligation *falloir* (l.25) initie une recommandation générale qui signale la difficulté d'obtenir cet esprit critique : « *il faut que les parents aient un esprit critique* » (l.25) et « *il faut être dans un cadre d'apprentissage* » (l.26). Ces

³⁷ CPLN = Centre professionnel du Littoral Neuchâtelois : école professionnelle.

tournures impersonnelles (l.25,26) s'orientent ici non pas vers une dilution de la prise en charge de l'élève envers ses propos mais vers un renforcement de cette notion de généralisation de son opinion personnelle.

Au travers de cet extrait, Catherine exhibe un positionnement de type affirmé (K+) que nous observons à travers les microdétails de l'interaction et les actions réalisées pour construire son opinion. Ses propos sont construits de manière assertive par le marquage franc de nombreuses intonations finales descendantes et un débit de parole comportant relativement peu de disfluences (peu de marqueurs d'hésitation et une absence de pauses significativement longues). Elle signale à plusieurs reprises une autorité de savoir face à ce qu'elle exprime au moyen de locutions modalisantes sous forme impersonnelle, *mais c'est vrai que, c'est vrai que, on voit que*. Cette responsabilité vis-à-vis des propos qu'elle exprime se perçoit aussi au travers des actions qu'elle produit au sein de son opinion : après avoir exprimé une critique tranchée qui est réceptionnée par une réaction des pairs potentiellement déstabilisante et qui peut potentiellement déboucher sur un épisode problématique, Catherine n'hésite pas à maintenir son point de vue initial en le reformulant différemment. Elle le nuance tout en réaffirmant son autorité épistémique. Notons aussi la présence d'amorces de construction argumentative au sein de son opinion par la présence de la locution conjonctive *parce que* ainsi que des constructions de type *on voit que X donc il faut Y*, qui renforcent le positionnement assertif de Catherine au sein de son opinion. De même, notons les locutions de modalisantes de type « *mais c'est vrai que, j'en connais qui, c'est vrai que, on voit que* », qui mettent en perspective son opinion comme étant socialement partagée, et qui participe également au développement argumentatif de l'élève.

Résultats

Les ressources qui permettent aux élèves de formuler une opinion de manière assertive et plus assumée s'observent à plusieurs niveaux. Ces positionnements plus affirmés s'observent notamment par la présence de marqueurs épistémiques (*je sais que, c'est vrai que, je connais, justement, etc.*) que nous retrouvons fréquemment dans l'expression d'opinion des élèves. Par ces dispositifs, les élèves consolident leurs points de vue en verbalisant une autorité épistémique sur les propos exprimés, qui contribuent à exhiber une plus grande prise en charge de leur opinion. Ce statut plus assertif de l'expression d'opinion au secondaire 2 se retrouve également à travers une énonciation régulièrement réalisée par un débit de parole plus soutenu. L'opinion s'étend sur plusieurs tours de parole dans lesquelles l'élève s'exprime avec plus d'aisance en regard de ce que nous avons observé au secondaire 1. En effet, les élèves du secondaire 2 ont tendance à exprimer leurs opinions :

- avec peu de modulations indiquant l'incertitude
- un débit de parole souvent soutenu
- présence de marqueurs de prises en charge énonciative
- peu de disfluences ou de phénomènes d'hésitations
- des formes de généralisations
- une clôture franche des tours de parole par des intonations conclusives ponctuant les différents points de vue.

Sur le plan actionnel, les élèves montrent une plus grande sécurité et responsabilité face à ce qu'ils expriment. Ils se positionnent de manière déterminée en formulant régulièrement des points de vue critiques même si ceux-ci peuvent potentiellement être problématiques sur le plan social (p.ex. : critiquer la manière d'enseigner en face de son enseignant, affirmer que tous les élèves d'un établissement sont démunis d'esprit critique, etc.). En cela, ils démontrent une plus grande capacité à maintenir leur positionnement initial même si leur opinion n'est pas partagée par l'entier de la classe. La prise en charge de leurs opinions s'observe également par une amorce de développement argumentatif où l'élève consolide sa position au moyen de marqueurs argumentatifs (*on voit que, parce que, donc, c'est vrai que, etc.*), tout en exhortant autrui à se rallier à leur point de vue par la formulation de recommandations générales de type *il faut que x*.

2.4 Synthèse des expressions d'opinions au secondaire 2

Il est évident que la différence des modalités de participation durant les activités de discussion au secondaire 2 par rapport au secondaire 1, joue un rôle important quant à la manière des élèves de réaliser de cette tâche d'expression orale. En effet, les analyses ont montré des leçons qui laissent un espace de parole plus large pour s'engager sur la scène conversationnelle et qui montrent des élèves beaucoup plus autonomes pour réagir et s'investir dans la discussion.

▪ Une expression d'opinion plus expérimentée

Les élèves du secondaire 2 ont montré une manière de construire leur expression d'opinion sur le plan langagier beaucoup plus affirmative et stabilisée qu'au secondaire inférieur. L'expression de leurs points de vue est désormais jalonnée par des marqueurs explicites d'opinions. En cela, ils signalent une plus grande conformité de leurs actions face à la tâche demandée et une volonté d'ajustement face à la tâche pédagogique. Dès lors, leur intervention et l'exposition de leurs opinions durant la discussion présentent un débit de parole plus soutenu. Sur le plan des contenus, l'expression d'opinion se manifeste avec une structuration plus complexe. Les élèves développent une dimension plus argumentative, notamment en élaborant leurs opinions par l'emboîtement de différents types d'actions (évaluations, critiques, désaccords, expérience

personnelle, etc.) durant leurs prises de parole. Ce mouvement argumentatif s'observe également lorsque l'élève cherche à crédibiliser son opinion, qu'il n'hésite pas à fonder dans le savoir commun. On observe dès lors un travail plus appuyé sur l'articulation des contenus de leurs opinions au secondaire 2.

▪ Une opinion plus affirmée et assumée

Si l'on se penche plus précisément sur la manière dont ils se positionnent au travers de leurs opinions sur le plan épistémique, les élèves affichent des positionnements plus affirmés et assumés. Ils présentent régulièrement une « position d'énonciateur responsable » (Vion, 1996:27) et une autorité épistémique face à leurs points de vue personnels. Ils n'hésitent plus à formuler des propos potentiellement sensibles (critiques, désaccords, etc.) et ne semblent plus craindre le fait de proposer une opinion plus marginale qui se distingue de celles des pairs. Non seulement ils montrent une plus grande propension à s'approprier leurs opinions, mais surtout ils maintiennent un positionnement épistémique stable tout au long de l'échange dans la manière de formuler leurs opinions même si cette dernière n'est pas forcément partagée par le reste de la classe. Cette assurance plus affirmée dans l'expression de leurs opinions se manifeste également dans leurs manières d'exhorter le public à se joindre à leurs points de vue, particulièrement lorsqu'il fonde leur opinions dans le savoir commun.

▪ Un échange d'opinion entre pairs

Sur le plan social, nous remarquons également une plus forte propension des élèves du secondaire 2 à participer à la construction de l'opinion d'autrui en intervenant de manière collaborative (mise en place de lien avec l'opinion d'autrui), à l'inverse des interventions du secondaire inférieur sensiblement plus isolées. Les attentes institutionnelles face à l'activité sont aussi plus affinées et reposent sur la manière des élèves de savoir s'exprimer et réagir adéquatement au sein d'un groupe : on demande à l'élève désormais de travailler l'expression d'opinion sur un niveau plus macro de l'interaction. L'élève doit ajuster son opinion face à celle de ses pairs et face à la discussion en cours et donc travailler à sa contextualisation pertinente à travers l'entier de l'activité. Les élèves du secondaire 2 évoluent désormais dans des activités de discussion qui ont tendance à perdre leurs particularités institutionnelles, notamment par une posture de l'enseignant en retrait qui leur octroie une plus grande autonomie dans la gestion de l'échange. L'élève débat et interagit désormais plus avec ses pairs qu'avec l'enseignant, montrant par là une plus grande aisance à évoluer oralement au sein d'un groupe et exhibant dès lors un positionnement social plus mature.

Chapitre VII : Accomplissement négocié et types d'étayages de l'enseignant

Ce chapitre a pour objectif d'observer plus spécifiquement comment l'enseignant réagit aux réponses des élèves exprimées dans les séquences de type SEO. Cette perspective permet d'attirer l'attention sur ce que légitiment les enseignants dans l'expression d'opinion des élèves, et sur les attentes normatives effectives qui sont liées à cette activité. Il s'agit d'observer à partir d'un éclairage sur des cas particuliers quelles sont les expressions d'opinions qui sont légitimées et lesquelles ne correspondent pas aux attentes de l'enseignant. L'intérêt porte tout particulièrement sur la manière dont les compétences des élèves sont évaluées à l'oral, ces dernières donnant généralement lieu à des évaluations de type implicite dans nos données. Dès lors, une attention particulière sera portée sur les actions que vont accomplir les enseignants à la suite des réponses des élèves en se focalisant sur l'accomplissement mutuel et négocié des participants dans cette activité d'échange d'opinion.

1. L'évaluation de l'expression d'opinion en classe

Le chapitre précédent (chapitre VI) s'est penché sur la manière dont les élèves construisent linguistiquement leurs expressions d'opinions en classe. Le secondaire 1 a montré que les élèves construisaient régulièrement leurs opinions personnelles comme une action non préférentielle et comportant un faible degré d'engagement sur leurs propos par l'affichage d'un positionnement épistémique incertain. Néanmoins, indépendamment de ces systématiqués, cela n'implique pas une absence d'expressions d'opinions personnelles considérées comme légitimes par l'enseignant, comme l'illustre l'extrait suivant :

1) CODI L1-Sec1-DS2 I.541

```

01  Ens:   est-ce que (0.2) vous trouvez que vous avez un comportement
02         différent des filles.
03  Els:   +ouais. ((environ sept garçons simultanément))+
04  Ens:   alors vous répondez l'un après l'autre.
05         (0.3)
06  Ens:   vous levez un peu la main moi je vous donne la parole hein?
07         (0.4)
08  Ens:   si possible.
09         (0.3)
10  Ens:   pis vous dites.
11  Ens:   *(0.4) qu'est-ce tu dirais dominic.
          *Dominic lève la main
12  Dom:   ben moi je pense que (0.4) on est beaucoup plus euh::,
13         (0.3) ben on est des mecs alors on se dit ouais faut qu'on
14         montre qu'on est là:: qu'on est forts qu'on est grands.

```

15 **pis on fait les cons pour montrer qu'on est là?**
 16 (0.3)
 17 Dom: **alors que les filles elles sont un peu plus discrètes,**
 18 (0.4) **si elles discutent c'est +pipipipipipi ((imitant des**
 19 **oiseaux)) + comme des petits (0.2) des petits oiseaux**
 20 **et pis (0.3) nous voilà on crie un peu et puis on est un peu**
 21 **cons.**
 22 (0.4)
 23 Dom: **un peu plus cons quand même.**
 24 Dom: °un petit peu° (0.3) **je trouve.=**
 25 Ens: =mhm mhm.
 26 Els: ((plusieurs interventions non compréhensibles: 2.8))
 27 Ens: donc (0.3) dominic dirait,
 28 (0.5) les garçons: ils sèment un peu plus la zizanie pour se
 29 montrer (0.3) mais les filles (0.4) elles ont plus tendance
 30 (0.2) à être bavardes.
 31 Ens: [(x) elles ont vraiment des petits]&
 32 Dom: [ouais voilà entre elles là.]
 33 Ens: &dialogues euh: en marge.
 34 (0.3)
 35 Ens: mhm.
 36 (0.2)
 37 Ens: c'est ce que dit dominic.
 38 (0.3)
 39 Ens: qu'est-ce vous diriez les garçons encore,
 40 (0.3) comment est-ce que vous voyez ça?

Dans cet extrait, l'enseignant sollicite les élèves à formuler une opinion sous la forme d'une question (l.1-2). Dominic s'autosélectionne en levant la main (l.11) et donne un point de vue en lien avec la thématique proposée, à savoir l'existence de potentiels contrastes entre le comportement des filles et des garçons. Suivant le déroulement classique des séquences SEO, le second mouvement séquentiel comporte l'expression d'opinions de l'élève. En effet, la réponse de Dominic (l.12-24) propose une opinion qui répond aux attentes imposées par la question de l'enseignant : il exprime un point de vue dans lequel il se positionne de manière plutôt affirmative et rend compte d'un positionnement assuré (peu de marques d'incertitude ou d'hésitation, mise en place de longs tours de paroles, clôture franche, etc.). Au niveau actionnel, il met en contraste deux types de comportements entre les filles et les garçons qu'il enrichit par des exemples, une mise en scène (l.18-19) et des autocritiques (l.15, 20-24). Sur le plan formel, son opinion présente des marqueurs d'opinions (*je pense, je trouve*) et s'élabore sur plusieurs tours de parole. Cette seconde partie de paire adjacente est suivie par une ratification minimale de l'enseignant (l.25) — troisième mouvement conclusif typique des séquences SEO) — terminée par une intonation conclusive franche marquant une orientation vers la clôture de l'échange. L'enseignant poursuit avec une reformulation (l.27-37) dans laquelle il reprend les propos de Dominic de manière synthétique (voir chapitre V, *point.1.4.1*) dans le but d'assurer la compréhension de l'ensemble de la classe (Norrick, 1987). Dominic ratifie rapidement cette reformulation (l.32) en chevauchement avec l'enseignant (l.31). Après de nouvelles ratifications de l'enseignant (l.35, 37), la séquence se termine

définitivement lorsqu'il adresse une nouvelle fois une sollicitation d'opinion aux autres garçons de la classe (l.39-40).

Cet extrait est relativement classique sur le plan séquentiel en raison de sa structuration tripartite typique de la séquence SEO et plus généralement des séquences de type IRE/IRF que l'on rencontre fréquemment dans les interactions scolaires. L'enseignant légitime et valide l'intervention de Dominic par une ratification minimale suivie d'une reformulation du propos de l'élève. Il démontre par ces différentes actions, et par une orientation rapide vers la clôture de l'échange, que l'intervention de l'élève est conforme à ces attentes et ne requiert pas de développement ou modification supplémentaire.

Cet exemple est intéressant pour montrer que les expressions d'opinions personnelle au secondaire peuvent également être formulées de manière plus assurée et dès lors être légitimées rapidement par l'enseignant, soit sans relances ou extensions de séquences. Néanmoins l'examen des expressions d'opinions personnelles dans lesquelles l'enseignant produit des relances et prolonge la séquence sont plus informatives du fait qu'elles mettent davantage en relief les attentes effectives de l'enseignant au sein de cette activité. En effet, elles intègrent de nombreuses expansions dans lesquelles l'enseignant relance l'élève à plusieurs reprises, traitant ainsi sa réponse comme insuffisante puisqu'il l'invite à la développer davantage. Tandis qu'une réponse légitime invite généralement à la clôture de la séquence par l'enseignant. Dès lors, il est intéressant d'établir les types d'expression d'opinion qui orientent les enseignants vers une ratification spontanée et lesquels les orientent vers un étayage plus conséquent guidant l'élève vers la réponse attendue. Du reste, plusieurs séquences SEO montrent que même lorsqu'un élève formule une opinion personnelle, cela ne garantit pas une ratification immédiate de l'enseignant, à l'image de l'extrait suivant issu du secondaire 1(déjà présenté au chapitre VI, *point*. 1.4.2) :

2) CODI L1-Sec1-DS5 l.858

01 Ens: et puis::: qui c'est que j'ai pas beaucoup entendu,
 02 teo qu'est-ce tu en penses toi de faire une classe de dixièmes
 03 euh (0.3) qui seraient en âge de dixième.
 04 (1.2)
 05 Teo: **ben: c'est pas une bonne idée.**
 06 (2.7)
 07 Ens: **et pourquoi.**

Le format de la réponse de Téo, bien qu'elle présente certaines caractéristiques dispréférentielles, comme une prise de tour retardée (l.4) et le marqueur « ben » qui indique une réponse potentiellement problématique à venir, contient une expression d'opinion de la part de l'élève (l.5). Il exprime explicitement une opposition à la mise en place d'une nouvelle classe de 10^{ème} année en évaluant négativement cette perspective « *c'est pas une bonne idée* ». Néanmoins, la réponse de

Téo ne reçoit pas de ratification. Au contraire, après un délai de 2,7 secondes sans réaction de l'enseignant, ce dernier prend la parole et accomplit une relance demandant un développement supplémentaire de l'opinion. Par cette action, l'enseignant traite la réponse de l'élève comme insuffisante. Ce type de réponse est particulièrement intéressante justement parce qu'elles mettent en évidence les pratiques mises en place par l'enseignant pour amener l'élève à exprimer son opinion conformément à ses attentes. Du fait qu'il ne ratifie pas directement la réponse de l'élève suite à sa sollicitation, il rend perceptibles des attentes normatives rattachées à l'expression d'opinion en classe.

C'est précisément l'observation locale et située des conduites spécifiques de l'enseignant au sein des séquences SEO qui peut nous renseigner sur les attentes effectives de cette tâche pédagogique, mais également sur la mise en œuvre concrète des attentes institutionnelles au sein des classes. C'est donc dans l'objectif d'apporter des réponses à cette problématique que nous allons orienter nos analyses sur les interventions des enseignants dans les activités d'échanges d'opinion, notamment sur leurs réactions à la suite des réponses des élèves. Pour ce faire, nous développerons nos analyses à partir d'un éclairage de cas particuliers issus de nos données.

2. Type d'étayage de l'enseignant au secondaire 1

L'analyse des séquences SEO au secondaire 1 a montré un travail interactionnel relativement varié de la part de l'enseignant dans ce type d'activité d'échange d'opinions. Il gère non seulement le déroulement de l'activité (sélection élève, initiation et clôture de la séquence) mais surtout il étaye la réponse de l'élève au moyen de procédures diverses : notamment par des relances, ou des reformulations qui invitent l'élève à apporter la réponse attendue. Dans l'objectif d'examiner plus particulièrement les attentes des enseignants sur l'expression d'une opinion légitime en classe, l'attention a été portée spécifiquement sur le troisième mouvement (*sequence closing-third*) des séquences SEO, moment où l'enseignant réagit à la réponse apportée par l'élève. Cette action récurrente des séquences tripartites a été décrite comme un lieu propice à l'émergence de reformulations de l'enseignant répétant en d'autres termes la réponse de l'élève (Hellerman, 2003). Ce phénomène est d'ailleurs largement représenté dans nos données du secondaire inférieur, à l'image de l'extrait suivant. Il s'agit d'une discussion où l'enseignant demande aux garçons de la classe s'il pense avoir un comportement différent de celui des filles :

3) CODI L1-Sec1-DS2 I.611

01 Ens: Yann dis moi pourquoi au fait euh t'as tendance à être distrait
02 ou bien à te même des fois tendance un peu à embêter comme ça,
03 qu'est-ce qui te pousse sincèrement.

04 Ens: >qu'est-ce tu dirais.<
 05 Yan: ben: (0.3) °j'aime pas écouter le prof en c'moment.°
 06 (0.3)
 07 Yan: enfin ça dépend: ça dépend ce qu'il dit quoi.
 08 (0.4)
 09 Yan: et pis ben: moi je suis toujours prêt à faire des conn(h)eries.
 10 (0.3)
 11 Yan: on s'amuse m(h)ieux.
 12 Els: ((interventions simultanées incompréhensibles: 2.6))
 13 Ens: ***donc tu nous dis que c'est pas seulement en classe?**
**Yann sourit jusqu'à la fin de la ligne 21-----*
 14 Yan: mais ouai:s.
 15 Ens: **c'est un peu ta personnalité?**
 16 El?: (xx)
 17 Ens: ouais ben d'accord.
 18 (0.7)
 19 Ens: **pis tu t'ennuies en classe hein?**
 20 Ens: **un peu.**
 21 Yan: ben: ouai:s.
 22 Ens: **c'est ça que tu dis d'accord.**

Cet extrait est illustratif d'une pratique reformulative fréquente des enseignants qui recyclent les propos de l'élève dans le but de demander une élaboration supplémentaire de la réponse et ainsi poursuivre l'échange en cours (l.13). L'enseignant ne s'oriente pas vers une clôture séquentielle, mais prolonge l'échange avec Yann une reformulation sous forme de question (l.13) et des relances supplémentaires (l.15, 19-20). Par ces différentes pratiques, et notamment cette action reformulative, il rend compte d'une dimension évaluative rattachée à la réponse de l'élève par le fait qu'il la traite comme insuffisante en rendant manifeste une attente vers un développement plus approfondi.

De nombreuses études se sont penchées sur cette dimension évaluative présente dans les reformulations de l'enseignant et comment cette pratique amène l'élève à réinterpréter la conformité de sa réponse. Orsolini et Pontecorvo (1992) dans leur étude portant sur des discussions de jeunes élèves (5 ans) en classe montrent comment ces derniers ont tendance à étendre leurs réponses à la suite d'une répétition ou reformulation de l'enseignant, comme si cette action était spontanément interprétée par les élèves en tant qu'évaluation négative. La prosodie semble également jouer un rôle prépondérant dans l'interprétation de cette action reformulative (Hellerman, 2003 ; Bean & Patthey Chavez, 1994) par le fait qu'elle peut indiquer soit une orientation de l'enseignant vers une ratification, soit une demande de développement supplémentaire de la réponse de l'élève. Norrick (1987) invite à considérer cette action reformulative dans une perspective plus globale, comme un dispositif servant tout d'abord à assurer la compréhension générale des acteurs de la classe.

Par l'observation de ces pratiques reformulatives, nous espérons mieux comprendre de quelle manière les pratiques des enseignants conduisent les élèves à reconfigurer la façon dont ils

expriment des opinions personnelles. En effet, à travers nos analyses, l'expression d'opinions personnelles s'est présentée comme une activité particulièrement complexe pour les élèves du secondaire 1 et rarement évaluée de manière explicite. Bien que les étudiants aient à disposition les ressources linguistiques pour exprimer leur opinion, l'intérêt réside dans la manière dont l'enseignant et les élèves ajustent leurs pratiques interactionnelles dans le but d'exhiber une conduite adéquate dans ce type d'échange en classe.

2.1 Un travail d'étayage pluriel

L'un des premiers extraits choisis concerne une activité de discussion où les élèves doivent se prononcer sur la manière dont ils imaginent leur vie future, notamment la gestion entre la vie de famille et la vie professionnelle. Pour des raisons de lisibilité, l'extrait [4] est découpé en trois parties (4a ; 4b ; 4c) :

4a) CODI L1-Sec1-DS3 I. 159

01 Ens: maya.
 02 May: ben: peut-être que pour des raisons financières
 03 ils pourraient pas arrêter le travail?
 04 (0.9)
 05 May: pis (0.2) alors euh ils pourraient alterner les,
 06 (0.9) alterner les les heures de:
 07 (2.3)
 08 May: de boulot?
 09 (0.4)
 10 May: °ch'↑ais pas°.
 11 Ens: mhm quan-
 12 (0.5)
 13 quand tu dis arrêter le travail <c'est que-> tu veux dire
 14 que l'un des deux arrête complètement?

À la ligne 1, l'enseignant permet à Maya de prendre la parole, cette dernière ayant levé la main pour demander la parole quelques secondes avant le début de cet extrait. Cette action signale la volonté de l'élève à s'exprimer sur la thématique proposée. Maya propose un point de vue relativement mitigé (l.2) : son tour de parole débute par le marqueur « ben » suivi d'un marqueur d'incertitude « *peut-être* » qui présage d'une réponse allusive et incertaine. Relevons aussi le conditionnel (l.3) de même que l'intonation finale montante qui participent à marquer un positionnement incertain. Cette première proposition de Maya est suivie par une pause intertour significative (l.4) où l'enseignant n'intervient pas, montrant par cette action qu'il ne traite pas la réponse de Maya comme terminée ou complète. Par conséquent, Maya poursuit sa réponse aux lignes 5 à 8 toujours avec certaines difficultés : la construction de son tour de parole présente des disfluences tel que des répétitions (alterner/les) (l. 5,6), une pause intratour de 0,9 seconde (l.6), un allongement vocalique ainsi qu'une pause significative de 2,3 secondes à la ligne 7. Ce tour de

L'enseignant réagit pourtant à la ligne suivante (l.11), en produisant une reformulation partielle de la réponse de Maya qu'il initie par la locution « *quand tu dis que* » (l.13-14). Par cette action, il invite l'élève à élaborer des informations plus détaillées dans sa réponse sous la forme d'une demande de clarification (*tu veux dire que l'un des deux arrête complètement*). Cette pratique reformulative lui permet d'une part de réaliser une ratification implicite : il légitime une partie de la réponse de Maya tout en l'informant de sa nature insuffisante. D'autre part, sur le plan des contenus, il manifeste des attentes plus précises quant à l'expression d'opinion de Maya, dont il relève ici un manque de précision — ici, quantifier plus en détail ce qu'elle entend par « *arrêter le travail* ». Suite à cette reformulation sous forme de demande de clarification, l'enseignant reçoit une réponse plutôt contrastée de la part de Maya :

14 que l'un des deux arrête complètement?
15 (0.4)
16 May: ouais jben ch'ais pas <*c'est ce que j'avais pens->
*regarde martin
17 c'est ce que j'avais compris avec euh [(ce qu'a dit)] martin.
18 Ens: [mhm mhm.]
19 (0.4)
20 Ens: .hh donc toi tu dirais mais:: ça risque de::
21 (0.2) de représenter un salaire insuffisant
22 si les deux parents (0.4) ne travaillent pas;
23 Ens: ou si y a qu'un des deux parents
24 qui travaille [l'autre pas du tout].

```

25 May: [ben ça dépend ]
26 (0.3)
27 ça dépend le:: le métier?

```

Maya débute sa nouvelle réponse par un marqueur d'accord « ouais » (l.16) qui exhibe un alignement à la reformulation précédente de l'enseignant. Toutefois son tour de parole est suivi par la construction classique de type [ben + JSP] (voir chapitre VI, *point. 1.2.1*) qui alerte à nouveau d'un positionnement incertain et qui préface la réponse à venir comme une action non préférentielle. En effet, en tournant son regard vers Martin, Maya produit, ici, une justification épistémique (l.16-17) où elle mentionne que son propos est lié à ce qu'il avait exprimé précédemment (*Martin soulevait la possibilité que la mère s'arrête de travailler pour s'occuper de son enfant jusqu'à l'école*). Par le biais de cette action justificative, Maya semble interpréter la reformulation de l'enseignant précédente comme une évaluation potentiellement négative, mais surtout elle informe, d'un point de vue épistémique, que son opinion se fonde sur sa compréhension du point de vue ultérieur de Martin.

L'enseignant réagit en chevauchement (l.18) et ratifie minimalement cette justification avant la fin du tour de l'élève. La réponse de Maya étant à nouveau marquée par une intonation conclusive qui indique qu'elle abandonne le *floor*. L'enseignant initie une nouvelle reformulation (l.20-24) montrant les mêmes caractéristiques formelles qu'à la ligne 13 et présentent le verbe de parole « dire » sous la locution « *donc toi tu dirais* ». Par la répétition de son action précédente (l.13-14, extrait 3a), il traite à nouveau la réponse de Maya comme incomplète en lui demandant d'en poursuivre l'élaboration. Par cette reformulation sous forme de question, l'enseignant développe des contenus de plus en plus détaillés sur le plan sémantique passant progressivement de la notion « d'arrêter de travailler » à la notion « d'insuffisance salariale ». Ces pratiques reformulatives invitent Maya à développer son opinion, de même qu'elles permettent à l'enseignant de diriger l'élève vers l'expression d'un contenu plus spécifique, lui montrant à travers cet étayage comment être plus précise au sein de sa réponse.

Bien que Maya réagisse rapidement (l.25) en chevauchant la fin du tour de l'enseignant, elle exhibe une réponse de plus en plus laconique et incertaine, produite avec de nombreuses répétitions lexicales (ça dépend/le) et achevée par une intonation finale montante marquant à nouveau l'incertitude. Dès lors, examinons comment l'enseignant va réagir à cette nouvelle proposition de réponse de Maya :

4c) CODI L1-Sec1-DS3 l. 159

27 May: ça dépend le:: le métier?
28 Ens: *mhm mhm?
*regarde son bureau et bouge verticalement la tête
29 (1.7)

- 30 May: °°(c'est mieux non)°°?
 31 Ens: donc tu dis que y a des gens qui::,
 32 en fait n'auraient pas de choix;
 33 (0.6)
 34 May: ouais je pense.
 35 Ens: mhm mhm?
 36 (2.7)
 37 Ens: °ça c'est encore une autre question° ça.
 38 Ens: noémie.

L'enseignant réagit à la ligne 28 en produisant une ratification minimale terminée par une intonation finale montante. Sur le plan multimodal, elle est réalisée simultanément avec un mouvement vertical de la tête de l'enseignant qui regarde son bureau. Ces caractéristiques paraverbales manifestent une orientation de l'enseignant vers un prolongement de l'échange en cours plutôt que vers sa clôture. Après un délai de 1,7 seconde qui présage d'une nouvelle difficulté à répondre de Maya, celle-ci produit un commentaire métadiscursif (l.30) en chuchotant « *c'est mieux non* » suivi d'une intonation finale montante. Cette réaction incertaine, sous forme de question, exhibe une nouvelle fois la nature problématique de la situation dans laquelle se trouve Maya, à savoir une difficulté à répondre de manière conforme aux attentes de l'enseignant. La manière dont évolue le format de ses réactions dans le cours de l'échange montre qu'elle semble avoir de moins en moins d'alternatives pour répondre : ses tours de parole sont de plus en plus brefs et présentent des indices de positionnement incertain de plus en plus saillants (réponse retardée, intonation montante, voix chuchotée, pauses intratours, marqueurs épistémiques négatifs). Sur le plan des contenus, malgré des reformulations de l'enseignant l'invitant à être plus précise dans ses réponses, Maya propose des réponses de plus en plus évasives et de ce fait semble résister à la trajectoire interrogative de l'enseignant.

Ce dernier réagit à cette intervention (l.31-32) en exprimant à nouveau une reformulation formatée de la même manière que les précédentes avec le format récurrent en « *donc tu dis que* ». Sur le plan sémantique, il procède de la même manière en reformulant plus précisément le contenu exprimé par Maya en passant de « *ça dépend le métier* » (l.27) à « *des gens qui n'auraient pas le choix* » (l.31-32). On observe, dès lors, un travail d'étayage argumentatif de l'enseignant sur le contenu de la réponse de Maya. Par ces actions reformulatives récurrentes, il s'oriente vers une élaboration positive de la réponse de l'élève et l'invite à développer plus substantiellement son opinion et à garder la parole au sein de l'échange. Notons à ce propos un certain décalage des trajectoires actionnelles des participants dans cette séquence, où l'enseignant s'oriente vers une participation plus active de l'élève sur le plan expressif, tandis que Maya semble s'orienter plutôt vers une résistance à répondre à ces diverses sollicitations.

Suite à cette troisième reformulation, Maya réagit (l.34) en s'alignant à l'enseignant par un marqueur d'accord à l'initial du tour « *ouais* » et un marqueur d'opinion classique « *je pense* » suivi d'une

intonation conclusive. Par cette action, Maya construit son tour de parole de manière plus affirmative et manifeste moins d'incertitude (volume standard, intonation conclusive franche, absence de disfluences). Cette réponse qui désormais confirme la reformulation de l'enseignant contraste avec celles précédemment formulées par Maya dans la mesure où elle répondait systématiquement de manière non préférentielle.

L'enseignant réagit (l.35 et suivantes) par une ratification avec une intonation montante finale qui indique une suite à venir : après une pause de 2,7 secondes où personne ne réagit, il produit, cette fois-ci, un commentaire général (l.37) qui marque la clôture de son interaction avec Maya, puis sollicite Noémie pour démarrer un nouvel échange.

Si l'on observe spécifiquement les réactions de l'enseignant dans cet échange et plus particulièrement les procédures de légitimation qu'il met en œuvre, on remarque plusieurs actions récurrentes. Ces différentes pratiques qui permettent de relancer l'élève, s'orientent dans cet échange vers un travail d'articulation des contenus de son opinion :

- **Un format de ratification (*mhm mhm*) avec une intonation finale montante**

Cette manière de réagir aux réponses de l'élève en réalisant une ratification avec intonation montante permet à l'enseignant de légitimer une partie de la réponse de l'élève. Néanmoins, le contour prosodique final montant, qui est souvent accompagné par des caractéristiques multimodales (regard, gestuel de l'enseignant), invite l'élève à poursuivre une élaboration de sa réponse. Par ce moyen, l'enseignant montre également que la séquence est toujours en cours d'exécution et ne s'oriente pas vers la clôture.

- **Des demandes de clarification sous forme de reformulations**

L'enseignant produit régulièrement des reformulations sous forme de demande de clarification, initiées par un format récurrent de type « *quand tu dis* », « *donc toi du dirais* », « *donc toi tu dis* » où il verbalise de manière plus précise le contenu de la réponse de l'élève. Cette pratique permet à l'enseignant de réactiver différemment l'opinion de l'élève et de lui montrer un angle d'approfondissement possible dans la mesure où il développe un travail de structuration du contenu informationnel proposé. Cette manière de relancer l'élève est aussi un moyen pour promouvoir positivement son point de vue et en même temps pour assurer la compréhension des participants présents dans la classe.

