

# Montée en tension, répétition lexicale, co-énonciation et sur-énonciation dans l'interaction entre enseignant et élève(s)

Romain, Christina, & Rey, Véronique

Aix Marseille Université – ESPE Aix-Marseille  
Laboratoire Parole et Langage CNRS UMR 7309

[christina.romain@univ-amu.fr](mailto:christina.romain@univ-amu.fr)

Aix Marseille Université – ESPE Aix-Marseille  
CREDO, CNRS UMR 7308

[veronique.rey-lafay@univ-amu.fr](mailto:veronique.rey-lafay@univ-amu.fr)

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à l'analyse de l'interaction pédago-didactique en contexte de montée en tension et, plus précisément, à la place de la répétition, de la co-énonciation et de la sur-énonciation dans ce contexte. Nous soulignerons les enjeux de toutes les interactions verbales *in praesentia* et l'intérêt qu'elles peuvent susciter pour différentes disciplines telles que la psychologie avec la découverte des neurones miroirs (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008), la psychologie cognitive avec la notion d'énonciation conjointe (Tomasello, 2000ab) mais aussi en neurologie avec la notion de « cerveau social », décrivant les circuits neuronaux en activité lors des interactions verbales (Cacioppo et Tassinari, 1990 ; Cacioppo et Bernston, 2004 ; Dumas et al., 2010 ; Dumas, 2011). Enfin, nous convoquerons les travaux conduits en pragmatique et en analyse interactionnelle, dont le fondement et les enjeux ont été défendus dès les années 1970 (Bakhtine, 1977 ; Grice, 1975, 1979, 1989 ; Ducrot, 1979, 1980 ; Sperber et Wilson, 1981, 1989), afin de procéder à l'analyse d'interactions verbales (potentiellement) conflictuelles entre enseignant et élèves en classe.

## 1 Cadre théorique, problématique et méthodologie

Notre analyse repose sur l'étude d'un corpus constitué d'échanges entre enseignant et élève(s) dans une classe de moyenne section de maternelle (fin école maternelle), dans deux classes de cm2 (fin école élémentaire) et dans une classe de 6<sup>ème</sup> (début collège)<sup>1</sup>. Ces différents échanges ont été recueillis dans quatre établissements du sud de la France au cours des années 2000. Les inspecteurs de l'éducation nationale, les chefs d'établissements, les enseignants ainsi que les parents d'élèves ont tous donné leur accord pour la réalisation de ces enregistrements. Plus précisément, chacun des extraits, présentés et analysés dans cet article, appartient à un corpus plus large qui a été constitué pour chacune des classes, composées de 21 à 27 élèves issus de milieux socioculturels hétérogènes, sur une année scolaire (à raison d'une matinée d'enregistrements effectués chaque semaine de l'année scolaire du mois de septembre au mois de mai) soit une centaine d'heures d'enregistrement par classe. Ainsi, ces échanges ont été transcrits et sélectionnés à partir d'enregistrements vidéo réalisés tout au long d'une même année scolaire. Les enregistrements sélectionnés pour les besoins de cet article sont tous caractérisés par la présence de moments de tension interactionnelle entre enseignant et élève(s).

Nous étudierons donc l'interaction verbale que nous considérons, à la suite de Goffman (1973a : 23), comme

« l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. ».

Ce sociologue américain décrit les interactions comme potentiellement menaçantes pour les faces des individus en présence et identifie ce qu'il nomme le face want (volonté de préserver les faces) et le face work (le travail de préservation). Ainsi, toute interaction induit une action réciproque des interlocuteurs mais aussi une nécessaire adaptabilité du discours au contexte (Goodwin, 1980, 1981 ; Goodwin et Duranti, 1992 ; Goodwin et Goodwin, 2004 ; Clark, 1996) ainsi qu'aux règles conversationnelles (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974 ; Clark 1992). Dans cette perspective, les actes de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1969) menaçants pour les faces vont donner lieu à des enjeux notamment en termes de politesse linguistique (Brown et Levinson, 1978, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992, 2005 ; Lakoff, 1972, 1973 ; Leech, 1983 ; Romain et Lorenzi, 2013) dans le sens d'un ménagement des faces de chacun des interactants mais aussi d'auto et d'hétéro-valorisation de ces mêmes faces. Ces différents ménagements et aménagements vont intervenir dans le cadre plus large de moments de rupture interactionnelle nécessitant donc en cela la convocation de procédés de négociation au service de la face des interactants. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 103) appelle ainsi négociation conversationnelle

« tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend afin de permettre la poursuite de l'échange. »

