

Les formulations d'opinions personnelles en contexte scolaire: de la prudence interactionnelle à l'affirmation de soi

Virginie DEGOUMOIS

Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel

The present study is interested in how oral expression is managed in classroom interaction and aims to contribute to our understanding of how personal opinion is sequentially organized in this context and what institutional practices are used by the teachers in order to lead students to reconfigure the way they proffer it during open discussion activities. Through a single case analysis and using Conversational Analysis, we analyze in detail a prototypic question-response sequence that regularly occurs in personal opinion exchange activities in our data. Based on a corpus of 7,5 hours of interaction that was audio and video recorded in French L1 classrooms of Western Switzerland, the data come from a degree of obligatory schooling referred to as secondary-1 and involve students aged between 13 and 14 years old. The expression of personal opinions holds our interest because this everyday activity is not explicitly evaluated in the classroom and yet, it is particularly challenging for students. Although students have at their disposal the linguistic resources to express their opinion, the interest lies in the way the teacher and the students adjust their interactional practices in order to display to each other the appropriateness of a given conduct.

1. Introduction

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 donner son avis sur le monde qui l'entoure. Il est d'ailleurs constamment amené à donner son point de vue ou 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, donner son opinion est largement valorisé, comme le montre notamment l'importance donnée aux sondages ou aux enquêtes d'opinions dans la prédiction de certaines tendances politiques ou économiques, par exemple. C'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. En effet, une majorité de nos conversations quotidiennes 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 – autrement dit transmettre sa manière de percevoir le monde – implique également de confronter sa pensée à celle d'autrui, qui est potentiellement différente. En cela,

exprimer ses opinions permet aussi de se construire une identité sociale distinctive en tant qu'individu.

C'est au sein du contexte scolaire, un des premiers lieux de socialisation des jeunes, qu'interviennent des activités où l'expression d'opinion personnelle est travaillée, celle-ci étant par ailleurs particulièrement rattachée à l'apprentissage de l'argumentation et des activités de débats (voir le plan d'étude romand, PER, cycle 3). Les données observées pour cette étude consistent en des moments d'échanges d'opinions personnelles sur une thématique donnée où l'on demande simplement à l'élève de se positionner. Il ne s'agit donc pas d'une activité de débat où il est demandé à l'élève, par exemple, de réagir selon un rôle déterminé et prédéfini ou spécifiquement en réaction aux avis de ses camarades. Ces types de discussions ouvertes se présentent comme des moments d'animation conversationnelle en classe qui s'annoncent comme relativement agréables pour l'élève, qui a alors la possibilité de s'exprimer oralement sans être régulièrement évalué de manière explicite, à l'inverse d'autres types d'activités en classe.

Toutefois, exprimer son opinion personnelle en classe se profile dans nos données comme une activité relativement délicate pour de jeunes adolescents. En effet, durant cette période de leur vie, les élèves du secondaire 1, âgés de 13 à 14 ans, entrent dans la préadolescence (12 à 15 ans; Balley 2015) et sont ainsi confrontés à la puberté et aux transformations d'ordre physique, psychique et identitaire qu'elle implique (Cannard 2015). Le développement identitaire des préadolescents est fortement lié à des processus de socialisation dont l'école polarise les enjeux: c'est principalement à travers l'entretien et l'affichage des liens sociaux que l'adolescent va construire son identité sociale et forger son identité (Cannard 2015; Balley 2015; *inter alia*). Cette construction identitaire va également se jouer au travers d'un besoin accru de reconnaissance des pairs, sur la façon d'agir et de penser de l'adolescent (Brinthaup & Lipka 2012; Harter 1999). Le regard d'autrui, l'importance donnée aux relations sociales – ici incarnés par les pairs – ou la peur d'être marginalisé sont des dynamiques fortement sollicitées qui visent justement ce 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 occupés à forger leur personnalité en regard des autres qu'interviennent plus fréquemment ces moments d'échanges d'opinions personnelles en classe. Or, exprimer son opinion, c'est révéler une part de sa subjectivité en public et rendre accessible aux autres des pensées foncièrement intimes et des positionnements sur des thématiques diverses. Cet acte de positionnement individuel peut potentiellement générer un comportement en désaffiliation de la part des coparticipants qui ne partageraient pas la même vision des choses (Degoumois et al. 2017), et donc potentiellement mettre en péril la place de l'adolescent au sein du groupe classe. D'autre part, les opinions formulées par les élèves sont susceptibles d'être évaluées publiquement par l'enseignant, mais aussi d'être critiquées par

une éventuelle intervention verbale – non sollicitée par l'enseignant – des autres camarades de classe.