Dès lors, par ces différentes manières de réagir aux réactions des élèves, l'enseignant semble favoriser un plus grand engagement de ces derniers dans l'expression de leur opinion personnelle ainsi qu'une plus grande affirmation de soi puisqu'il ne se contente pas des réponses incertaines proposées. Au niveau du contenu de l'opinion, sachant qu'elle ne peut être jugée en terme binaire

de type juste/faux, si ce n'est sur le plan de la moralité, l'enseignant s'oriente plutôt vers une élaboration suffisamment conséquente de l'expression d'opinion dans laquelle des arguments plus détaillés sont attendus. Comme si l'attente d'une opinion personnelle recevable devait être sécurisée avec des éléments plus substantiels que ceux proposés dans les réponses de Maya. Les pratiques reformulatives de l'enseignant permettent d'articuler les contenus présents dans les réponses de l'élève vers une structuration argumentative. À travers cette démonstration par étapes dans laquelle l'enseignant produit trois reformulations, il indique à l'élève comment argumenter son propos et amener l'expression d'opinion vers plus de précision.

L'exemple [5] présente des traits similaires à l'extrait [4] précédent puisqu'il rend compte à nouveau de pratiques reformulatives de l'enseignant au cours d'une activité d'échange d'opinion. Dans cette configuration, l'enseignant étaye l'opinion de l'élève vers une plus grande prise en charge de ses propos alors que ce dernier va plutôt s'orienter vers une forme de distanciation par l'affichage de positionnements de plus en plus indécis. Il s'agit d'une discussion où l'enseignant demande l'avis des élèves sur le sujet de l'éducation familiale, notamment si celle promulguée par les pères diffère de celles des mères. Dans cette sollicitation générale adressée à l'ensemble de la classe, l'enseignant met en relief les stéréotypes sociaux actuels touchant le rôle des pères comme étant reconnus comme plus durs et moins compréhensifs que les femmes dans leurs relations avec les enfants. L'extrait débute avec la sélection de Yann qui lève la main depuis quelques minutes pour prendre la parole :

5a) CODI L1-Sec1-DS3 I. 832³⁸

01 Ens: *yann vas-y.
 *Yann lève la main
 02 Yan: ben ça dépend du père hein.
 03 (0.5)
 04 Yan: pis y a des mères aussi qui sont méchantes.
 05 Els: ((rires choraux: 2.5))
 06 Dom: °°non ça existe pas ça.°°
 07 Ens: mhm mhm?
 08 (0.4)
 09 Ens: donc toi tu dirais ça dépend plus des personnes que de savoir
 10 si c'est un homme ou une femme.
 11 (0.3)
 12 Ens: tu dirais ça toi ou pas.
 13 (1.3)
 14 Yan: °°je pense.°°
 15 Ens: ça dépend surtout des personnes à ton avis.
 16 Yan: ben (0.5) en fait (0.4) ch'ais pas?
 17 (0.3)
 18 Yan: [la mère c'est-]&
 19 Ens: [°chchcht°]

³⁸ Les extraits présents dans ce chapitre sont dorénavant tous divisés en plusieurs parties, afin d'améliorer leur lisibilité au cours de l'analyse.

20 Yan: &c'est quand même (0.4) elle qui porte [le gamin]&
 21 Ens: [°dominic.°]
 22 Yan: &*tout du long quoi::.
 regarde dominic

Après l'accord de l'enseignant, Yann prend la parole (l.2-4) pour donner son avis. Sur le plan des contenus, il propose une opinion relativement affirmée qui remet en question les stéréotypes proposés par l'enseignant dans la mesure où il exprime que cela dépend de la personnalité des gens et non du sexe. Son opinion est formulée de manière affirmative et enrichie d'un exemple « *y a des mères aussi qui sont méchantes* » (l.4) qui est réceptionnée par un rire choral de ses pairs (l.5). Cette réaction collective signale la nature surprenante des propos avancés par Yann (Petitjean, 2015) qui manifestent une certaine contrariété face aux normes socioculturelles habituelles en remettant en question la bienveillance classiquement donnée au rôle de mère. D'ailleurs, un autre élève se désaffilie de cette prise de position (l.7) en affirmant son désaccord « *non ça n'existe pas ça* ». Néanmoins, ces diverses réactions à *posteriori* sont intéressantes dans la mesure où elles viennent renforcer le caractère assertif de l'opinion de Yann, qui a proposé un avis potentiellement sensible sans pour autant le moduler de manière incertaine (autosélection de Yann, pas de disfluences significatives, absence de marqueurs d'incertitude, présence d'intonations conclusives franches et du ponctuant de clôture *hein* (Vincent, 1993)).

L'enseignant produit une ratification minimale montante (l.7) (voir l'extrait [4] précédent) qui ratifie en partie la réponse de Yann tout en indiquant que la séquence est toujours en cours d'exécution. À ce propos, il produit une reformulation (l.9-10) au moyen du format classique « *donc toi tu dirais* » dans laquelle il réarrange différemment et précise les propos de Yann : il les rapproche des notions de personnes et de genre (*ça dépend du père/y a des mères méchantes* → *ça dépend des personnes*) avec l'ajout d'une comparaison illustrative (*plutôt que de savoir si c'est un homme ou une femme*). Après une micropause, il produit une question qui s'oriente vers la négociation de cette reformulation (l.12) « *tu dirais ça toi ou pas* ». À travers cette action spécifique, l'enseignant s'oriente vers un travail de prise en charge des propos de l'élève : par le moyen de la négociation Yann est amené, par la validation ou non de la reformulation de l'enseignant, à se responsabiliser face à son opinion. Pourtant, après un délai de 1,3 seconde (l.13), Yann valide cette reformulation, mais en s'exprimant de manière incertaine (l.14) par la présence d'un volume faible et de la locution « *je pense* » qui manifeste, ici, un degré de croyance mitigé (Aijmer, 1997). L'intervention prudente de Yann, à ce moment précis de l'échange, contraste sur le plan des positionnements épistémiques avec l'expression de son opinion formulée de manière plus assertive aux lignes 2 à 4. Dès lors, l'enseignant réitère plus succinctement cette reformulation (l.15) « *ça dépend surtout*

des personnes à ton avis » présageant d'un possible problème de compréhension de la part de Yann.

Ce dernier réagit de manière encore plus incertaine (l.16) en affichant plus clairement un positionnement de type (K-) « *ben en fait ch'ais pas* », par la présence du marqueur « ben », des pauses intratours et du marqueur JSP en position finale du tour marquant l'abandon de sa prise de parole. Toutefois, après une micropause (l.17), ce dernier reprend la scène conversationnelle (l.18-22), malgré quelques perturbations de la part de Dominic qui se fait sanctionner par l'enseignant (l.19, 21). Yann produit ici (l.18-22) une justification qui sur le plan des contenus se pose en contradiction face à son opinion produite au début de l'échange : Yann invoque désormais le lien particulier qui relie la mère à l'enfant durant la maternité, alors qu'il exprimait auparavant une relation plutôt basée sur la notion de personnalité et non de genre. En modifiant son positionnement épistémique dans la manière d'exprimer son opinion ainsi qu'en produisant une forme de justification, Yann traite la reformulation de l'enseignant (l.15) comme une évaluation négative : comme si cette pratique reformulative s'orientait vers une mise en doute ou une forme de contestation plus ou moins implicite de son opinion de type « es-tu sûr que c'est cela que tu veux dire ? ». Dès lors, au travers des différentes reformulations de l'enseignant, Yann semble se distancier progressivement de son opinion et présente une prise en charge de ses propos de plus en plus diluée.

5b) CODI L1-Sec1-DS3 I. 832

23 Dom: tout du long=
 24 Yan: =ben euh: ben ouais c'est c'est elle qui est:: qui est enceinte
 25 c'est pas l'homme.
 26 Bra: pis nous on a pas le droit?
 27 Ens: [oui?]
 28 Yan: [*c'est ça.]
 *regarde brandon----- jusqu'à la ligne 29-----
 29 Yan: ouais voilà *.hh hh.
 *regarde l'enseignant-----
 30 (1.8)
 31 Ens: ouais.
 32 (0.3)
 33 Ens: donc tu dis que les femmes sont quand même plus proches des
 34 enfants tu dirais quand même.
 35 Yan: *ben: (0.3) ç:a *dépend.
 *regarde son bureau *regarde l'enseignant
 36 Ens: mhm mhm.
 37 Ens: ça dépend.
 38 Bra: mais- (0.3) monsieur?
 39 Ens: brandon il dit euh: nous on a pas le droit.
 40 (0.9)
 41 Ens: o(h)n va l(h)ui deman(h)der pou(h)rquoi il dit ç(h)a.
 42 (0.3)
 43 Ens: qu'est-ce tu dirais.

D'un point de vue séquentiel, l'échange bascule désormais vers une forme de débat émergent entre élèves : Dominic s'affilie à Yann par une répétition (l.23), ce dernier poursuit sa prise de parole en réaffirmant cette différence liée au sexe sur le plan de la maternité (l.24-25) qui est finalement suivie par un commentaire de Brandon (l.26) à laquelle Yann répondra par l'affirmative (l.28-29). Lors de cet échange entre pairs, dans lequel l'enseignant ne réagit pas, la thématique de l'échange bascule progressivement vers l'affirmation d'une forme d'injustice, à savoir l'inégalité des sexes.

Après une pause de 1,8 seconde, l'enseignant reprend la parole (l.31) par un marqueur d'accord « *ouais* » légitimant ainsi la vision proposée par les garçons. Il produit ensuite une reformulation à l'attention de Yann (l.33-34) sous le format classique [*donc tu dis que/tu dirais*]. Par cette reformulation, il interprète les propos de Yann, en réalisant un travail de réaménagement qui repose sur une dimension référentielle et lexicale passant de [*la mère, elle, celle qui est enceinte* → les femmes] et de [*porter le gamin* → être plus proche des enfants]. Dans la mesure où l'enseignant répète deux fois la conjonction « *quand même* », ce dernier affiche une certaine insistance sur ce tour reformulatif qu'il soumet à la négociation de l'élève.

Yann réagit (l.35) de manière désaffiliative en exprimant une réponse évasive « *ça dépend* ». Cette réponse est intéressante sur le plan sémantique et actionnel : premièrement, Yann ne ratifie pas entièrement la reformulation précédente de l'enseignant qui pourtant est en adéquation avec les propos de Yann sur le plan sémantique – *c'est quand même la mère qui porte l'enfant et pas l'homme* (l.18-25). Il se positionne dès lors en contradiction avec ses propres dires et montre une position de retrait qui est accentuée par l'affichage d'un positionnement épistémique de type (K-) (l.35) : sa réponse est modulée de manière incertaine (marqueur d'hésitation, pauses, allongement vocalique) et comprend la locution allusive « *ça dépend* » – qui a d'ailleurs déjà été formulée lors de sa première intervention (l.2) dans l'échange. Cette réaction, où Yann conteste minimalement la reformulation de l'enseignant et réaffirme un positionnement incertain, dénote également d'un certain refus à prendre la responsabilité de ses propos. Par ailleurs, cet échange témoigne d'un aspect cyclique des positionnements épistémiques de Yann à travers ses interventions, présentant tour à tour des phénomènes de prises en charge et de rétractation face à la prise en charge de ses paroles.

Dès lors, l'enseignant ne s'oriente pas vers une élaboration supplémentaire (suite à la désaffiliation de Yann envers sa reformulation) mais se dirige vers la clôture de l'échange en proposant une ratification minimale suivie d'une répétition partielle de la réponse de Yann (l.36). L'échange se termine rapidement par l'intervention spontanée de Brandon qui demande la parole et vers laquelle désormais s'oriente l'enseignant (l.37-42).

Si l'on se penche sur la manière dont Yann formule son opinion au début de cet échange, il exprime une réponse de manière plus affirmée que Maya lors de l'extrait [4] précédent : son tour est dépourvu de modulation incertaine et ce dernier met en scène une position plutôt « osée » dans le sens qu'il va à l'encontre des stéréotypes communs. Pourtant cette expression d'opinion personnelle va déclencher une extension de la séquence au cours de laquelle l'enseignant va également produire de nombreuses relances sous la forme de reformulations. Ces pratiques reformulatives que l'on observe dans l'extrait [5] rejoignent les caractéristiques entrevues lors de l'extrait [4] précédent : elles se présentent comme des ressources utiles qui permettent à l'enseignant de reconfigurer l'opinion de l'élève sur plusieurs niveaux :

▪ **Un travail sur le contenu de l'opinion**

Au moyen de ses diverses reformulations, l'enseignant reprend en partie le contenu de l'opinion formulée précédemment par l'élève. Ce type de reformulation est un phénomène de reprise, qui selon Vion (2006:12) « consiste en une nouvelle présentation d'un dit antérieur ». Ce phénomène de raccrochage et de recyclage de la parole antérieure a été largement exploré dans le champ de la linguistique française (Apothéloz, 2007 ; Vion, 2006 ; Rossari, 1997 ; Arditty 1987 ; *inter alia*) et notamment dans les études interactionnistes qui ont mis en lumière une diversité des ressources linguistiques et de pratiques permettant aux locuteurs de revenir en arrière dans la conversation (*cannibalization and recycling practice*, Markee & Kunitz, 2013 ; *l'hétérorépétition*, Degoumois, 2012 ; *le format tying*, Pekarek Doehler et Pochon Berger, 2010 ; Goodwin & Goodwin, 1987 ; Sacks, 1992 ; *le backlinking*, De Stefani & Horlacher, 2008 ; *inter alia*). L'étude de De Stefani & Horlacher (2008) a étudié la pratique du *backlinking* dans des contextes radiophoniques et montrent comment il existe des formats syntaxiques récurrents qui sont utilisés par les participants pour lier des séquences conversationnelles non contiguës afin de coordonner leurs activités et les rendre ainsi reconnaissables. Pekarek Doehler & Pochon Berger (2010) observent ce type de procédure d'enchaînement sous la configuration particulière du *format tying* (voir aussi Goodwin & Goodwin, 1987), basé sur les *tying techniques* attestées par Sacks (1992) :

Le format tying, en reprenant la définition élaborée par Pekarek Doehler & Pochon Berger (2010:134), « consiste pour un locuteur à calquer son énoncé sur une structure lexicogrammaticale d'un énoncé produit par un autre locuteur³⁹. Le format tying est un procédé de liage permettant de relier tant une séquence ou une action précédente que des contenus informationnels à l'interaction in situ. C'est donc un procédé intrinsèquement lié au phénomène de la répétition de par son mécanisme de liage par réexploitation du matériel verbal, et dès lors, il peut être considéré comme un de ces opérateurs principaux. (Degoumois, 2012:37)

³⁹ Elles proposent d'ailleurs, une réalisation prototypique (en mentionnant Goodwin & Goodwin, 1987) du *format tying* consistant en « une répétition d'un segment du discours, mais qui subit une adaptation au niveau phonologique, lexical, morphosyntaxique et propositionnel ».

Degoumois (2012), quant à elle, observe de quelle manière le *format tying* est une technique privilégiée de la pratique de l'hétérorépétition, favorisant ainsi le liage, l'organisation et la compréhension de l'interaction dans les conversations multipartites telles que les *focus groups*. Les phénomènes de reprises permettant aux participants de rendre reconnaissable à quelle partie du dire ils font référence dans l'interaction et ainsi contrer la linéarité du langage ont également été observés sous le prisme de l'acquisition du langage (voir Bernicot et al., 2006) qui observe la reformulation comme une pratique centrale permettant aux enfants de mieux s'approprier le lexique et la syntaxe d'une langue. Sur le plan didactique, le phénomène de reprise et plus spécifiquement de reformulation, qui se retrouve souvent sous une terminologie hétérogène (*paraphrase, répétition, reformulation, restitution*, Garcia-Debanc, 2015) a lui aussi été largement étudié, notamment dans une optique centrée sur l'agir enseignant et sur le rôle des pratiques d'étayage de la parole de l'élève donnant ainsi à voir des indices sur les conceptions de l'enseignant sur l'objet à enseigner (voir Volteau, 2015, Martinot & Romero, 2009 ; Volteau & Garcia-Debanc, 2007, Garcia-Debanc, 2007). La reformulation y est reconnue pour jouer un rôle important dans le processus de construction des savoirs dans les interactions en classe, et notamment parce qu'elle permet de rendre visible une présentation de la progression des savoirs organisée par l'enseignant au sein de sa pratique d'étayage de la parole de l'élève. Dans nos analyses, les reformulations de l'enseignant rendent visibles d'une part sa propre compréhension de l'opinion exprimée par l'élève et, d'autre part, une forme de validation de la réponse exprimée par l'élève : l'enseignant montre par cet étayage spécifique que même si l'élève a exprimé de prime abord une opinion au cours de l'échange, celle-ci peut présenter un caractère insuffisant suivant la manière dont elle est formulée. Nous observons également un travail de structuration sur les contenus du dire, portés par l'expression d'opinion, qui s'orientent vers une stratégie touchant à la fois un apprentissage lié au fonctionnement de la langue et à la fois s'orientant vers l'argumentation. En effet, à travers ce travail de recyclage, l'enseignant réarrange, modifie ou réorganise le propos de l'élève selon un degré de proximité sémantique plus ou moins proche. Les reformulations exprimées à l'attention de Yann ont exhibé une attention particulière de l'enseignant sur le plan des contenus, à savoir un travail de recatégorisation lexicale (ex : *porter le gamin* → être proche de l'enfant) et surtout de généralisation référentielle (*père, mère* → des personnes) (*elle, mère, celle qui est enceinte* → les femmes). Ce dispositif lui permet de travailler sur le fonctionnement de la langue, notamment au niveau du lexique, en démontrant à l'élève une autre manière de formuler son opinion à l'oral et par conséquent de travailler l'expressivité de l'élève. Cette manière de restructurer la parole de l'élève permet à l'enseignant de mettre en place une stratégie modélisante concernant la manière attendue de formuler une opinion qu'il considère comme adéquate. Ainsi, l'expression d'opinion en

classe se présente comme une activité langagière dynamique, collaborative et qui se construit au fur et à mesure du déroulement de l'échange.

▪ **Un travail sur la prise en charge de l'opinion**

Reformuler l'opinion de l'élève, c'est aussi une manière pour l'enseignant de montrer sa propre compréhension de l'opinion de l'élève et de la présenter une nouvelle fois au-devant de la classe. Par conséquent, cette pratique joue également un rôle au niveau des positionnements épistémiques des élèves : en reformulant son propos, et plus particulièrement dans les moments de négociation de ce recyclage verbale, l'enseignant amène l'élève à valider sa position et donc à prendre en charge son opinion sur le plan des positionnements interactionnels. À l'image de l'extrait [4] précédent, il est attendu des élèves une forme d'assertivité dans l'expression de leurs opinions personnelles. Dans le cas de Yann (extrait [5]), même si son opinion est formulée de manière plutôt affirmée, l'enseignant cherche à confirmer ce positionnement interactif.

L'extrait [5] a montré que les pratiques d'étayage de l'enseignant pouvaient émerger dans les activités de discussion, indépendamment du statut incertain ou assertif exprimé au sein de l'opinion de l'élève. On a pu observer que la grande majorité des tours de parole de l'enseignant dans ce type de séquence sont constitués principalement par des reformulations. Bien que ces pratiques semblent orientées, entre autres, vers un travail favorisant l'assertivité et donc une plus grande prise de responsabilité de l'opinion de la part de l'élève, elles montrent néanmoins dans l'extrait [5] précédent des résultats plutôt mitigés. Yann a montré à plusieurs reprises, suite aux reformulations de l'enseignant, une forme de dilution progressive de la prise en charge de ses propos, passant de positionnements de type (K+) à des positionnements plus incertains que l'on observe dans sa manière de formater ses tours de parole. Par ailleurs, sur le plan des contenus, il modifie également sa réponse en venant même contredire ses propos exprimés au début de l'échange comme s'il traitait les nombreuses reformulations de l'enseignant comme autant de mises en doute ou d'évaluations négatives. Ces phénomènes de rétractation dans les interventions de Yann, appuyé par une position fluctuante sur le plan des contenus de son opinion (Yann se positionne « contre » les stéréotypes, puis propose une position de plus en plus en lien avec la norme invoquant le lien de la mère avec son enfant), dénote finalement une opinion peu assurée, qui s'affaiblit au fil des interventions de l'enseignant. Dans cette configuration, la négociation de la reformulation semble prêter à confusion dans la mesure où l'élève formule d'une part, des réponses de plus en plus attendues « normativement » et d'autre part, ajuste ses tours de parole comme s'il interprétait la reformulation de l'enseignant en tant qu'évaluation négative, puisqu'il modifie sa réponse en proposant une position différente.

Synthèse : une orientation vers l'assertivité et une prise de responsabilité par l'élève

Les extraits [4] et [5] ont permis de rendre compte d'une pratique de légitimation fréquente de l'enseignant sous la forme de reformulations de l'opinion de l'élève qui permettent de le relancer au cours de l'échange. Cette pratique nous permet d'observer plus attentivement ce que l'enseignant attend de l'expression d'opinion *in situ*, c'est-à-dire dans le cours des pratiques effectives et contextualisées. Cela a permis de soulever plusieurs aspects de la compétence interactionnelle attendue des élèves lorsqu'ils expriment une opinion personnelle en classe.

L'activité d'expression d'opinion au secondaire 1 se présente généralement comme un challenge pour l'élève. Dès lors, les extraits précédents ont mis à jour différentes réactions de l'enseignant face à l'expression d'opinion en classe qui permettent d'observer d'une part ce qu'il attend d'une expression d'opinion « adéquate » *in situ* et d'autre part, comment ce dernier va ajuster ces pratiques en fonction du développement de la réponse de l'élève au cours de l'interaction.

Conduites attendues de la part de l'élève:

Si l'on se penche plus précisément sur ce que légitime l'enseignant à travers cette tâche d'exprimer son opinion en classe, les analyses précédentes ont permis de mettre en avant plusieurs aspects des conduites attendues chez l'élève qui repose sur :

- **L'affichage d'un certain degré d'engagement lors de l'expression d'opinion**, à savoir, être assertif et qui consiste en une prise en charge assumée de ses propos.
- **Une élaboration conséquente du contenu de l'opinion** qui repose sur un certain degré de précision : à la fois reposant sur la langue elle-même (développement lexical, expressivité) et à la fois vers davantage de structuration informationnelle de l'opinion (développement argumentatif) afin d'assurer une meilleure intercompréhension du point de vue de l'élève.

Implications des pratiques de légitimation de l'enseignant :

Si l'on observe la relation d'ajustement des pratiques évaluatives de l'enseignant face aux réponses de l'élève dans les activités d'échange d'opinion, les extraits précédents, représentatifs d'une large tendance dans nos données, font émerger des trajectoires plutôt concurrentielles et sensiblement contradictoires. Alors que le travail d'étayage de l'enseignant s'oriente vers une adaptation fine des réponses des élèves par la monstration d'une conduite adéquate mise en œuvre à travers ses reformulations, les conduites interactionnelles des élèves s'orientent progressivement vers une forme de résistance et de retrait progressif que l'on observe au fil de l'échange. Dans le cas de Maya (extrait [4]), ses tours de parole deviennent de moins en moins élaborés au fil des relances de l'enseignant confirmant petit à petit ce que propose l'enseignant. Paradoxalement, les recyclages reformulateurs de l'enseignant prennent peu à peu le relais, à l'image d'une caisse de résonance (d'après la notion de *sounding box*, Goffman, 1981). Cela pourrait s'expliquer en partie

par le fait que cette tâche d'expression d'opinion personnelle se présente comme relativement nouvelle pour les élèves dans la mesure où ils s'efforcent régulièrement à chercher des indices liés à une potentielle évaluation de l'enseignant lors de ses interventions. Nous avons vu, par exemple, qu'ils développent fréquemment leurs opinions en fonction de l'absence de réaction de l'enseignant (pause intertour) et construisent leurs réponses comme si elles allaient être soumises à une évaluation en termes de juste ou de faux (intonation finale montante, modulations incertaines).

Dans le cas de Yann (extrait [5]), le travail d'étayage de la responsabilité de l'opinion mise en place par l'enseignant semble être à double tranchant puisqu'au lieu d'aider l'élève à confirmer son opinion, ce dernier la modifie et la modalise progressivement en cours de route. Bien que Yann débute l'échange en affirmant un point de vue plutôt marginal et exprimé de manière assertive, la suite de ses interventions s'oriente de manière plus incertaine dans lesquelles il semble traiter les reformulations de l'enseignant comme des formes de contestation. Cette interprétation de l'élève, qui réagit comme si l'expression de son point de vue plus marginal ne pouvait être acceptable en classe, manifeste un positionnement excessif de l'enseignant comme figure d'autorité et de savoir, sachant que les opinions ne peuvent être jugées, en principe, que sur le plan de la moralité.

Ces deux extraits indiquent la manière dont les enseignants et les élèves ajustent ou non leurs pratiques interactionnelles dans le but de déployer une conduite adéquate. Même si certaines pratiques de l'enseignant visent à aider les élèves à fournir une opinion personnelle plus affirmée, à l'assumer, les élèves semblent être perturbés sur le plan de la compréhension mutuelle, dans la mesure où ils construisent des opinions personnelles de manière plus incertaine ou de plus en plus succinctes. Néanmoins, les divers étayages et pratiques de légitimation de l'enseignant rendent visible une dimension profondément dynamique et coconstruite des expressions d'opinions personnelles.

2.2 Engager les élèves dans la tâche d'expression d'opinion

Les deux prochains extraits ont pour objectif d'illustrer une autre tendance que nous avons observé dans ce type d'activité, à savoir un étayage de l'enseignant qui s'oriente à engager l'élève dans l'activité lorsque l'expression d'opinion personnelle n'intervient pas de manière immédiate dans le cours de la séquence SEO.

L'extrait suivant est tiré de l'activité de discussion dans laquelle l'enseignant propose une thématique fictive (qu'il n'avouera qu'une fois la période terminée) où il annonce aux élèves qu'ils seront séparés en trois classes différentes l'année prochaine. Pour ce faire, il a besoin de leurs opinions afin de les transmettre au comité de direction. Au cours de cette discussion, la

thématique s'achemine vers les comportements de certains élèves, et plus précisément, sur quelle manière cet aspect est lié à l'envie de changer d'établissement suivant les dynamiques de classe. Au début de cet exemple, l'enseignant évoque le comportement de Nathaniel en classe au début de l'année et dirige la discussion spécifiquement vers cet aspect :

6a) CODI L1-Sec1-DS5 I. 724

```

01  Ens:    et puis nathaniel qui dit moi j'aime bien les filles.
02          mais (0.2) quand je suis entré,
03          (0.3) il embêtait tout le monde dans son coin (0.2) y avait des
04          affaires qui volaient bas.
05          (0.5)
06  Ens:    qu'est-ce que vous en pensez les filles de ce monsieu:r là.
07          (0.3)
08  Ens:    pis après on lui demandera son avis.
09          (0.4)
10  Els:    -----((brouhaha)) jusqu'à la fin de la ligne 11-----
11  Ens:    et c'est les filles qui parlent maintenant brandon.
12          (0.3)
13  Ens:    on ne confond pas c'est les filles.=
14  Car:    =comment on trouve nathaniel?
15  Ens:    lisa qu'est-ce tu en penses toi.
16          (0.6)
17  Dom:    (xx)
18  Els:    -----((brouhaha)) jusqu'à la fin de la ligne 19-----
19  Ens:    t'as l'air comme ça un peu:: triste dans ton coin,
20          qu'est-ce tu en penses.
21          (0.3)
22  Ens:    vas-y.

```

L'exemple débute par la mise en place d'une contextualisation de l'enseignant (l.1-4) de sa prochaine demande d'opinion (l.6) dans laquelle il sollicite les filles à donner leur avis sur un élève de leur classe, Nathaniel. Cette sollicitation proposée par l'enseignant soulève, dès les prémices de l'activité, un enjeu potentiellement délicat pour les élèves sur le plan social : il leur demande de juger un de leur pair qui est d'ailleurs présent à ce moment dans la classe (l.1-6). La tâche d'expression demandée est d'ailleurs réceptionnée par un certain tumulte (brouhaha) des élèves qui réagissent simultanément en produisant plusieurs commentaires (incompréhensibles à l'enregistrement) (l.9). L'enseignant effectue une remise à l'ordre (l.10-13) en désignant Brandon pour rappeler que la demande s'adresse exclusivement aux filles de la classe. L'intervention de Carine (l.14) est intéressante dans la mesure où elle reformule autrement la question de l'enseignant « *comment on trouve nathaniel ?* » rendant manifeste un problème de compréhension face à la question posée. L'enseignant ne réagit pas à la question de Carine, mais dirige sa demande d'opinion en l'adressant à Lisa (l.15) « *lisa qu'est ce que tu en penses toi* ». L'enseignant ne reçoit pas de réaction immédiate de la part de l'élève sélectionnée : après une pause de 0,6 seconde après laquelle Dominic tente de prendre la parole (l.17), la classe est à nouveau agitée (l.18). Dès lors, l'enseignant poursuit sa question (l.19-21) en produisant une évaluation du

Après une pause de 1,3 seconde (l.26), sans réaction de l'enseignant, Carine entre sur la scène conversationnelle (l.27) pour réitérer presque à l'identique la question qu'elle avait formulé quelques instants plus tôt (l.14, extrait [6a]) en y incluant le marqueur oppositif « *mais* » et le verbe « *attend* » qui signale ici une certaine surprise de Carine. Par conséquent, cette seconde intervention semble questionner désormais la légitimité de la sollicitation de l'enseignant et renforce l'interprétation d'un contexte relativement sensible pour les élèves à s'exprimer sur ce sujet. Sans réagir à l'intervention de Carine, l'enseignant relance Lisa (l.28-32) en reformulant une question de type alternative dans laquelle il lui offre deux différentes propositions de réponses possibles : « *rester dans cette classe* » ou « *retourner à l'entre-deux-lac* », l'aidant à formuler une nouvelle réponse plus précise. Notons le rire choral des élèves (l.31) qui réagit à la nature humoristique de la formulation de l'enseignant (l.29) qui décrit la classe qu'il a en face de lui comme comprenant « *deux trois nathaniel* ». Cette description peut être interprétée comme un possible jugement envers sa classe, à savoir un groupe qui se compose de certains éléments perturbateurs à l'image de Nathaniel. À nouveau, cette formulation peut être potentiellement traitée comme une critique pour Nathaniel et renforce encore une fois le caractère potentiellement sensible de l'échange en cours.

6c) CODI L1-Sec1-DS5 l. 724

```

32  Ens:   l'entre-[deux-lacs41.]
33  Lis:           [je préfère ] rester dans cette classe ouais.=
34  Ens:   =pourquoi.=
35  ? :   =parce que tu te ferais pas [(xxx) ]
36  Lis:           [° (ben) ch'ais pas moi.°]
37  Ens:   ben dis-moi pourquoi sinon moi j'te crois pas.
38         (1.0)
39  Lis:   >ch'ais pas euh< le niveau (elle;il) est bien
40         et puis l'ambiance et tout?
41         (0.3)
42  Lis:   >ouais ch'ais pas?<=

```

Cette relance sous forme de question alternative (l.28-32, extrait [6b]) permet à Lisa de proposer finalement un point de vue dans lequel elle affirme souhaiter rester dans cette classe l'année prochaine (l.33). Néanmoins, l'enseignant traite sa réponse comme insuffisante en réalisant d'emblée une nouvelle relance (l.34) qui lui demande d'élaborer plus en conséquence son propos par l'adverbe interrogatif « *pourquoi* ». À ce moment précis, c'est un autre élève qui prend le *floor* et qui propose une réponse à la place de Lisa (l.35). Notons que cet élève répond de manière immédiate et construit son tour de parole de manière à répondre à la pertinence conditionnelle de la question de l'enseignant sur le plan syntaxicolexical, par le moyen de la conjonction « *parce que* » à l'initial du tour. Quant à Lisa, elle prend la parole de manière retardée (l.36) en chevauchement du tour précédent, et réitère une nouvelle fois une réaction non préférée et

⁴¹ L'Entre-deux Lacs désigne le nom d'un autre établissement secondaire scolaire

évasive : modalisée à nouveau par le marqueur épistémique JSP, un volume faible et terminé par une intonation conclusive. Face à cette nouvelle réaction de Lisa, l'enseignant formule désormais une injonction plus incisive (l.37) lui demandant explicitement d'apporter des éléments de réponses « *dis moi pourquoi sinon je te crois pas* » dans laquelle il insiste sur la conséquence d'une réaction déclarant un non-savoir. Désormais, l'enseignant traite explicitement la manière de réagir de Lisa (*non-answer response*) comme irrecevable et montre par cette action qu'il n'accepte pas une déclaration de non-savoir comme réponse valide dans les activités d'échanges d'opinion. La trajectoire interrogative de l'enseignant devient de plus en plus contraignante et oriente clairement Lisa vers l'obligation de modifier son positionnement épistémique de type (K-), lui montrant par ce biais que sa résistance à réagir n'est pas acceptée. Après un délai de 1,0 seconde (l.38), Lisa propose une réponse (l.39-42) dans laquelle elle élabore minimalement son point de vue (préférence pour rester dans l'établissement de l'entre-deux-lacs) au moyen d'informations supplémentaires : cette classe dispose d'une bonne ambiance et d'un niveau convenable. Lisa passe progressivement de réactions sous la forme de déclarations de non-savoir à des réponses plus élaborées, mais toujours modalisées par l'expression d'un positionnement incertain : JSP en préface du tour et en position final, accélération du débit de parole sur les JSP, intonation finale montante et pause intertour. Même si le degré de son statut épistémique évolue au cours de ses interventions, sa manière de réagir s'oriente généralement de manière non préférentielle.