Nous nous questionnerons donc sur la forme de la négociation (ou l'absence de négociation) convoquée par l'enseignant(e) en contexte de montée en tension et, en son sein, nous nous interrogerons sur la présence ou pas de répétition lexicale. La répétition sera donc analysée comme un espace où se jouent des rapports de places (Vion, 2001 ; Kerbrat-Orecchioni, 1991, 1992, 1994, 2005, 2012) et de faces (Goffman, 1973ab, 1974) et où peut venir à se jouer la négociation (Kerbrat-Orecchioni, 2005) que nous supposons positive lorsqu'elle se co-énonce (articulation de deux points de vue différenciés) et négative lorsqu'elle est sur-énoncée (un point de vue s'impose à l'autre) (Rey et Romain, 2013).

Notre but est de décrire comment le type de montée en tension (Moïse, 2007 ; Auger, Fracchiolla, Moïse et Romain, 2008 ; Fracchiolla, Moïse, Romain et Auger, 2013) et les points de vue en confrontation (co-énonciation, sur-énonciation et sous-énonciation) (Rabatel : 2005a, 2012)<sup>2</sup> peuvent venir à jouer sur la structuration et le choix de la répétition. Nous croiserons donc l'analyse interactionnelle de ces différentes productions en fonction des montées en tension observées et des points de vue en confrontation.

### 1.1.1 Montée en tension

Nous convoquerons le modèle de la description linguistique de la montée en tension verbale tel qu'il a été élaboré par Fracchiolla, Moïse, Romain et Auger (2013) et aménagé pour les interactions pédagogiques par Rey, Romain et DeMartino (2013). Ces chercheurs identifient plusieurs formes de montée en tension verbale s'articulant les uns et les autres au cours d'une même interaction :

- la violence verbale fulgurante (montée en tension reposant à titre principal sur des actes de langage direct à visée principale de domination) ;
- la violence verbale polémique (montée en tension reposant à titre principal sur des actes de langage indirects et sur une argumentation à visée polémique, dimension vexatoire) ;
- la violence verbale détournée (montée en tension verbale reposant à titre principal sur des actes de langage indirect visant le discrédit ou la disqualification et à valeur illocutoire contraire et enchâssée – coopération souvent feinte et ambiguë).

On distingue également la montée en tension polémique à charge (volonté de détruire les arguments verbalisés ou pas de l'autre) de la montée en tension argumentative à visée coopérative et négociatrice (volonté d'amener l'autre à se ranger à son point de vue, à l'intégrer). Si la tension s'aggrave en présence de polémique à charge, elle tend au contraire à s'apaiser en présence d'argumentation à visée coopérative et négociatrice. Plus généralement, en contexte scolaire, Rey et Romain (2013) observent que ces formes

se regroupent en deux types de montées en tension : l'une positive pour la résolution de la tension et la préservation des faces (montée en tension argumentative à visée de coopération et de négociation) et l'autre négative pour la résolution de la tension car elle favorise une relation autoritariste, se fossilisant sur une modalité subjective et intersubjective à visée d'injonction sans recours à une modalité objective contrairement à la précédente<sup>3</sup>. Nous soulignerons ici que ces différents types de montée en tension négative pour la résolution de la tension ne s'excluent pas les uns et les autres, bien au contraire ils tendent à co-exister et à se co-articuler les uns avec les autres. C'est pourquoi, pour les besoins de l'analyse, nous regrouperons les types de montée en tension en deux ensembles : la montée en tension positive (argumentative -coopération et négociation- et la montée en tension négative (polémique à charge et/ou fulgurante et/ou détournée). Nous dirons ici quelques mots quant à la notion d'autorité dans le milieu de l'enseignement. Pour cela nous convoquons les travaux de Robbes (2006) qui distinguent deux types principaux d'autorité : l'autorité éducative et l'autorité autoritariste. Si la première concerne

« une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. Cette reconnaissance constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative, car elle ouvre au consentement. Elle passe par l'identification de compétences et de savoirs dans l'action. » ;

la seconde concerne quant à elle

« la relation où le détenteur d'une fonction statutaire exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission ».