Pour ces différentes raisons, et dans un contexte où la recherche en didactique du français souligne la difficulté de modéliser l'oral en tant que dispositif de formation et d'enseignement (voir Dolz 2016; *inter alia*), il est particulièrement intéressant d'observer des pratiques effectives liées à l'enseignement de l'expression orale en langue première, et tout particulièrement la manière dont les élèves vont mobiliser certaines ressources interactionnelles, en dépit d'autres, pour formuler leur opinion. Les élèves ayant à leur disposition les ressources linguistiques nécessaires pour exprimer leur point de vue, l'intérêt réside principalement dans la façon dont les enseignants et les élèves vont adapter leurs pratiques interactionnelles afin de se montrer mutuellement la pertinence de leur conduite. De manière plus globale, cette étude vise à révéler les spécificités et les enjeux institutionnels liés à l'expression d'opinion personnelle au sein du contexte scolaire, notamment dans la manière dont les élèves du secondaire 1 formatent tendanciellement leur opinion sur le plan linguistique, mais aussi dans la façon dont l'opinion produite est reçue et traitée par l'enseignant.

2. Une définition interactionnelle de l'opinion personnelle

Bien que la notion d'opinion et sa dimension "publique" soit un sujet largement traité dans l'approche sociologique, que ce soit dans les recherches reposant sur la politique ou l'étude des médias (Bourdieu 1973; Gamson & Modigliani 1989; Myers 1998, 2004; Quéré 1990, 1995; Herbst 1993; Carey 1995; Katz & Lazarsfeld 2008 *inter alia*), peu d'entre elles se sont concentrées sur l'opinion personnelle en tant que telle, et notamment sur sa dimension interactionnelle (mais voir Quéré 1990, 1995; Myers 1998, 2004). Sur la base des travaux de Quéré (1990, 1995), nous considérons l'expression d'opinion personnelle comme une action évaluative et subjective qui, en termes de finalités communicatives, signale la manière dont un individu appréhende des faits selon son propre point de vue. Exprimer une opinion relève de l'éphémère, puisqu'elle peut se modifier ou se nuancer continuellement (Myers 2004), mais également de l'universel, l'opinion étant indépendante du statut social ou du domaine d'expertise de l'individu (Sacks 1992). De ce fait, elle n'est pas nécessairement fondée dans le domaine du vérifiable ou évaluable sur le plan épistémique en termes de juste ou faux. Son évaluation se rapporte plutôt à un ordre moral (voir Melander 2017, sur l'ordre moral dans l'interaction): toutes les opinions ne sont pas moralement recevables ou acceptables sur le plan social. Elle se profile donc comme un objet complexe touchant de multiples sphères – sociales, épistémiques et morales – qui traversent l'action sociale (Degoumois 2017).

À notre connaissance, aucune étude travaillant sur des contextes interactionnels a porté son attention sur l'expression d'opinion personnelle en

tant que focus analytique *per se*. Certaines ont spécifiquement pointé cet objet analytique dans la conversation, mais elles s'inspirent encore largement de l'analyse du discours (Quéré 1995; Myers 1998; Mullan 2010). Ainsi, peu se sont attardés sur une définition typiquement interactionnelle de l'expression d'opinion, ni sur la manière dont elle s'organise séquentiellement dans l'interaction (Degoumois 2017; Degoumois et al. 2017). 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 analysant des contextes d'entretiens et d'interviews (Houtkoop-Steenstra 2000; Antaki et al. 2000), ou les structures argumentatives (Thornborrow 2007; Hutchby 1996; Coulter 1990). Toutefois, c'est au travers des recherches portant sur les évaluations (d'après la terminologie anglaise: *assessments*) que l'expression d'opinion est implicitement abordée (Pomerantz 1984; Goodwin & Goodwin 1987; Mondada 2009; Sidnell 2012; *inter alia*). L'évaluation est généralement comprise dans ces travaux comme l'expression d'un positionnement positif ou négatif du locuteur à l'égard d'une thématique particulière (Sidnell 2012). Perakylä & Ruusuvori (2006) nous invitent aussi à considérer le positionnement interactionnel du locuteur lorsqu'il accomplit une évaluation:

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 (voir Du Bois 2007). Nous comprenons donc l'action d'évaluer en interaction comme un des nombreux composants participant à l'activité d'expression d'opinion personnelle. Elle se présente comme un phénomène contextuellement sensible, qui implique 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.

3. Organisation séquentielle de l'expression d'opinion en classe

Les échanges d'expression d'opinion observés en classe de secondaire 1 sont issus d'activités de discussion relativement libres et informelles au sein d'un contexte qui ne présume pas d'une évaluation explicite de l'enseignant. 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.: débat didactisé). Séquentiellement, l'expression d'opinion personnelle y est abordée en tant que seconde paire

adjacente, c'est-à-dire une réaction à une question ouverte posée par l'enseignant, ce qui la démarque de ce que l'on peut entrevoir dans la conversation ordinaire où l'expression d'opinion constitue une action qui est réalisée de manière plus spontanée (première paire adjacente) et qui est souvent auto-initiée par le locuteur (voir Pomerantz 1984). 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 (IRF, Sinclair & Coulthard 1975; IRE, Mehan 1979; ou QAC *question-answer-comment*, Markee 2005; pour un développement et une critique récente, voir Hellerman 2003, 2005; *inter alia*) comprenant trois moments séquentiels distincts: une initiation, une réponse et une forme d'évaluation ou de feedback. Ces séquences typiques 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 suivant:

1) CODI-Sec1-DS4 1.675

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 vis-à-vis des actions des participants, dans laquelle nous retrouvons l'asymétrie liée aux rôles et aux identités institutionnels des acteurs de la classe. Cette spécificité de la prise en charge séquentielle de l'enseignant se révèle propre aux interactions scolaires, en comparaison à ce à quoi l'on pourrait s'attendre dans une conversation ordinaire où l'expression d'opinion ne requiert pas nécessairement une forme d'évaluation de type pédagogique mais plutôt une réaction sous forme d'affiliation ou de désaffiliation de l'interlocuteur. Remarquons ici la ratification minimale de l'enseignant (*mhm mhm*, 1.6) ponctuée par une intonation finale descendante, qui joue généralement le rôle du troisième mouvement séquentiel conclusif dans nos données, et qui manifeste une forme de feedback sommaire de l'enseignant (voir ligne 6, extrait 1 *infra*).

Les tours de parole à unités multiples (*extended multi-unit turns*) constituent une autre caractéristique montrant que l'opinion personnelle est construite et coproduite de manière dynamique par les participants et qu'elle ne se cantonne pas aux frontières du tour de parole (voir l'extrait 3 *infra*). De plus, nous observons régulièrement que les élèves du secondaire 1 doivent faire face, non seulement à l'évaluation de l'enseignant face à leur intervention orale, mais également aux potentielles réactions de leurs pairs en cours d'activité, qui peuvent être relativement critiques et délicates à gérer, à l'image de l'intervention de Dominique (1.4) dans l'exemple suivant:

2) CODI-Sec1-DS3 1.630

1 Car: [(mais pour la *vi:e*)]
 2 (0.4)
 3 Ens: CH::UT.
 4 **Dom:** **mais c'qu'elle EST NU[:LLE.]**
 5 Ens: [CH::UT.]
 6 Ens: non non,
 7 (0.2) vous vous taisez c'est difficile de (0.4) dire ses idées
 8 j'aimerais que vous écoutiez *>s'il vous plait.<

C'est à partir de ces différentes caractéristiques, liées au contexte scolaire observé, que notre recherche développe une conceptualisation spécifique de la formulation d'opinion personnelle. L'expression d'opinion se présente comme un phénomène contextuellement sensible et séquentiellement variable qui implique un positionnement interactionnel du locuteur pouvant se réaliser de manière variée lors de son élaboration.

4. Données

La présente recherche se base sur le corpus CODI¹ qui se compose d'enregistrements audio et vidéo d'interactions authentiques dans des classes de français langue première (L1) en Suisse romande. Les données ont été récoltées au sein du degré intitulé secondaire inférieur (secondaire 1) qui correspond au dernier cycle de la scolarité obligatoire. Les élèves sont âgés de 13 à 14 ans et sont en train de terminer l'avant-dernière année de leur cursus obligatoire, en section moderne, à savoir la 10^e année Harmos². Les activités observées consistent en 7,5 heures d'enregistrement (10 leçons de 45 min.), dans lesquelles nous avons recensé une collection de 222 occurrences de séquences d'opinions personnelles au secondaire 1 (voir Degoumois 2017). Ces activités consistent en des discussions ouvertes visant l'expression orale, où l'enseignant sollicite les opinions des élèves dans une dynamique d'échange plus ou moins structurée à partir d'une thématique donnée, généralement proche des élèves et énoncée en début de leçon. Afin de saisir de manière détaillée les enjeux liés à l'accomplissement de l'opinion personnelle en classe, nous avons choisi de soumettre à l'analyse, selon l'approche de l'analyse conversationnelle, un extrait unique – ici une séquence prototypique de question-réponse issue d'un échange d'opinions – représentatif des tendances que nous avons régulièrement observées afin d'illustrer plus précisément les

¹ Le corpus CODI a été constitué par Evelyne Berger et Virginie Fasel Lauzon en 2006-2007, dans le cadre du projet 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 en Suisse romande et alémanique.

² 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.

microdétails de l'interaction qui sont en jeu dans ce type d'activité, où l'élève doit formuler son point de vue devant la classe.

Souvent perçue au travers d'activités aux contours définis en classe (débat, exposé oral, etc.), et généralement abordée en fonction des contenus qu'elle convoque (argumentation), l'expression d'opinion est envisagée dans cet article dans sa dimension interactionnelle. Nous nous focaliserons notamment sur l'identification des ressources linguistiques mobilisées par les élèves pour exprimer leur opinion, ainsi que sur le type de pratiques institutionnelles de l'enseignant durant ce type d'activité. Bien que les étudiants aient à leur disposition les ressources linguistiques nécessaires pour exprimer leur opinion, l'intérêt réside dans la façon dont les enseignants et les élèves adaptent mutuellement leurs pratiques interactionnelles afin d'élaborer ensemble une conduite attendue et considérée comme légitime.