6d) CODI L1-Sec1-DS5 I. 724

```

42  Lis:   >ouais ch'ais pas?<=
43  Bra:   =excellent.
44  Yan:   mais c'est- c'est *c'est ça qui fait l'ambiance.
                                *Lisa regarde Yann-----
45  Lis:   mais ouais.
                                *Lisa regarde Brandon (jusqu'à la fin de la ligne 47)-----
46        (0.3)
47  Lis:   toi et (x) aussi tu fais l'ambiance et tout ch'↑ais ↓pas hein.
48  El?:   et [pis moi pis moi]
49  Lis:   *[(x) sans toi ] et sans yann et sans kenny et:: enfin::
                                * Lisa regarde chaque élève en le nommant
50        sans brandon et:: keiran,
51        *ch'ais pas c'est pas vr(h)aiment une cl(h)asse si(h)non.
                                *Lisa regarde l'enseignant
52  Dom:   °(x) qui se crache *dessus.°
                                * Lisa regarde Dominic (jusqu'à la ligne 55)-----
53  Ens:   mhm mhm.
54  Lis:   ((rit: 0.9))
55  Ens:   vous êtes euh d'accord ou n'êtes pas d'accord les autres avec
56        ce que: vient de dire lisa,
57        >parce que c'est important ce qu'elle a dit,<
58        elle a dit (0.3) bon on se bat (0.2) mais ils font de
59        l'ambiance quand ↓même hein.

```

Cette quatrième intervention de Lisa (l.39-42 extrait [6c]) est évaluée immédiatement par un pair, Brandon « *excellent* » (l.43). La réaction de Brandon souligne une nouvelle fois l'enjeu délicat de la

discussion. D'ailleurs un autre élève commente la réponse de Lisa en s'y affiliant (l.44). À ce moment de l'échange, l'enseignant ne réagit plus et la discussion se concentre désormais entre pairs : Lisa ratifie et s'aligne au commentaire de Yann (l.45), avec lequel elle poursuit le dialogue (l.47) et où se présente également la réaction d'un autre élève (l.48). Lisa reprend la scène conversationnelle (l.49-51) et développe son propos en montrant l'importance d'avoir une bonne ambiance en classe en invoquant que cette dernière est liée à la présence de personnalité spécifique en classe telle que Yann, Kenny, Brandon, Keiran, etc. Même si l'on observe toujours une multiplication de marqueurs épistémiques JSP au sein des interventions, elle semble plus à même d'élaborer son opinion en s'impliquant dans une discussion avec ses pairs que dans un rapport dialogique avec l'enseignant.

Dès lors, l'enseignant formule à ce moment une ratification minimale qui légitime finalement la réponse de Lisa (l.53) alors que cette dernière est toujours en train de réagir à l'intervention de Dominic (son regard est dirigé vers lui) qu'elle accueille par un rire (l.54). L'enseignant poursuit la clôture de la séquence par l'expression d'une reformulation (l. 55-59) dans laquelle il recycle et réarticule les propos de Lisa. Ce dispositif lui permet de mettre en œuvre plusieurs actions simultanées, à savoir : inviter les autres élèves à réagir face à cette opinion et de lancer ainsi une nouvelle séquence, de valoriser à posteriori l'intervention de Lisa au-devant de la classe « *c'est important ce que dit Lisa* », de gérer l'intercompréhension des participants en clarifiant le point de vue de Lisa et de finalement clôturer un échange relativement délicat sur une note positive.

Cet extrait présente un échange complexe et sensible à plusieurs égards, tant sur la manière dont les participants réagissent dans le cours de l'échange, tant sur le plan de la thématique amenée pour travailler l'expression d'opinion en classe. Si l'on se penche plus particulièrement sur les interventions de Lisa, notons que l'expression d'une opinion personnelle ne se présente pas directement au début de l'échange, mais émerge en cours de route suite à l'étayage spécifique de l'enseignant. Durant le déroulement de l'échange, les réactions de Lisa sont régulièrement construites de manière non préférentielle. Exprimées de façon peu assertives et incertaines, elles recourent nos observations tendancielle liées au secondaire 1 (voir chapitre VI) et à l'extrait [4] précédent (pt. 2.1 *supra*). Bien que sa manière de réagir présente des caractéristiques non préférentielles dans les activités d'échanges d'opinion, cet extrait [6] illustre principalement la difficulté de Lisa à participer à l'échange en cours, que l'on observe par sa manière de résister à la trajectoire interrogative de l'enseignant au long de l'interaction.

Sur le plan actionnel, Lisa met en œuvre plusieurs dispositifs pour contourner la sollicitation de l'enseignant, la caractérisant dès lors comme potentiellement délicate à traiter. Ces dispositifs se matérialisent à travers une multiplication des marqueurs épistémiques JSP au cours de ses

interventions, et d'autre part, à travers des réponses minimales qui présentent des contenus évasifs. Si l'on schématise les interventions de Lisa dans cet échange, on observe un mouvement constant de sa part entre retraits et tentatives fragiles de participation :

- 1^{re} intervention (l.23-25) : **Résistance à apporter une réponse** (déclarations de non-savoirs, trajectoire actionnelle indéfinie, regard posé sur les pairs)
- 2^e intervention (l.33) : **Proposition d'une réponse de type minimale** au niveau des contenus, de type [*je préfère X*]
- 3^e intervention (l.36) : **Résistance à apporter une réponse** (déclaration de non-savoir)
- 4^e intervention (l.39-42) : **Proposition d'une réponse de type minimale** au niveau des contenus et expression d'un positionnement épistémique incertain
- 5^e intervention (l.45-47/49-51) : **Interaction avec ses pairs** (regard et gestuelles non orientées vers l'enseignant)

Sur le plan multimodal, Lisa n'exhibe pas une disponibilité favorable pour participer à l'échange : hétérosélectionnée par l'enseignant, elle ne se présente pas comme volontaire pour proposer une opinion et semble, dès lors, plus disposée à interagir avec ses pairs (elle regarde régulièrement ses pairs en répondant).

Cet extrait met en perspective deux manières de présenter son opinion au-devant des acteurs de la classe : la première reposant sur l'interaction avec l'enseignant, dans laquelle Lisa ne semble pas prête à officialiser son opinion et reste sur la retenue, et de l'autre, une manière de la présenter face aux pairs, qui par leur diverses réactions et contributions affiliatives permettent à Lisa de l'élaborer davantage. Un possible facteur permettant d'expliquer la position en retrait de l'élève dans cet échange peut reposer sur la thématique sensible proposée par l'enseignant : il sollicite d'abord une opinion critique sur un élève présent dans la classe (l.6 et suivantes) pour progressivement demander à Lisa d'exprimer son appréciation sur la dynamique de la classe dont elle fait partie (l.28-32). Cette sollicitation de l'enseignant comporte des enjeux importants sur le plan social dans la mesure où Lisa est invitée à s'exprimer de manière subjective et prendre position face à un de ses pairs.

En ce qui concerne l'enseignant, il se trouve en face d'une situation relativement complexe, du fait que l'élève sélectionnée montre peu d'implication à participer à l'échange en cours et peine dès les prémices de l'activité à exprimer une opinion élaborée sur le plan des contenus. Cette dernière, par ailleurs, contourne à plusieurs reprises les relances de l'enseignant en exhibant une position de non-savoir. Il va dès lors développer dans cet échange plusieurs outils interactionnels, à la suite de sa sollicitation, pour étayer et coconstruire l'opinion de Lisa et développer un plus grand engagement participatif de sa part au sein de l'échange :

- **Une question alternative (l.28-32) :**

Du fait que Lisa répond à la sollicitation initiale par une déclaration de non-savoir doublée (l.23,25), l'enseignant formule une question sous forme affirmative dans laquelle il met à disposition verbalement des éléments de réponses possibles que l'élève peut reprendre pour lancer son opinion. Il montre à travers cette formulation un étayage de son opinion et aide Lisa à construire son opinion de manière collaborative.

- **Une relance classique avec l'adverbe interrogatif « pourquoi » (l.34) :**

À la suite d'une réponse minimale de Lisa, dans laquelle elle ne reprend que l'un des termes proposés dans la question alternative de l'enseignant sans l'élaborer davantage, l'enseignant l'invite une nouvelle fois à élaborer son opinion en exprimant des arguments supplémentaires. Pour ce faire, il pose une question brève de type ouverte, par l'intermédiaire de l'adverbe interrogatif « pourquoi ». De nombreuses études se sont particulièrement penchées sur ce type de formatage interrogatif dans l'interaction, notamment Koshik (2003) qui montre que les questions ouvertes en contexte institutionnel peuvent jouer un rôle de contestation (*challenge*), c'est-à-dire, plutôt que de demander exclusivement une nouvelle information, l'interrogateur s'oriente vers une forme de justification supplémentaire d'autrui face à ce qu'il a précédemment énoncé. De ce fait, par ce format interrogatif en « pourquoi », l'interrogateur peut exprimer une question relativement ambiguë pouvant à la fois exprimer une mise en doute, une forme de contestation de la réponse proposée et en même temps une requête d'information classique (voir Clayman & Heritage, 2002 ; Egbert & Vöge, 2008). Dans notre extrait, l'enseignant montre par ce format interrogatif qu'il attend plus de précision dans la réponse de Lisa, mais que cette dernière doit être aussi argumentée afin de la rendre plus crédible et légitime. Dès lors, l'expression d'opinion (l.33) sous forme de simple évaluation binaire [*je préfère X*] exprimée par Lisa n'est du moins pas préférée dans cet échange et montre rétroactivement une position de l'enseignant qui s'oriente clairement vers un développement plus substantiel de l'opinion de Lisa.

- **Une injonction (l.37) :**

Suite à cette relance en « pourquoi », l'enseignant rencontre à nouveau une réponse sous forme de déclaration de non-savoir de la part de Lisa qui manifeste un mouvement de recul sur le plan participatif. Dès lors, l'enseignant produit désormais une injonction où d'une part il remet en question le positionnement épistémique de Lisa et d'autres parts lui donne l'ordre d'élaborer son point de vue. Cette intervention est intéressante dans la mesure où c'est l'une des rares fois où l'enseignant, par cette injonction, thématise verbalement une attente de manière explicite (métalangagière) dans laquelle il exprime un doute sur la volonté de Lisa à participer à l'échange. Dès lors, il rend visible qu'il n'accepte plus une déclaration de non-savoir comme réponse valide.

▪ **Une reformulation en clôture (I.58-59) :**

Cette injonction amène finalement Lisa à participer de manière plus élaborée, même si sa réponse comporte encore de nombreux marqueurs épistémiques et reste modulée de manière incertaine. Néanmoins, au cours de son intervention Lisa s'engage dans une discussion plus orientée avec ses pairs qu'avec l'enseignant dont ce dernier, par ailleurs, accueille favorablement en laissant la discussion se faire. Dans une certaine mesure, cette discussion « parallèle » entre pairs développe une participation plus active de Lisa qui propose désormais un point de vue plus approfondi. La reformulation de l'enseignant, dans laquelle il reformule favorablement son opinion permet de clôturer l'échange sur une note positive tout en légitimant la participation de Lisa, qui s'est avérée plutôt problématique durant l'échange. Dans cet extrait, la reformulation de l'enseignant verbalise de manière plus précise et synthétique, mais surtout de manière bienveillante, l'opinion que l'élève n'a pas pu fournir de manière explicite et montre par cette action l'étayage complexe que peut demander les activités d'expression d'opinion sur le plan des pratiques enseignantes.

À travers cet éventail de pratiques, l'enseignant tend à favoriser dans cet échange une participation active de l'élève (à défaut d'une opinion assertive) que l'on perçoit principalement dans son insistance à demander une réaction verbale de la part de l'élève. Cependant, il n'accepte pas les réactions sous forme de déclarations de non-savoir (majoritairement sous forme de JSP) de la part de Lisa. Cette forme d'étayage rend manifeste que le droit de l'élève à ne pas avoir d'opinion ou de ne pas être disposée à participer n'est pas acceptable dans cet échange. Bien qu'il propose une trajectoire interrogative de plus en plus appuyée et qui ne s'oriente pas vers un abandon de l'échange en cours, c'est l'interaction entre pairs qui permet toutefois à Lisa de proposer une opinion plus fournie. Notons également que le commentaire métadiscursif de l'enseignant « *dis-moi sinon je te crois pas* » permet de faire réaliser à l'élève les conséquences interprétatives de son interlocuteur lorsque l'on déclare un non-savoir dans ce type d'échange. Cette pratique métadiscursive sur la manière de dire de l'élève, rarement explicitée et perçue dans nos données, semble également avoir un effet favorable sur l'expression de Lisa qui développe dès lors son opinion de manière plus élaborée. Finalement, l'enseignant favorise dans cet échange une participation plus engagée de l'élève, qui devient possible lorsqu'il accorde un espace de discussion entre pairs et qu'il verbalise explicitement sa propre interprétation et les conséquences sociales liées à sa manière de s'exprimer dans cet échange.

Le prochain exemple présente les mêmes traits similaires que l'extrait [6] précédent, étant donné qu'il présente également une expression problématique de l'opinion personnelle de l'élève dès le début de l'échange : la première intervention de l'élève consiste à nouveau en une expression de non-savoir qui ne sera pas légitimée par l'enseignant. Cet extrait est issu d'une discussion où

l'enseignant demande aux élèves, et dans ce cas en sélectionnant spécifiquement Maya, leurs avis sur la manière dont ils pensent organiser leur futur, que ce soit dans la projection d'une future trajectoire professionnelle ou d'une vie de famille :

7a) CODI L1-Sec1-DS3 I. 601

```

01  Ens:    et puis:: maya.
02          (0.5)
03  May:    *ben euh:: moi j'sais ↑pas trop.
           *regarde son bureau-----jusqu'à la ligne 12-----
04          (0.4)
05  El?:    moi j'sais.=
06  Ens:    =tu n' [↑sais pas.]
07  May:    [mais NON ]>parce que-
08          non les:- les gamins j'veux dire ça:,
09          ça m'intéresse trop<(i-)ils sont chous;
10  May:    mais (1.0) c'est c't'image de femme au foyer *qu'est
                                           *regarde l'enseignant--
11          t(h)u(h) ante.
           -----
12          (0.4)
13  El?:    (n-hein).
14  El?:    ah: [hh.]
15  May:    *[ah ] ↓mais: [c'est]&
           *regarde brièvement son voisin de gauche
16  Ens:    [AH. ]
17  May:    &v(h)rai:.
18          (0.6)

```

Maya réagit à la sollicitation de l'enseignant de manière non préférentielle (l.3) et présente une certaine indisponibilité à entrer dans la tâche : après un délai de 0,5 seconde et une préface de tour marquée par le marqueur « ben » suivi d'un marqueur d'hésitation, elle exprime un non-savoir mitigé « *moi je sais pas trop* » tout en maintenant son regard baissé en direction de son bureau. En contraste, un autre élève de la classe réagit pour participer à l'échange de manière volontaire (l.5) en affichant en revanche un degré d'expertise plus affirmé « *moi je sais* ». L'enseignant reste néanmoins orienté dans son échange avec Maya (l.6) et manifeste un désalignement face à la réaction proposée. Il reformule sous forme déclarative la réaction de l'élève, ici un non-savoir « *tu n'sais pas* », avec une mise en évidence sur le verbe « savoir » au moyen d'une hauteur de ton plus élevée et termine son tour par une intonation conclusive. Au moyen de cette reformulation, il manifeste une mise en doute quant au positionnement épistémique (K-) affiché par Maya et montre par là une orientation vers la poursuite de l'échange avec cette dernière, ne pouvant se satisfaire de ce type de réponse contrastée. Avant la fin du tour de l'enseignant et en chevauchement, Maya réagit immédiatement (l.7) et manifeste un fort désalignement avec la remarque de l'enseignant qu'elle formule en utilisant le marqueur oppositif « mais » suivi du marqueur de polarité « non », ce dernier exprimé sous un volume amplifié. Elle poursuit d'ailleurs son tour de parole en répondant finalement à la sollicitation initiale de l'enseignant (l.7-12) : elle exprime une opinion plus assertive

dans laquelle elle expose la difficulté de se positionner face à deux trajectoires potentiellement contradictoires qu'elle construit avec une structure de type [X *mais* Y] : [*les gamins ils sont choux*] vs. [*être femme au foyer c'est tuant*], quelques disfluences (pause intratour, répétitions) et qu'elle conclut par une voix riante et une intonation finale descendante (l.11). Au sein de cette opinion, Maya exprime également une critique face à une représentation sociale plutôt convenue qui perçoit le rôle de la femme au foyer de manière négative. Cette opinion provoque une réaction des pairs qui signale une forme de surprise (l.14) et un rire (l.15). À ce moment précis, Maya traite ce type de réactions de manière désaffiliative puisqu'elle réagit rapidement par une justification « *mais c'est vrai* » (l.16-18), en chevauchement de la réaction de l'enseignant (l.17) qui s'aligne à celle des élèves dans la mesure où il exprime également une forme de surprise par l'expression d'un marqueur de prise de conscience « *ah* » qui traite la réponse de Maya comme une information radicalement nouvelle à ces yeux (Heritage, 1998 ; Heritage, 1984).

7b) CODI L1-Sec1-DS3 l. 601

19 (0.6)
 20 Ens: pour↑quoi c'est tuant c't' image [de femme au foyer.]
 21 May: [NON c'est pas tuant,]=
 22 Ens: =[non mais dis dis pourquoi.]
 23 May: *[mais ch'ais pas.]
 *regarde son bureau----- jusqu'à la ligne 34-----
 24 ((0.6, un élève parle en arrière-fond))
 25 May: ↑non c'est pas crevant c'est:,
 26 (1.3)
 27 El?: chiant?
 28 May: c'est (quoi) (x) ça ça m-fait (°chier°)
 29 c'est pas que ça me plaît pas mais,
 30 (0.6)
 31 Car: mais (°elle est nu::lle°.)
 32 Els: (1.0: rire choral)
 33 Ens: NON non carine laisse-la voir euh::,

Après une pause intertour de 0,6 seconde, l'enseignant s'oriente vers le caractère insuffisant de la réponse de Maya, par la formulation d'une relance qui prend la forme d'une demande de clarification. Par l'emploi caractéristique de l'adverbe interrogatif « *pourquoi* » (l.20), il demande à Maya d'élaborer plus substantiellement ses contenus, notamment l'expression de sa critique précédente « *c'est tuant cette image de femme au foyer* ». Cette relance est partiellement chevauchée par un désaccord franc de Maya (l.21) qui anticipe la fin du tour de l'enseignant : son tour est construit par le marqueur de polarité « non » formulé avec un volume accentué suivi d'une négation s'appliquant à l'adjectif « *tuant* » précédemment utilisé dans ses interventions. Ce désaccord manifeste ici un potentiel recul de Maya qui exhibe une distanciation de ses propres propos. Simultanément, l'enseignant réagit par une injonction lui demandant expressément d'élaborer le contenu de sa critique une nouvelle fois (l.22), tandis que Maya affiche au même

moment une résistance plus franche par l'expression d'un non-savoir ponctué par une intonation finale descendante (l.23) et un regard à nouveau rivé sur son bureau. Après un délai de 0,6 seconde, Maya reprend la parole (l.25) en reprenant le format syntaxique déjà utilisé à la ligne 21, de type [*non c'est pas X*]: «*non c'est pas crevant c'est*». Par la répétition en fin de tour du présentatif «*c'est*», Maya montre ici qu'elle effectue une recherche lexicale s'appliquant à trouver la seconde paire de cette structure: [*c'est pas X c'est Y*]. Ce qui est confirmé à la ligne 27 par l'intervention d'un élève qui s'oriente vers cette recherche lexical en lui proposant un élément, syntaxiquement pertinent «*chiant*». Maya reprend la parole (l.28-29) et poursuit cette recherche lexicosémantique: elle modifie, cette fois-ci, légèrement la trajectoire syntaxique précédente par l'usage de la structure de type [*c'est pas que ça me X*] (l.28), qu'elle répète au tour suivant (l.29) «*c'est pas que ça me plaît pas mais*» et abandonnant son tour de parole en cours de route. Maya montre par ces diverses procédures de recherches lexicales et une construction de tour avortée une difficulté à s'exprimer qui s'oriente ici vers des problèmes liés principalement à la langue. Carine réagit à la difficulté dont fait face Maya par l'expression d'une évaluation fortement désaffiliative et négative (l.31) notamment sur le plan de la protection des faces qui caractérise Maya comme «*nulle*». Cet épisode est suivi d'un rire choral de la classe (l.32) et immédiatement sanctionné par l'enseignant (l.33) qui par cette action montre que l'échange avec Maya est toujours en cours d'exécution «*non non carine laisse la voir euh*».

7c) CODI L1-Sec1-DS3 l. 601

33 Ens: NON non carine laisse-la voir euh::,
 34 May: ↓j'sais ↑pas?
 35 (0.5)
 36 Ens: *donc tu t-vois pas(0.4) ÊTRE une femme au foyer.
 **maya regarde l'enseignant*
 37 (0.3)
 38 Ens: je veux dire ce genre de femme là,
 39 tu te vois pas comme ça.=
 40 May: *=BEN à cinquante pour cent ouais p't'êtré,
 **regarde son bureau-----jusqu'à la ligne 47-----*
 41 mais pas euh:: (0.2) toute ma vie
 42 rester à la maison [avec (mon m↑ari),]
 43 Car: [(mais pour la ↓vi:e)]
 44 (0.4)
 45 Ens: CH::UT.
 46 Dom: mais c'qu'elle EST NU*[:LLE.]
 **regarde dominic en souriant*
 48 Ens: [CH::UT.]
 49 Ens: non non,
 50 (0.2) vous vous taisez c'est difficile de (0.4) dire ses idées
 51 j'aimerais que vous écoutiez *>s'il vous plaît.<
 **Maya regarde l'enseignant*

Après cet épisode relativement déstabilisant, Maya reprend la parole (l.34) mais cette fois pour exprimer un désengagement plus appuyé de l'échange en cours: son tour affiche l'expression

d'un non-savoir, souligné par des différences de hauteur de voix sur le syntagme verbal, notamment sur la seconde particule de négation (pas) et une intonation finale montante exhibant un statut épistémique (K -) plus franc. L'enseignant réagit (l.36-39) en proposant une reformulation à travers laquelle il redirige légèrement les propos de Maya vers une dimension plus subjective : il passe de la représentation sociale de la femme au foyer à la conception personnelle de Maya sur ce sujet « *tu te vois pas être une femme au foyer/être ce genre de femme là* » (l.37-38), dont le verbe « *être* » est spécifiquement souligné par un volume plus élevé. Cette pratique reformulative semble être un moyen pour l'enseignant pour relancer la participation de l'élève tout en lui proposant des éléments verbaux différents dont elle peut potentiellement recycler dans sa prochaine réponse. Maya réagit de manière immédiate (l.40-42) en développant de manière plus précise son opinion, même si cette dernière manifeste minimalement des éléments participant à un positionnement incertain (marqueurs d'hésitation, marqueur *ben*, marqueur épistémique négative *peut-être*, des allongements vocaliques et un regard toujours baissé en direction de son bureau). Il s'ensuit un nouvel épisode de perturbations où des pairs réagissent par l'intermédiaire de commentaires collaboratifs (l.44) mais aussi défavorables à l'image de Dominic qui formule une évaluation négative à l'encontre de Maya « *mais ce qu'elle est nulle* » (l.46). L'enseignant sanctionne ces interventions (l.48 à 51) en verbalisant explicitement la nature complexe d'exprimer ses opinions devant la classe. Suite à cela, la séquence se poursuit encore durant quelques minutes où l'enseignant et Maya continuent à développer certains détails de son opinion :

7d) CODI L1-Sec1-DS3 l. 600

50 May: *pour l'instant ce que j'aimerais pas c'est être dépendante de
 *regarde son bureau----- jusqu'à la ligne 54-----
 51 quelqu'un.
 52 Ens: ah ouais à ce moment là t'es dépendante du salaire.
 53 [ou de:]&
 54 May: [*voilà.]
 *regarde l'enseignant
 55 Ens: &de ton mari.
 56 [.hhh]&
 57 May: [de pas:]
 58 Ens: &et pis t'aimerais gagner de l'argent pour être indépendante.
 59 May: ouais non b- ben maintenant OUAIS après je sais pas faut voir.
 60 Ens: ah ha.
 61 (0.3)
 62 Ens: mais maintenant c'est ce que tu vois,
 63 (0.4) ETRE indépendante.
 64 May: ouais.
 65 Ens: mhm mhm.
 66 Ens: donc voilà une idée.
 67 (1.3)
 68 Ens: une idée qu'on a jamais dite,
 69 voyez faut pas interrompre vos camarades.

À la ligne 50, Maya reprend la parole et affirme une position plus assertive et plus précise quant à son opinion en exprimant son souhait de ne pas dépendre de quelqu'un. Dès lignes 52 à 63, l'enseignant et Maya négocient mutuellement leur compréhension réciproque quant à cette nouvelle précision. Néanmoins, lors de cette négociation, Maya semble être en difficulté pour prendre la parole dans la mesure où elle est souvent interrompue par l'enseignant qui reprend revient rapidement sur la scène conversationnelle malgré des intonations finales descendantes (voir les chevauchements l.53-54 et 56-57). Finalement, Maya valide l'interprétation de l'enseignant (l.64) par un marqueur d'accord « *ouais* » ponctué d'une intonation conclusive. L'enseignant poursuit par la clôture de la séquence en formulant une ratification minimale classique « *mhm mhm* » (l.65) suivie d'une synthèse positive de l'opinion de Maya : ce dernier propose une évaluation de l'opinion de l'élève en la décrivant comme inédite et plus précisément « *une idée qu'on a jamais dite* » (l.68).

Si l'on se penche sur la manière dont Maya intervient au cours de cet échange avec l'enseignant, on observe une nouvelle fois une expression d'opinion relativement problématique : Maya débute en déclarant d'emblée un non-savoir et ne présente donc pas une opinion de manière immédiate et spontanée. Ce type de réaction (voir également l'extrait [6]), que l'on retrouve fréquemment dans nos données, exhibe une tendance des élèves à résister à participer pleinement à la tâche. Ceci met en relief, d'ailleurs, plusieurs facteurs qui semblent potentiellement perturber l'élève dans ce type d'activité :

- **Indisponibilité face à la tâche :** sans montrer une volonté particulière à participer, Maya est autosélectionnée par l'enseignant lors de cet échange. Cette indisponibilité se manifeste aussi au fil de l'échange sur le plan multimodal : Maya ne regarde que rarement l'enseignant et laisse ses yeux baissés sur son bureau, montrant par-là une implication en demi-teinte.
- **Évaluations des pairs :** à l'image de l'extrait [6], les interventions des pairs sont fréquentes dans ce type d'activité. Alors qu'elles étaient majoritairement collaboratives dans l'extrait [6], elles présentent une nature plus adverse et perturbante dans l'extrait [7], lorsque différents élèves évaluent négativement devant de la classe les interventions de Maya.
- **Problèmes liés à la langue :** le travail de construction de l'opinion de Maya est intéressant dans la mesure où elle montre une certaine difficulté focalisée, entre autres, sur des problèmes liés à la langue (recherche lexicale). Cela rend compte aussi de la difficulté des élèves à trouver les mots adéquats pour exprimer au plus juste leur pensée.

L'expression d'opinion de Maya durant tout le déroulement de l'échange présente sur le plan des positionnements épistémiques une évolution cyclique et fluctuante, affichant tantôt un statut de non-savoir évident (K-), tantôt un statut incertain et quelques fois un statut plutôt assertif de type (K+). La variation constante de ces différents positionnements rend compte aussi de l'engagement

participatif de Maya, qui navigue entre des tentatives de retraits et des tentatives plus affirmées où elle élabore son opinion.

À travers cette activité, l'enseignant exhibe la nature complexe liée à son rôle institutionnel, dans lequel il doit à la fois gérer la construction et l'étayage de l'opinion de l'élève tout en gérant les perturbations liées à la vie de la classe. À l'image de l'extrait [6] précédent, nous retrouvons dans cet extrait [7] des pratiques similaires destinées à engager l'élève dans l'activité et qui participent à l'étayage de son opinion :

- **Reformulations:** elles permettent à l'enseignant de mettre en doute le positionnement épistémique de l'élève (l.6) et de relancer sa prise de parole. Elles montrent également un travail d'argumentation collaboratif de l'enseignant sur le contenu de l'opinion qui invite l'élève à s'exprimer avec plus de précision et plus de subjectivité.
- **Demande de clarification en «pourquoi»:** Ces relances typiques montrent qu'une fois une opinion formulée par l'élève, celle-ci doit aussi être élaborée et sécurisée de manière fournie. Par ce moyen, il montre une orientation vers plus d'expressivité dans l'opinion de Maya et l'invite aussi par ce biais à un travail de prise en charge de son point de vue.
- **Injonction:** Dans cet échange, cette relance sous forme impérative montre une orientation de l'enseignant vers l'expression de contenus plus substantiels, mais surtout il exhibe une trajectoire interrogative de plus en plus insistante qui s'oppose aux positions de replis et de désengagements de l'élève.
- **Ratification minimale et reformulation en clôture:** Malgré un départ potentiellement problématique concernant l'accomplissement de la tâche demandée, l'enseignant valorise positivement la participation de l'élève et termine l'échange sur une note bienveillante envers l'élève.

L'étayage de l'enseignant est donc relativement protéiforme et rend manifeste une pratique enseignante qui s'attache premièrement à engager pleinement l'élève dans la tâche. Cette orientation vers une participation active de l'élève s'observe à travers une trajectoire interrogative de plus en plus appuyée de l'enseignant qui indique notamment une non-conformité des déclarations de non-savoir de l'élève et qui s'oppose à ses tentatives de désengagement dans ce type d'activité. Dans un second temps, une fois que l'élève propose une opinion personnelle, l'enseignant s'efforce dès lors à travailler sur l'articulation des contenus exprimés, en cherchant une élaboration plus précise et subjective de l'opinion personnelle. Cette manière d'étayer l'opinion sur le plan verbal rejoint également les observations présentées au point 2.1 (*supra*) concernant les pratiques reformulatives.

Synthèse : une orientation vers une participation active

Les extraits précédents ont mis en évidence la nature délicate de la tâche demandée. Malgré les contraintes institutionnelles de la vie scolaire, notamment l'exigence de participer aux requêtes et activités mises en place par l'enseignant, les élèves développent des ressources interactionnelles pour contrer partiellement ce type de contraintes. En jouant sur la dimension épistémique de

l'interaction, notamment sur les droits et les obligations liées au savoir, l'élève peut gérer minimalement sa participation au sein des activités : exprimer un non-savoir permet de résister à la tâche ainsi qu'aux contraintes imposées par la question (Tsui, 1991 ; Drew, 1992 ; Hutchby, 2002). L'affichage de statuts épistémiques tantôt affirmés (K+), et tantôt atténués (K-) dans la manière d'exprimer leur réponse, permet aux élèves de jouer sur ces positionnements, de les moduler de manière située, au fil du déroulement de l'échange et des réactions des participants. Dans les deux extraits précédents, on observe d'ailleurs dans les diverses interventions des élèves, des positionnements épistémiques plutôt fluctuants qui se matérialisent par des mouvements continuels entre retraits progressifs et tentatives de participation plus affirmées.

Les deux séquences présentées [6] et [7] précédemment présentent des échanges où l'expression d'opinion est d'emblée absente, c'est-à-dire qu'elle n'intervient pas d'office dans les réactions de l'élève au début de l'échange, mais émerge au fil de l'interaction avec l'enseignant. Dans les deux cas, l'élève désigné formule immédiatement une déclaration de non-savoir qui manifeste une résistance encore plus marquée à effectuer la tâche demandée. Dès lors, avant de travailler sur la modalisation de l'expression d'opinion, l'enseignant va développer une pluralité de ressources pour engager l'élève dans l'échange.

Conduites attendues de la part de l'élève :

Les analyses [6] et [7] précédentes ont permis de mettre à jour les conduites que l'enseignant attend des élèves et ce qu'il favorise lorsqu'il met en place une activité d'échange d'opinion personnelle :

- **Un engagement actif de l'élève au sein de l'activité :**

Par le fait que l'enseignant n'accepte pas une déclaration de non-savoir (*non-answer response*), il montre d'une part qu'un non-savoir n'est pas une réponse légitime dans ce type d'activité et d'autre part, qu'il n'accepte pas une position en retrait de la part de l'élève et attend de lui une implication plus engagée dans l'échange. Notons qu'à chaque fois, lors des exemples présentés, les élèves sont autosélectionnés par l'enseignant et qu'ils n'ont pas exhibé une disponibilité particulière pour participer à la tâche. Ce refus d'accepter un non-savoir comme réponse adéquate dans ce type d'activité peut aussi laisser présager une attente plus étroite de l'expression d'opinion personnelle en classe, comme si elle se devait d'être forcément présente chez tous les élèves.