Ce chercheur distingue encore, de ces deux types d'autorité, l'autorité évacuée qu'il décrit comme étant

« la tendance, fréquente dans les métiers de l'éducation, à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, justifiée par son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif. Ces deux postures se traduisent par l'abandon de la relation éducative. »

A partir de cette typologie, et en contexte de tension interactionnelle, nous considérons que l'autorité éducative va de pair avec la co-énonciation de l'enseignant tout comme avec la montée en tension argumentative à visée de coopération et de négociation. De même, l'autorité autoritariste va de pair avec la sur-énonciation de l'enseignant et la montée en tension négative pour la relation interpersonnelle, à savoir la montée en tension fulgurante et/ou détournée et/ou polémique à charge de l'élève. Dans cette perspective, Romain et Lorenzi (2014) ont établi une corrélation entre le partage ou le non partage de normes langagières et l'accélération de la montée en tension : « Ainsi lorsque les normes langagières ne sont pas partagées (co-énoncées), la négociation est inexistante et la montée en tension s'accélère : la relation repose sur la sur-énonciation, sur de la tension fulgurante/polémique à charge/détournée, sur des taxèmes de position haute et sur des AL directifs ardents de premier degré et de second degré à visée de polémique à charge. De fait l'autoritarisme s'impose et vient alimenter un contexte de mésentente (défaut de ménagement des faces : impolitesse linguistique). Au contraire, lorsque l'enseignant et l'élève partagent les mêmes normes langagières, la relation repose sur une autorité argumentée, co-énoncée (prise en compte du point de vue de l'autre), convoque des taxèmes de relation (ménagement des faces : politesse linguistique) et des AL directifs ardents de second degré à visée de coopération et de négociation (argumentation vs polémique). » (2014)

### 1.1.2 Points de vue et procédés de reprise

Nous étudierons les points de vue en confrontation à l'occasion de montées en tension dans le cadre d'interactions pédaogo-didactiques. Point de vue et argumentation polémique à charge (discordance) ou argumentation à visée coopérative et négociatrice (concordance) sont des notions que nous souhaitons croiser en ce que le point de vue et la forme de l'argumentation choisie ou à tout le moins réalisée décrit une relation interdiscursive et interpersonnelle spécifique entre destinataire et destinataire du discours.

Ainsi le point de vue permet de « dégager une méthode de lecture pragmatique des textes (littéraires et non littéraires) qui fasse du lecteur “le troisième dans le dialogue”, selon la belle formule de Bakhtine (1984 : 332), qui lui permette de prendre toute sa part dans la co-construction des interprétations sur la base des instructions du texte. » (Rabatel, 2007 : 365). Dans ce cadre, nous nous intéresserons à la notion de point de vue sous sa forme générale à partir de laquelle Rabatel (2007 : 348-349) va le définir

« par les moyens linguistiques par lesquels un sujet envisage un objet, à tous les sens du terme envisager, que le sujet soit singulier ou collectif et l’objet, concret ou langagier. Le sujet, responsable de la référenciation de l’objet, exprime son PDV tantôt directement, par des commentaires explicites, tantôt indirectement, par la référenciation, c’est-à-dire à travers les choix de sélection, de combinaison, d’actualisation du matériau linguistique. Ces phénomènes opèrent dans tous les cas de figure, depuis les choix les plus subjectifs aux choix apparemment les plus objectivants, depuis les marques les plus explicites aux indices les plus implicites. »

Rabatel (2007 : 353) conclut en indiquant que

« le PDV correspond donc à ce qui, dans la référenciation linguistique des objets (du discours) révèle, d’un point de vue cognitif et axiologique, une source énonciative particulière et indique, explicitement ou implicitement, ses représentations, et, éventuellement, ses jugements sur les référents. ».

Koren (2009) insiste alors sur le fait que toute intervention langagière induit une

« intention de l’énonciateur de donner une image valorisante et légitimante de lui-même, de faire connaître son opinion et de modifier de gré ou de force celle de l’énonciataire ».

Cet auteur souligne que, dans le langage monogéré, tout comme dans l’interaction conversationnelle, le sens est co-construit et convoque une confrontation intersubjective des points de vue des protagonistes.

Ainsi, les travaux de Rabatel (2005a, 2012) décrivent trois types de points de vue : la co-énonciation qui correspond à la co-construction d’un point de vue commun des énonciateurs en présence (l’énonciateur pense et parle avec l’autre), la sur-énonciation qui correspond à la construction d’un point de vue surplombant au profit d’un seul énonciateur (l’énonciateur détient le dernier mot), reconnu par les autres énonciateurs ; et la sous-énonciation qui correspond à la construction d’un point de vue dominé d’un énonciateur (l’énonciateur pense et parle avec les mots de l’autre) au profit du sur-énonciateur. Comme le rappelle Rabatel (2005a)

« Danon-Boileau & Morel, à la suite de Culioli qui a introduit le terme, définissent la coénonciation comme la représentation de l’autre dans le discours du parleur, pour mieux prévenir ses réactions afin de favoriser le consensus (Danon-Boileau et Morel, 2003 : 236-238). »