5. Analyse: solliciter une opinion plus élaborée

L'extrait choisi pour observer les expressions d'opinion des élèves et les actions de l'enseignant au sein de ces échanges concerne une activité de discussion au cours de laquelle les élèves doivent se prononcer sur leur vie future, notamment au niveau de la gestion entre vie de famille et vie professionnelle. Lors de cette discussion, les élèves sont placés en forme de U en face de l'enseignant qui se trouve à son bureau. Après avoir explicité la thématique à discuter, l'enseignant a donné aux élèves la consigne de demander la parole en levant la main pour formuler leur opinion personnelle. Cet extrait s'inscrit dans les 10 premières minutes de la discussion, où la thématique s'est acheminée vers des questions d'organisation du travail des parents en lien avec l'éducation et la garde des enfants. Pour des raisons de lisibilité, l'extrait (3) est découpé en trois parties (3a; 3b; 3c):

(3a) IC-YOU CODI L1-Sec1-DS3 l. 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         pis (0.2) alors euh ils pourraient alterner les,
06         (0.9) alterner les les heures de:
07         (2.3)
08         de boulot?
09         (0.4)
10         °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 le *floor*, cette dernière ayant levé la main pour demander la parole quelques secondes avant le début de l'extrait. À travers l'action de lever la main, l'élève affiche qu'elle souhaite

s'exprimer sur la thématique proposée. Maya se positionne de manière mitigée (l.2): son tour de parole débute par le marqueur "*ben*" qui présage ici d'une réponse allusive et incertaine (Schegloff & Lerner 2009), suivi de l'adverbe "*peut-être*" qui exprime de l'incertitude. Relevons aussi le conditionnel (l.3), de même que l'intonation finale montante, qui participent à l'expression d'un positionnement incertain. Cette première proposition de Maya est suivie par une pause inter-tour (l.4) où l'enseignant n'intervient pas, montrant par là qu'il ne traite pas sa réponse comme étant terminée ou complète. Maya poursuit d'ailleurs sa réponse aux lignes 5 à 8 tout en affichant des problèmes de progressivité dans sa formulation: la construction de son tour de parole présente des disfluences telles que des répétitions (*alterner/les*) (l. 5,6), une pause intra-tour de parole de 0,9 seconde (l.6), un allongement vocalique ainsi qu'une pause significative de 2,3 secondes (l.7). Ce tour de parole (l.8) se termine à nouveau par une intonation finale montante qui peut traduire une forme d'incertitude et qui présente le tour comme soumis à une forme d'évaluation (Fasel Lauzon 2009). Par ce biais, Maya manifeste aussi une orientation vers la clôture de la séquence dans la mesure où sa réponse exhibe une complétude prosodique et syntaxique. Toutefois, sans aucune réaction de l'enseignant après une nouvelle pause inter-tour (l.9), Maya rend compte à nouveau d'une certaine difficulté à poursuivre le développement de son opinion: elle incrémente sa réponse en ajoutant cette fois-ci le marqueur épistémique *je (ne) sais pas* (dès à présent intitulé JSP) "*ch'ais pas*" (l.10) prononcé avec une voix chuchotante suivie par une intonation conclusive franche marquant son retrait de la scène conversationnelle. En effet, l'instrumentalisation de ce type de marqueur épistémique en cooccurrence avec certaines caractéristiques prosodiques est une pratique fréquente pour se désengager de l'échange en cours (Pekarek Doehler 2016) et indiquer un positionnement épistémique incertain sur les propos précédemment exprimés (Weatherall 2011; Degoumois 2017). Les caractéristiques formelles de la réponse de Maya (l.2-10) ainsi que les microdétails de l'interaction présentent une opinion personnelle incertaine et formulée avec quelques difficultés. Néanmoins, il est intéressant de remarquer que les pauses inter-tours (l.4,9) dans la réponse de Maya indiquent qu'elle élabore sa parole en fonction des possibles réactions de l'enseignant, comme si le timing de la réaction de ce dernier était l'indice d'une organisation préférentielle de l'activité.

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 caractéristique "*quand tu dis que*" (l.13-14). Par cette action, il invite l'élève à donner 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 évaluation 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, dans laquelle il relève ici

un manque de précision – ici, spécifier ce qu'elle entend par "*arrêter le travail*" – s'orientant ainsi vers une meilleure compréhension mutuelle des participants. Suite à cette reformulation sous forme de demande de clarification, l'enseignant reçoit une réponse contrastée de la part de Maya:

(3b) IC-YOU CODI L1-Sec1-DS3 I. 159

14 que l'un des deux arrête complètement?
15 (0.4)
16 May: ouais ben 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 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?