- **Un mouvement argumentatif minimal au sein de l'opinion :**

À nouveau, l'expression d'opinion attendue par l'enseignant s'oriente vers un développement plus substantiel du matériel verbal. Les étayages de l'enseignant, notamment les remises en doute de type « *dis moi sinon je te crois pas* » indiquent une attente vers une expression d'opinion plus

précise et subjective, dont l'objectif principal est de la sécuriser pour la rendre crédible à travers l'échange interactionnel. Nous percevons dès lors une attente de l'enseignant vers un mouvement argumentatif minimal dans l'opinion de l'élève.

Implications des pratiques de légitimation de l'enseignant :

Si l'on observe plus particulièrement les pratiques de légitimation de l'enseignant à travers ces deux extraits représentatifs du secondaire 1, elles présentent un étayage complexe qui souligne la nature profondément émergente et coconstruite de l'expression d'opinion au secondaire 1. Ce travail d'ajustement de l'enseignant rend compte d'une gestion pour le moins laborieuse où ce dernier est en prise avec plusieurs trajectoires actionnelles : il doit à la fois impliquer l'élève dans la réalisation de la tâche et gérer moment par moment les phénomènes de retrait et de désengagement de ce dernier, tout en encourageant l'élaboration et l'articulation verbale de l'opinion de l'élève. L'enseignant doit aussi faire face à des éléments externes à l'échange comme les interventions des pairs qui peuvent être collaboratives ou au contraire relativement préjudiciables pour l'élève en train d'exécuter la tâche demandée.

Dans les extraits [6] et [7], on observe une trajectoire interrogative relativement insistante de l'enseignant où les élèves réagissent soit par une participation plus active et/ou une opinion plus élaborée, soit par un désengagement et/ou des réponses de plus en plus modalisées voire même un refus net de répondre (p.ex. déclarations de non-savoir).

Ces résultats soulignent les réactions variées de la part des élèves dans ce type d'activité de discussion face aux interventions mises en place par l'enseignant qui encouragent ou potentiellement freinent l'élève dans la prise en charge de son opinion personnelle. Cette observation soulève également une interrogation plus large, déjà explicitée au point 2.1 (*supra*), reposant sur la compréhension mutuelle des participants au cours de l'échange, à savoir comment élèves et enseignants s'interprètent et se comprennent au fil de l'échange. Dans l'exemple [6] et [7], l'élève interrogé peine à formuler une opinion et à se montrer volontaire dans l'exercice demandé, toutefois lorsque ce dernier fait une première tentative de réponse, celle-ci est régulièrement soumise à une demande d'élaboration supplémentaire (relance) et donc traitée comme insuffisante par l'enseignant. Dans ce type de configuration, nous observons régulièrement que l'élève modifie l'encodage épistémique de son opinion personnelle, rendant manifeste un positionnement épistémique fluctuant au cours de l'échange. Toutefois, dans les deux exemples, lorsque l'enseignant produit des réflexions métalinguistiques (extraits [6] l.37 et [7] l.50-51) qui indiquent, soit son interprétation personnelle de la réponse de l'élève, soit sa propre vision de la tâche qu'il considère ici comme difficile, les réactions adjacentes de l'élève s'orientent vers une exécution plus conforme de la tâche demandée. Dès lors, ces deux extraits signalent la complexité

à réaliser un travail d'étayage *online* pertinent et adéquat qui s'ajuste de manière dynamique dans les activités d'expression orale, notamment l'expression d'opinion.

2.3 Secondaire 1 : un accomplissement en cours de négociation

Les exemples analysés, représentatifs de ce que nous avons observé au secondaire 1, présentent l'expression d'opinion comme une tâche complexe et délicate, tant pour les élèves que pour les enseignants. Du point de vue de l'élève, on a observé, par exemple, que l'expression d'opinion ne se présente pas d'office dans ses réponses et que son engagement au sein de l'activité n'est pas encore stabilisé. Notons également les nombreuses réactions des pairs qui peuvent ponctuellement perturber ou encourager l'élève durant la réalisation de la tâche. Si l'on se penche sur le rôle de l'enseignant durant cette activité, ce dernier doit aussi faire face à certaines difficultés. En effet, le travail de l'enseignant montre une pluralité de pratiques interactionnelles qui rendent compte d'un étayage *online* complexe et qui s'ajuste de manière dynamique à l'interaction en cours – notamment des relances, des injonctions, des questions alternatives, des demandes de clarification, des ratifications minimales et des reformulations conclusives. Cette hétérogénéité des pratiques qu'il met en place au fil du déroulement de l'activité et des interventions de l'élève montre un accomplissement profondément dynamique et coconstruit de l'expression d'opinion en classe. Par ces diverses actions, l'enseignant propose un étayage multidirectionnel qui a pour objectif d'accompagner l'élève au fil de la tâche, tel que :

- Engager l'élève dans l'activité, notamment lorsqu'il ne montre pas de volonté à le faire
- Faire émerger une opinion personnelle lorsque celle-ci n'est pas proposée d'office
- L'amener à assumer son opinion
- Le diriger vers une élaboration plus affinée des contenus de son opinion, en pointant spécifiquement un travail sur le fonctionnement de la langue et sur le développement argumentatif

Ces différentes attentes de l'enseignant face aux conduites de l'élève dans ces activités de discussion permettent de mettre en perspective la notion de compétence interactionnelle des élèves. En effet, si nous reprenons notre définition de l'expression d'opinion présentée au chapitre IV (*point 1*) que nous réinvestissons ici :

L'action de formuler une opinion personnelle est considérée en tant qu'expression d'un point de vue personnel, manifesté publiquement par le biais de ressources interactionnelles.

Nous pouvons établir que les élèves du secondaire 1 sont en train « d'apprendre » à formuler une opinion en classe de par le guidage l'enseignant au travers d'échanges isolés généralement entre l'enseignant et l'élève sélectionné (l'enseignant s'oriente à la fois à la faire émerger dans la parole

de l'élève et à la fois à la structurer vers une élaboration plus affinée ou à en faire assumer le point de vue). Cet apprentissage en cours des élèves où il s'agit déjà de pouvoir formuler une expression d'opinion au sein de la discussion, et plus précisément la compétence à formuler une opinion telle qu'elle est attendue par l'enseignant, a montré qu'elle est profondément liée à des enjeux liés à la participation des élèves au sein de l'échange. En effet, les élèves du secondaire 1 lorsque l'opinion n'est pas exprimée d'office, ont tendance à la formuler de manière incertaine et avec prudence (voir chapitre VI, *point 1.5*). Ces indices liés au type d'étayage de l'enseignant au secondaire 1 que nous avons présenté dans les analyses précédentes montre que l'enseignant doit faire face non seulement à faire émerger l'expression d'opinion personnelle chez l'élève, mais également à travailler sur l'engagement et la participation de l'élève dans une activité où il ne semble généralement pas à l'aise. Ces différents éléments nous invitent plus particulièrement à questionner les processus de socialisation en jeu lors de ces activités de discussion où l'on convoque l'expression de point de vue de la part des élèves et notamment le fait de parler de soi devant un groupe.

Ces éléments révèlent néanmoins l'importance de la compréhension du rôle des pratiques professionnelles de l'enseignant puisqu'elles se déploient moment par moment au fil des tours de parole, et rendent visible la manière dont les élèves agissent et apprennent en situation scolaire. Les résultats montrent des pratiques qui tendent toutes à encourager l'élève à exprimer une opinion de manière adéquate. Bien que nos analyses mettent en lumière des pratiques diverses de la part des enseignants au sein de ce type d'activités de discussion, elles rendent compte d'une certaine difficulté d'évaluer les élèves à l'oral. (pour un développement sur l'évaluation de l'oral en classe, voir Garcia-Debanc, 1999). Par exemple, Garcia-Debanc (1999) met en perspective, entre autres, que l'oral est une évaluation « à chaud » et que bien souvent les critères d'évaluation ne sont pas clairement synthétisés par les curriculums officiels ce qui peut également complexifier la tâche de l'enseignant. Notons également que sur le plan didactique, les activités de discussion ouverte posent la question de leur situation dans un genre formel (voir le chapitre II, *point 2*) tout autant que l'hétérogénéité des expressions d'opinion d'élèves auxquelles l'enseignant doit faire face durant l'activité en cours.

▪ De l'interprétation des pratiques enseignantes...

Les analyses précédentes ont montré à plusieurs reprises un certain décalage, notamment des trajectoires actionnelles plutôt concurrentielles entre les participants, et plus précisément entre le développement de la réponse de l'élève et le travail d'étayage mis en place par l'enseignant. Notamment lorsque les reformulations de l'enseignant sont interprétées comme de possibles formes de contestation par l'élève, ou lorsque les recyclages reformulateurs de l'enseignant amènent

l'élève vers un désengagement de la tâche en paraphrasant ce qui lui semble être attendu sur le plan des contenus. Ce décalage s'observe également lorsque l'enseignant travaille sur l'implication et l'engagement de l'élève en présentant des trajectoires interrogatives relativement insistantes : elles rendent compte de réactions diverses des élèves qui naviguent entre des tentatives de participation fragiles et des désengagements plus marqués au sein de l'activité. Ces différentes observations, loin de stigmatiser l'agir enseignant, ouvrent plutôt un questionnement sur l'efficacité et la complexité des pratiques de légitimation effectuées de manière *online*. Par exemple, l'acte reformulatif manifeste une nature hybride sur le plan actionnel : cette pratique est une ressource qui permet d'encourager l'élève à mieux développer son opinion. Néanmoins, sans pour autant stigmatiser l'action d'étayage de l'enseignant nécessaire à l'apprentissage, elle peut aussi comporter le risque d'amener l'enseignant à en dire trop et de faire le travail à la place de l'élève (se référer à la notion de caisse de résonance (*sounding box*) invoquée par Goffman, 1981), ce dernier s'ajustant et confirmant petit à petit les contenus exprimés dans de la reformulation de l'enseignant (voir notamment l'extrait 4, chapitre VII).

- **... à une meilleure intercompréhension dialogique entre les participants.**

La difficulté d'étayer à l'oral l'expression d'opinion de l'élève de manière adéquate n'est pas imputable exclusivement au rôle de l'enseignant. L'interprétation des élèves des pratiques enseignantes est également ponctuellement problématique. Néanmoins il semblerait qu'un travail spécifique sur l'interprétation adéquate des pratiques au sein de ce type d'activité, et plus particulièrement un travail sur la compréhension mutuelle des participants soit bénéfique. Les analyses précédentes ont laissé entrevoir que lorsque l'enseignant verbalise plus explicitement ces attentes face à la tâche, voire lorsqu'il verbalise sa propre interprétation de l'opinion, l'élève effectue la tâche demandée avec plus d'aisance. En somme, une verbalisation explicite des attentes de l'enseignant face à la réalisation de cette tâche d'expression orale pourrait être une piste pour contrer l'ambivalence entrevue lors des analyses et ainsi permettre à l'élève de mieux comprendre ce que fait l'enseignant.

Finalement, le fait que l'élève et l'enseignant semblent quelquefois être sur des trajectoires interactionnelles différentes au cours des échanges d'opinions est aussi un indicateur de la nouveauté de la tâche demandée, montrant par ce biais un apprentissage en train de se faire.

3. Type d'étayage de l'enseignant au secondaire 2

À titre de comparaison, les données du secondaire 2 montrent des tendances différentes reposant sur des types d'étayages plus contrastés des enseignants : nous observons à la fois une tendance

à s'orienter vers une posture de médiateur, plutôt discrète, et à la fois vers une participation plus active où l'enseignant s'investit dans l'activité d'échanges d'opinions personnelles au même titre que l'élève. Cette section se termine sur un regard plus global sur le développement des activités d'échanges d'opinions au secondaire 2.

3.1 Une posture de médiateur

De manière générale, les activités de discussion et le travail sur l'expression d'opinion au secondaire 2 présentent de manière évidente des caractéristiques différentes, attribuables en partie à l'âge plus avancé des élèves (17-18 ans) et à l'avancement de leur cursus scolaire. La différence la plus notable et que nous avons déjà discuté lors du chapitre IV (*point 2.1.2*) consiste en une modification de la gestion participative des activités d'échange d'expression d'opinion en classe. Les données du secondaire 2 exhibent une autonomie participative beaucoup plus libre dans ce degré de scolarité dans lequel chaque élève peut prendre la parole de manière volontaire, et qui présente, dès lors, une posture de l'enseignant beaucoup plus en retrait dans ce type d'activité (voir notamment la leçon EO3⁴² où cette configuration est explicitement thématisée). Un autre facteur concerne une évolution des attentes face à l'expression orale qui consiste fréquemment en une demande des enseignants à ce que les élèves rebondissent et s'ajustent à la discussion en cours. Par conséquent, les interventions des enseignants se révèlent beaucoup plus brèves et ponctuelles et c'est pour cette raison que les analyses qui vont suivre sont plus succinctes. Du reste, on observe tout de même des pratiques déjà entrevues dans les données concernant le secondaire 1 (*point 2, supra*), notamment les reformulations. Désormais, les pratiques reformulatives de l'enseignant s'orientent davantage à gérer la compréhension « publique » de l'échange d'opinions personnelles : c'est-à-dire à s'assurer que l'ensemble des participants de la classe interprètent correctement l'échange en cours, d'où un travail spécifique sur la négociation et la validité de la reformulation entre l'enseignant et l'élève ayant pris la parole, à l'image de l'extrait suivant. Il s'agit d'une discussion sur le thème « scolarité - majorité – maturité » où l'enseignant demande un examen critique de la part des élèves dans laquelle ils peuvent prendre la parole sans même lever la main, à l'image d'une discussion en conversation ordinaire :

8) CODI L1-Sec2-MR4 I. 262

01 Sal: mm: ça nous permet de nous rapprocher euh:,
 02 (0.3) >j'sais pas< je trouve quand on est petit on se fait
 03 aussi un modèle un peu de nos par↑ents?

⁴² Dans la leçon EO3, l'enseignant propose une activité sous la forme de « table ronde » et informe les élèves qu'il n'interviendra qu'à la fin de la leçon. Les élèves doivent prendre la parole l'un après l'autre. Cette leçon n'est donc pas adéquate pour observer spécifiquement les pratiques enseignantes sur le plan interactionnel.

04 Sal: et pis euh ((se racle la gorge)) à chaque fois que:
 05 que moi je rentrais j'étais toute contente de (dire) ce qu'on
 06 avait appris etcetera,
 07 pis moi le premier jour on apprenait des mots,
 08 donc euh:: (0.2) à: les prononcer etcetera,
 09 donc c'était vraiment la base pis euh:,
 10 (0.2) >'fin j'sais pas< il me semble que ça permet de:
 11 de plus en plus au fil des âges si on veut se retrouver à
 12 égalité avec ses parents?=
 13 Ens: =>mhm mhm.<
 14 Sal: =plus ou moins.=
 15 Ens: =>mhm mhm.<
 16 Sal: dans: dans la base culturelle je veux dire.
 17 (0.4)
 18 Ens: **donc l'école (0.3) permet un peu de combler un espèce de fossé**
 19 **où se [rapprocher-]**
 20 Sal: [c'est comme si] à la fin quand on a tous fini notre
 21 formation on a tous la même chose mais (0.3) un peu plus dans
 22 un domaine euh qu'on a choisi d'é- d'élaborer un peu plus,
 23 Ens: >mhm mhm.<=
 24 Sal: =mais euh::: sur euh: le domaine de lecture etcetera comme ça
 25 ils ont essayé de nous mettre tous au même niveau.
 26 Sal: (0.3) on est un peu égal sur ce point là.
 27 Ens: >>mhm mhm<< ou[ais.]
 28 Sal: [alors] qu'au début ben: nous on a rien pis on a
 29 l'impression que les autres ils ont tout pis c'est ça
 30 qui nous: (0.3) qui nous pousse à apprendre en fait.=
 31 Ens: =>>mhm mhm.<<=
 32 Mae: =mais les parents ils participent quand même euh: en parallèle
 33 avec l'école pas toujours *(xxxx)=
 *salomé regarde maëlle
 34 Sal: =ouais mais ils t'aident à avoir leur niveau.
 35 Sal: c'est ça que j'dis.
 36 Mae: ouais mais moi je vois vraiment pas ça comme une (x)=
 37 Ens: **=donc ils vous clonent alors en gros.**
 38 (0.3)
 39 Ens: **les parents font en sorte que vous finissiez [par être-]**
 40 Sal: [non mais] ils
 41 essaient de faire qu'on sa:: qu'on sache le plus de choses
 42 possible euh: ((se racle la gorge)) comme eux voire plus.
 43 Ens: >>mhm mhm<< >>mhm mhm.<<

Cette longue séquence d'échange entre Salomé et l'enseignant est intéressante à différents niveaux. Premièrement Salomé gagne la parole de manière volontaire à un moment opportun et expose un point de vue relativement fourni étalonné sur plusieurs tours de parole (l.1-16), qu'elle incrémente également par des précisions supplémentaires (l.14,16). Les interventions de l'enseignant sont très discrètes durant l'échange et prennent régulièrement la forme de continuateurs produits avec un débit très rapide (l.13,15). Une fois l'expression d'opinion de Salomé achevée sur une intonation conclusive (l.16), l'enseignant prend la parole pour exprimer une reformulation (l.18 et 19). Cette reformulation introduite par le marqueur de discours conclusif « donc » réalise une articulation plus synthétique de l'opinion de Salomé. Celle-ci réagit avant la fin du tour de l'enseignant (l.20) et propose immédiatement une poursuite de son point de vue qu'elle agrmente en apportant des précisions supplémentaires (l.20-26). Cette réaction immédiate de

l'élève montre un traitement de la reformulation de l'enseignant non pas comme une évaluation, mais comme une invitation à sécuriser la compréhension mutuelle des participants à l'échange. L'enseignant d'ailleurs semble favoriser cette démarche du fait qu'il produit à nouveau des continuateurs (l.23, 27) et ratifie minimalement l'intervention précédente de Salomé (l.27). À ce moment-là, Salomé reprend la parole en chevauchement et prolonge encore le développement de son point de vue (l.28-30). L'enseignant conserve sa position en retrait en produisant rapidement un continuateur. Toutefois, au tour suivant c'est une autre élève, Maëlle, qui prend la parole (l.32) pour formuler un commentaire potentiellement disaffiliatif mettant en scène un point de vue plus nuancé. Il s'ensuit une séquence latérale entre Maëlle et Salomé (l.34-36). Salomé formule un commentaire qui s'oriente davantage vers une affiliation envers Maëlle dans lequel elle produit une réaffirmation de ses propos de manière plus synthétique, appuyée par la locution métadiscursive « *c'est ça que je dis* » (l.35). Maëlle réagit en conservant un point de vue oppositif « *ouais, mais moi je vois vraiment pas ça comme* » (l.36). L'enseignant, qui a laissé le « débat » se faire entre les deux élèves, réagit à ce moment-là (l.37) en produisant à nouveau une reformulation synthétique introduite par « donc ». Salomé réagit en chevauchement (l.40-42) en s'opposant à cette interprétation par le marqueur de polarité « non » et le marqueur contrastif « mais » suivi par une élaboration encore plus précise de son point de vue déjà formulé (l.34) dans laquelle elle propose une vision collaborative et bienveillante du rôle des parents, qui ne semble pas forcément correspondre avec le champ sémantique induit par le verbe « cloner » utilisé par l'enseignant. À nouveau, la reformulation de l'enseignant (l.37-39) est traitée comme élément à négocier, et dans ce cas, Salomé ne valide pas l'interprétation de ce dernier (l.40). L'enseignant réagit à l'intervention disaffiliative de Salomé en formulant à nouveau des continuateurs (l.43), montrant par ce moyen qu'il laisse la discussion se faire librement. La séquence se poursuit avec une continuation de ce débat entre plusieurs élèves.

L'extrait suivant comporte des caractéristiques similaires et présente une nouvelle fois cette pratique reformulative de l'enseignant où l'élève verbalise une orientation vers un ajustement de la compréhension mutuelle au cours de l'échange. Il s'agit d'une discussion où l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils pensent de la pièce de théâtre qu'ils ont vue dernièrement. Les normes participatives sont identiques à l'extrait [8] précédent et chaque élève peut intervenir quand il le souhaite. L'extrait débute par une sollicitation de l'enseignant sous forme de question ouverte (l.1-6) :

9) CODI L1-Sec2-MR1 l. 683

01 Ens: si vous imaginez cette pièce jouée je sais pas par euh (0.4)
 02 .hhh la comédie française,
 03 (0.4) euh outre qu'ils ont- ils ont plus l'âge de jouer des

04 rôles d'enfants,
 05 mais (0.3) est-ce que on peut imaginer ce type-là de théâtre
 06 joué par des blan:cs.
 07 (0.3)
 08 Ens: je vous raconterai après une anecdote inverse.
 09 Dap: j'sais pas mais j'ai pas l'imp- 'fin moi j'ai pas
 10 l'impression parce qu'aussi avec leur accent on: on voyait
 11 vraiment qu'ils venaient de là-bas 'fin.
 12 Ens: >>mhm mhm mhm.<<=
 13 Dap: =je pense c'était plus simple pour nous de s'imaginer °mais,°=
 14 Ens: =°ouais.°
 15 Dap: °°vous voyez?°°
 16 Ens: =**donc y a un effet mimétique.**
 17 **on on (0.3) on entre dans quelque chose qu'on est prêt à croire**
 18 **vrai.=**
 19 Dap: =mhm mhm.=
 20 Ens: =là.
 21 (0.3)
 22 Ens: certainement.=

L'enseignant formule, ici, une sollicitation sous forme de nouvelle question afin de relancer et diriger ponctuellement la discussion au cours de la leçon. Dans cet échange on observe une posture interactionnelle similaire à l'enseignant dans l'extrait [8]: il étaye minimalement l'opinion de l'élève par le biais de continuateurs (l.12) formulés très rapidement. Cependant la particularité de cet extrait réside dans l'intervention de Daphné à la ligne 15. Une fois son opinion exprimée, elle s'oriente de manière explicite vers un travail d'ajustement de la compréhension réciproque au moyen de la locution « *vous voyez* » formulée très doucement et ponctuée par une intonation finale montante. À ce moment précis, l'enseignant et Daphné entrent dans une activité de négociation : l'enseignant réagit (l.16-18) par une reformulation introduite par « *donc* » dans laquelle il synthétise les propos de Daphné. Cette dernière valide la reformulation de manière immédiate (l.19). L'enseignant réagit directement en exprimant une affiliation au moyen un double marquage par la locution « *là* » (l.20) (*diminutif de « voilà » à l'oral*) et de l'adverbe « *certainement* » (l.21).

Le dernier extrait présente une thématisation explicite de l'enseignant au sujet de ce travail d'interprétation et de compréhension réciproque de l'opinion de l'élève (l. 11-12,19, 21). Il s'agit d'une activité de discussion libre qui s'oriente vers le débat : les élèves doivent réagir à un article lu en classe, au sujet d'une thématique politique « *la clause de sauvegarde qui fâche tout le monde* », et où ils doivent discuter des arguments et des contre-arguments :

10) IC-YOU ECN L1-Sec2-FS2 I. 1903

01 Cle: alors c'est un pro- enfin c'est pas que c'est un problème c'est
 02 soit on fait rien pour tout le monde ou alors on fait quelque
 03 chose pour tout le monde.
 04 Cle: on peut pas dire juste eux parce qu'ils viennent d'arriver.
 05 (0.3)
 06 Ens: oui.=
 07 Cle: =du coup c'est pas eux qui font les plus grands problèmes.
 08 (0.7)

09 Ens: oui.
 10 ((2.9, se déplace en direction du tableau))
 11 Ens: **donc je je me permets juste d'interpréter votre euh:**
 12 **vous pensez que c'est injuste?**
 13 (0.6)
 14 Cle: mouais.
 15 (1.0)
 16 Cle: *et pis que ça servir- enfin:,
 *l'enseignant écrit au tableau-----
 17 Ens: ouais (0.7) injuste et inutile.
 18 (1.5)
 19 Ens: **euh vous me dites si ça reflète pas votre pensée hein.**
 20 (0.9)
 21 Ens: **ça reflète?**
 22 (0.7)
 23 Cle: ouais.

Cet échange entre l'enseignante et Clélia est intéressant puisque ce travail d'interprétation de l'opinion de l'élève est clairement verbalisé au sein de l'échange (l.11-12, 19, 21). L'enseignante s'oriente ici expressément vers une compréhension adéquate et au plus juste de la pensée de l'élève avant de l'inscrire au tableau. En somme, le rôle de l'enseignant dans ce type d'activité présente une position en retrait par rapport à ce que l'on observe au secondaire 1 où la posture de l'enseignant s'apparente plus à une chef d'orchestre qui dirige activement les prises de parole de l'élève.

Dans les extraits [8], [9] et [10] précédents, qui sont représentatifs de ce que l'on observe généralement dans les données du secondaire supérieur, le rôle de l'enseignant s'apparente plus à celui du médiateur qui laisse la discussion se faire et où les élèves s'engagent dans l'activité de manière libre et volontaire. Ce rôle plus discret se matérialise principalement par l'expression ponctuelle de continueurs, mais aussi de reformulations. L'enseignant s'oriente davantage vers l'exposition d'une interprétation possible des propos de l'élève s'offrant à la négociation. Plus globalement, ce type d'action reformulative est ici un dispositif servant tout d'abord à assurer la compréhension générale des acteurs de la classe (Norrick,1987). Tout du moins, ces types de pratiques entrevues exhibent un comportement de l'enseignant qui s'oriente vers l'expressivité des élèves et laisse libre cours à la progression des échanges entre pairs au sein de l'activité. Sur le plan actionnel, cette pratique reformulative qui s'offre à la négociation de l'élève, génère dans les deux extraits analysés, une prise de responsabilité accrue de l'élève qui confirme ou rejette de manière immédiate l'interprétation de l'enseignant.

3.2 Une relation plus symétrique au sein de l'échange

Une particularité des activités d'échanges d'opinions au secondaire supérieur a trait à une participation de l'enseignant très différente que ce que l'on observe au secondaire 1. Nous avons

observé précédemment que la posture enseignante est plus en retrait et s'apparente plus à un rôle de médiateur. Dans les extraits qui vont suivre, l'enseignant participe plus activement à l'échange et s'oriente vers une relation plus symétrique avec les élèves, produisant ainsi une interaction où les caractéristiques institutionnelles sont atténuées en regard des autres types d'activités scolaires usuelles.

L'extrait [11] relève de la même activité de discussion que l'extrait [9] où l'enseignant demande l'opinion des élèves par rapport à la représentation d'une pièce de théâtre⁴³. Dans cet exemple, l'enseignant va non seulement s'affilier à l'opinion de l'élève, mais surtout proposer, lui aussi, un point de vue dans le cours de l'échange :

11) CODI L1-Sec2-MR1 I. 408

01 Est: =mais en fait,
 02 (0.3) je pense que (0.2) en montrant la pièce et puis
 03 l'histoire du petit garçon ils ils acceptent plus euh (0.3) ils
 04 montraient (0.5) comment euh comment ils en arrivaient là
 05 les enfants soldats.
 06 (0.3)
 07 Est: [sans]&
 08 Ens: [>°ouais.°<]
 09 Est: &sans sans pr- sans avoir conscience en fait euh de:
 10 de ce qu'y est.
 11 Ens: **oui je crois c'est [c'est juste]&**
 12 Est: [c'est ça.]
 13 Ens: **&ce que vous dites hein.**
 14 c'est c'est dans le fond beaucoup plus (0.4) les conditions
 15 réunies (0.2) qui font qu'un enfant devient un enfant soldat,
 16 (0.3) que ce qu'EST (0.3) à partir du moment où il a pris les
 17 armes (0.3) sa vie (0.3) d'enfant soldat.
 18 (0.3)
 19 Ens: alors euh c'est vrai que ça peut manquer parce que ça donnerait
 20 aussi un complément d'information?
 21 (0.4)
 22 Ens: en termes idéologiques ou de sensibilisation?
 23 (0.5)
 24 Ens: pour le public qui est le leur (0.2) notamment en afrique?
 25 Ens: >puisqu'ils ont aussi un public en afrique même si (0.2)
 26 quantitativement il est moins important qu'ici?<
 27 (0.3)
 28 Ens: c'est p't-être ÇA c'est p't-être en fait la prévention
 29 (0.9) dans une certaine mesure (0.2) qui est utile.
 30 Ens: beaucoup plus que le réalisme ou ou le: le caractère dramatique
 31 de la vie véritable de l'enfant soldat c'est p't-être ÇA le:
 32 (0.8) leur intention.
 33 Ens: j'sais pas.
 34 (0.4)
 35 Mae: ouais mais dans ce cas il a pas l'air si malheureux que ça
 36 [quand-]&
 37 Ens: [>°mhm mhm°.<]
 38 Mae: &dans la pièc:e.

⁴³ Il s'agit d'une pièce de théâtre vue par la classe, intitulée "Allah n'est pas obligé" (vu au Théâtre Populaire Romand) de l'auteur africain Ahmadou Kourouma.

39 P: >°mhm mhm°.<
 40 Mae: =l'enfant soldat.

Dans cet exemple, Estelle exprime une opinion (l.1-10) favorable quant aux choix liés à la mise en scène de la pièce : en appréciant notamment la posture objective et le choix de mettre en perspective deux histoires parallèles pour expliquer la manière dont les jeunes garçons deviennent enfants soldats. L'expression de cette opinion réagit directement à celle d'une autre élève, Salomé, exprimée en amont de l'extrait et qui présentait un point de vue plutôt dépréciatif. Alors qu'Estelle termine son intervention à la ligne 10 par une intonation conclusive, l'enseignant intervient en produisant un commentaire affiliatif (l.11,13) dans lequel il évalue positivement le point de vue de l'élève « *oui je crois c'est juste ce que vous dites hein* ». Notons que dans cette configuration particulière où il s'agit d'une discussion où l'enseignant demande l'avis des élèves sur la pièce qu'ils ont vue récemment au théâtre, l'évaluation de l'enseignant ne repose pas en termes de juste ou de faux puisqu'il ne peut moralement remettre en cause une appréciation subjective de l'élève. Néanmoins dans ce contexte d'échange de point de vue, l'enseignant exprime (l.10,13) une affiliation, plus précisément une adhésion explicite au point de vue d'Estelle. L'enseignant poursuit sa prise de parole (l.14-33) en proposant sa propre opinion en réponse à l'intervention d'Estelle au sujet de la mise en scène de la pièce et de la thématique de l'enfant soldat. Il développe son point de vue sur plusieurs tours de parole au moyen, entre autres, de questions rhétoriques (l. 19-20,22, 24-26) et de modalisateurs tels que le complément modal « *c'est vrai que* » (l.19) et des marqueurs d'incertitude « *peut-être* » (l. 28,31), « *je sais pas* » (l.33). Cette expression d'opinion de l'enseignant rappelle ce que l'on a pu observer dans la manière dont les élèves (secondaire 1 et 2) forment tendanciellement leurs opinions en classe (chapitre VI). Par cette action, l'enseignant exprime devant ses élèves un point de vue qui peut s'affilier à celui d'autrui et qui présente aussi certaines modulations que l'on observe notamment avec le marqueur JSP final (l.33) qui vient manifester un positionnement épistémique incertain de manière rétroactive. L'échange se poursuit (dès l.35) par l'intervention de Maëlle qui propose un nouveau point de vue plus contrasté introduit par un désaccord potentiel par l'élément « *ouais mais* », auquel réagit l'enseignant en formulant des continueurs (l.37,39). La discussion se prolongera par la poursuite du point de vue de Maëlle ainsi que l'intervention de plusieurs autres élèves en réaction à ce sujet de l'enfant soldat.

Si l'on se penche particulièrement sur l'intervention de l'enseignant dans cet échange (l.11-33), l'enseignant montre à la fois une position d'écoute, notamment par l'expression de continueurs, lorsque les élèves forment leur point de vue, et une participation active à l'échange où il exhibe un rôle similaire à celui des élèves lorsqu'il exprime son point de vue. Le fait que l'enseignant partage son opinion exhibe une attitude interactionnelle moins neutre. La réaction immédiate de Maëlle (l.35), qui prend la parole pour proposer un point de vue plus nuancé par rapport à celui de

l'enseignant, montre également que cette relation plus symétrique de l'enseignant dans ce type d'activité de discussion ne vient pas perturber le cours de l'activité.