Nous appelons co-énonciation le fait d’inclure l’autre de façon argumentée dans sa parole par un point de vue certes surplombant mais simultanément négociateur et coopérateur (contrairement au fait d’imposer, dans un registre polémique à charge, un point de vue surplombant sans volonté de négocier). Ce qui est le cas en contexte de montée en tension argumentative à visée coopérative et négociatrice. C’est le cas lorsque, par exemple, un enseignant argumente une menace ou une sanction en faisant référence à un point de vue extérieur, supposé connu et partagé par tous (par exemple règlement d’établissement, règles de politesse, règles établies en classe d’un commun accord entre enseignant et élèves). Nous considérons que l’enseignant pense et parle avec l’élève, il tisse un lien à partir d’un point de vue commun de départ qui le conduit à argumenter positivement dans le sens d’une négociation afin de retrouver une interaction sans rupture interactionnelle. Nous sommes donc en présence de co-énonciation. Une co-énonciation appelée divergente par Morel et Danon-Boileau (1998, 2003). Par opposition, l’argumentation polémique à charge est au contraire, pour nous, synonyme de sur-énonciation toujours dans un contexte de montée en tension. Elle intervient lorsque l’enseignant se situe dans une position surplombante, convoquant une autorité autoritariste, où il impose une menace ou une sanction sans l’argumentée, sans faire référence à un point de vue antérieur supposé connu ou partagé. Notre hypothèse étant que la co-énonciation, motivée

et dirigée vers la concordance, apaise la montée en tension alors que la sur-énonciation, motivée par la discordance voire la divergence, l'aggrave.

De plus, Rabatel souligne que aux plans syntaxique et discursif la co-construction, ou co-énonciation, repose notamment sur des procédés de reprise (2004, 2008b, 2010a, 2011). Nous nous intéresserons donc à la répétition et à son statut et ses enjeux interactionnels dans notre corpus : est-elle motivée ou à tout le moins orientée vers la concordance ou la discordance ? quels sont ses liens ou à tout le moins ses corrélations avec la co-énonciation et la sur-énonciation ? Ces informations participent aux enjeux interactionnels de l'échange. L'idée étant d'établir un fonctionnement sémantique des formes de la répétition en fonction du contexte de leur production et au regard de la forme de la montée en tension. A la suite de Rabatel (2005b : 122), nous rappellerons ici que l'énoncé et le(s) point(s) de vue qui le(s) constitue(nt) nous intéressent tout particulièrement en ce qu'un point de vue

« intègre un faire voir, un faire penser, un faire dire, un faire agir, fût-ce indirectement (cf. l'effet-point de vue de Rabatel, 1998, 2004), dès lors que les énoncés cumulent une valeur descriptive, dénotant des états de fait et une valeur interprétative exprimant les jugements de l'énonciateur envers les objets du discours dénotés (Rabatel, 2003), ces derniers équivalent à un acte de langage indirect ».

Nous focaliserons notre étude sur les productions de reprise d'un matériel formel c'est-à-dire sur des reprises explicites d'un segment linguistique où le signifiant reste le même. Cependant, cette répétition induit de fait une signification différente de la première car étant postérieure elle modalise la première production et apparaît dans un cotexte différencié. Nous analyserons donc la répétition lexicale et sa signification (en articulation avec la signification de son antécédent) dans son lien simultané avec l'interaction pédaogo-didactique et avec le type de point de vue et la forme de la montée en tension (fulgurante, détournée, polémique à charge ou argumentative à visée de coopération et de négociation – co-énonciative).

L'analyse de notre corpus visera à montrer les liens entre répétition lexicale, confrontation *vs* coopération entre les points de vue et montée en tension dans l'interaction entre enseignant et élève(s). Notre hypothèse principale étant que la répétition jouerait dans ces différentes productions verbales des rôles différenciés en fonction du type de montée en tension (positive ou négative) et du type d'énonciation (co-énonciation ou sur-énonciation).

## 2 Analyse

Les exemples que nous proposons à l'analyse sont répartis en deux ensembles déterminés par le type de montée en tension auquel chacun se rattache : montée en tension positive (argumentée à visée coopératrice et négociatrice) et montée en tension négative (fulgurante et/ou polémique à charge et/ou détournée). Si la première est positive pour la résolution de la rupture interactionnelle, la deuxième et ses différentes combinaisons possibles s'avèrent renforcer la rupture interactionnelle. Nous allons donc identifier le type de montée en tension que nous confronterons avec le point de vue convoqué par l'enseignant et le rôle de la répétition lexicale dans l'élaboration de ce point de vue.