À la ligne 16, Maya manifeste un accord à travers un "ouais" qui lui permet d'exhiber un alignement avec la reformulation précédente de l'enseignant. Toutefois son tour de parole est suivi par la construction classique de type [ben + JSP] (Pekarek Doehler 2016; Degoumois 2017) qui témoigne à nouveau d'un positionnement incertain et qui préface la réponse à venir comme une action non préférentielle, voire non conforme (Heritage 2013). 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 précédente de l'enseignant comme une évaluation potentiellement négative, mais surtout elle modifie son positionnement épistémique en référant désormais sa compréhension au point de vue de Martin, ce qui lui permet d'atténuer la responsabilité de sa propre opinion.

L'enseignant réagit en chevauchement (l.18) et ratifie minimalement cette clarification épistémique au travers d'un "*mhm mhm*" avec une intonation finale descendante avant la fin du tour de l'élève. La réponse de Maya, quant à elle, est à nouveau accompagnée par une intonation conclusive (l.17) qui indique qu'elle abandonne le *floor*. L'enseignant ne réagit pas spécifiquement à cette justification, mais il initie une nouvelle reformulation (l.20-24) qui revient sur l'opinion précédemment formulée par Maya (voir extrait 3a), réalisée à travers des caractéristiques formelles similaires à la ligne 13 sous la locution "*donc toi tu dirais*". À travers ce procédé déjà observé aux lignes 13-14, il traite à nouveau l'opinion de Maya comme incomplète en lui demandant de poursuivre l'élaboration de ses propos. Par cette reformulation, l'enseignant développe des contenus sur le plan lexico-sémantique passant progressivement de la notion

"d'arrêter de travailler" à la notion "d'insuffisance salariale". Ces pratiques reformulatives invitent Maya à verbaliser son opinion de manière différente, de même qu'elles permettent à l'enseignant de diriger l'élève vers l'expression d'un contenu plus spécifique, en lui montrant à travers cet étayage comment être plus précise au sein de sa réponse. Bien que Maya réagisse (l.25) en chevauchant la fin du tour de l'enseignant, elle exhibe pourtant une réponse plutôt laconique "*ben ça dépend*", produite avec de nombreuses répétitions lexicales (*ça dépend/le*) et achevée par une intonation finale montante marquant à nouveau l'incertitude. Par cette action, elle s'oriente également vers une possible non-conformité de la reformulation de l'enseignant vis-à-vis de son opinion, voire également vers la difficulté à se projeter dans l'avenir qu'invite la thématique proposée par l'enseignant:

(3c) IC-YOU 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) °°?
 *regarde l'enseignant
 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 °ça c'est encore une autre question° ça.
 38 noémie.

L'enseignant réagit (l.28) au propos de Maya 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 et donc d'une contribution de Maya plutôt que vers sa clôture. Après un délai significatif de 1,7 seconde qui présume d'une réponse problématique à venir, Maya produit un commentaire personnel (l.29) en direction de l'enseignant en chuchotant "*c'est mieux non*", suivi d'une intonation finale montante (l.30) comme si elle développait son opinion en fonction de l'absence de réaction de l'enseignant, construisant ainsi ses réponses comme si elles étaient soumises à une évaluation en termes de juste ou de faux. De plus, cette réponse incertaine exhibe une nouvelle fois la nature problématique de la situation dans laquelle se trouve Maya, à savoir une certaine difficulté à répondre de manière conforme aux attentes de l'enseignant. La manière dont évolue le format de ses réponses dans le cours de l'échange montre qu'elle semble avoir de moins en moins de réponses alternatives à donner: 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 intra-tours, marqueurs épistémiques négatifs). Sur le plan

des contenus, malgré des reformulations de l'enseignant l'invitant à être plus précise dans sa prise de position, 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 la reformulant à travers la même locution qu'employée précédemment "*donc tu dis que*". Sur le plan sémantique, il procède de la même manière en reformulant 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 au sein de l'échange.

Suite à cette troisième reformulation, Maya répond (l.34) en s'alignant sur l'enseignant à travers un "*ouais*" à l'initiale du tour 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 assertive 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 dans la mesure où elle répondait systématiquement de manière non préférentielle (hésitation, délai dans la prise de tour, marqueur épistémique, etc.). L'enseignant réagit (l.35 et suivantes) par une ratification avec une intonation montante finale qui indique une suite à venir: après une pause significative de 2,7 secondes où personne ne prend la parole, il produit, cette fois-ci, un commentaire général (l.37) à travers lequel il signale notamment la clôture de son interaction avec Maya, puis désigne Noémie comme prochaine locutrice.

6. Entre prudence interactionnelle et affirmation de soi

À partir de cet extrait, nous résumons ci-dessous les caractéristiques principales de cet échange en prenant en considération la manière dont l'élève formate linguistiquement son opinion personnelle mais également le type de réaction de l'enseignant lors de cet accomplissement interactionnel.