L'extrait [12] présente un échange du même type où l'enseignante participe activement à l'activité de discussion qu'elle a mise en place et où elle propose sa propre opinion personnelle. On remarque également des prises de parole relativement concurrentielles pour l'élève qui tente de réagir aux propos de l'enseignante sans pouvoir à chaque fois accéder au *floor*. Il s'agit d'une discussion sur le thème de l'école (tiré d'un article lu en classe) et donc plus spécifiquement sur la vision que portent les élèves à propos de la scolarité en général. Les minutes qui précèdent l'exemple ont dirigé la discussion sur les compétences des enseignants et des conséquences que cela pouvait impliquer sur la renommée d'un établissement scolaire. :

12) IC-YOU ECN L1-Sec2-FS1 I.2289

01 Mil: *mais madame?=
*lève la main

02 Ens: =oui.

03 Mil: >vous avez dit< avant que: si on n'aime pas certains par
04 exemple de cette école-là on la choisissait pas
05 mais (0.2) c'est quand même difficile de trouver une école où
06 on aime tout.=

07 Ens: +=c'est ça:. c'est toujours le problème.
08 (0.5)

09 Ens: **donc il faut privilégier ces- il faut choisir ce que- c'qu'on**
10 **aime le plus puis s' focaliser là-d'ssus,**

11 Els: ((0.7: plusieurs élèves prennent la parole simultanément))

12 Mil: (un instant xxx),=

13 Ens: =>mais vous feriez quand même toujours des choses à côté que
14 vous aimez pas.<

15 Ens: >moi j'ai trouvé assez fou dans l'article qu'on remette< au
16 programme du latin.

17 Ens: je trouve ça génial.

18 Ens: à part ça °(c'est vrai)°>J'EN AI FAIT ça pose pas de problèmes.
19 [.hhh C'EST VRAI QUE ÇA M'A ÉTÉ UTILE<]&

20 Els: [((des élèves parlent en même temps))]

21 Ens: &avec du recul.

22 Ens: j'ai souffert vraiment beaucoup à:: voilà parce que voilà
23 >j'j'< j'avais >j'veux dire< aucune aucunement l'occasion
24 de parler latin avec qui que ce soit.
25 (0.3)

26 Ens: je trouvais terrible et très frustrant.

27 Ens: mais mais en même temps ça m'a servi dans ma vie
28 [d'aujourd'hui.]

29 Mil: [ET MÊME encore madame.]

30 Els: [((plusieurs élèves parlent simultanément))]

31 Ens: oui bien sûr mais il est plus obligatoire partout.

32 Ens: >>je crois même à l'université on n'est pas obligé d'en faire<<
33 dans[toutes les matières.]

34 Mil: [*non mais en]à l'école secondaire on avait==
*Pierrick lève la main

35 Ens: =mais c'est pas obligatoire.=

36 Mil: SI SI.

Mila demande volontairement la parole en levant la main (l.1). Elle formule un point de vue personnel (l.3-6), en reprenant en partie des propos antérieurs exprimés par l'enseignante, dans lequel elle exprime finalement qu'aucun établissement scolaire ne peut répondre à tous les desideratas des élèves. L'enseignante réagit de manière affiliative en montrant son adhésion à l'opinion de Mila (l.7) puis réalise une recommandation d'ordre général pour choisir au mieux son parcours scolaire (l.9-10). Après un moment de flottement interactionnel où certains élèves parlent de manière simultanée (l.11) et où Mila tente de reprendre la parole (l.12), l'enseignante se réengage sur la scène conversationnelle en interrompant Mila (l.13). L'enseignante propose une intervention relativement étendue (l.13-28) dans laquelle elle produit plusieurs actions : elle poursuit son commentaire en réaction du point de vue de Mila (l.13-14) en le recontextualisant dans la vie de tous les jours, puis elle formule une opinion personnelle liée à l'article lu en classe, dans laquelle elle partage son expérience personnelle (l.15-28) de la manière dont elle a vécu l'apprentissage du latin. Mila tente une nouvelle fois d'intervenir sur la scène conversationnelle, malgré une certaine effervescence des autres élèves (l.28,29) : elle prend la parole en chevauchement de l'enseignante et formule un commentaire affiliatif (l.29) qui exprime son adhésion face aux propos de cette dernière, qu'elle trouve encore valables actuellement. À la ligne 31, l'enseignant semble réagir directement aux propos adjacents et formulés par d'autres élèves (restant malheureusement inaudibles à l'enregistrement) dans la mesure où elle répond sur le plan thématique à une question au sujet de l'obligation du latin à l'école, plus qu'à l'utilité de la langue latine vers laquelle semblait s'orienter Mila précédemment (l.29). Dès ce moment, l'échange prend une direction différente où plusieurs élèves, notamment Pierrick puis Mila, ainsi que l'enseignante discutent spécifiquement de la question de l'obligation de la didactique du latin dans la scolarité.

Dans l'extrait [11] précédent, l'enseignante participe de manière active dans cet échange [12] et endosse un rôle similaire que celui attendu des élèves. Elle y exprime aussi plus de subjectivité en partageant une expérience et un point de vue intimes sur la thématique en question. Néanmoins, même si les différentes prises de tour de l'enseignante concurrencent fortement Mila qui cherche également à rejoindre la scène conversationnelle, l'orientation moins asymétrique du rôle institutionnel de l'enseignante dans ce type d'interaction ne semble pas perturber les élèves. En effet, ces derniers n'hésitent pas à rebondir sur les propos de l'enseignante même si c'est pour exprimer un potentiel désaccord (l. 34,36) montrant par là une interaction très proche de la conversation dite ordinaire.

3.3 Secondaire 2 : des discussions plus libres...

De manière générale, les exemples présentés, représentatifs du secondaire 2, exhibent des conduites enseignantes différentes que celles entrevues dans les données du secondaire 1 qui a pour effet une gestion participative des élèves en classe beaucoup plus libre où ils interviennent volontairement au fil de l'échange. D'autre part, l'activité de discussion mise en place par l'enseignant présente une structuration libre sans contraintes particulières où les élèves évoluent de désormais de manière plus autonome. L'observation empirique des pratiques enseignantes et l'accomplissement négocié de la tâche d'expression d'opinion au secondaire 2 se sont distinguées selon les aspects suivants :

- **Une posture en retrait de l'enseignant:** il construit un rôle de médiateur discret, à l'écoute des opinions de l'élève, dans lequel il intervient de manière ponctuelle.
- **Un rôle d'interactant à l'image de l'élève:** Son statut d'enseignant tend à s'atténuer durant ces activités de discussion, dans lesquelles il interagit au même titre que l'élève. Il prend la parole au moment opportun et partage ses propres opinions personnelles devant la classe qui sont soumises aux mêmes conditions interactionnelles : les élèves réagissent et n'hésitent pas à se positionner en accord ou en désaccord face au point de vue exprimé.

Même si les échanges d'opinion au secondaire supérieur présentent des pratiques enseignantes moins « abondantes » qu'au secondaire inférieur, celles-ci s'attachent désormais à assurer essentiellement une compréhension réciproque entre l'enseignant, l'élève et les autres participants de la classe. Les interventions de l'enseignant s'orientent désormais plus vers un travail de négociation du sens, afin de sécuriser les interprétations des points de vue de chacun.

Ce rôle à la fois en retrait de l'enseignant et à la fois comme participant à part entière dans l'activité de discussion, rend visible une nouvelle dimension de la compétence interactionnelle des élèves où il ne travaille plus essentiellement à apprendre aux élèves à exprimer une opinion personnelle comme nous l'avons entrevu dans les données du secondaire 1. En effet, l'enseignant n'a plus besoin de mettre en place un étayage spécifique sur la prise en charge de l'expression d'opinion des élèves, ces derniers montrant désormais une volonté de participer de leur plein gré à l'activité et une certaine aisance à partager des opinions divergentes et à les confronter. Les activités de discussion observées au secondaire 2 rendent compte d'un développement de la compétence interactionnelle, qui sur le plan de l'opinion personnelle, se déplace vers la gestion de l'échange où l'élève gère de manière plus autonome les modalités de participation dans lequel il exprime son opinion personnelle. Les tendances du secondaire 2 montre des élèves plus compétents sur un niveau plus macro de l'interaction, à savoir interagir en groupe de manière adéquate. Par ailleurs, les activités rendent comptent d'une plus grande liberté de l'élève à travers l'interaction, qui peut

désormais interagir librement en classe et échanger son avis autant avec ses pairs qu'avec l'enseignant. Ce développement de la compétence interactionnelle a montré dans nos données une évolution qui s'est transférée d'une compétence à exprimer un point de vue personnel devant un groupe, fondée sur un savoir dire (notamment au secondaire 1), vers une compétence liée à une gestion interactionnelle de l'échange par l'élève, dans laquelle ses expressions d'opinions personnelles sont mobilisées de manière centrale (secondaire 2). Ce développement de la compétence s'entrevoyait également sur le plan séquentiel, où l'on passe de séquences tripartites majoritairement sollicitées et gérées par l'enseignant, à des échanges d'expressions d'opinions en paires adjacentes dans lesquels évoluent les élèves sans un guidage nécessaire ou explicite de l'enseignant.

En amont de la discussion qui va suivre, il s'agit dans cette section de rappeler rapidement les objectifs de la présente recherche. En guise de rappel, nous présentons ci-dessous les principaux objectifs de la présente recherche (pour plus de détails, voir le chapitre III) qui consistent en :

(1) une description séquentielle du déroulement des échanges d'opinions lors d'activités de discussion ouverte (chapitre V)

(2) une identification des ressources linguistiques mobilisées par les élèves pour exprimer leurs opinions en portant une attention particulière sur la manière dont ils se positionnent à travers leur propos sur le plan épistémique (chapitre VI)

(3) une mise en lumière sur l'accomplissement négocié de cette pratique entre enseignant et élève et particulièrement les interventions de l'enseignant pour légitimer les expressions d'opinions au sein de cette activité (chapitre VII)

(4) une identification de possibles logiques de communication en classe liée à cette pratique ainsi qu'un éclairage sur son développement (le présent chapitre)

(5) une comparaison transversale « continue » entre les deux niveaux de scolarité (chapitres V, VI, VII et le présent chapitre)

Nous présentons brièvement ci-dessous les résultats présentés dans les chapitres analytiques V, VI et VII précédents. Il s'agit d'une représentation synthétique sous forme de tableaux qui a pour objectif de faire office de rappel sommaire. Néanmoins, cette représentation en tableaux signale de manière succincte des tendances que nous avons observées de manière empirique lors de nos analyses. Ces résultats ne peuvent pas être appréhendés de manière absolue, par exemple, tous les élèves du secondaire 1 n'expriment pas nécessairement une opinion personnelle de manière incertaine ou à l'inverse, tous ne répondent pas de manière non préférentielle.

1.1 Organisation des séquences SEO

Secondaire 1	Secondaire 2
Orientation vers une structuration séquentielle tripartite	Orientation vers une structuration en paire adjacente
Une prééminence des hétérosélections des élèves	Une prééminence des autosélections des élèves
Gestion importante de la séquence par l'enseignant	Gestion séquentielle plus libre , favorisant une plus grande autonomie des élèves
Tendance à l'apparition de réactions non préférentielles , invitant l'enseignant à étayer plus fréquemment les réponses des élèves	Tendance vers une plus large conformité des réponses apportées par les élèves, invitant l'enseignant à un étayage plus ponctuel

1.2 Méthodes pour exprimer son opinion

Secondaire 1	Exemple de types de réalisations
Faible engagement participatif, résistance face à la tâche d'expression d'opinion	Non-answer response, déclaration de non-savoir (JSP) Désengagement du tour de parole (JSP en position final du tour)
Expression incertaine et modérée de l'opinion personnelle, prudence interactionnelle	Mise en scène d'un positionnement épistémique incertain : - Modalisateur épistémique prospectif (<i>ben JSP</i> à l'initial du tour) - Modalisateur épistémique rétroactif (<i>enfin JSP</i> en position finale du tour)
Expression d'opinion minimale	Évaluation de type binaire (souvent sous la forme d'un seul tour de parole) Opinion personnelle incomplète, avortée ou absente en début de séquence
Secondaire 2	Exemple de types de réalisations
Engagement participatif plus volontaire	Gestion autonome de l'alternance des tours de parole Interactions plus fréquentes avec les pairs
Expression d'opinion affirmée	Mise en scène d'un positionnement assertif : - Débit de parole soutenu - Affirmation d'action potentiellement sensibles (critique, désaccord, etc.) - Prise de position personnelle (<i>moi je + verbe d'opinion</i>) - Modalisation de type K+ (<i>c'est vrai que, justement, je sais que, etc.</i>) - Formes de généralisations, fondement dans le savoir commun
Expression d'opinion élaborée	Réponses sous forme de longs tours de paroles Mouvement argumentatif : - Marqueurs explicites d'opinions (<i>je trouve, je pense etc.</i>) - Emboîtement de différents types d'actions - Lien avec l'opinion d'autrui - Contextualisation de l'opinion au sein de la discussion - Exhortation à se rallier à sa position (<i>modalisateurs épistémiques positifs, généralisations, etc.</i>)

1.3 Accomplissement négocié et étayages de l'enseignant

Secondaire 1	Exemple de type d'étayage
Orientation vers l'émergence d'une expression d'opinion personnelle	Relances, <i>follow-up questions</i> Non acceptation de déclaration de non-savoir (JSP) Question alternative injonction

Orientation vers une prise en charge de l'opinion personnelle	Relances, <i>follow-up questions</i> Reformulations (<i>quand tu dis que, donc toi tu dis que, etc.</i>)
Orientation vers une élaboration conséquente de l'opinion personnelle - <i>fonctionnement de la langue (développement lexical, développement argumentatif)</i>	Ratifications avec intonation finale montante Demande de clarification en <i>pourquoi</i> Reformulations (<i>quand tu dis que, donc toi tu dis que, etc.</i>) continueurs
Secondaire 2	Exemple de type d'étayage
Orientation vers l'expressivité et l'autonomie des élèves	Continueurs Ratifications minimales
Orientation vers la négociation du sens	Reformulation en clôture
Orientation vers une activité plus libre	Partage des expressions d'opinion personnelle de l'enseignant Participation active et plus symétrique de l'enseignant

2. Logiques de communication en classe

La présente recherche avait pour but d'investiguer de quelle manière l'expression d'opinion personnelle s'accomplit au sein d'activités de discussion ouverte en classe de français langue première. Il s'agissait d'observer comment cette activité se développe à travers le temps en comparant deux ensembles de données comprenant des apprenants de différents niveaux scolaires, soit le degré du secondaire 1 (élèves âgés de 13 à 14 ans) rattaché à l'école obligatoire et le secondaire 2 (élèves âgés de 17-18 ans) de type postobligatoire. Il s'agit ici de mettre en perspective les logiques de communication observées (Lüdi *et al.*, 1999 ; Pekarek, 1999) au sein de ces deux degrés, à savoir une mise en relief entre les formes d'interactions observées et les opportunités d'apprentissages qu'elles développent sur le plan de la compétence interactionnelle de l'élève (voir également, Fasel Lauzon *et al.* 2009 ; Fasel Lauzon 2009).

Nous discutons ci-dessous des compétences interactionnelles liées à l'expression d'opinion personnelle en classe ainsi que les changements liés à cette activité que nous observons entre le secondaire 1 et le secondaire 2. Nous avons choisi d'entrevoir l'expression d'opinion personnelle sous l'angle des positionnements interactionnels, et notamment sur le plan des positionnements épistémiques. Ce type de positionnement s'est révélé être un indicateur fondamental pour observer l'apprentissage de cette activité spécifique dans l'interaction scolaire.

2.1 Formes d'interaction au secondaire 1

L'observation et l'analyse des échanges d'opinions personnelles au sein de discussion en classe de secondaire inférieur ont montré une gestion de l'activité majoritairement prise en charge par l'enseignant sous forme de séquences question-réponse tripartites, à travers lesquelles l'élève est massivement sélectionné pour répondre aux sollicitations de l'enseignant. L'expression d'opinion personnelle ne se présente donc pas comme une action spontanée de la part des élèves. Fréquemment, les réactions des élèves face à cette activité d'expression orale sont plutôt nuancées, dans le sens qu'ils présentent un faible engagement à participer à l'activité, notamment en proposant des réactions non conformes, tels que des déclarations de non-savoir, et mettent en place de nombreuses tentatives de désengagement face à l'activité. De ce fait, nous remarquons également un travail d'étayage significatif de l'enseignant pour faire émerger, en premier lieu, une opinion personnelle chez l'élève, qui régulièrement n'intervient pas de manière immédiate au sein de l'activité d'échange d'opinion. Généralement, lorsque l'expression d'opinion émerge au sein de la réponse de l'élève, cette dernière est régulièrement formulée de manière brève, c'est-à-dire comportant un contenu informationnel sommaire, et peut même quelques fois être abandonnée en cours de route. Elle est également fréquemment construite par les élèves comme une réaction de type non préférentielle, notamment par des retardements de prises de tour, des marques d'hésitations ainsi que des modalisations épistémiques (*hedge*). De manière intéressante, l'expression d'opinion est généralement formulée avec beaucoup de prudence, sous l'égide d'un positionnement incertain de la part de l'élève. Ces différents indices concourent à montrer que l'élève n'est pas à l'aise dans cette activité d'expression d'opinion. Néanmoins, nous ne pouvons pas nous prononcer quant à la source de ce malaise, à savoir s'il a trait essentiellement à une résistance de l'élève face à la tâche, par exemple par une réticence à s'exprimer devant un public, s'il a trait à une difficulté liée à l'apprentissage de l'oral ou s'il s'agit d'un désintérêt face à l'activité en elle-même.

Au niveau des échanges d'opinions personnelles, les enseignants font régulièrement face à des configurations où il doit généralement aider les élèves à faire d'abord émerger leur opinion personnelle, ce qui rend compte d'une tendance de ces derniers à ne pas s'aligner de suite sur l'activité proposée. Nos analyses ont révélé qu'il est généralement attendu que l'élève apporte une réponse sous forme d'expression d'opinion *de facto*. Généralement, les autres réactions sous forme de déclarations de non-savoir (lorsqu'elles ne sont pas accompagnées de justification) ne sont pas légitimées dans ce type d'activité, tandis qu'elles sont généralement acceptées suite à des questions visant à vérifier des connaissances. Ceci peut potentiellement suggérer une croyance reposant sur le fait que tout élève se doit d'avoir une opinion sur n'importe quel sujet.

Dès lors, lorsque l'expression d'opinion est formulée par l'élève, l'enseignant s'oriente généralement à étayer l'élaboration de l'opinion personnelle de l'élève et l'aider à l'assumer. Ce travail de l'enseignant reposant sur l'émergence d'une expression d'opinion rend compte de résultats nuancés. D'une part, ce dispositif d'étayage de l'enseignant, consistant à favoriser l'émergence d'une opinion personnelle chez l'élève de manière collaborative, rencontre quelquefois une certaine résistance de la part de l'élève. D'autre part, ces différents types d'étayage invitant l'élève à donner une réponse conforme par le biais de démonstrations de conduites adéquates (p.ex. : recyclage reformulatif) semblent quelques fois orienter l'élève à moins s'impliquer dans son opinion personnelle : comme si ces recyclages reformulatifs étaient interprétés comme une évaluation par l'élève qui modifie petit à petit son opinion pour confirmer de plus en plus ce que propose l'enseignant. Dès lors, la manière de légitimer les expressions d'opinions personnelles par l'enseignant au secondaire 1 est également intéressante du fait qu'elle présente régulièrement des ratifications sommaires. Nos analyses ont montré finalement peu d'évaluations de l'enseignant sur l'expression d'opinion personnelle, que ce soit sur les contenus de l'opinion ou soit sur la manière dont elle est exprimée (commentaire métadiscursif), la réponse de l'élève étant généralement minimalement légitimée.

En somme, toutes ces observations convergent vers des échanges où l'expression d'opinion personnelle au secondaire 1 se présente comme une action délicate pour l'élève et suggère dès lors un apprentissage en train de se faire.

2.2 Formes d'interaction au secondaire 2

L'activité d'expression d'opinion dans les discussions ouvertes au secondaire supérieur est sensiblement différente, notamment par le fait que la gestion de la participation des élèves est beaucoup plus libre, rendant compte d'une plus grande autonomie des élèves dans l'alternance des prises de paroles au sein de cette activité. Cette tendance se manifeste par une structuration de l'activité en paires adjacentes, qui illustre une posture plus en retrait de l'enseignant qui généralement laisse la discussion se faire entre les élèves. Nous remarquons également que les élèves participent plus volontiers aux échanges d'opinions personnelles durant lesquels ils s'autosélectionnent pour prendre la parole.

Dans ce type de tâche, les élèves du secondaire 2 âgés d'environ trois années supplémentaires (17-18 ans) ont manifesté une plus grande aisance à évoluer au sein de la discussion et à interagir avec leurs pairs. En effet, l'enseignant n'a plus la nécessité de gérer massivement la participation des élèves dans ce type d'échange. Nous observons également une plus large conformité des

expressions d'opinions formulées au sein de ces échanges, celles-ci présentant plus régulièrement des marqueurs d'opinion. Nous nous appuyons également sur les interventions plus ponctuelles des enseignants, qui produisent moins de relances ou de *sequence-closing third* venant légitimer explicitement la réponse de l'élève. Les élèves ont tendance à exprimer des opinions personnelles plus affirmées qu'ils mettent en scène par un positionnement plus assertif que l'on observe au travers d'indices tels que des modalisations épistémiques positives, des formes de généralisation et des marques de prises de position personnelles au sein de leurs tours de paroles. Cette plus grande aisance à exprimer son opinion personnelle devant la classe s'entrevoit également sur des opinions personnelles plus marginales et qui se distinguent de celles des pairs. On y observe plus fréquemment des actions potentiellement sensibles tels que des critiques, des évaluations tranchées et des désaccords plus vifs, mais aussi des formes d'exhortation à se rallier à sa propre opinion (mouvements argumentatifs). L'expression d'opinion personnelle s'élabore sur des tours de parole plus longs, notamment par l'emboîtement de différents types d'actions (expérience, exemplification, etc.) et présente une prise en compte de l'élève plus globale de la discussion en cours.

Au secondaire 2, la posture de l'enseignant est hybride. Il se pose à la fois en tant que médiateur, laissant une plus grande responsabilité aux élèves dans la gestion de l'activité, et à la fois en tant que participant à part entière, manifestant dès lors une posture plus symétrique dans la discussion en cours. Ces différentes observations rendent compte que l'activité d'échange d'opinions personnelles tend à perdre ces caractéristiques institutionnelles et s'orientent vers un moment d'échanges beaucoup plus souple qui implique de moins en moins la présence de l'enseignant dans la gestion de l'interaction. L'enseignant s'oriente vers la progression de l'activité laissant ainsi les élèves s'exprimer librement sur la thématique en question tout en intervenant de manière ponctuelle pour proposer son avis sur la question ou procéder à un travail sur la négociation du sens lorsque la compréhension générale des participants nécessite une intervention.

En somme, l'expression d'opinion personnelle au secondaire 2 s'observe de manière moins isolée au cours de l'activité, n'étant plus cadrée exclusivement par des séquences question-réponse tripartites ou des sollicitations continues de l'enseignant. Elle se construit de manière collaborative en réponse des interventions des pairs. Les élèves prennent de plus en plus en considération une vision macro de la discussion en prenant en compte le contexte global de l'échange. L'observation majeure réside surtout dans l'évolution de la prise en charge de l'opinion personnelle par l'élève qui ne s'appréhende plus comme une activité délicate, mais plutôt comme une activité d'expression orale plus fluide et aisée pour les élèves.

2.3 Un développement de la compétence interactionnelle

Ces différents résultats liés à l'expression d'opinion personnelle dans les degrés observés du secondaire 1 et du secondaire 2 rendent compte de différentes formes d'interaction liées aux activités de discussions ouvertes et mettent en relief différents aspects de la compétence interactionnelle des élèves, face à l'expression d'opinion personnelle en classe. En effet, la présente recherche montre un accès différent suivant le degré scolaire observé à la tâche d'expression d'opinion, c'est-à-dire la capacité d'exprimer un point de vue personnel, manifesté publiquement par le biais de ressources interactionnelles dans des activités de discussion en classe.

Dans le cas du secondaire 1, nous avons vu que l'expression d'opinion chez l'élève s'apparente à une activité délicate : de prime abord, l'expression d'opinion n'émerge pas de manière spontanée, elle est majoritairement sollicitée par l'enseignant et lorsqu'elle est exprimée, les interventions des élèves se limitent généralement à des réponses brèves où l'expression d'opinion personnelle est généralement formulée de manière incertaine (voir chapitre VI, *point 1.5*). De plus, les formes d'interaction entrevues au secondaire 1 montrent une structuration des échanges d'opinion personnelle en classe majoritairement guidés et gérés par l'enseignant, ce qui rend compte d'échanges isolés entre l'enseignant et l'élève sélectionné. Tous ces indices concourent à montrer une compétence interactionnelle en cours d'apprentissage : les élèves du secondaire 1 sont en train d'apprendre à formuler une opinion personnelle, qui s'entrevoit notamment par l'étaiyage collaboratif de l'enseignant. La compétence interactionnelle liée à l'opinion personnelle repose au secondaire 1 essentiellement sur une « manière de dire », à savoir l'habileté à formuler un point de vue dans l'interaction. Néanmoins, même s'il s'agit d'une compétence interactionnelle en train de se faire, nos analyses ont montré que l'élève mobilise déjà différentes ressources interactionnelles pour gérer ce type de situation délicate à laquelle il fait face et qui se profile comme un défi. Le fait d'exprimer son opinion personnelle sous un positionnement épistémique de type incertain, c'est-à-dire un travail de mise en scène prudente de ces propos, lui permet, du moins, de répondre dans un premier temps à la sollicitation de l'enseignant tout en gérant ce qu'il présente de lui devant un groupe. Dès lors, il semblerait que la capacité à exprimer une opinion personnelle adéquate au secondaire 1 repose essentiellement sur l'action langagière en elle-même, à savoir disposer des ressources interactionnelles nécessaires pour l'exprimer dans le cours de l'interaction.

En ce qui concerne le secondaire 2, l'accès à la tâche d'expression d'opinion est différent, notamment par le fait que la compétence interactionnelle ne repose plus essentiellement sur l'apprentissage de ce type d'expression, mais sur sa dimension contextuelle, à savoir interagir de

manière appropriée dans un contexte donné. Les élèves du secondaire 2 se montrent désormais plus compétents à prendre en charge une dimension plus large de l'interaction et à gérer l'échange dans lequel intervient l'expression d'opinion personnelle en classe, ici les activités de discussions ouvertes. En effet, la réalisation de l'expression d'opinion même ne semble plus être un enjeu : les élèves montrant d'ailleurs une certaine aisance à partager des opinions divergentes et à les confronter avec leurs pairs. Cela s'entrevoit également sur une forme d'interaction et des modalités de participation spécifique en classe construites de manière sensiblement différente qu'au secondaire 1 : les activités rendent compte d'une plus grande liberté de l'élève à travers l'interaction, qui peut désormais interagir librement en classe et échanger son avis autant avec ses pairs qu'avec l'enseignant. Ce dernier, quant à lui est en retrait et n'a pas la nécessité de guider et d'orchestrer de manière appuyée les échanges en cours. Rajoutons également que dans certains cas l'enseignant demande aux élèves, lors de la mise en œuvre de l'activité de discussion, d'interagir entre eux et de participer de manière autonome.

Ce développement de la compétence interactionnelle a montré dans nos données un mouvement qui s'est transféré d'une compétence sur ce que l'élève sait faire seul, à savoir à exprimer un point de vue personnel devant un groupe (notamment au secondaire 1), vers une compétence de ce que l'élève sait faire avec autrui dans des contextes interactionnels spécifiques (ici, interagir de manière appropriée dans des activités de discussions ouvertes avec les pairs) rendant compte désormais d'une gestion interactionnelle de l'échange par l'élève, dans laquelle les expressions d'opinions personnelles sont mobilisées de manière centrale (secondaire 2). Cela s'entrevoit également sur le plan de l'organisation séquentielle de l'interaction, où l'on passe de séquences tripartites majoritairement sollicitées et gérées par l'enseignant, à des échanges d'expressions d'opinions en paires adjacentes dans lesquels évoluent les élèves sans un guidage nécessaire ou explicite de l'enseignant. Ce développement de la compétence interactionnelle rend compte d'un changement de la participation de l'élève au sein de l'activité de discussion. Ces différents aspects rejoignent la notion de compétence invoquée par Pekarek Doehler (2006:12) qui la décrit comme « intrinsèquement liée à l'établissement de sens, de contextes sociaux, et de rapports interpersonnels » et qui est entrevue comme contextuelle, collective et contingente, profondément enracinée dans la pratique sociale, rendant compte dès lors, d'un savoir linguistique mobilisé et configuré dans et par l'action. De même cette conception de la compétence interactionnelle, liée en partie à la participation de l'élève au sein de l'activité, nous invite à repenser l'apprentissage de l'expression d'opinion dans sa dimension socialisante et plus largement le lien entre la participation de l'élève et des opportunités d'apprentissages dans ce type d'activité spécifique (pour un développement sur la participation et l'interaction, voir Melander & Sahlström, 2009 ; *inter alia*).

2.4 (dis)continuités des positionnements épistémiques

Ce mouvement de la compétence interactionnelle entre le secondaire 1 et le secondaire 2 entre un « savoir dire » vers un « savoir interagir » des élèves, nous invite à nous questionner également de manière plus détaillée sur les ressources mobilisées par les élèves quand ils expriment une opinion personnelle dans les interactions en classe. En effet, une des observations majeures de la présente recherche repose essentiellement sur la modification des positionnements épistémiques des élèves entre le secondaire 1 et secondaire 2 dans l'expression de leurs opinions personnelles. Les analyses issues du secondaire 1 présentent une expression d'opinion régulièrement incertaine où l'élève exprime son opinion personnelle sur la retenue, jouant ainsi sur la prise en charge « publique » de ses propos. Ce positionnement social mis en scène par un positionnement épistémique incertain met en relief un engagement et une participation de l'élève peu volontaire dans une activité où il ne semble généralement pas à l'aise et où le fait de parler de soi devant un groupe se pose comme un défi. Nous avons d'ailleurs observé, dans les cas où une opinion personnelle est formulée de prime abord, une certaine instabilité dans la mise en scène de ces positionnements épistémiques : passant de positionnement affirmé à plus modéré en fonction des interventions de l'enseignant ou des réactions des pairs au fil de l'échange. Tandis que le secondaire 2 montre une tendance nette des élèves à exprimer leurs opinions personnelles de manière plus affirmée tout en maintenant un positionnement assertif même lorsque leurs opinions se profilent de manière marginale ou lorsque des réactions en désalignement des pairs apparaissent dans le cours de la discussion.

Cette différence portant sur la manière dont les élèves accomplissent leurs expressions d'opinions personnelles sur le plan des positionnements épistémiques, et corolairement à leur manière dont ils participent à l'activité (voir point 1.2.3 *supra*) nous invitent à nouveau à nous questionner sur les processus de socialisation en jeu durant ce type d'activité de discussion en classe. En effet, exprimer une opinion est une action qui invite à dévoiler une partie de soi en exprimant des convictions et des pensées personnelles sur une réalité du monde, et montrer aux autres de quelle manière on l'appréhende. À ce sujet, le contexte scolaire met l'élève face à un contexte spécifique d'évaluation, d'une part sa parole est publique et s'inscrit dans un groupe de pairs, où nous avons pu voir des réactions en affiliation ou en désalignement face à l'opinion exprimée (critique, évaluation, commentaires, etc.), et d'autre part elle fait face à l'évaluation de l'enseignant. Se montrer peu sûr et éviter une position tranchée dans l'expression de son opinion se profile comme une manière permettant à l'élève d'éviter ou plutôt de réduire l'impact des potentielles évaluations des participants et ainsi gérer les contraintes liées à cette parole publique, de même que la mise en scène de son identité en classe.

Nos observations ont permis de mettre en relief un développement de la compétence interactionnelle des élèves qui portent sur la manière de moduler sa parole en société. Les résultats de la présente recherche nous informent d'une prise en compte importante des contingences de l'interaction et des destinataires de la part des élèves lors d'activité de discussion et suggèrent une évolution de leurs compétences interactionnelles liées à leurs processus de socialisation et de construction identitaire, leur permettant petit à petit de se sentir plus à l'aise dans cette tâche d'expression orale. Cette dimension, liée aux positionnements épistémiques mobilisés par les élèves dans cette tâche, questionne tout particulièrement la notion de compétence interactionnelle. Au-delà d'un savoir dire ou d'un savoir d'interagir de manière pertinente dans un contexte donné, elle se présente ici non seulement comme profondément associée à la culture scolaire dans laquelle elle émerge, mais surtout comme inextricablement liées aux processus de socialisation auxquels fait face l'élève durant son parcours scolaire. En cela, ces questionnements nous amènent tout particulièrement à interroger également cette notion sur le plan didactique, à savoir comment l'école forme les élèves à parler ou oser parler devant un groupe de pairs et donc plus largement la question de leur participation au sein des activités scolaires, mais aussi comment la culture scolaire prépare les élèves à gérer leur identité sociale face à l'hétérogénéité des dimensions socioculturelles présentes dans les multiples contextes interactionnels du monde actuel (pour un développement de l'identité sociale émergent dans et par l'interaction voir, Bucholtz & Hall, 2005, Ochs, 1993 ; *inter alia*).