### 2.1 Montée en tension argumentée (coopération et négociation) et concordance des points de vue par co-énonciation

Dans les deux exemples que nous nous proposons d'analyser, dont l'un est extrait du corpus de moyenne section de maternelle et le second de celui de CM2, nous observons une montée en tension argumentée de la part des deux enseignants : l'une vise à conduire un élève à ramasser un livre jeté par terre et l'autre à faire cesser le bavardage d'une élève avec un camarade. Ces montées en tension ne sont ni fulgurantes ni

polémiques à charge ni détournées (négatives pour la relation), elles sont au contraire négociatrices et coopératrices (positives pour la relation) : elles visent à argumenter explicitement la remontrance de chacun des enseignants et donc leur position d'autorité et non à attaquer, agresser l'élève dans sa posture divergente à celle de l'enseignant. Dans l'exemple 1, nous allons voir que lors de sa première intervention, l'enseignante convoque une tension fulgurante à travers l'unique formulation d'une injonction mais dans sa seconde intervention, suite au refus de l'élève de ramasser le livre, la tension devient argumentative à visée de coopération et de négociation. Dans l'exemple 2, nous assistons à une tension exclusivement argumentative à visée de coopération et de négociation faisant suite à l'interpellation de l'élève par l'enseignant (« Sandra ») ayant conduit l'élève à lever les yeux au ciel.

### Exemple 1 : MS Maternelle

P : *tu ramasses*

S : non

P : si + *tu ramasses*/ sinon c'est puni/ tu le sais/ on ne jette pas les livres (il ramasse le livre)

### Exemple 2 : C.M.2a

P : Sandra::/ ben oui mais *tu te retournes*↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi *tu te retournes*/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ voilà/ donc après tu peux lever les yeux au ciel/ mais bon

Ces deux enseignants élaborent donc leur point de vue en convoquant la position de l'élève dans leur intervention verbale (en tant que protagoniste des règles de fonctionnement de la classe), à travers donc sa place dans l'interaction péda-go-didactique. Ils rendent l'élève témoin du rappel d'une règle de fonctionnement de la classe, connue par lui. Ils réactualisent cette connaissance en créant de la signification partagée (chacun doit connaître la règle et l'appliquer). L'élève n'est pas accusé de ne pas connaître la règle, bien qu'une mise en garde implicite soit contenue dans les propos des enseignants, il est au contraire témoin d'une argumentation qui vise à la fois à le convaincre et à s'imposer à lui. On est donc en présence d'une co-énonciation quant à la règle et quant à la sanction/réprimande qui découle de son non respect. Cette co-énonciation, qui crée de la signification vise la concordance des points de vue entre enseignant et élève. La remontrance de l'enseignant est donc argumentée par l'existence et le rappel de la règle et, de fait, son argumentation vise à convaincre. Son argumentaire est donc positif pour la relation en ce qu'il inclut l'autre, l'élève, en partageant avec lui sa connaissance du règlement de la classe et donc la motivation de la réprimande afin de convaincre l'élève (volonté de l'amener à se ranger à son propre avis), de façon négociée et non autoritariste (comme on le verra dans les exemples suivants).

Dans le même temps, on observe le recours à une triple modalité à la fois objective, subjective et intersubjective pour l'exemple 2 et une double modalité intersubjective et objective pour l'exemple 1. On relèvera, dans l'exemple 2, une congruence apportée par l'enseignant entre la verbalisation de ses émotions/sentiments (« donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas ») et sa réprimande à travers une donnée objective (règles de fonctionnement de l'interaction, places de chacun). Le point commun étant la convocation de données objectives liées au contexte de l'interaction péda-go-didactique et notamment aux places que chacun occupe dans l'interaction (cf. Charaudeau, 1993 : la description du contrat de communication).

Nous observons que la répétition intervient dans cette montée en tension en amont de la procédure argumentative mise en place par les enseignants pour expliciter le choix de la remontrance et s'allier l'élève à travers une co-énonciation négociatrice et coopératrice. La répétition porte sur l'injonction constitutive de la remontrance/injonction pour l'exemple 1 (« tu ramasses ») et sur la cause de la remontrance pour l'exemple 2 (« tu te retournes ») : notons ici que pour cet exemple on ne peut être

totale certaines qu'il s'agisse du reproche, portant sur le fait de se retourner pour discuter, ou de la remontrance, portant sur la répétition de l'injonction, se retourner pour écouter l'enseignant). On observe donc que la répétition a lieu une seule fois et qu'elle intervient en amont du développement argumentatif et dans une production fulgurante notamment pour l'exemple 1 « tu ramasses [...] Si tu ramasses ». L'injonction ou la cause de la remontrance est répétée et porte sur une action de l'élève (qu'il doit accomplir pour satisfaire à la remontrance ou qu'il n'aurait pas du accomplir), elle est ensuite reformulée à l'occasion d'une phase argumentative objectivée par un rappel du fonctionnement de la classe (« on ne jette pas les livres » pour l'exemple 1 et « c'est mon job aussi de te dire retourne-toi et écoute » pour l'exemple 2).