La manière dont Maya construit ses tours de parole en réponse à l'enseignant indique une tendance à formuler une opinion de façon incertaine et peu assertive, que l'on observe à travers différents indices récurrents:

- **Des indices séquentiels:** Début de tour retardé, présence de pauses intra- et inter-tours de parole
- **Des indices lexico-syntaxiques:** Présence de marqueurs épistémiques (JSP, peut-être), le mode verbal du conditionnel et de nombreuses disfluences (hésitations, répétitions)
- **Des indices prosodiques:** Des intonations finales montantes, un volume bas et des allongements vocaliques

Cet échange est illustratif de la manière dont les élèves du secondaire 1 expriment une opinion personnelle: avec un faible degré d'engagement sur leurs propos. En exprimant à plusieurs reprises un positionnement incertain à travers la manière dont elle construit ses tours de parole en réponse à l'enseignant, Maya montre une expression d'opinion peu assertive et peu affirmée. Cette prudence interactionnelle lui permet de gérer en partie sa participation en classe dans la mesure où elle met en scène un positionnement social spécifique – dans son cas, un positionnement prudent et indirect lui permettant de ne pas prendre une position affirmée devant la classe. Sur le plan actionnel, Maya module ses réponses comme étant non préférentielles et non attendues, comme si elles ne satisfaisaient pas de prime abord la pertinence conditionnelle imposée par les questions de l'enseignant. Cette manière de répondre rend compte d'un certain "inconfort" progressif de l'élève au sein du déroulement séquentiel de l'échange. Cette difficulté à répondre se retrouve également dans les multiples occasions où Maya tente de se désengager de la scène conversationnelle. Elle manifeste un désir de terminer l'échange et résiste à la trajectoire interrogative de l'enseignant. Sur le plan des contenus communiqués à travers l'expression d'opinion, notons que plus l'enseignant produit des reformulations invitant Maya à élaborer son point de vue, plus cette dernière se déresponsabilise de ses propos et réalise des réponses allusives sur le plan des contenus informationnels. 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 de l'élaboration de ses propos, tandis que Maya semble s'orienter plutôt vers une résistance à répondre à ces diverses sollicitations.

Si l'on observe désormais les contributions de l'enseignant et plus particulièrement les procédures de légitimation qu'il met en œuvre, on remarque ici deux pratiques récurrentes mises en place au cours de l'échange. Elles permettent de relancer l'élève, s'orientent vers un travail à la fois d'élaboration et d'articulation des contenus de l'opinion de l'élève:

- **Un format de ratification avec une intonation finale montante**

Cette manière de traiter les réponses de l'élève permet à l'enseignant de légitimer une partie de la réponse de l'élève. Elle fonctionne à l'image des continueurs comme signaux d'écoute et de réception. Néanmoins, le contour prosodique final montant, qui est souvent rattaché à des caractéristiques multimodales (regard, gestes de l'enseignant), invite l'élève à poursuivre 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 reformulations**

L'enseignant produit régulièrement des reformulations, sous forme de demandes de clarification, initiées par un format récurrent de type "*quand tu dis*", "*donc toi tu 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

réintroduire 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 de promouvoir positivement son point de vue tout en gérant simultanément l'intercompréhension des participants présents dans la classe. Dès lors, par ces différentes manières de réagir à la réponse de l'élève, l'enseignant vise à favoriser un plus grand engagement des élèves 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 ou 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.

En somme, les pratiques reformulatives de l'enseignant permettent d'articuler les contenus présents dans les réponses de l'élève vers une structuration argumentative et s'orientent plus clairement vers l'apprentissage du débat. À travers cette démonstration par étapes dans laquelle il produit trois reformulations, l'enseignant indique à l'élève comment argumenter son propos de manière modélisante et comment amener l'expression de son opinion vers plus de précision. Toutefois, nous pouvons également questionner ce type d'étayage dans l'extrait observé: si l'on se focalise sur les tours de parole de l'élève durant cet échange, on peut remarquer qu'ils deviennent de moins en moins élaborés au fil des relances de l'enseignant, ce qui pourrait s'interpréter comme une pratique de surajustement de l'élève qui confirmerait petit à petit ce que dit l'enseignant. En cela, un des risques potentiels de ces reformulations multiples consisterait à ce que l'enseignant prenne paradoxalement le relai dans le développement de l'opinion de l'élève en faisant office de "caisse de résonance" (*Sounding Box*, Goffman 1981).