3. Apport pour recherche fondamentale

3.1 L'expression d'opinion personnelle

La présente recherche a porté son attention sur un phénomène interactionnel ayant été peu documenté dans le champ de l'analyse conversationnelle et spécifiquement en tant qu'objet analytique principal. En fondant nos analyses sur le contexte scolaire, nous apportons des observations originales sur cette action qui traverse les contextes dans lesquels l'être humain évolue, que ce soit en tant que pratiques quotidiennes, professionnelles ou sociales. Soumise généralement à des définitions multiples et appréhendées par des champs disciplinaires différents, l'opinion personnelle souffre quelquefois de contours relativement flous et variés en termes de terminologie. Pour la présente étude, nous avons pu fournir des éléments pour mieux identifier et définir l'expression d'opinion personnelle en tant qu'action sociale pouvant représenter certains enjeux : c'est un acte évaluatif et profondément subjectif qui signale de quelle manière un individu appréhende des faits et se positionne socialement à un moment donné. Nous avons montré que

l'expression d'opinion personnelle se rattache à des ordres moraux, épistémiques et sociaux. Dans le contexte institutionnel précis de l'école, l'expression d'opinion s'observe comme une action conjointe entre deux et plusieurs participants, qui intervient de manière non spontanée, celle-ci étant massivement sollicitée par une demande de l'enseignant ou cadrée par la consigne au sein de discussions ouvertes. C'est un phénomène profondément séquentiel qui se développe sur un ou plusieurs tours de parole et qui peut enchevêtrer différents types d'actions au cours de son élaboration. Elle est le fruit d'un accomplissement à la fois dynamique et collaboratif dans lequel les participants adaptent continuellement leurs conduites aux circonstances locales de l'échange en cours, montrant par ce biais que l'expression d'opinion personnelle est un phénomène contextuellement sensible.

Au niveau formel, nous avons vu qu'une expression d'opinion personnelle ne requiert pas nécessairement de marqueurs explicites d'opinion pour être considérée comme légitime. Néanmoins, ces marqueurs d'opinions signalent un certain degré de prise en charge de l'élève dans l'expression de son opinion personnelle de même qu'une certaine conformité de sa réponse au sein de l'activité. Pourtant, il serait intéressant de prolonger la présente recherche en observant plus précisément sur quel plan ces marqueurs indiquent un positionnement affirmé et dans quelle mesure ils pourraient également jouer le rôle de modalisateurs épistémiques négatifs (*hedge*) en langue française (dans la lignée de Mullan (2010) qui explore le marqueur « *je pense* » dans les expressions d'opinion en tant qu'expression de doute ou Aijmer (1997) en anglais avec le marqueur « *I think* » explorant ces marqueurs en tant que modalisateurs épistémiques).

En invoquant une observation de l'expression d'opinion personnelle par le biais des positionnements interactionnels et spécifiquement les positionnements de type épistémique, la présente recherche ouvre une fenêtre sur la relation entre l'opinion et le savoir. Cette relation semblant à priori incompatible, du fait qu'une opinion ne peut être évaluable en termes de juste ou de faux, car elle n'est pas fondée sur le domaine du vérifiable. Il n'empêche qu'elle invoque un lien épistémique dans la manière dont elle peut être exprimée sur le plan interactionnel. En effet, nous avons pu observer que les élèves jouent sur cette dimension épistémique de manière contingente en formulant leur opinion personnelle de manière incertaine afin de paraître moins surs et ainsi diluer la prise en charge de leurs propos devant la classe. Ce jeu sur les positionnements épistémiques et donc la manière de modaliser leurs opinions dans l'interaction se matérialise dans nos données comme une caractéristique singulière du domaine scolaire, mettant en relief les compétences interactionnelles de l'élève pour gérer les contraintes inhérentes à ce type d'interaction institutionnelle.

3.2 Les positionnements interactionnels épistémiques

La présente recherche apporte une contribution à l'analyse conversationnelle en se positionnant dans la lignée des recherches actuelles qui abordent le savoir comme un phénomène observable dans l'interaction. Nous ne nous sommes pas concentrés sur des revendications de non-savoir en tant que tel, mais sur la manière dont les locuteurs encodent de manière épistémique les actions qu'ils accomplissent dans le fil de l'interaction, notamment l'expression d'opinion. Plus simplement, nous observons la dimension épistémique non pas sur ce qui est dit, par exemple les contenus informationnels de l'opinion, mais sur la manière dont elle est exprimée, à savoir le positionnement épistémique du locuteur. En effet, paraître plus ou moins incertain, ou paraître plus ou moins convaincu dans l'interaction, c'est d'une part jouer sur la manière de s'exprimer en modalisant sa parole en fonction des contingences du contexte. C'est également une manière de gérer les contraintes normatives et institutionnelles en jeu dans le contexte scolaire. Nous contribuons à l'exploration des positionnements interactionnels dans l'interaction en documentant le positionnement ou l'attitude épistémique des élèves envers ce qu'ils expriment lors de la formulation d'opinion personnelle, étant pourtant un objet qui ne demande pas d'être justifié et fondé dans le domaine du savoir.

Nous avons d'ailleurs observé que les élèves s'engagent épistémiquement sur leurs propos au travers d'un encodage linguistique qui présente des ressources interactionnelles variées. Les données du secondaire 1 ont montré une tendance des élèves à encoder leur opinion personnelle de manière incertaine, notamment par l'emploi fréquent du marqueur JSP au sein de leur tour de parole. La présente recherche a pu également montrer par ce biais que le marqueur JSP fonctionne interactivement de manière plurielle et ne se résume pas à une déclaration de non-savoir, corroborant ainsi les études sur ce type de marqueur (Pekarek Doehler, 2016 ; Lindström & Karlsson, 2016 ; Helmer *et al.*, 2016 ; Weatherall, 2011 ; *inter alia*) en apportant une exploration spécifique sur un contexte institutionnel de type scolaire et reposant sur des données en langue française. Suivant son positionnement au début ou à la fin du tour de parole comprenant l'opinion personnelle de l'élève, le marqueur JSP joue un rôle de dispositif d'atténuation en invoquant un degré d'incertitude sur la parole à venir (portée prospective) ou sur la parole tout juste exprimée (portée rétroactive). Ce type de positionnement épistémique incertain s'accompagne généralement dans nos données d'une large gamme de ressources interactionnelles notamment la présence d'indices alertant d'une réponse non préférentielle et allusive (*non straightforward*) ; retardement dans la prise de tour, des phénomènes d'hésitation, la particule « ben » en début de tour, des disfluences et des intonations finales montantes en fin de réponse. Lorsque l'élève présente un positionnement plus affirmé, c'est-à-dire un positionnement épistémique de type positif (K+), il

exprime généralement son opinion personnelle de manière immédiate sur le plan séquentiel (pas de délai dans la prise de tour), où l'on observe un débit de parole soutenu (peu de disfluences ou de marques d'hésitation), des marqueurs de modalisation épistémique positive (c'est vrai que, je sais que, etc.), des prises de position personnelles en début de tour et une clôture franche du tour de parole. De manière générale, jouer sur les positionnements épistémiques, se montrer incertain ou expert lorsqu'on interagit en société, se profile comme une ressource utile et contextuellement sensible pour répondre « implicitement » à des enjeux sociaux – tel qu'éviter de potentiel jugement de la part d'autrui ou éviter de prendre des risques sur le plan des attentes normatives, etc. – et plus spécifiquement pour gérer la mise en scène de son identité en public. L'observation des positionnements épistémiques des élèves et plus généralement des locuteurs nous renseigne également sur le type de ressources « implicites » de la langue pour « dire sans dire » et jouer sur un autre niveau hiérarchique du sens que le contenu informationnel délivré par le ou les tours de parole sur le plan syntaxicolexical.

Dans la lignée de la présente recherche, il serait intéressant d'explorer désormais plus attentivement la dimension multimodale liée aux échanges d'expression d'opinions personnelles et notamment les ressources multimodales participant à l'élaboration des positionnements épistémiques dans l'interaction : prenons l'exemple des regards fuyants ou des haussements d'épaules participant à la mise en scène d'un positionnement incertain lorsqu'un élève propose une réponse en classe.

D'un point de vue plus global, comme nous avons fait le choix d'explorer l'expression d'opinion personnelle sous le prisme des positionnements épistémiques, il nous semble important ici de situer notre recherche au sein du débat actuel touchant les travaux interactionnistes s'appuyant sur la notion épistémique. La controverse oppose principalement des ethnométhodologues de la conversation (voir notamment le numéro 18(5) paru dans *Discourse Studies*, Lynch & McBeth, 2016 ; Lynch & Wong, 2016, Lyndwall, Lymer & Ivarsson, 2016, McBeth, Wong & Lynch., 2016 ; McBeth & Wong, 2016 ; et plus récemment Lymer & Lindwall, 2017) et John Heritage, chercheur reconnu au sein de l'analyse conversationnelle ces dernières décennies. La critique principale se situe sur le fait de travailler des dimensions épistémiques au sein de l'approche de l'analyse conversationnelle et plus largement au sein d'une visée interactionniste. Cette critique, se situant particulièrement sur les travaux de John Heritage (2013 b, 2012, 2012b, 2012c, 1984 ; *inter alia*) lui invoque une perspective cognitiviste et informationniste qui se dirige également d'une certaine manière sur l'entier des travaux interactionnistes touchant à cette dimension dans l'interaction (pour une réponse de Heritage sur cette critique voir, Heritage, *forth.*). Cette critique n'est pas sans rappeler un autre débat touchant le domaine du savoir ayant émergé il y a quelques années dans

les approches considérant l'acquisition du langage (L2) en analyse conversationnelle et la notion de cognition en interaction (sur ce sujet voir Firth & Wagner, 1997 ; *inter alia*). Par ailleurs, et nous relevons cela de manière très synthétique ici, qu'il est invoqué, d'une part, que cette dimension épistémique viendrait s'opposer à la mentalité analytique de l'AC, approche connue comme comportementale et qui se refuse à investiguer l'intentionnalité des locuteurs. D'autre part, il est reproché, notamment à John Heritage, de concevoir la dimension épistémique comme un facteur central, si ce n'est fondamental, à la conduite de l'interaction. Sans l'ambition de présenter ce débat de manière rigoureuse, nous considérons cette critique non seulement comme une attaque relativement virulente sur la personne de John Heritage et qui sur le plan de la forme mériterait d'être perfectionnée. Mais surtout, nous rejoignons pleinement le discours plus modéré proposé par les interactionnistes Steensig et Heinemann (2016) (paru dans le même numéro de *Discours Studies* dans lequel s'ancre la critique) qui atténue de manière argumentée la critique apportée sur la dimension épistémique en AC tout en pointant la nécessité de l'existence de ce débat. En effet, ces dernières années, les travaux interactionnistes se sont fortement focalisés sur cette dimension de manière grandissante, également perçue dans la communauté en question comme un « effet de mode », ce qui peut présenter de nombreux dangers. En effet, la dimension épistémique ne peut pas être considérée comme une réponse ou une explication à toute interaction ou conduites qui en découlent, mais plutôt comme un domaine d'organisation interactionnelle parmi d'autres. Steensig & Heinemann (2016) rappellent que la dimension épistémique est à appréhender comme un objet d'analyse vers lequel les participants s'orientent et se le rendent reconnaissable et donc comme un objet observable dans l'interaction (ce que nous avons d'ailleurs pu montrer dans les analyses de la présente recherche). En cela, ils proposent également une vision alternative où la dimension épistémique peut être rattachée également à l'ordre moral, aux questions liées à l'affiliation et à la construction identitaire des participants, auxquels la présente recherche s'accorde pleinement.

3.3 Compétence interactionnelle et processus de socialisation

La présente recherche contribue également à se pencher plus précisément sur la notion de compétence interactionnelle en lien avec les processus de socialisation en jeu dans les interactions scolaires, et spécifiquement dans l'activité d'expression d'opinion personnelle. Il est vrai que cette notion a évolué durant ces dernières années, passant d'une conception d'une compétence ancrée dans le cerveau de l'individu vers une conception d'une compétence située dans les contingences locales des activités quotidiennes des individus (Pekarek Doehler, 2005 ; voir également le chapitre II sur la notion de compétence interactionnelle). Il s'agit donc d'une

coconstruction des compétences interactionnelles au sein même des pratiques sociales. En cela, cette compétence située et contextuelle de l'élève à pouvoir formuler des expressions d'opinions personnelles dans un contexte social spécifique, ici dans des activités scolaires de discussions, nous invite à questionner les normes et conduites sociales en vigueur dans ce type d'interaction en classe. Une des perspectives d'approfondissement de la présente recherche serait de penser également cette compétence à exprimer une opinion personnelle sous l'angle de l'ordre moral dans l'interaction (Melander, 2017; Hazel & Mortensen, 2017 ; Cromdal and Tholander 2014 ; Tholander, 2002 ; Stivers, Mondada, and Steensig 2011 ; Bergmann 1998; *inter alia*). En effet, la présente recherche indique au travers de la mobilisation accrue des positionnements épistémiques de la part des élèves une orientation vers une perspective normée de l'activité, et plus précisément cela questionne en quoi cette prudence interactionnelle peut être liée à une forme de transgression dans l'ordre moral en classe (Hazel & Mortensen, 2017). Il serait donc intéressant d'observer vers quel sens moral les élèves du secondaire s'orientent en exprimant de manière prudente leurs opinions personnelles au-devant de la classe :

According to this perspective, children or novices are socialized to "think and feel in ways that resonate with notions of morality that relate to social situations, specifically to expected and preferred modes of participation in these situations" (Ochs and Kremer-Sadlik 2007,5) (cité par Melander, 2017:175)

À ce sujet, la présente recherche a justement montré que le développement de la compétence interactionnelle rend compte d'un changement de la participation de l'élève au sein de l'activité de discussion suivant les degrés du secondaire 1 et du secondaire 2 (point 2, *supra*). Ce développement de la compétence interactionnelle, liée en partie à la participation de l'élève au sein de l'activité nous invite à repenser l'apprentissage de l'expression d'opinion dans sa dimension socioculturelle et plus largement le lien entre la participation de l'élève et les opportunités d'apprentissages dans ce type d'activité spécifique (voir Sahlström, 2002). En effet, dans une perspective socioculturelle, la notion de participation dans les pratiques sociales est entrevue comme une des manières d'approcher l'apprentissage (pour un développement sur la participation et l'interaction, voir Melander & Sahlström, 2009 ; Lave & Wenger, 1991 *inter alia*) et plus particulièrement quels sont les processus et les changements de cette organisation de la participation dans le temps :

there is no such thing as "learning" sui generis, but only changing participation in the culturally designed settings of everyday life. Or, to put it the other way around, participation in everyday life may be thought of as a process of changing understanding in practice, that is, as learning. (Lave, 1993:5-6) (cité par Melander & Sahlström, 2009:1520)

Dans la présente recherche, les ressources mobilisées pour accomplir un positionnement interactionnel dans l'interaction et notamment le développement séquentiel de l'organisation des

échanges d'opinions en classe ont montré que l'activité d'expression d'opinions se conçoit de manière différente et engendre des conséquences sur la participation de l'élève. Ceci peut être intéressant à évoquer dans une perspective didactique centrée sur l'expression d'opinion personnelle : à savoir dans quelle mesure l'enseignement-apprentissage de l'oral et de l'expression d'opinion personnelle des élèves peuvent être liés à une compétence préalable reposant sur une certaine aisance à parler de soi devant un groupe au sein du contexte scolaire, ce qui questionne également la notion de progression des apprentissages.

Sur ce point, il nous a paru intéressant de convoquer également une perspective psychologique liée aux processus de socialisation des élèves au travers du monde scolaire. En effet, un trait distinctif de la nature de l'expression d'opinion personnelle nous est donné par son caractère potentiellement délicat et problématique lorsqu'elle est formulée au sein du groupe classe et spécifiquement dans le degré du secondaire inférieur qui coïncide avec l'entrée des élèves dans la préadolescence (12 à 15 ans ; Balleys, 2015). Durant cette période de leurs vies, les adolescents sont confrontés à la période de la puberté, qui se réalise au travers de nombreuses transformations d'ordre physique, cognitif, mais aussi touchant à la construction identitaire (Cannard, 2015). Ce développement identitaire des élèves passe surtout par un processus de socialisation dont l'école est un lieu fondamental où s'y polarisent des enjeux importants. L'école est donc un « réservoir de pairs » (M. Darmon, cité par Balleys, 2015:20) pour l'adolescent et c'est à travers ce lien avec les pairs qu'il va construire son identité sociale et forger sa personnalité (Cannard, 2015 ; Balleys, 2015 ; Brinhaupt & Lipka, 2012 ; pour un point de vue interactionnel, voir également Bucholz & Hall, 2005, Ochs, 1993 ; *inter alia*). Cette construction identitaire va également se jouer au travers d'un besoin accru de la reconnaissance des pairs, sur la façon d'agir et de penser de l'adolescent (Brinhaupt & Lipka, 2012 ; Harter, 1999). À ce propos Balleys (2015:23) le formule très clairement, « la construction identitaire à l'adolescence passe donc par la création, l'entretien et l'affichage de liens sociaux ». Le regard d'autrui, l'importance donnée aux relations sociales — les amis — et surtout ce besoin d'être conforme à un groupe social, ici incarné par les pairs, prend toute son importance et relate de la complexité sociale à laquelle fait face l'adolescent lorsqu'il est en classe de secondaire. Le désir d'être inclus dans un groupe, la peur d'être marginalisé, la méfiance vis-à-vis d'autrui, l'envie de plaire, etc., sont des dynamiques fortement sollicitées dans le besoin de se conformer au groupe des pairs (Gavin & Furman, 1989 ; voir également Harter, 1999).

C'est donc dans cette période complexe où les élèves sont relativement concernés à forger leur personnalité en regard des autres, qu'intervient l'apprentissage en classe d'exprimer son opinion personnelle, et ceci en face des pairs et de l'enseignant. Cet acte de positionnement individuel,

inclus dans la formulation d'opinion, peut potentiellement générer un comportement en désaffiliation de la part des coparticipants qui ne partageraient pas les mêmes visions et donc mettre en péril le statut social de l'adolescent au sein du groupe classe. D'autre part, les opinions formulées par les élèves en classe sont susceptibles d'être évaluées publiquement par l'enseignant, mais aussi d'être critiquée par la potentielle intervention verbale — non sollicitée par l'enseignant — des autres camarades de classe. Ces caractéristiques vont donc particulièrement concerner et influencer la manière dont les élèves vont mobiliser des ressources interactionnelles, en dépit de certaines, pour formuler leur opinion de manière à satisfaire aux attentes de l'enseignant tout en minimisant les risques de désaffiliation de la part des pairs. Il y a donc des forces sociales et psychologiques en jeu dans la façon dont les élèves vont gérer les problématiques inhérentes à l'expression d'opinion en classe. Il est donc particulièrement nécessaire de prendre en compte que l'expression d'opinion personnelle se présente comme un phénomène interactionnel plus complexe qu'il n'y paraît pour l'élève et pour l'enseignant. Touchant à des sphères à la fois sociales, morales, psychologiques, cognitives, épistémiques et normatives, l'expression d'opinion personnelle est un objet analytique qui mérite de plus amples investigations et pose la question, très large et qui est d'ailleurs prise en compte par la recherche didactique, de la manière dont l'école prépare les élèves à devenir des acteurs sociaux compétents.

4. Apport pour la recherche appliquée

En explorant des activités scolaires de discussion ayant pour objectif général de travailler l'expression orale en classe de français L1, nous avons pu montrer de quelle manière l'expression d'opinion personnelle est accomplie dans l'interaction scolaire, notamment par une identification des ressources linguistiques mobilisées par les élèves pour l'exprimer et par une description séquentielle de la manière dont elle s'accomplit dans le déroulement des échanges dans les degrés du secondaire obligatoire et postobligatoire. La recherche didactique mentionnant encore aujourd'hui un besoin d'outils tangibles pour évaluer l'oral en classe et enrichir l'enseignement du français L1, nous espérons que les pratiques effectives observées dans la présente recherche ainsi que ses résultats puissent servir et permettre au champ de la didactique de l'oral de les réinvestir selon leurs propres finalités de recherche et plus largement, les mettre au bénéfice des acteurs de la formation enseignante. En effet, l'oral est reconnu comme complexe de par sa matérialité, et surtout difficilement modélisable en tant que dispositif de formation et d'enseignement (Dolz, 2016). Dans le champ de la recherche didactique, il est d'ailleurs appréhendé selon des statuts différents : il sert à désigner à la fois des modalités pédagogiques (un oral pour apprendre au service de toutes les disciplines), un oral comme outil au service des

apprentissages et un oral en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage autonome et particulièrement complexe (Dolz & Gagnon, 2008 ; Halté, 1993). Dans le cas de la présente recherche, nous allons tenter de mettre en lumière, au travers des sections qui vont suivre, à quelle perspective de l'oral, l'activité d'expression d'opinion personnelle dans des activités de discussions se réfère et en quoi notre vision interactionnelle sur cette activité peut amener à penser différentes pistes de réflexion pour la recherche en didactique.

4.1 Finalités scolaires de l'expression d'opinion personnelle

Rappelons ici que les perspectives sur l'oral dans le champ didactique s'appuient notamment sur une perspective différente que la mentalité analytique proposée par la présente recherche. En effet, elle donne un statut central aux objets enseignés qui médiatisent la relation d'enseignement-apprentissage et pose d'emblée le modèle triadique (professeur élève-savoir) comme constitutif de leur entrée dans l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage (Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008 ; voir également Aebly Daghé & Dolz, 2009 ; Bouchard, 2005). En regard de nos analyses, il s'agit de questionner où situe finalement le microcosme actionnel que nous avons observé, à savoir l'expression d'opinion personnelle dans l'environnement scolaire. Nous avons pu voir que les échanges d'opinions personnelles au secondaire invitent les élèves à apprendre à penser sur une thématique particulière, à apprendre à l'exprimer, de même à s'aligner ou se désaligner face à la position d'autrui. Ces traits caractéristiques de l'expression d'opinion personnelle l'associent tout particulièrement à l'apprentissage de l'argumentation et du genre textuel public du débat régulé (à ce sujet, voir le chapitre 2) que nous avons pu également identifier au sein des curriculums institutionnels y relatifs (PER, PEC). En effet, en termes de visée éducative, la notion de genre est profondément liée à une conception du langage de la didactique et des curriculums en vigueur comme un outil sémiotique socialement inscrit (De Pietro & Gagnon, 2013). Dans cette perspective, il est attendu que l'élève s'adapte à la situation de communication requise et qu'il en adapte sa manière d'interagir et sa production discursive. Ceci pose la question de la situation des expressions d'opinion personnelle dans des activités de discussion qui, comme nous l'avons montré, ne présente pas les traits spécifiques du genre du débat régulé (p. ex. : rôles des débatteurs déterminés à l'avance, structuration et modalités de participation spécifique) et plus spécifiquement dans quelle mesure les échanges observés s'associeraient à un genre formel délimité. En effet, en regard des activités de discussions ouvertes que nous avons explorées durant la présente recherche, nous nous sommes posé la question des finalités pédagogiques de ce type d'activité, du fait qu'elles n'attestent que très occasionnellement d'évaluations explicites de la part de l'enseignant touchant à la production orale de l'élève. De plus, la discussion relève d'une

conception relativement large (sur les discussions philosophiques en classe, voir Herla, 2013), dans le sens qu'une discussion peut avoir lieu entre deux participants sans pour autant qu'un échange d'opinions soit fondamentalement nécessaire. Cela questionne également quelles seraient les composantes structurales, linguistiques et communicatives si l'on considère la discussion comme genre social en tant que tel et plus largement les représentations des élèves sur le genre de la discussion. Cette question épineuse se présente comme un approfondissement intéressant à investiguer dans le cadre de la recherche didactique, notamment la question de ce qui fonde l'existence d'un genre social pertinent à enseigner dans le monde scolaire.

D'autre part, une des particularités de notre recherche repose sur une vision profondément interactionnelle de l'expression d'opinion, liée à notre mentalité analytique. Ce serait effectivement ne pas prendre en considération tout un pan des travaux didactiques de ne pas penser cette activité spécifique d'expression au centre d'une visée portant sur l'argumentation qui prend en compte une articulation entre le dire et le dit. D'une part les résultats entrevus au secondaire 1, montrant une tendance des élèves à exprimer leurs opinions personnelles de manière prudente et incertaine, ont mis en lumière le poids des processus de socialisation en jeu en cours de cet apprentissage. Cela invite à penser l'enseignement de l'argumentation en termes de progression (Golder, 1996, pour un développement sur les indicateurs de progression pour l'argumentation, voir Garcia-Debanc *et al.*, 2004). Il s'agirait de penser quelles seraient les moyens didactiques à mettre en place en classe pour favoriser et aider les élèves à interagir avec aisance au sein du groupe classe sur le plan social, afin qu'ils puissent entrer ensuite plus facilement dans l'apprentissage de l'argumentation et se concentrer sur les capacités argumentatives à acquérir. D'autre part, les résultats présentés pour le degré du secondaire 2 rendent compte d'une certaine habileté des élèves à participer et à gérer de manière plus autonome les échanges d'expression d'opinions en classe, par exemple, prendre en compte ou réfuter les arguments d'autrui au sein de son opinion, prendre une position d'énonciateur responsable, gérer ses prises de paroles, intervenir au moment opportun, respecter la parole de l'autre. Ainsi, comme l'explique Golder (2006) un espace de négociation devient possible, pour dialoguer avec la pensée de l'autre, pour ainsi développer et enrichir ses propres arguments. C'est donc par cette entrée par les genres formels et par l'argumentation que nous nous permettons ici d'interroger, comme une piste d'approfondissement didactique potentielle, les activités de discussion comme première occasion d'apprentissage du genre du débat, à savoir « une étape possible de production initiale dans l'élaboration d'une séquence didactique liée au débat régulé » (Gagnon & Degoumois, à soumettre ; voir également, Gagnon, 2010 ; pour les séquences didactiques, Schneuwly & Dolz, 2009), cette étape ayant pour objectif chez l'enseignant de circonscrire les capacités existantes chez les élèves qui s'inscrivent pleinement dans un travail sur l'argumentation. Dans cette optique,

nous voyons apparaître ici la possible intervention d'un oral en tant qu'objet autonome d'enseignement, par exemple, savoir interagir avec aisance dans le groupe classe (nous réinvoquons ici la discussion sur les enjeux liés aux processus de socialisation) qui se pose comme un potentiel préalable à un oral comme outil, à savoir au service de l'apprentissage-enseignement de l'argumentation et du genre du débat dans l'interaction scolaire.

Néanmoins, même si nous n'avons pas la prétention ici de faire un développement rigoureux de l'argumentation et d'une entrée par les genres de textes sociaux publics dans le domaine scolaire, nous pouvons tout de même montrer que la présente recherche, par le prisme de l'expression d'opinion personnelle en classe, a permis de mettre en perspective comment l'école éduque l'élève à devenir citoyen, notamment par les enjeux dans lesquels s'inscrivent les échanges d'opinion sur le plan interactionnel, social et éducatif. Pour ce faire, nous reprenons ici une citation de De Pietro & Gagnon (2013) qui explicite de manière pertinente ce lien entre l'argumentation orale et l'éducation à la citoyenneté chez l'élève :

Le rôle de l'école — et de toute intervention institutionnelle — ne consiste pas seulement à développer les savoir-faire des élèves, mais également à les aider à mieux comprendre le monde qui les entoure, dans lequel ils auront à mettre en œuvre les savoir-faire appris, et le rôle qu'ils pourront y jouer via des pratiques socialement reconnues telles que le débat. C'est bien là le sens des trois finalités — communicatives, réflexives et socioculturelles — proposées par la CIIP dans le nouveau Plan d'études (2006, 2010). Ainsi, la manière dont l'école forme les élèves, en leur enseignant les genres publics qui sont constitutifs de la société, devrait avoir un impact sur la manière dont ils participeront à leur tour, plus tard, à la constitution d'un espace public fondé sur une certaine éthique de la discussion (De Pietro & Gagnon, 2013:176)

4.2 Proposition de pistes pour une réflexion didactique

La présente recherche a fait l'hypothèse qu'en observant de manière locale les activités d'expression d'opinion personnelle dans les interactions en milieu scolaire, qu'une meilleure connaissance de l'organisation détaillée de telles interactions est fondamentale pour la mise en place d'un dialogue avec les acteurs de la formation professionnels. Plus précisément, nous espérons que la présente étude, par l'observation de pratiques effectives de productions orales en contexte scolaire, pourrait être une base de travail sur laquelle la recherche didactique puisse s'appuyer, pour :

- Élaborer des instruments permettant l'évaluation de l'oral en lien avec la formation des enseignants (*et comment les transmettre*)
- Sensibiliser les enseignants au travail interactionnel des élèves. (*Mieux comprendre ce qui est véritablement accompli afin de leur donner des outils pratiques pour réagir*)
- Favoriser un travail d'ajustement et de coordination des activités langagières des locuteurs en classe afin d'optimiser la transmission des savoirs et la compréhension mutuelle des interactants.

Nous avons également porté notre réflexion sur quelques propositions de pistes didactiques en regard des analyses que nous avons effectuées durant cette recherche sur l'expression d'opinion personnelle en classe. Nous offrons ces propositions « pratiques » sous forme succincte à la recherche didactique et aux acteurs de la formation pour qu'elles puissent d'une part leur être profitables, mais également qu'ils puissent eux-mêmes juger de leur pertinence :

Une réflexion sur l'intersubjectivité et l'étayage métalinguistique en classe

Il pourrait être intéressant de travailler sur les notions de réciprocité et de compréhension mutuelle des participants inhérentes à toutes interactions. C'est-à-dire de quelles manières les participants à une interaction s'interprètent l'un et l'autre et comprennent ce que l'autre est en train de faire dans les activités d'expression orale. Ce regard sur l'ajustement des conduites mutuelles des acteurs de la classe dans les échanges d'opinions, que ce soit au secondaire 1 et 2, a surtout révélé que ce type d'activité orale rend compte de peu d'évaluations de l'enseignant sur ce qu'a produit l'élève. L'expression d'opinion est généralement ratifiée minimalement et ne comporte pas d'évaluation détaillée sur les contenus ou des commentaires métalinguistiques sur la manière dont l'élève s'est exprimé. Néanmoins, nous voyons ici les enjeux liés à l'évaluation de l'oral en classe (pour un développement, voir Garcia-Debanc, 1999) et la difficulté pour l'enseignant d'intervenir de manière pertinente sur les productions orales des élèves, par exemple sans produire de jugement de valeur à leurs égards, tout en évitant de les déstabiliser sur le plan affectif.

Nous proposons pour ce faire quelques activités possibles permettant de favoriser cette verbalisation métalinguistique sur les pratiques langagières, et généralement à partir d'apprentissages décontextualisés pour les élèves, par exemple :

- Une verbalisation plus explicite en début de l'activité (lors de l'introduction de la consigne) des attentes et des évaluations de l'activité de la part de l'enseignant sur le contenu de l'opinion personnelle, mais également sur la manière de l'exprimer en public.
- Une mise en relief des différentes attentes sociales de l'expression d'opinion personnelle et développer une réflexion sur les dimensions normatives en amont de l'activité avec les élèves, notamment par la mise en place de situation problème (dimension théâtrale) où les manières de dire les choses et leurs implications sociales ainsi que la réaction d'autrui pourraient être mises à jour et discutées par l'ensemble de la classe.
- Une mise en place d'activités orales travaillant sur la prise en charge énonciative : par exemple, un jeu sur les modulations de positionnements interactionnels dans l'interaction : par exemple, se rendre visible les moyens langagiers servant à accomplir un positionnement neutre, incertain ou expert lorsqu'on formule une opinion en public ou dans d'autres types de contextes interactionnels.

Cette réflexion pourrait se poursuivre notamment sur le domaine de l'argumentation où la question de la modalisation de la parole et de prises en charge énonciatives tient une place importante. En effet, nous avons vu que les élèves du secondaire modalisent fréquemment leur parole par la

mobilisation d'un positionnement incertain. Dans un travail visant justement l'argumentation orale, il serait intéressant de rendre visibles les effets argumentatifs de ce type de positionnement au sein d'une activité de débat. Par exemple : à quel point se présenter de manière peu sûre peut-il avoir des conséquences sur l'adhésion du public en présence et quels en seraient les effets inverses ?

La présente recherche pourrait également servir à un enseignement plus explicite des échanges d'opinions en classe et plus particulièrement la manière dont s'organise la machinerie des tours de parole ainsi que l'organisation séquentielle de l'interaction. En effet, les aspects touchant à la nature même du tour de parole, notamment l'articulation entre prosodie et syntaxe, sont généralement traités de manière relativement superficielle dans le contexte scolaire lorsque l'on travaille l'oral et les capacités langagières. Une mise en lumière de ces fonctionnements pourrait permettre de faire voir à l'élève comment se réalise et se coconstruit une opinion personnelle dans l'interaction, de même que cela permettrait d'enrichir les manières d'étayer de l'enseignant durant ces activités et de mieux comprendre ce que l'élève est en train de faire :

- Penser une activité où serait mise en place une observation explicite de la machinerie des tours de parole et de l'architecture séquentielle de l'interaction : par un dispositif audiovisuel en classe, il serait intéressant de pouvoir observer un débat, de montrer ce que l'on entend par tour de parole, montrer comment les interactants se coordonnent pour prendre la parole, à quel moment ils interviennent sur la scène conversationnelle, comment les participants réagissent après une intervention, est-ce qu'ils prennent tous la parole en même temps et qu'elles sont les actions qu'ils produisent ?