La répétition, dans ce type d'interactions verbales, intervient donc en amont soit dans une première montée en tension fulgurante pour l'exemple 1 (injonction de ramasser le livre jeté par terre) qui se transforme ensuite en introduction d'une montée en tension argumentée positive pour l'interaction (rappel des règles et de leur sanction) ; soit directement dans une phase de rappel des faits dans laquelle s'inscrit l'injonction constitutive d'une remontrance comme pour l'exemple 2 (injonction de se retourner formulée à l'adresse de l'élève à fin de faire cesser la discussion initiée avec un camarade et reposant sur le contrat de communication enseignant/élèves en classe reposant sur des rôles attribués à chacun). La répétition joue donc ici le rôle d'une introduction d'une montée en tension argumentée, négociatrice et coopératrice, et permet de tisser du lien avec l'élève, d'argumenter quant à l'intérêt et à la cause de la réprimande et ainsi de créer un point de vue commun, une co-énonciation à visée de négociation (concordance).

## 2.2 Montée en tension polémique à charge, fulgurante et/ou détournée et discordance des points de vue par sur-énonciation

Les trois nouveaux exemples illustrent des montées en tension négatives de trois sortes : fulgurante, détournée et polémique à charge (exemple 3) ; fulgurante (exemple 4a) ; fulgurante et polémique à charge (exemple 4b). Pour chacun d'entre eux, on observe une montée en tension fulgurante (injonctions de faire) de la part des deux enseignantes. Ces montées en tension mettent en lumière des positionnements discordants, une forte divergence entre enseignant et élèves. Elles sont renforcées par la présence de la tension polémique à charge (exemples 3 et 4b) et de la tension détournée (exemple 3). Elles visent le discrédit des élèves réprimandés. Les interventions des deux enseignantes attaquent, agressent, menacent chacun des élèves sans convoquer des procédures argumentatives à visée de coopération et de négociation.

### Exemple 3 : C.M.2b (montée en tension polémique à charge, détournée et fulgurante)

[Un élève est accusé d'avoir frappé un autre élève à la récréation. L'enseignante n'a pas assisté aux faits qui lui sont rapportés à la reprise de la classe.]

E : moi maîtresse je dis la vérité/ je lui ai pas donné un poing sur la bouche hein

P : non peuh peuh peuh peuh/ donc↑ *tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché* + donc il s'est fait mal tout seul↑

[...]

P : tais-toi ! personne ne l'a *frappé*/ BACHIR/ tu l'as pas *frappé*

E. : non [...]

E : c'est pas moi

P. : sur mon bureau/ Eh ben/ *c'est moi*/ alors/ *c'est forcément moi* qui l'ai *frappé* ++ votre carnet sur le bureau/ ça fait trois fois que tu te bats/ et toi tu as foutu des coups de pied à quelqu'un qui était à terre mardi/ si tu crois que j'ai pas oublié

[...]

On relèvera que l'enseignante dans cet exemple 3 procède à des répétitions dans le cadre d'une montée en tension à la fois détournée (ironie) et polémique à charge (mise en accusation sans droit de contestation, discrédit). Ses répétitions portent sur l'action reprochée à l'élève (« tu l'as pas touché », puis « frappé »). L'enseignante ne propose aucune argumentation, ne recherche pas l'échange de contenus discursifs, elle recherche l'acceptation de la culpabilité par l'élève. Pour cela elle convoque des procédés ironiques reflétant la culpabilité de l'élève : sa première intervention initiée par une multiple réfutation de l'innocence proclamée par l'élève est immédiatement suivie par un « donc » qui va consister à introduire l'ironie et à pointer implicitement la culpabilité de l'élève. Ce dernier ne s'y résignant pas, elle recourt à la sanction (prise du carnet et arrêt du monologue ironique accusateur). Le recours à la sanction est lui motivé par une argumentation à visée de polémique à charge, convoquant de la part de l'enseignante des événements antérieurs, déviant et attestant donc de la culpabilité de l'élève dans l'agression qui lui est reprochée. Mais il n'y a aucune référence objective aux faits qui viennent de se dérouler et dont l'enseignante n'a pas été le témoin.