7. Discussion

Cet échange entre l'enseignant et Maya est prototypique de ce que nous observons au secondaire 1 dans ce type d'activité de discussion qui demande aux élèves de formuler une opinion personnelle. Cette tâche d'expression orale soulève certains enjeux pour l'élève. En effet, on remarque une forme de résistance à répondre, signalée par de nombreux dispositifs de désengagement du tour chez l'élève, pointant une certaine réserve à réaliser cette tâche. De même, l'activité semble relativement nouvelle pour l'élève, qui s'attache régulièrement à chercher des indices liés à une évaluation de l'enseignant, comme si elle développait son opinion en fonction de l'absence de réaction, construisant ainsi ses réponses comme soumises à une évaluation en termes de juste ou de faux. Néanmoins, nous remarquons que l'élève développe des

ressources interactionnelles, i.e. la formulation incertaine, pour répondre à la demande de l'enseignant. La formulation incertaine de l'élève témoigne de son orientation vers l'expression d'opinion personnelle comme une activité délicate qui suppose une prise de risque. 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 ses propos, lui permet de gérer ce qu'il présente de lui devant un groupe (sur cet aspect, voir Degoumois 2017). 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 à montrer aux autres de quelle manière on l'appréhende. Du reste, se montrer peu sûr et éviter une position tranchée dans l'expression de son opinion est une conduite qui permet à l'élève d'éviter, ou plutôt de réduire, l'impact des évaluations potentielles des participants, et ainsi de gérer les contraintes liées à la parole publique, de même que la mise en scène de son identité en classe.

Si l'on se penche plus précisément sur ce que l'enseignant légitime à travers cette tâche, cet échange a permis de mettre en avant des attentes effectives de sa part vers une certaine prise en charge des contenus véhiculés par l'opinion: notamment vers une formulation plus affirmée et assertive de la part de l'élève, mais également à travers un degré d'élaboration de l'opinion personnelle autour d'une argumentation plus soutenue qui se matérialise ici par une demande de précision sur le plan des contenus informationnels. L'observation des pratiques de légitimation de l'enseignant durant cette activité d'échange d'opinions personnelles a permis de mettre en lumière des pratiques professionnelles qui ne sont pas mentionnées en tant que telles dans les curriculums officiels. Dans notre cas, les pratiques de légitimation de l'enseignant visent à promouvoir l'expressivité de l'élève tout en coconstruisant avec lui de manière dynamique le développement de son opinion personnelle. Il tend ainsi à l'aider à fournir une opinion plus affirmée et assumée au cours de l'échange, et à amener l'élève à ajuster et adapter finement sa réponse.

Ce type de dynamique au sein d'activités d'échange d'opinions en classe rend compte de quelle manière l'enseignant et l'élève tentent d'ajuster leurs pratiques interactionnelles, en observant ici des trajectoires actionnelles plutôt divergentes de la part des participants, dans le but d'arriver à une conduite attendue, relevant de pratiques institutionnelles perçues comme adéquates. De par cette organisation séquentielle spécifique, nous concevons la formulation d'expression d'opinion personnelle dans l'interaction scolaire comme un accomplissement collaboratif et dynamique, dans lequel les participants cherchent à adapter continuellement, de manière *online*, leurs conduites aux circonstances locales de l'interaction en cours. L'empreinte institutionnelle du contexte scolaire se reflète non seulement dans l'organisation séquentielle de l'expression d'opinion, qui est ici fortement guidée par l'enseignant, mais également dans la prudence avec laquelle l'élève formule son opinion, pointant ici l'enjeu public inhérent à toute interaction ayant lieu au sein du groupe classe

et plus particulièrement durant cette période de l'adolescence rattachée au degré du secondaire 1³. Cette étude montre que l'expression d'opinion personnelle en contexte scolaire répond à des enjeux institutionnels spécifiques, notamment sur le plan social lorsque l'élève perçoit l'expression d'opinion personnelle comme un objet interactionnel "à risque" et comme potentiellement soumis à l'évaluation de l'enseignant. Ce dernier s'oriente, quant à lui, vers une dynamique d'apprentissage lors de ses réactions, visant à amener l'élève à s'exprimer en élaborant plus amplement ses propos, notamment par un mouvement argumentatif.

Plus généralement, cette étude met en perspective la complexité de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe pour l'agir enseignant, notamment par le fait qu'elle requiert une évaluation *online* des diverses interventions des élèves. En effet, l'enseignement de l'oral reste à ce jour relativement problématique. Cet aspect est majoritairement soulevé par la recherche en didactique (De Pietro & Gagnon 2013; Gagnon 2009; Schneuwly et al. 1996; Nonnon 1992, *inter alia*) qui souligne la difficulté de modéliser l'oral en tant que dispositif de formation et d'enseignement (Dolz 2016). En cela, elle pointe la nécessité de clarifier davantage les objectifs liés à l'oral spontané, et par là même d'identifier des critères d'évaluation pour l'enseignement de l'oral (Gagnon 2016). C'est pourquoi nous avons porté notre attention sur les compétences interactionnelles des jeunes en langue première et sur la manière dont ils sont formés à l'expression orale en classe par le biais d'une activité favorisant l'expression d'opinion personnelle. Le contexte scolaire est un lieu privilégié pour observer le développement communicatif des jeunes avant l'entrée dans le monde du travail, tout en sachant que cette capacité à interagir de manière pertinente et adaptée au contexte constitue un instrument central de sélection sociale et d'accès tant à l'éducation supérieure qu'au monde du travail.