En effet, du point de vue de l'analyse du travail de l'enseignant, la présente recherche apporte également des indices qui pourraient permettre de développer la manière dont les enseignants étayent les productions des élèves. Nous avons vu que les élèves formulent des opinions personnelles de manière hétérogène, par exemple avec ou sans marqueurs d'opinion, de manière succincte ou élaborée, avec un certain retard dans la prise de tour, de manière incertaine ou assumée, avec ou sans marqueurs épistémiques. Cette diversité formelle permet de penser un étayage sur l'opinion de l'élève (quel travail sur l'initiation de la prise de tour de l'élève, comment traiter les silences ou pauses des élèves, comment intervenir sur le positionnement incertain de l'élève) et donne également des points d'appui sur lesquels l'enseignant peut travailler pour engager à nouveau l'élève dans l'activité. La diversité des moyens linguistiques que nous avons observés pour formuler une opinion en classe peut permettre également de clarifier plus en détail certaines attentes quant à l'expression d'opinion personnelle en contexte scolaire.

Une réflexion sur l'engagement de l'élève à parler de soi au sein d'un groupe

L'exploration de l'expression d'opinion au secondaire inférieur à soulever certains enjeux liés directement à l'expression orale en classe. Même si nous avons mis en avant des tendances générales des élèves face à cette activité, il n'empêche que l'observation des données nous a

renseigné sur une certaine hétérogénéité des élèves à participer à cette tâche, démontrant par là une inégalité des élèves face à l'oral en classe, notamment en termes d'aisance et d'engagement dans l'activité. Cette forme de malaise à s'exprimer en public, qui peut se rattacher à divers facteurs, par exemple, une difficulté fondée sur le fonctionnement de la langue, un fort désintérêt de l'activité ou voire une gêne qui empêche l'élève de s'exprimer en public, soulève notamment une réflexion sur l'interrogation orale en classe et les contraintes ou types de pression qu'elle développe chez certains élèves. Si l'on compare les résultats du secondaire 1 et 2, on peut se questionner sur les opportunités et la pertinence des structures interrogatives de type tripartites pour l'activité d'expression d'opinion personnelle. En effet, Hellerman (2003) critique cette séquence tripartite en invoquant qu'elle ne favorise généralement pas une participation volontaire des élèves. À ce propos, nous avons montré qu'ils développaient des ressources pour gérer la pression consistant à répondre en classe en encodant leurs opinions personnelles sur le plan épistémique, notamment en se positionnant de manière incertaine pour éviter les potentielles évaluations des participants et éviter de prendre des risques trop élevés au sein de leurs réponses. En cela, nous soulevons une nouvelle question à savoir : est-ce que le fait d'être sûr de soi, impacterait il la manière dont les élèves participent en classe et s'engagent dans les activités ? En quoi cette prudence interactionnelle pourrait-elle être interprétée comme une crainte à fournir une réponse erronée ?

Ces questions ouvrent des perspectives de recherche à poursuivre et nous invitent à questionner également les enjeux liés au processus de socialisation que nous avons entrevus dans la présente recherche. En effet, le regard d'autrui et l'importance donnée aux relations sociales — les amis — et surtout ce besoin d'être conforme à un groupe social, ici incarné par les pairs dans le contexte scolaire, prennent toute leur importance et relatent de la complexité sociale à laquelle fait face l'adolescent lorsqu'il doit s'exprimer en public. En regard de ce que nous avons pu observer lors de la présente recherche, il pourrait être intéressant de discuter notamment le choix des thématiques mises en place lors de ces activités de discussion sur lesquelles on demande à l'élève de se positionner. Bien que cette question semble moins toucher les élèves du secondaire postobligatoire, le choix des sujets de discussion semble plus problématique pour les élèves du secondaire obligatoire. Plus souvent résistants à l'exprimer et à l'assumer en classe, le choix de la thématique peut aussi être la raison d'une participation en retrait des élèves du secondaire 1 qui se traduit par une participation fortement guidée de l'enseignant au sein des échanges. En effet, un choix de thème comme « *Que penses-tu du pull rose de Dominique ?* » où l'élève en question est présent en classe lors de la discussion, se présente comme un sujet délicat et sensible d'un point de vue social et pourrait expliquer la dynamique en retrait des élèves. Sur cette question de

sélection du sujet, Dolz & Schneuwly (1998) proposent justement différents critères concernant le choix d'un thème de débat : il doit être didactique et favoriser les apprentissages, il doit tenir compte des intérêts et des motivations des élèves, il doit être adapté au niveau de connaissance des élèves et sous-tendre un enjeu social de par ses potentialités polémiques. Dans une visée pédagogique où il s'agit de choisir un thème qui intéresse à la fois les élèves et favorise à la fois la discussion chez les jeunes adolescents en classe tout en prenant en compte les dimensions éthique, cognitive, sociale, linguistique, et psychologique, nous pensons qu'un approfondissement de recherche sur la sélection de thèmes de discussions pertinents en classe pourrait être utile pour favoriser l'engagement de l'élève dans ce type d'activité orale.

.

Bibliographie

- Aeby Daghé, S. & Dolz, J. (2009). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & J.C. Chabanne (Ed.), *Les gestes professionnels de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck, pp. 83-105.
- Aijmer, K. (1997). I think — an English modal particle. In T. Swan, O. Jansen Westvik, (Eds.), *Modality in the Germanic Languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 1-47.
- Aijmer, K. (2009). "So er I just sort I dunno I think it's just because...": A corpus study of I don't know and dunno in learners' spoken English. In A. H. Jucker, D. Schreier & M. Hundt (Eds.), *Corpora: Pragmatics and Discourse*. Amsterdam: Rodopi, pp. 151-168.
- Antaki, C., Houtkoop-Steenstra, H. & Rapley, M., (2000). " Brilliant. Next Question...": High-grade assessment sequences in the completion of interactional units, *Research on Language and Social Interaction*, 33(3), pp. 235-262.
- Apothéloz, D. (2007). Note sur l'activité de reformulation dans la conversation, *Recherches linguistiques*, 29, pp. 145-162.
- Arditty, J. (1987). Reprises (répétitions et reformulations) : Le jeu des formes et des fonctions in Paroles en construction, *Encrages*, 18-19, pp. 45-68.
- Arminen, I. (2005). *Institutional Interaction. Studies of Talk at work*. Hants, England/Burlington VT: Ashgate Publishing Limited.
- Atkinson, J.M. & Drew, P. (1979). *Order in Court: the Organisation of Verbal Interaction in Judicial Settings*, London: Macmillan.
- Auer, P. (1996). On the prosody and syntax of turn-continuations. In E. Couper-Kuhlen & M. Selting (Eds.), *Prosody in conversation*. Cambridge: Cambridge University press, pp. 57-100.
- Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents : à l'école et sur Internet*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Hatier-Crédif.
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M. F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., ... & Mondada, L. (2006). *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques*. CNRS Editions, Presses Universitaires Orléans.
- Baumgarten, N. & House, J. (2010). I think and I don't know in English as lingua franca and native English discourse, *Journal of Pragmatics*, 42(5), pp. 1184-1200.
- Beach, W. A. & Metzger, T. R. (1997). Claiming Insufficient Knowledge, *Human Communication Research*, 23(4), pp. 562-588.
- Bean, M. & Patthey-Chavez, G. (1994). Repetition in instructional discourse: A means for joint cognition. In B. Johnstone (Ed.), *Repetition in discourse: Interdisciplinary perspectives*. volume 1, Norwood, NJ: Ablex, pp. 207-220.
- Berger, E. (2008). La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde, *TRANEL*, 48, pp. 4-61.
- Bergmann, J. (1998). Introduction: Morality in discourse, *Research on Language & Social Interaction*, 31(3-4), pp. 279-294.
- Bernicot, J., Hudelot, C., & Salazar Orvig, A. (2006). La reprise et ses fonctions, *La Linguistique*, 42(2), pp. 3-8.

- Biber, D. & Finegan, E. (1989). Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect, *Text-interdisciplinary journal for the study of discourse*, 9(1), pp. 93-124.
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues, *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (31), pp.139-155.
- Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques, *L'Année sociologique*, 22, pp. 49-126.
- Bourdieu, P. (1973). L'opinion publique n'existe pas, (*exposé fait à Noroit : janvier 1972*), *Les Temps modernes*, (318), pp. 1292-1309.
- Brinthaup, T. M. & Lipka, R. P. (2012). Understanding early adolescent self and identity: An introduction. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding Early Adolescent Self and Identity*. New York: Suny Press, pp. 1-21.
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?, In. J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 27-44.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach, *Discourse studies*, 7(4-5), pp. 585-614.
- Cannard, C. (2015). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. (Vol. 2), de Boeck.
- Carey, J. (1995). The press, public opinion, and public discourse, *Public opinion and the communication of consent*, pp. 373-402.
- Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom, *The Modern Language Journal*, 91(1), pp. 45-62.
- Chartrand, S.-G. (1993). Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits, *Revue de l'ACLA-Journal of the CAAL*, 15(1), pp. 9-21.
- Chartrand, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Chevalier, F. H., & Clift, R. (2008). Unfinished turns in French conversation: Projectability, syntax and action. *Journal of Pragmatics*, 40(10), pp.1731-1752.
- Clayman, S. (1992). Footing in the achievement of neutrality: The case of news interview discourse. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press, pp. 163-198.
- Clayman, S. & Heritage J. (2002). *The News Interview: Journalists and Public Figures on the Air*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clift, R. (2006). Indexing stance: reported speech as an interactional evidential, *Journal of Sociolinguistics*, 10(5), pp. 569-595.
- Coughlan, P. & Duff, P. A. (1994). Same Task, Different Activities: Analysis of SLA Task from an Activity Theory Perspective. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood (NJ): Ablex, pp.173-193.
- Coulter, J., (1990). Elementary properties of argument sequences. In G. Psathas (Ed.), *Interaction Competence*. Lanham: University press of America, pp. 181-203.

- Couper-Kuhlen, E. & Selting M. (2001). Introducing Interactional Linguistic. In M. Selting & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-19.
- Cromdal, J., & Tholander, M. (2014). Morality in professional practice, *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 9(2), pp. 155–164.
- De Pietro, J. F. (2007). Comment apprend-on à organiser son discours dans l'interaction? Un regard de la recherche sur un aspect de la compétence communicative, *Bulletin de la CILP* 21, pp.36-39.
- De Pietro, J. F. & Wirthner (1998). L'oral, bon à tout faire?... Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), pp. 21-40.
- De Pietro, J. F. & Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle"?, *Etudes de linguistique appliquée*, pp.461-474.
- De Pietro, J. F. & Gagnon, R. (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école, *VALS-ASLA*, (98), pp.155-179.
- Degoumois, V. (2012). *Le rôle des hétéro-répétitions comme technique de gestion des projets communicatifs : un moyen d'orientation des locuteurs vers les structures lexico-grammaticales de la parole antérieure*, Mémoire de Master, Sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel, Suisse.
- Degoumois, V. (2013). « mais ça dépend parce que enfin je sais pas » : La gestion interactionnelle des positionnements épistémiques en milieu scolaire. *Conférence présentée à VALS-ASLA, 13 Mai 2013*, Université de Bâle, Suisse.
- Degoumois, V. (2014). « An interactional practice for dealing with questions about personal opinion in classroom interaction: "je sais pas" ('I don't know') as turn-beginning and hedging device », *4th International Conference on Conversation Analysis (ICCA2014)*, UCLA, USA.
- Degoumois, V., Petitjean C. & Pekarek Doehler S. (2017). Expressing personal opinions in the classroom: The role of humor and displays of (un)certainity. In S. Pekarek Doehler, A. Bangerter, G. de Weck, L. Fillietaz, E. González-Martínez & C. Petitjean (Eds.), *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. Basinstoke: Palgrave Macmillan.
- Delcambre, I. (1996). Quelle fonction donner au travail oral dans l'élaboration d'un écrit argumentatif ?, *Langue Française*, 112(1), pp. 106-123.
- Deppermann, A. (2013). Turn-design at turn-beginnings: multimodal resources to deal with tasks of turn-construction in German, *Journal of Pragmatics*, 46, pp.91-121.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Université.
- Dolz, J. (2016). Présentation dans le cadre de la journée d'étude « Oral et oralités : articuler objets, méthodes et contextes » par le GRAFE et l'AIRDF, 5 décembre 2016, Haute école Pédagogique de Lausanne, Suisse.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, pp. 179-198.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.

- Dolz, J., Érard, S. & Moro, C. (1999). Les usages de l'oral en public: pour un accès égal aux formes complexes de l'oral. In J. P. Rossier (Ed.), *Quels savoirs pour quelles valeurs ?*, Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles, pp. 127-132.
- Dolz J., Moro, C. & Pollo, A. (2000). Le débat régulé: De quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage, *Repères*, 22, pp.39-59.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Dir.) (2001). S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. 4 volumes, Bruxelles/Neuchâtel: DeBoeck et COROME.
- Dolz, J., Rey, N. & Surian, M. (2004). Le débat: un dialogue avec la pensée de l'autre, *Le Français D'aujourd'hui*, 146(3), pp. 5-15.
- Drake V. (2013). *Turn-final or in English: A conversation analytic perspective*. Doctoral Thesis, University of Wisconsin-Madison.
- Drew, P. (1991). Asymmetries of knowledge in conversational interactions. In I. Marková & K. Foppa (Eds.), *Asymmetries in dialogue*. Barnes & Noble Imports, pp. 21-48.
- Drew, P. (1992). Contested Evidence in Courtroom Cross-Examination: The Case of a Trial for Rape. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk At Work: Interaction in Institutional Setting*. Cambridge University Press, pp. 470-520.
- Drew, P. (2003). Comparative analysis of talk-in-interaction in different institutional setting : A sketch. In P. J. Glenn, C.D., LeBaron & J. Mandelbaum (Eds.), *Studies in Language and Social Interaction, In Honor Of Robert Hopper*. New York: Routledge, pp. 293-308.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk At Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge University Press, pp.3-65.
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*. Amsterdam: Benjamins, pp.139-182.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris, 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), pp. 17-36.
- Enfield, N. J., Stivers, T. & Levinson, S. C. (2010). Question-response sequences in conversation across ten languages: An introduction, *Journal of Pragmatics*, 42(10), pp. 2615-2619.
- Erard, S. & Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences?, In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion, pp. 69-99.
- Fasel Lauzon V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Lettres et Sciences Humaines, Université de Neuchâtel, Suisse.
- Fasel Lauzon, V., & Pochon-berger, E. (2010). Une perspective multimodale sur les pratiques d'hétéro-sélection du locuteur en classe, *PRATIQUES*, (147/148), pp.105-127.
- Fasel Lauzon, V., Pochon-Berger, E. & Pekarek Doehler, S. (2008). Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente?, *Babylonia*, 2008, 3, pp. 46-51.

- Fasel Lauzon, V., Steinbach Kohler, F. & Berger, E. (2008b). Cadres de participation en transition: une perspective multimodale sur l'organisation de la parole en classe. *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris: Institut de linguistique française, pp. 829-846.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction : le désaccord comme microcosme actionnel, *VALS-ASLA*, 89, pp. 121-142.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M. L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In L. Filliettaz & M. L. Schubauer-Léoni, *Processus interactionnels et situations éducatives*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, pp. 7-39.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research, *The Modern Language Journal*, 81(3), pp. 285-300.
- Ford, C. E., & Mori, J. (1994). Causal markers in Japanese and English conversations: A cross-linguistic study of interactional grammar, *Pragmatics*, 4(1), pp. 31-61.
- Ford, C. E., Fox, B. A., & Thompson, S. A. (1996). Practices in the Construction of Turns: The "TCU" Revisited, *Pragmatics*, 6(3), pp. 427-454.
- Fox, B. A. (2001). Evidentiality: Authority, responsibility, and entitlement in English conversation, *Journal of Linguistic Anthropology*, 11(2), pp. 167-192.
- Fox, B. A. & Clifford, J. (1991). Evidentiality and authority in English conversation. Manuscript. University of Colorado, Boulder, USA.
- Fox, B. A. & Thompson, S. A. (2010). Questions in English Conversation, *Research on Language & Social Interaction*, 43(2), pp. 133-156.
- Gagnon, R. (2009). Le débat régulé oral: «même» objet langagier de la formation à la classe?, *Revue Suisse Des Sciences de L'éducation*, 31(3), pp. 33-57.
- Gagnon, R. (2010). Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. Thèse de doctorat: Université de Genève, no. FPSE 452.
- Gagnon, R. (2011). L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), pp. 251-265.
- Gagnon, R. (2016). « Oral et oralité : quels choix et modèles dans les travaux en didactiques en langue de scolarisation », conférence dans le cadre de la journée d'étude « *Oral et oralités : articuler objets, méthodes et contextes* » par le GRAFE et l'AIRDF, 5 décembre 2016, Haute école Pédagogique de Lausanne, Suisse.
- Gagnon, R. & Degoumois V. (soumis). *Quand les élèves du secondaire postobligatoire se mettent à débattre en classe de français*, dans le cadre des rencontres internationales du Réseau de recherche en éducation et en formation (RÉF) , Paris, 4-6 juillet 2017.
- Gagnon, R. & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes: quelle ingénierie didactique?, *Dossiers des sciences de l'éducation*, (36), pp. 109-130.
- Gamson, W. A., & Modigliani, A. (1989). Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach, *American journal of sociology*, 95(1), pp.1-37.
- Garcia, C. (1980). Argumenter à l'oral: de la discussion au débat, *Pratiques*, 28, pp. 95-124.

- Garcia-Debanc, C. (1980).** Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. Ce que les reformulations et les connecteurs nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire, *Repères*, 17, pp. 87-108.
- Garcia-Debanc, C. (1996).** Quand les élèves de CM 1 argumentent, *Langue française*, 112, pp. 50-65.
- Garcia-Debanc, C. (1996/1997).** Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans, *Enjeux*, 39/40, pp. 50-79.
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D., Margotin, M., Grandaty, M. & Sanz-Lecina, E. (2004).** Évaluer l'oral, In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Ed.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris : Hatier, pp. 263-310.
- Garcia-Debanc, C. (2007).** La reformulation orale: un élément de l'expertise professionnelle. In L. Talbot & M. Bru, *Des compétences pour enseigner*. Presses Universitaires de Rennes, pp.151-168.
- Garcia-Debanc, C. (2015).** La reformulation : usages et contextes, *Corela. Cognition, représentation, langage*, (HS-18), pp.1-7.
- Garcia-Debanc, C., & Volteau, S. (2007).** Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires, *Recherches linguistiques*, 29, pp. 309-340.
- Gardner, R. (2004).** « On delaying the answer: Question sequences extended after the question ». In R. Gardner & J. Wagner (Eds.) *Second language conversations*. London: Continuum, pp. 246-266.
- Gardner, R. (2013).** Conversation analysis in the classroom. In J. Sidnell & T. Stivers, (Eds.), *The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, pp. 593-611.
- Garfinkel, H. (1967).** *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Gavin, L. A. & Furman, W. (1989).** Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups, *Developmental Psychology*, 25, pp. 827-834.
- Goffman, E. (1955).** On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction, *Psychiatry*, 18(3), pp. 213-231.
- Goffman, E. (1957).** Alienation from interaction, *Human Relations*, 10, pp.47-60.
- Goffman, E. (1973).** *La mise en scène de la vie quotidienne*. tome 1: la présentation de soi, Paris: Minuit.
- Goffman, E. (1981).** *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Golder, C. (1996).** *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Goodwin, C. (1980).** Restarts, pauses, and the achievement of mutual gaze at turn-beginning, *Sociological Inquiry*, 50, pp. 272-302.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (1987).** Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments, *IPrA Papers in Pragmatics*, 1(1), pp. 1-55.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2001).** Analyse conversationnelle. In G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Eds.), *Lexikon der romanistischen Linguistik*. Tübingen, Niemeyer, Band I, 2, pp.196-250.
- Gülich, E., & Quasthoff, U. M. (1986).** Story-telling in conversation: cognitive and interactive aspects, *Poetics*, 15(1), pp.217-241.

- Hakulinen, A. & Selting, M. (2005).** Introduction. In A. Hakulinen & M. Selting (Eds.), *Syntax and lexis in conversation: studies on the use of linguistic resources*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-16.
- Hall, J. K. (2004).** Language learning as an interactional achievement, *The Modern Language Journal*, 88(4), pp. 607-612.
- Hall, J. K. & Pekarek Doehler, S. (2011).** L2 Interactional Competence and Development. In J. K. Hall, J. K., J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Eds), *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 1-15.
- Halté, J.-F. (1992).** *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France (coll. Que sais-je ?).
- Harter, S. (1999).** The construction of the self: A developmental perspective. New York: Guilford Press.
- Hazel, S. & Mortensen, K. (2017).** The classroom moral compass–participation, engagement and transgression in classroom interaction, *Classroom Discourse*, pp.1-21.
- He, A. W. (1993).** Exploring modality in institutional interactions: cases from academic counseling encounters, *Text*, 13(4), pp. 503-528.
- Heinemann T., Lindström A. & Steensig J. (2011).** Addressing epistemic incongruence in question-answer sequences through the use of epistemic adverbs. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: University Press, pp. 107-130.
- Hellermann, J. (2003).** The Interactive Work of Prosody in the IRF Exchange: Teacher Repetition in Feedback Moves, *Language in Society*, 32(1), pp.79-104.
- Hellermann, J. (2005).** Syntactic and prosodic practices for cohesion in series of three-part sequences in classroom talk, *Research on language and social interaction*, 38(1), pp. 105-130.
- Hellermann, J. (2006).** Classroom interactive practices for developing L2 literacy: A microethnographic study of two beginning adult learners of English, *Applied Linguistics*, 27(3), pp.377-404.
- Hellermann, J. (2007).** The development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings, *The Modern Language Journal*, 91(1), pp. 83-96.
- Hellermann, J. (2008).** *Social actions for classroom language learning*. (Vol. 6), Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2009).** Practices for dispreferred responses using no by a learner of English, *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), pp. 95-126.
- Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (2010).** On the contingent nature of language-learning tasks, *Classroom Discourse*, 1(1), pp. 25-45.
- Helmer, H., Reineke, S. & Deppermann, A. (2016).** A range of uses of negative epistemic constructions in German: ich weiß nicht as a resource for dispreferred actions, *Journal of Pragmatics* 106, pp. 97-114.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013).** The conversation analytic approach to transcription. In J. Sidnell and T. Stivers (Eds.), *The handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley Blackwell. pp. 57-76.

- Hepburn, A., & Varney S. (2013).** Beyond ((Laughter)): Some Notes on Transcription. In P. Glenn and E. Holt (Eds.), *Studies of Laughter in Interaction*. London/New York: Bloomsbury, pp. 25-38.
- Herbst, S. (1993).** *Numbered voices: How opinion polling has shaped American politics*. University of Chicago Press.
- Heritage, J. (1984).** A change-of state token and aspects of its sequential placement. In J. Heritage & J. M. Atkinson (Eds.), *Structure of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press, pp. 299-345.
- Heritage, J. (1998).** Oh-prefaced responses to inquiry, *Language in society*, 27(03), pp. 291-334.
- Heritage, J. (2004).** Conversation analysis and institutional talk. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, London: Sage.
- Heritage, J. (2005).** Conversation Analysis and its Institutional Talk. In K.L. Fitch & R.E. Sanders (Eds.), *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, pp. 103-147.
- Heritage, J. (2010).** Questioning in Medicine. In A. F. Freed & S. Ehrlich (Eds.), *"Why Do you Ask?": The Function of Questions in Institutional Discourse*. New York : Oxford University Press, pp. 42-68.
- Heritage, J. (2012).** Epistemics in Conversation. In J. Sidnell and T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 370-394.
- Heritage, J. (2012b).** The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), pp. 30-52.
- Heritage J. (2012c).** Epistemic in Action: Action Formation and Territories of Knowledge, *Research on language and Social Interaction*, 45(1), pp.1-29.
- Heritage, J. (2013).** Turn-initial position and some of its occupants, *Journal of Pragmatics*, 57, pp. 331-337.
- Heritage, J. (2013b).** Action formation and its epistemic (and other) backgrounds, *Discourse Studies*, 15(5), pp.551-578.
- Heritage, J. (2015).** Well-prefaced turns in English conversation: A conversation analytic perspective, *Journal of Pragmatics*, 88, pp. 88-104.
- Heritage, J. (forth.).** Epistemics, conversation analysis, and 'post-analytic' ethnomethodology: A rebuttal, *Discourse Studies*.
- Heritage, J. & Raymond, G. (2005).** The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction, *Social psychology quarterly*, 68(1), pp. 15-38.
- Holmes, J. (1982).** Expressing doubt and certainty in English, *RELC journal*, 13(2), pp. 9-28.
- Hopper, P. J. (1998).** Emergent Grammar, *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*, 1, pp.155-176.
- Horlacher, A. S. (2004).** La confidence radiophonique: entre effacement du je et revendication du moi, *TRANEL*, 40, pp. 133-149.
- Houtkoop-Steenstra, H. (2000).** *Interaction and the standardized survey interview: The living questionnaire*. Cambridge University Press.
- Hutchby, I. (1996).** *Confrontation Talk. Arguments, Asymmetries and Power on Talk Radio*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Hutchby, I. (2002). Resisting the incitement to talk in child counselling: aspects of the utterance 'I don't know', *Discourse Studies*, 4(2), pp. 147-168.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin, pp. 269-293.
- Ilie C. (2015). « Questions and Questioning ». In K. Tracy & T. Sandel (Eds.), *The international Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Volume 3, Wiley Blackwell, pp. 1257-1271.
- Jaffe A. (2008). Transcription in practice: nonstandard orthography, *Journal of Applied Linguistics*, 3(2), pp. 163-183.
- Jaffe A. (ed.). (2009). *Stance: Sociolinguistic Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Jefferson, G. (1973). A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences, *Semiotica*, 9(1), pp. 47-96.
- Jefferson, G. (1983). Issues in the Transcription of Naturally-Occurring Talk: Caricature versus Capturing Pronunciational Particulars, *Tilburg Papers in Language and Literature*, 34, pp. 1-12.
- Jefferson, G. (1985). An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*. (Vol.3), London: Academic Press, pp. 25-34.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction, *Pragmatics and Beyond New Series*, 125, pp. 13-34.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing talk and interaction: Issues in the representation of communication data*. John Benjamins Publishing.
- Kamio, A. (1994). The theory of territory of information: the case of Japanese, *Journal of Pragmatics*, 21, pp. 67-100.
- Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic Stance in English Conversation: A Description of its Interactional Functions with a focus on I think*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Katz, E. & Lazarsfeld, P. L. (2008). *Influence personnelle. Ce que les gens font des médias*. Paris: Armand Colin.
- Keevallik, L. (2006). From discourse pattern to epistemic marker: Estonian (*ei*) *tea* 'don't know'. *Nordic Journal of Linguistics* 29(2), pp. 173-200.
- Keevallik, L. (2010). Clauses emerging as epistemic adverbs in Estonian conversation, *Linguistica Uralica* 46(2), pp. 81-100.
- Keevallik, L. (2011). The terms of not knowing. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 184-206.
- Kim, S. (2013). "Ani"-prefaced responses to wh-questions as challenges in Korean. In P. Sells & B. Frellesuig (Eds.), *Japanese/ Korean Linguistics*. Vol. 20, *CSLI*, Stanford, pp. 381-396.
- Kirkham, S. (2011). Personal style and epistemic stance in classroom discussion, *Language and Literature*, 20(3), pp. 207-217.
- Koivisto, A. (2012). Discourse patterns for turn-final conjunctions, *Journal of Pragmatics*, 44(10), pp. 1254-1272.

- Koole, T. (2010). Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations, *Research on Language & Social Interaction*, 43(2), pp. 183-209.
- Koole, T. (2012). Teacher evaluations, assessing 'knowing', 'understanding' and 'doing'. In G. Rasmussen, C. E. Brouwer & D. Day (Eds.), *Evaluating Cognitive Competences in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 43-66.
- Koshik, I. (2002). A conversation analytic study of yes/no questions which convey reversed polarity assertions, *Journal of Pragmatics*, 34(12), pp. 1851-1877.
- Koshik, I. (2002b). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences, *Research on language and social interaction*, 35(3), pp.277-309.
- Koshik, I. (2003). Wh-questions used as challenges, *Discourse Studies*, 5(1), pp.51-77.
- Koshik, I. (2005). *Beyond rhetorical questions: Assertive questions in everyday interaction*. (Vol. 16), Amsterdam: John Benjamins.
- Koskela, H. (2011). *Constructing Knowledge: Epistemic Practices in Three Television Interview Genres*. Academic dissertation, Jyväskylä studies in humanities, 163, University of Jyväskylä, Finland.
- Labov, W. (1972). The study of language in its social context. In P. P. Giglioli (Ed.), *Language and Social Context*. London: Penguin, pp. 283-307.
- Lakoff, R. (1973). Questionable answers and answerable questions. In B.B. Kachru, R. B. Lees, Y. Malkiel, A. Pietrangeli, S. Saporta (Eds.), *Issues in Linguistics: Papers in Honor of Henry and Renée Kahane*. University of Illinois Press, pp. 453-467.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL Teacher: A microanalytic inquiry, *Language Learning*, 54(1), pp. 79-117.
- Le Querler, N. (2004). Les modalités en Français, *Revue Belge de Philologie et D'histoire*, 82(3), pp. 643-656.
- Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching, *Journal of Pragmatics*, 39(6), pp. 1204-1230.
- Lerner, G. H. (1991). On the syntax of sentences-in-progress, *Language in society*, 20(3), pp. 441-458.
- Lerner, G. H. (2013). On the place of hesitating in delicate formulations: A turn-constructural infrastructure for collaborative indiscretion. In M. Hayashi, G. Raymond & J. Sidnell (Eds.), *Conversational repair and human understanding*. (No. 30), Cambridge University Press, pp. 95-134.
- Liddicoat, A. J. (2011). *An Introduction to Conversation Analysis 2e*. Bloomsbury Publishing.
- Lindwall, O., Lymer, G. & Ivarsson, J. (2016). Epistemic status and the recognizability of social actions. *Discourse Studies*, 18(5), pp. 500-525.
- Lindström, A. & Mondada, L. (2009). Assessments in social interaction: Introduction to the special issue, *Research on Language and Social Interaction*, 42(4), pp.299-308.
- Lindström, J. & Karlsson, S. (2016). Tensions in the epistemic domain and claims of no-knowledge: A study of Swedish medical interaction, *Journal of Pragmatics*, 106, pp. 129-147.

- Lüdi, G., Pekarek, S., & Saudan, V. (1999). *Apprentissage du français à l'intérieur et à l'extérieur de l'école* (Rapport de valorisation dans le cadre du PNR33), Bern/Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Lynch, M. & McBeth D. (2016). The epistemics of Epistemics: An introduction, *Discourse Studies*, 18 (5), pp. 493-499.
- Lynch, M. & Wong J. (2016). Reverting to a hidden interactional order: Epistemics, informationism, and conversation analysis, *Discourse Studies*, 18 (5), pp. 526-549.
- Markee, N. (1995). Teachers' answers to students' questions: Problematizing the issue of making meaning, *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), pp. 63-92.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Markee, N. (2005). Conversation Analysis for Second Language Acquisition. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 355-373.
- Markee, N. (2008). Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA, *Applied Linguistics*, 29(3), pp. 404-427.
- Markee, N. (2013). Emic and etic in qualitative research. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Markee, N. (2015). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Oxford: Wiley/Blackwell.
- Markee, N. & Kasper, G. (2004). Classroom Talks: An Introduction, *The Modern Language Journal*, 88(4) pp. 491-500.
- Markee, N. & Kunitz, S. (2013). Doing planning and task performance in second language acquisition: An ethnomethodological respecification, *Language Learning*, 63(4), pp. 629-664.
- Markee, N. & Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? In N. Markee (Ed.), *Handbook of classroom discourse and interaction*. Oxford: Wiley/Blackwell, pp. 425-239.
- Martinot C. & Romero C. (2009). La reformulation : acquisition et diversité des discours, *Cahiers de Praxématique*, 52.
- Masseron, C. (1996). De quelques caractéristiques de l'argumentation dans "les Fables": (1re partie), *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, 9, pp. 57-92.
- Maynard, D. W. (1989). Perspective-display sequences in conversation, *Western Journal of Communication*, 53(2), pp. 91-113.
- Maynard, D. W. (1996). On "realization" in everyday life: The forecasting of bad news as a social relation, *American Sociological Review*, 66(1), pp.109-131.
- Macbeth, D. & Wong J. (2016). The story of 'Oh', Part 2: Animating transcript, *Discourse Studies*, 18(5), pp. 574-596.
- Macbeth, D., Wong J. & Lynch M. (2016). The story of 'Oh', Part 1: Indexing structure, animating transcript, *Discourse Studies*, 18 (5), pp. 550-573.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom, *Language in Society*, 7, pp.183-213.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

- Melander, H. (2012).** Transformations of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction, *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(3), pp. 232-248.
- Melander, H. (2017).** Becoming a good nurse: Social norms of conduct and the management of interpersonal relations. In S. Pekarek Doehler, A. Bangerter, G. de Weck, L. Filliettaz, E. González-Martínez & C. Petitjean (Eds.), *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. Basinstoke: Palgrave Macmillan.
- Melander, H. & Sahlström, F. (2009).** In tow of the blue whale: Learning as interactional changes in topical orientation, *Journal of Pragmatics*, 41(8), pp.1519-1537.
- Mondada, L. (2001).** Pour une linguistique interactionnelle, *Marges Linguistiques*, 1, pp.1-21.
- Mondada, L. (2005).** L'analyse de corpus dans la perspective de la linguistique interactionnelle: des analyses de cas singuliers aux analyses de collections, *Sémantique et corpus*, pp. 76-108.
- Mondada, L. (2006).** Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques, *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XI (2), pp. 5-16.
- Mondada, L. (2006b).** Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence, *Discourse Studies*, 8(1), pp. 117-129.
- Mondada, L. (2007).** Commentary: Transcript variations and the indexicality of transcribing practices, *Discourse studies*, 9(6), pp. 809-821.
- Mondada, L. (2008).** La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle, *Données orales, les enjeux de la transcription*, pp. 78-109.
- Mondada, L. (2008b).** Contributions de la linguistique interactionnelle. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, EDP Sciences, pp. 881-897.
- Mondada, L. (2009).** The embodied and negotiated production of assessments in instructed actions, *Research on Language and Social Interaction*, 42(4), pp. 329-361.
- Mondada, L. (2011).** The management of knowledge discrepancies and of epistemic changes in institutional interactions. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: University Press, pp. 27-57.
- Mondada, L. (2012).** Conversation Analysis and Institutional Interaction. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 1005-1011.
- Mondada, L. (2012b).** Conversational analytic approach to data collection. In J. Sidnell and T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 32-56.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004).** Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom, *The Modern Language Journal*, 88(4), pp. 501-518.
- Mortensen, K. (2009).** Establishing reciprocity in pre-beginning position in the second language classroom, *Discourse Processes*, 46, (5), pp. 491-515.
- Mulder, J. & Thompson, S. A. (2008).** The grammaticization of but as a final particle in English conversation. In R. Laury (Ed.), *Crosslinguistic studies of clause combining: The multifunctionality of conjunctions*. (vol. 80), John Benjamins Publishing, pp.179-204.
- Mullan, K. (2010).** *Expressing Opinions in French and Australian English Discourse. A Semantic and Interactional Analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Myers, G. (1998).** Displaying opinions: Topics and disagreement in focus groups, *Language in society*, 27(1), pp. 85-111.