#### Exemple 4 : 6<sup>ème</sup> (cours de mathématiques)

##### 4a (montée en tension fulgurante)

E1 : moins quatorze

P : alors marque le point A moins quatorze

E2 : madame

P : tu m'ennuies tu as compris si tu continues je t'envoie à la vie scolaire

E2 : beh envoyez moi

E3 : quoi

E2 : c'est c'est eux qui m'embêtent et c'est moi qui prends hé:

E4 : ouais c'est vrai hein <...?>

P : une seconde je fais un mot

E5 : j'y vais amener madame

E6 : non c'est moi

E7 : X t'es pas délégué XX

E5 : hé Benjamin

E7 : hé t'es folle pourquoi tu veux aller en bas

P : XXX Malika *tu te lèves* de la chaise XXX tu prends tes affaires et tu t'assois < ... ? > allez



E8 : oh Béchir mon livre

E9 : Mohamed

P : allez **tu te lèves** X tu vas / (voix) **tu te lèves** et tu vas là-bas

E10 : mets toi à côté de moi

P : attention à ce que tu dis hein (voix d'élèves) / bon alors on continue pour le point A X moins quatorze le point

B : moins seize c'est bon

Dans cet exemple 4a, l'enseignante, dans un contexte de montée en tension fulgurante, procède à une répétition de la formule injonctive (« tu te lèves ») tout en y ajoutant deux injonctions supplémentaires (« tu prends tes affaires et tu t'assoies » -injonction double- puis « et tu vas là-bas »). Aucun développement argumenté, en référence par exemple à des règles de fonctionnement (règle/menace/sanction etc.), n'est proposé par l'enseignante.

#### 4b (montée en tension fulgurante et polémique à charge)

P : moins 20 pour le point C c'est bon alors David tu vas continuer pour le:vingt-quatre (toux) // tu mets à côté tu traces un trait vertical / juste à côté tu traces un trait horizontal oui allez tu mets numéro vingt-quatre sur la même page / (on frappe à la porte) entrez / merci < ... ? > / **tu me donnes ton carnet**

E1 : non mais ça y est

P : **tu me donnes ton carnet**

E1 : qu'est-ce que j'ai fait / pourquoi

P : t'as pas à faire des commentaires sur ce que je fais **ton carnet** / **tu te retournes tu te retournes dépêche toi** < ... ? > **dépêche toi tu me donnes le carnet** < ... ? >

E1 : attendez oh < ... ? >

P : alors pour le numéro 24 le point A alors combien < ... ? > t'es sûr

E2 : non < ... ? >

Comme dans l'exemple précédent, l'enseignante, lors d'une nouvelle remontrance, répète l'injonction de faire (« tu me donnes ton carnet ») puis « ton carnet » et encore « tu me donnes ») qu'elle assortit à nouveau de deux injonctions supplémentaires (« tu te retournes » et « dépêche toi ») après avoir réfuté toute réponse à une demande de motivation de la part de l'élève (« t'as pas à faire des commentaires sur ce que je fais »).

Ces trois exemples, illustre donc une corrélation entre ces montées en tension négatives, la sur-énonciation et la présence de répétition dans chacun des deux échanges. Ces répétitions portant justement sur l'accusation implicite (« frappé » (exemple 3)) et sur l'injonction de faire (« tu te lèves » (exemple 3), « tu me donnes ton carnet » (exemple 4a), « dépêche-toi » (exemple 4b)).

Le contenu discursif des interventions des enseignantes reposent sur des actes de langage indirects, implicites, induisant, via l'ironie :

- la culpabilité des élèves (exemple 3 : « tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul » ou encore « c'est moi/ alors/ c'est forcément moi qui l'ai frappé »),

- des actes de langage directs injonctifs visant à ordonner à l'élève de produire des actions physiques (se lever, donner son carnet ou encore se dépêcher dans les exemples 4a et 4b).

Ces enseignantes sur-énoncent leur point de vue à charge des actions de l'élève. L'élève est accusé, sanctionné ou encore soumis à des injonctions de faire de la part des enseignantes sans jamais que ces dernières ne fassent référence à des règles de fonctionnement de la classe ou à une argumentation spécifique (cf. modalité objective qui occupait une place centrale dans les exemples 1 et 2). Les enseignantes ne cherchent pas à créer de la signification. Au contraire, elles instaurent une relation polémique et autoritariste. L'élève est systématiquement discrédité. Ce registre discursif est donc négatif pour la relation pédagogique par le fait qu'il exclut l'élève désigné comme coupable par l'enseignante d'une infraction délictueuse non verbalement explicitée. La référence porte exclusivement sur des positions différenciées en termes d'exécuteur et d'exécutant dans l'interaction péda-go-didactique et non sur une relation de coopération consentie dans cette même interaction.