BIBLIOGRAPHIE

- 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), 235-262.
- Balleys, C. (2015): *Grandir entre adolescents: à l'école et sur Internet*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Bourdieu, P. (1973): L'opinion publique n'existe pas (exposé fait à Noroit: janvier 1972), *Les Temps modernes*, 318, 1292-1309.
- Brinthaupt, T. M. & Lipka, R. P. (2012): Understanding early adolescent self and identity: An introduction. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (éds.), *Understanding Early Adolescent Self and Identity*. New York (Suny Press), 1-21.

³

Degoumois (2017) montre que les élèves du secondaire 2 ont plutôt tendance à formuler des opinions personnelles de manière plus directe et de façon plus assumée qu'au secondaire 1.

- 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*, 373-402.
- Coulter, J. (1990): Elementary properties of argument sequences. In G. Psathas (éd.), *Interaction Competence*, Lanham (University press of America), 181-203.
- 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, 155-179.
- Degoumois, V. (2017): 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 de doctorat en Sciences Humaines et sociales, Université de Neuchâtel, Suisse.
- 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 (éds.), *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. Basinstoke (Palgrave Macmillan).
- 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.
- Du Bois, J. W. (2007): The stance triangle. In R. Englebreton (éd.), *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*. Amsterdam (Benjamins), 139-182.
- 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.
- 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), 33-57.
- 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.
- Gamson, W. A., & Modigliani, A. (1989): Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach. *American journal of sociology*, 95(1), 1-37.
- Gavin, L. A. & Furman, W. (1989): Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups. *Developmental Psychology*, 25, 827-834.
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (1987): Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *IPrA Papers in Pragmatics*, 1(1), 1-55.
- Harter, S. (1999): *The construction of the self: A developmental perspective*. New York (Guilford Press).
- Hellermann, J. (2003): The Interactive Work of Prosody in the IRF Exchange: Teacher Repetition in Feedback Moves. *Language in Society*, 32(1), 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), 105-130.
- Herbst, S. (1993): *Numbered voices: How opinion polling has shaped American politics*. Chicago (University of Chicago Press).
- Heritage, J. (2013): Turn-initial position and some of its occupants. *Journal of Pragmatics*, 57, 331-337.
- Houtkoop-Steenstra, H. (2000): *Interaction and the standardized survey interview: The living questionnaire*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Hutchby, I. (1996): *Confrontation Talk. Arguments, Asymmetries and Power on Talk Radio*. Mahwah (Lawrence Erlbaum).
- Katz, E. & Lazarsfeld, P. L. (2008): *Influence personnelle: ce que les gens font des médias*. Paris (Armand Colin).

- Markee, N. (2005): Conversation Analysis for Second Language Acquisition. In E. Hinkel (éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah (Lawrence Erlbaum), 355-373.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge (Harvard University Press).
- 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, et al. (éds.), *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. Basinstoke (Palgrave Macmillan).
- Mondada, L. (2009): The embodied and negotiated production of assessments in instructed actions. *Research on Language and Social Interaction*, 42(4), 329-361.
- 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), 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), 9-22.
- 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, 148-162.
- Plan d'études romand (PER), (2011). tiré du site internet de la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de Suisse romande et du Tessin) <https://www.plandetudes.ch>.
- 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), 127-142.
- 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*, 53-95.
- Quéré, L. (1990): Opinion: l'économie du vraisemblable. Introduction à une approche praxéologique de l'opinion publique. *Réseaux*, 8, 43, 33-58.
- Quéré, L. (1995): L'opinion comme événement interactionnel. In D. Véronique et R. Vion (éds.), *modèles de l'interaction verbale*. Aix-en-Provence (Publications de l'Université de Provence), 23-44.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on conversation*. Oxford (Blackwell).
- Schegloff, E. A. & Lerner, G. H. (2009): Beginning to Respond: Well-Prefaced Responses to Wh-Questions. *Research on Language & Social Interaction*, 42(2), 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, 80-99.
- Sidnell, J. (2012): "Who knows best?": Evidentiality and epistemic asymmetry in conversation. *Pragmatics and Society*, 3(2), 294-320.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London (Oxford University Press).
- Thornborrow, J. (2007): Narrative, opinion and situated argument in talk show discourse. *Journal of Pragmatics*, 39(8), 1436-1453.
- Weatherall, A. (2011): I don't know as a Prepositioned Epistemic Hedge. *Research on Language & Social Interaction*, 44(4), 317-337.

Annexe: Convention de transcription

Courrier new	Police utilisée
(0,2)	pauses (chronométrées). Les pauses intra-tours sont positionnées dans le texte, les pauses inter-tours 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
<u>bonjour</u>	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
()	désigne la prise de parole d'un élève non identifié