- Myers, G. (2004). *Matters of opinion: Talking about public issues*. (Vol. 19), Cambridge University Press.
- Nonnon, E. (1992). L'oral: un fantôme omniprésent, ou un cadavre encombrant pour la didactique, *Innovations*, 23(24), pp. 9-22.
- Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration, *Langue Française*, 112, pp.67-87.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours?, *Enjeux*, 39/40, pp.12-49.
- Nonnon, E. (1999). Notes de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française], *Revue française de pédagogie*, 129, pp. 87-131.
- Norrick, N. R. (1987). Functions of repetition in conversation, *Text*, 7, pp. 245-64.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory, *Developmental pragmatics*, 10(1), pp. 43-72.
- Ochs, E. (1993) Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective, *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), pp. 287-306.
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1992). Children's talk in classroom discussions, *Cognition and Instruction*, 9, pp.113-136.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Pekarek Doehler, S. (2001). Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. *Marges Linguistiques*, 2, pp.177-194.
- Pekarek Doehler, S. (2002). Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales. L'apport d'une perspective interactionniste, *Babylonia*, 4(02), pp. 24-29.
- Pekarek Doehler, S. (2002b). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2. In F. Cicourel & V. Daniel (Eds.) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Publications de la Sorbonne nouvelle, pp. 117-130.
- Pekarek Doehler, S. (2005). Grammaire – Discours – Interaction : vers une approche interactionniste des ressources grammaticales liées à l'organisation discursive, *TRANEL*, 41, pp.1-14.
- Pekarek Doehler, S. (2005b). De la nature située des compétences en langue. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues: Comment identifier et exploiter les compétences?*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, pp.41-68.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action, *VALS-ASLA*, 84, pp. 4-45.
- Pekarek Doehler, S. (2008). Organisation séquentielle et configurations syntaxiques de la parole-en-interaction: l'exemple des constructions disloquées, *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, pp. 789-802.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research. In P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (Eds), *Conceptualising learning in applied linguistics*. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan, pp. 105-26.

- Pekarek Doehler, S. (2016).** More than an epistemic hedge: French *je sais pas* "I don't know" as a resource for the sequential organization of turns and actions, *Journal of Pragmatics*, 106, pp.148-162.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2010).** La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le "format tying" dans les interactions en classe. In: A. Rabatel (Ed.), *Les reformulations dans des situations pluri-sémiotiques, en contexte didactique*. Editions PUFC, p. 117-133.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2011).** Developing "Methods" for Interaction: A Cross-Sectional Study of Disagreement Sequences in French L2. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 Interactional Competence and Development*, pp. 206-243.
- Pekarek Doehler, S. & Fasel Lauzon V. (2015).** Documenting Change Across Time: Longitudinal and Cross-sectional CA Studies of Classroom Interaction. In N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Oxford: Wiley /Blackwell, pp. 409-424.
- Perakylä, A. & Ruusuvuori, J. (2006).** Facial expression in an assessment. In H. J. Knoblauch, J. Raab, H-G. Soeffner & B. Schnettler, *Video-Analysis: Methodology and Methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt: Peter Lang. pp.127-142.
- Peretz H. (1998).** *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris : La Découverte et Syros.
- Petitjean, C. (2013).** Social representations of turn-taking in classrooms: from compulsory to post-compulsory schooling in French-speaking Switzerland, *Classroom Discourse*, pp.138-157.
- Petitjean, C. (2015).** Les pratiques humoristiques dans des interactions en classe de français. Transition de l'école obligatoire à l'école post-obligatoire en Suisse romande, *Langage et Société*, 154, pp. 101-126.
- Petitjean, C. & González-Martínez, E. (2015).** Laughing and smiling to manage trouble in French-language classroom interaction, *Classroom Discourse*, 6(2), pp. 89-106.
- Plane S. (2004).** Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. In C. Garcia-Debanco, & S. Plane (Coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hatier pp. 39-80.
- Pochon-Berger E. (2010).** *La compétence d'interaction en L2: gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français*. Thèse de doctorat, Lettres et Sciences Humaines, Université de Neuchâtel.
- Pochon-Berger E. (2011).** L'analyse conversationnelle comme approche "sociale" de l'acquisition des langues secondes: une illustration empirique, *TRANEL*, 53, pp. 127-146.
- Pomerantz, A. (1984).** Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In M. Atkinson and J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press, pp. 53-95.
- Pomerantz, A. (1986).** Extreme Case Formulations : A Way of Legitimizing Claims, *Human Studies*, 9(2/3), pp. 219-229.
- Pomerantz, A. (1988).** Offering a candidate answer: An information seeking strategy, *Communications Monographs*, 55(4), pp. 360-373.
- Psathas, G. (1995).** *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Sage Publications, Inc.
- Quéré, L. (1990).** Opinion: l'économie du vraisemblable. Introduction à une approche praxéologique de l'opinion publique, *Réseaux*, 8(43), pp.33-58.

- Quéré, L. (1995). L'opinion comme événement interactionnel. In D. Véronique et R. Vion (Eds.), *modèles de l'interaction verbale*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, pp. 23-44.
- Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding, *American sociological review*, pp. 939-967.
- Rossari, C. (1989). Des apports de l'analyse contrastive à la description de certains connecteurs reformulatifs du français et de l'italien, *Cahiers de linguistique française*, 10, pp.193-214.
- Rossari, C. (1997). *Les opérations de reformulation: analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français - italien*. Berne: Peter Lang.
- Sacks, H. (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 337-353.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 54-69.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, *language*, pp. 696-735.
- Sahlström, F. (2002). The interactional organization of hand raising in classroom interaction, *The Journal of Classroom Interaction*, pp.47-57.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings, *American Anthropologist*, 70, pp. 1075-1095.
- Schegloff, E. A. (1981). Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 71-93.
- Schegloff, E. A. (1987). Recycled turn beginnings: a precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 70-85.
- Schegloff, E. A. (1991). Reflections on talk and social structure. In D. Boden (Ed.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. University of California Press, pp. 44-70.
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 52-133.
- Schegloff, E. A. (1998). Reflections on Studying Prosody in Talk-in-Interaction, *Language and Speech*, 41(3-4), pp. 235-263.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A primer in conversation Analysis*. Vol.1, Cambridge: University Press.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings, *Semiotica*, 8(4), pp. 289-327.
- Schegloff, E. A., Ochs, E. & Thompson, S.A. (1996). Introduction. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: University Press, pp. 1-51.
- Schegloff, E. A. & Lerner, G. H. (2009). Beginning to Respond: Well-Prefaced Responses to *Wh*-Questions, *Research on Language & Social Interaction*, 42(2), pp. 91-115.

- Schneuwly, B., Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Énard, S., Haller, S., ... Zahnd, G. (1996). «L'oral» s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale, *Enjeux Revue de Didactique Du Français*, 39/40, pp. 80-99.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analytic Perspective*. Malden: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis as Research Methodology. In K. Richards and P. Seedhouse (Eds.), *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 251-266.
- Selting, M. (1996). On the interplay of syntax and prosody in the constitution of turn-constructual units and turns in conversation, *Pragmatics*, 6, pp. 371-388.
- Selting, M. (2000). The construction of units in conversational talk, *Language in society*, 29(4), pp. 477-517.
- Sert, O. (2012). *A Micro-Analytic Investigation of Claims of Insufficient Knowledge in EAL Classrooms*. Thesis Dissertation, School of Education, Communication and Language Sciences, Newcastle University, England.
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sidnell, J. (2005). *Talk and Practical Epistemology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. Cambridge: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J. (2012). "Who knows best?": Evidentiality and epistemic asymmetry in conversation, *Pragmatics and Society*, 3(2), pp. 294-320.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Steensig, J. (2013). Conversation analysis and affiliation and alignment. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 944-948.
- Steensig, J. & Heinemann, T. (2016). Throwing the baby out with the bath water? Commentary on the criticism of the 'Epistemic Program', *Discourse Studies*, 18(5), pp. 597-609.
- Stivers, T. (2010). An overview of the question-response system in American English conversation, *Journal of Pragmatics*, 42(10), pp. 2772-2781.
- Stivers, T. & Robinson, J. D. (2006). A preference for progressivity in interaction, *Language in Society*, 35(6), pp. 367-392.
- Stivers, T. & Enfield, N. J. (2010). A coding scheme for question-response sequences in conversation, *Journal of Pragmatics*, 42(10), pp. 2620-2626.
- Stivers, T., Mondada, L. & Steensig, J. (Eds.) (2011). *The Morality of Knowledge in Conversation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Surian, M. A. (2015). *Enseigner la production orale et écrite en classes d'accueil postobligatoires*. thèse de doctorat, Université de Genève.
- Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis*. Thousands Oaks, CA : Sage.
- Tholander, M. (2002). *Doing morality in school: Teasing, gossip and subteaching as collaborative action* (Doctoral dissertation, Tema Barn).

- Thornborrow, J. (2007).** Narrative, opinion and situated argument in talk show discourse, *Journal of Pragmatics*, 39(8), pp. 1436-1453.
- Tsui, A. (1991).** The pragmatic functions of I don't know, *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 11(4), pp. 607-622.
- Vincent, D. (1993).** *Les ponctuations de la langue*. Québec: Nuit blanche.
- Vion, R. (1996).** L'analyse des interactions verbales, *Les Carnets du Cediscor*, (4), pp.19-32.
- Vion, R. (2001).** Modalités, modalisations et activités langagières, *Marges linguistiques*, 2, pp. 209-231.
- Vion, R. (2006).** Reprise et modes d'implication énonciative, *La linguistique*, 42(2), pp. 11-28.
- Volteau, S. (2015).** Analyse des reformulations dans les interactions orales: l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2, *Corela : Cognition, représentation, langage*, (HS-18), pp. 1-15.
- Walker, G. (2010).** The phonetic constitution of a turn-holding practice. In D. Barth-Weingarten, E. Reber & M. Selting (Eds.), *Prosody in interaction*, John Benjamins Publishing, pp.51-72.
- Waring, H. Z. (2008).** Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities, *The Modern Language Journal*, 92(4), pp.577-594.
- Weatherall, A. (2011).** I don't know as a Prepositioned Epistemic Hedge, *Research on Language & Social Interaction*, 44(4), pp. 317-337.
- Young, R. & Miller, E. (2004).** Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences, *Modern Language Journal*, 88, pp. 519-535.
- Young, R. (2013).** Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English, *Ibérica*, 25, pp.15-38.

Annexes

Annexe n°1 Graphique système éducatif suisse tiré du site de la CDIP (Conférence des Directeurs cantonaux de l'instruction publique) : <http://www.edk.ch/dyn/15422.php>

Annexe n°2 Graphique système éducatif neuchâtelois tiré du site : <http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/NE.pdf>

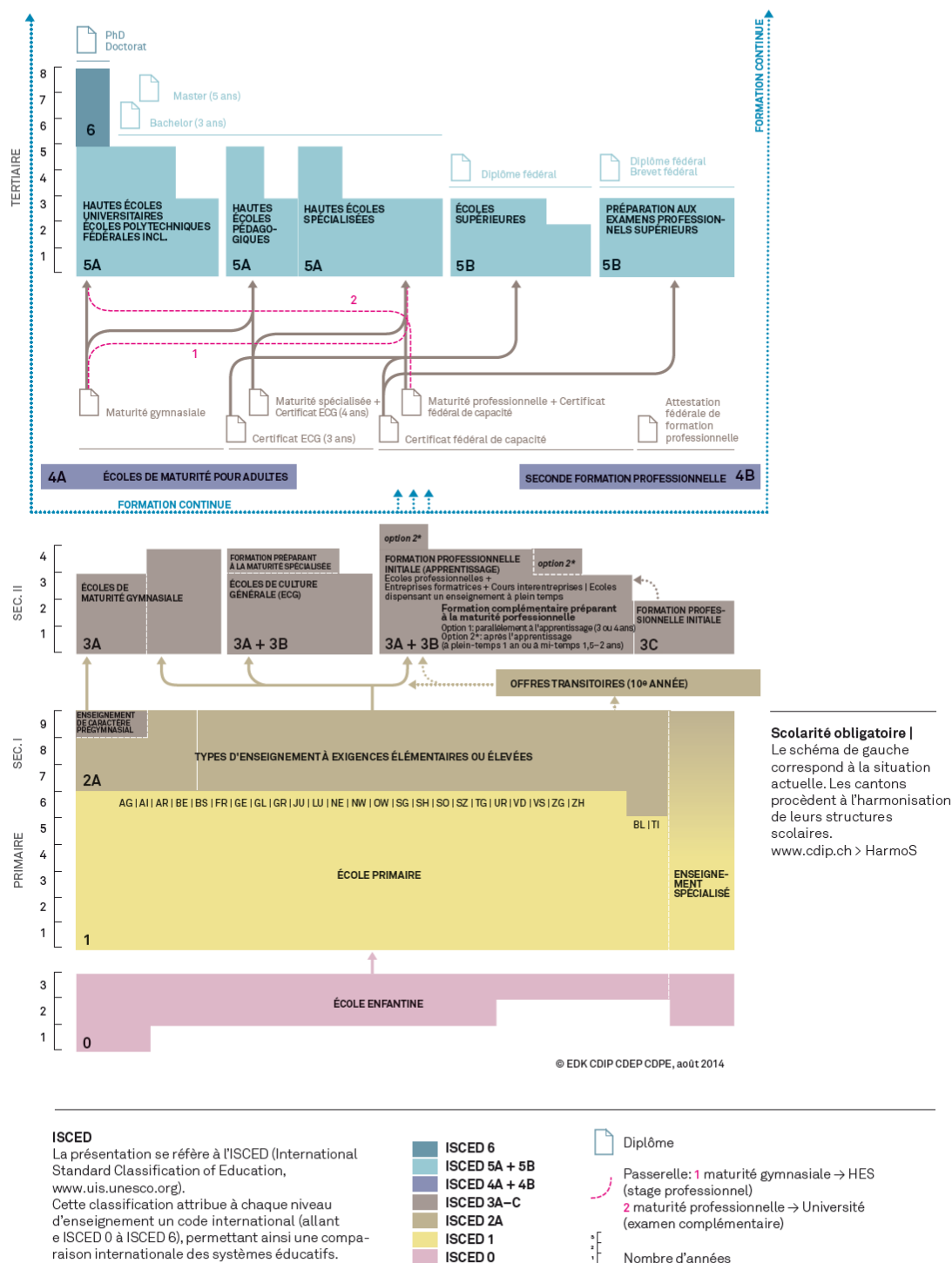
Annexe n°3 PER Plan d'étude romand PER L1 33 (secondaire 1) tiré du site : http://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_33/

Annexe n°4 PER Plan d'étude romand PER L1 34 (secondaire 1) tiré du site : http://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_34/

Annexe n°5 PEC Plan d'étude cadre de la maturité professionnelle (cf. donnée secondaire 2) tiré du site : <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/themes/l-espace-suisse-de-formation/maturite/maturite-professionnelle.html>

Annexe 1 : Le système éducatif suisse

LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE

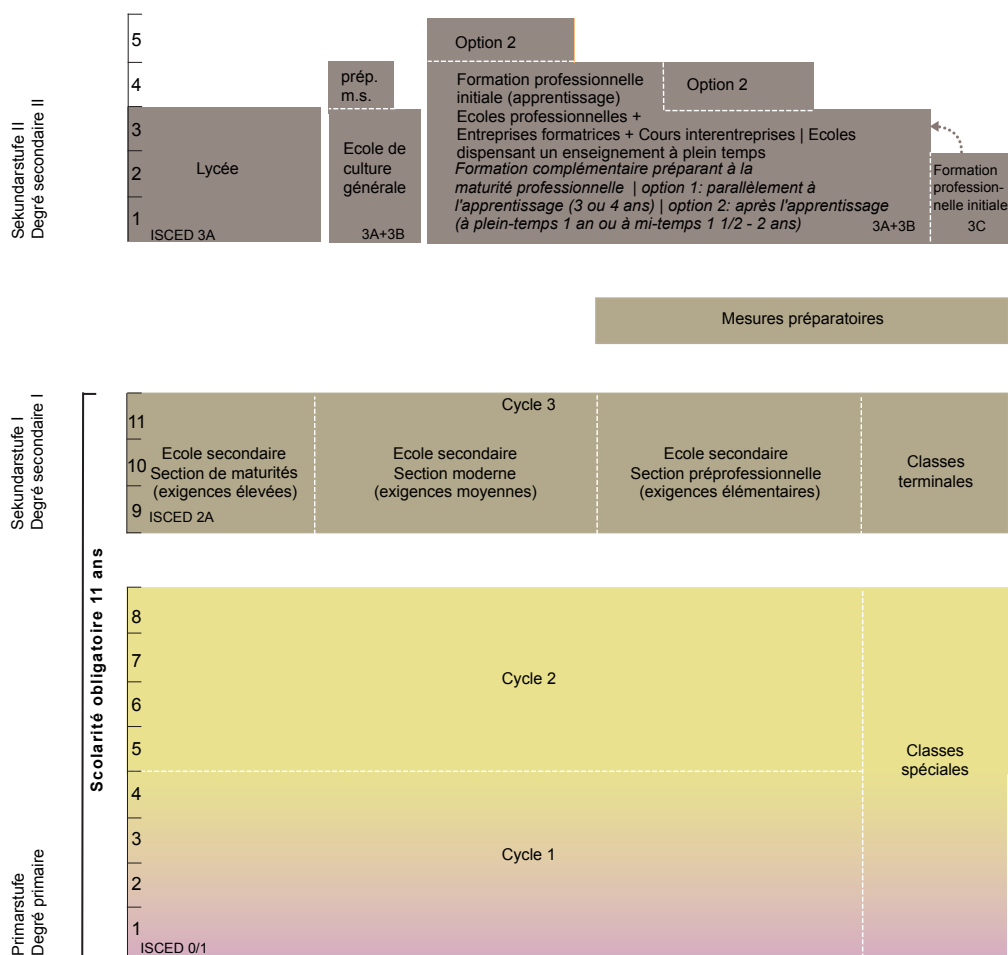


Annexe 2 : Système éducatif du canton de Neuchâtel



SYSTÈME ÉDUCATIF DU CANTON DE NEUCHÂTEL

Degré primaire et degré secondaire II



prép.m.s. = Formation préparant à la maturité spécialisée

Pédagogie spécialisée

Les enfants et les jeunes ayant des besoins spécifiques bénéficient d'un soutien par des mesures de pédagogie spécialisée durant leur formation (depuis la naissance jusqu'à leur 20^e anniversaire). L'enseignement spécialisé est dispensé de manière intégrative dans le cadre de l'école régulière ou de manière séparative (classes spéciales). Il existe aussi des écoles spéciales.

Année scolaire 2014/2015/CDIP-IDES

Etabli en collaboration avec le Département de l'éducation, de la culture et des sports du canton de Neuchâtel
www.ne.ch

© EDK CDIP CDEP CDPE, août 2014

CYCLE 3

Langues

À PER



Langues

VISÉES PRIORITAIRES

Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.

Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.

Développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues.

Construire des références culturelles et utiliser les *Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication*.

31	32	33	34	35	36	37	38
Compréhension de l'écrit	Production de l'écrit	Compréhension de l'oral	Production de l'oral	Accès à la littérature	Fonctionnement de la langue	Approches interlinguistiques	Écriture et instruments de la communication
Troisième cycle							



Français

VISÉES PRIORITAIRES

Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.

Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.

Développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues.

Construire des références culturelles et utiliser les *Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication*.

L1 33 – Comprendre et analyser des textes oraux de genres différents et en dégager les multiples sens...

1 ... en émettant des hypothèses sur le contenu et sur l'organisation du message

2 ... en confrontant les interprétations et en vérifiant les hypothèses

3 ... en s'appuyant sur des éléments de la textualisation (connexion, cohésion, reprises,...)

Progression des apprentissages

9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année
Choix de <u>textes</u> parmi les genres suivants : <i>le texte lu à haute voix (nouvelle, récit,...), le texte interprété (conte, poésie, théâtre, chanson,...), le compte rendu (lecture, visite, film, spectacle,...),...</i>		
	<i>l'exposé oral, le débat public</i>	<i>le reportage radiophonique, l'interview radiophonique</i>
Identification : – des spécificités langagières de l'oral (<i>répétitions, hésitations, phrases inachevées, mots tronqués,...</i>) – des éléments propres à la situation d'<u>énonciation</u> (<i>présence physique de l'émetteur, possibilité de poser des questions, utilité de prendre des notes,...</i>)		
Anticipation du contenu en s'appuyant sur le titre, les consignes, l'identité du locuteur, et en réactivant ses connaissances sur le sujet et sur le genre de <u>texte</u> oral		
Identification des caractéristiques des genres oraux (<i>conférence, exposé, compte rendu, débat, récit, publicité,...</i>) et de leurs canaux de diffusion (<i>radio, télévision, CD audio, Internet, médias sonores téléchargés à partir d'Internet,...</i>)		
Identification des visées déclarées de l'émetteur (<i>narrer, décrire, faire agir, expliquer, convaincre,...</i>)	Identification des visées explicites et implicites de l'émetteur (<i>susciter la curiosité, séduire, manipuler, enrichir des connaissances, susciter la métacognition, ...</i>)	
Repérage des organisateurs et connecteurs propres aux genres, des reprises anaphoriques, des <u>champs</u> lexicaux dominants		
	Distinction des temps verbaux et de leurs valeurs	Repérage des modalités d'appréciation et de probabilité

4 ... en associant à la construction du sens les éléments verbaux et non verbaux utilisés (intonation, débit, accentuation, posture, gestuelle,...)

5 ... en mobilisant ses connaissances langagières et extralangagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...)

6 ... en déterminant une stratégie d'écoute et en prenant des notes

7 ... en analysant les enjeux de la situation et les intentions explicites et implicites des locuteurs

8 ... en identifiant les caractéristiques des genres oraux et le type de message

L1 33

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...écoute et comprend le contenu d'un texte oral et les visées explicites de l'émetteur

...fait appel, le cas échéant, à une aide extérieure pour comprendre les intentions implicites d'un texte oral

Niv. 2

...écoute et comprend un texte oral et les visées explicites et implicites de l'émetteur **Niv. 3**

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Prendre en compte la difficulté du choix des textes et, au besoin, les adapter au niveau des connaissances linguistiques et conceptuelles des élèves

S'appuyer sur les caractéristiques des regroupements de genres décrits en L1 31 – Compréhension de l'écrit et L1 32 – Production de l'écrit

En lien avec FG 31 – MITIC

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Annexe 4 : Plan d'étude romand PER L1 34 (secondaire 1)

L1 34	L1 34 – Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation...		
	1 ... en organisant la structure hiérarchique et la progression des idées de sa production 2 ... en suivant les règles établies de la communication orale 3 ... en utilisant des éléments verbaux (connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques,...) et non verbaux adéquats		
PRODUCTION DE L'ORAL	Progression des apprentissages		
	9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année
	Activités de restitution et de <u>production</u> liées aux genres suivants : <i>la lecture expressive (nouvelle, récit,...), la restitution ou l'interprétation d'un texte appris (conte, poésie, théâtre, chanson,...), le compte rendu (lecture, visite, film, spectacle,...)</i>		
		<i>L'exposé oral, le débat public,...</i>	<i>Le reportage radiophonique, l'interview radiophonique,...</i>
	APPRENTISSAGES COMMUNS À TOUS LES GENRES DE TEXTES		
	En lien avec L1 32 – Production de l'écrit Liens FG 33 – Choix et projets personnels; FG 35 – Vie de la classe et de l'école Liens CT – Collaboration – Prise en compte de l'autre – Connaissance de soi – Action dans le groupe		
	Planification de la <u>production</u> orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose		
	Hiérarchisation des idées, préparation d'un aide-mémoire, choix d'un moyen de communication, adaptation des supports au contenu		
	Calibrage de la <u>production</u> orale en fonction du temps à disposition et de la visée		
	Préparation de supports écrits en appliquant les procédés d'écriture et de composition propres au genre choisi		
	Observation du protocole de la <u>production</u> orale propre à chaque genre (<i>salutations, présentation des intervenants, sommaire, remerciements, écoute, tours de parole,...</i>)		
	Adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation		
	Utilisation des organisateurs, des connecteurs et des reprises anaphoriques		
	Adaptation des temps des verbes (plutôt au présent et au passé composé)		
	Utilisation de procédés de modalisation (<i>hélas, par bonheur, sans doute, il se peut que,...</i>)		
	Adaptation de la gestuelle (posture, mimique, occupation de l'espace)		
	Recherche du contact visuel		
	Adaptation de la <u>production</u> orale (<i>précisions, reformulations, répétitions,...</i>) et de son contenu (<i>exemples, anecdotes,...</i>)		
42	FRANÇAIS		PLAN D'ÉTUDES ROMAND

4 ... en mobilisant ses connaissances et en recourant à diverses sources d'information pour élaborer les contenus de sa production

5 ... en analysant les réactions verbales et non verbales de son interlocuteur et en y adaptant le contenu de sa production

6 ... en identifiant le contexte de prise de parole et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire,...)

L1 34

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...utilise en classe un registre courant

...interagit en utilisant des procédés linguistiques qui garantissent la relation (courtoisie, reformulation, concession,...)

...tient compte des contraintes de l'oralité (intonation, volume de la voix, diction, rythme, gestuelle, formules et gestes récurrents)

...restitue fidèlement et lit un texte (extrait, poème, sketch, saynète, chanson,...) de façon fluide, intelligible et expressive

...interagit avec à propos dans le cadre d'un débat régulé **Niv. 1 | 2**

...présente un texte oral (compte rendu, récit, exposé) en s'aidant de notes écrites et en tenant compte du niveau et des attentes de l'auditoire **Niv. 1 | 2**

...interagit et argumente au cours d'un débat (écoute et évalue, concède et réfute les arguments de l'autre) **Niv. 3**

...présente un texte oral (compte rendu, récit, exposé) en repérant les obstacles de compréhension, en clarifiant et en illustrant son propos **Niv. 3**

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

En lien avec CT – Communication – Codification du langage – Analyse des ressources – Exploitation des ressources – Circulation de l'information

S'appuyer sur les caractéristiques des regroupements de genres décrits en L1 31 – Compréhension de l'écrit et L1 32 – Production de l'écrit

Enregistrer et réécouter les productions des élèves avec eux

PRODUCTION DE L'ORAL

Annexe 5 : PEC Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (secondaire 2)



Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle

Berne, 18 décembre 2012



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Département fédéral de l'économie,
de la formation et de la recherche DEFR
**Secrétariat d'Etat à la formation,
à la recherche et à l'innovation SEFRI**



6 Domaine fondamental

6.1 Première langue nationale

6.1.1 Vue d'ensemble de la branche fondamentale « Première langue nationale »

Orientations de la maturité professionnelle ►	Technique, architecture et sciences de la vie			Nature, paysage et alimentation	Economie et services		Arts visuels et arts appliqués	Santé et social	
Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC ►	Technique et technologies de l'information	Architecture, construction et planification	Chimie et sciences de la vie	Agriculture et économie forestière	Economie et services (Type « économie »)	Economie et services (Type « services »)	Design	Santé	Travail social
Première langue nationale dans le domaine fondamental ▼									
Nombre de périodes d'enseignement	240								
Nombre d'heures de formation (arrondi)	295								

6.1.2 Objectifs généraux

L'enseignement dans la première langue nationale vise une maîtrise de la langue supérieure à la moyenne par les personnes en formation, afin que ces dernières puissent s'épanouir sur le plan professionnel, non professionnel et scientifique. Le recours réfléchi et ciblé à la langue d'une part, ainsi que l'analyse approfondie de ses règles, de ses possibilités, de son impact, de sa forme dans les médias et de son expression artistique d'autre part, encouragent le sens des responsabilités, l'approche critique ainsi que l'action autonome et soutiennent de manière générale l'épanouissement personnel.

Ces objectifs supérieurs sont mis en œuvre dans les domaines de formation « communication orale », « communication écrite » et « littérature et médias ». Les contenus des domaines de formation sont reproduits dans l'enseignement et génèrent un contexte dans lequel notre société se reflète.

Les capacités notamment encouragées sont celles consistant à s'exprimer de manière correcte et appropriée, à comprendre les autres (compétence de communication), à s'ouvrir au monde grâce aux outils linguistiques, à développer et à systématiser une réflexion basée sur la langue (compétence de réflexion basée sur la langue), ainsi qu'à développer continuellement une identité linguistique et culturelle (compétence culturelle).



6.1.3 Compétences transdisciplinaires

Les compétences transdisciplinaires suivantes sont particulièrement encouragées chez les personnes en formation :

- *Capacité de réflexion* : penser de manière critique et différenciée ; formuler ses propres opinions de façon précise et structurée ; saisir l'élément clé d'un message ; saisir les motifs dans un contexte plus large ; développer une capacité de jugement ; développer une attitude critique vis-à-vis d'un texte et autres supports médiatiques
- *Compétence sociale* : formuler son propre point de vue ; écouter les autres ; faire preuve d'empathie ; communiquer de manière respectueuse ; collaborer en vue d'obtenir des résultats
- *Comportement en situation d'apprentissage et de travail* : développer l'aptitude à se pencher sur des problèmes scientifiques ; utiliser des documents écrits en tant que sources scientifiques dans le cadre de recherches ; gérer correctement les sources et les références bibliographiques ; utiliser les bibliothèques en tant que sources de recherches ; planifier et exécuter des travaux individuels et des travaux de groupe
- *Capacité à s'intéresser* : développer un intérêt pour les questions contemporaines, l'art et la culture ; faire preuve d'ouverture d'esprit dans le domaine de la culture
- *Utilisation des technologies de l'information et de la communication (compétences TIC)* : utiliser des moyens auxiliaires électroniques lors de la recherche, de la documentation et de la présentation de contenus spécialisés

6.1.4 Domaines de formation et compétences spécifiques

Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC : tous

Domaines de formation et domaines partiels	Compétences spécifiques
1. Communication orale (50 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure de :
1.1. Compréhension et expression orale	• s'exprimer correctement dans la langue standard du point de vue grammatical, de manière adaptée à la situation et avec un vocabulaire différencié • comprendre des discours de manière différenciée et en saisir le message principal • formuler et justifier son point de vue, ses opinions et ses idées de manière compréhensible, ciblée sur l'essentiel et adaptée au destinataire • décrire et évaluer l'impact des déclarations d'autrui • s'exprimer librement dans des situations appropriées • utiliser de manière délibérée la communication verbale et non verbale
1.2. Conférences, contributions à la discussion et autres situations de communication structurées	• planifier de manière ciblée diverses situations de communication structurées, y participer et réagir de manière adaptée à la situation (p. ex. travail de groupe, débats, interview, entretien d'embauche, conduite de l'entretien)