Dans ce contexte, nous observons que la répétition intervient régulièrement dans ces montées en tension non coopératives (polémique à charge, fulgurante et/ou détournée) et qu'elle constitue même l'essentiel de son matériel discursif. La répétition porte sur l'injonction constitutive de la sanction (« tu me donnes ton carnet » (exemple 4b)) ou encore sur la cause de la remontrance (« tu te retournes » (exemple 4b)).

On observe donc que la répétition a lieu plusieurs fois (en début, en milieu, en fin d'échange) et qu'elle n'est pas contextualisée d'un point de vue argumentatif. Les enseignantes n'explicitent pas la cause de cette remontrance pour l'exemple 4ab, tout comme elles recherchent l'aveu des élèves. Ces répétitions sont accompagnés d'autres injonctions (« votre carnet sur le bureau », « tu te lèves » ou encore « t'as pas à faire des commentaires sur ce que je fais »). L'enjeu interactionnel de la répétition dans ce type d'interactions verbales semble être, dans le cadre d'une montée en tension non coopérative, n'est pas de créer de la co-énonciation avec l'élève mais bien au contraire tout à la fois de le discréditer et de le sanctionner en imposant un point de vue sur-énoncé rythmé, à titre principal, par des répétitions d'injonction. Nous sommes donc en présence de sur-énonciation à charge dont les répétitions seraient l'un des procédés discursifs clefs.

### 3 Synthèse

A l'issue de l'analyse de notre corpus, on observe un lien entre le type de montée en tension, le type d'énonciation et la présence de la répétition. Ainsi, une montée en tension argumentée va de pair avec une co-énonciation négociée (visant la concordance des postures) où la répétition intervient en amont du développement argumenté, voire dans le cadre d'une première tension fulgurante, et porte sur le comportement critiqué de l'élève ou sur l'injonction qui va par la suite être objectivée et argumentée.

Au contraire, une montée en tension fulgurante, polémique à charge, et/ou détournée, va de pair avec une sur-énonciation discréditante (discordante et divergente) et des répétitions d'injonction et constitutives de l'essentiel du matériel discursif.

Si la montée en tension verbale orale convoque systématiquement, dans notre corpus, des procédés de répétition, ces derniers introduisent soit de la co-énonciation (à visée de négociation, de coopération, de concordance) soit de la sur-énonciation lorsque la montée en tension est fulgurante et/ou polémique à charge et/ou détournée (visant le discrédit de l'autre, la discordance).

La répétition joue donc un rôle dans le cadre de la montée en tension : elle est systématiquement présente à l'oral dans les différents types de montées en tension (fulgurante, détournée, polémique à charge et argumentative à visée de négociation). Cependant, en fonction du type de montée en tension, elle occupera une place centrale (montées en tension fulgurante, détournée ou encore polémique à charge) ou au contraire périphérique (montée en tension argumentative à visée de coopération et de négociation). Il nous semble alors que dans le cadre d'interactions pédaogo-didactiques, la répétition pourrait constituer un marqueur énonciatif, pouvant créer « une alerte » pour l'enseignant en train de gérer les interactions.

## Références bibliographiques

- André, V. (2006). *Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise : de l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle. Le cas d'un Parc départemental de l'Équipement*. Doctorat en Sciences du langage de l'Université Nancy 2, sous la direction de Riley, P.
- Auger, N., Fracchiolla, B., Moïse, C. et Schultz-Romain, C. (2008). De la violence verbale : pour une sociolinguistique des discours et des interactions. In Durand, J., Habert, B. et Laks B.É. (éds.), *Actes du Premier Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford : Oxford University Press.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Brown, P. et Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Brown, P. et Levinson, S. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. In Goody, E. (ed.), *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. Cambridge : Cambridge University Press, 56-289.
- Cacioppo, J.T. et Berntson, G. (2004). Analyses of the social brain through the lens of human brain imaging. In Cacioppo, J.T. et Berntson, G.G. (éds.), *Key readings in social neuroscience*. New York : Psychology Press, 1-17.
- Cacioppo, J. T. et Tassinary, L. G. (1990). *Principles of psychophysiology: Physical, social, and inferential elements*. New York : Cambridge University Press.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation de classe. Interactions. In Halté, J.-F. (éd.), *L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Metz : Presses universitaires de Metz, 121-137.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Clark, H. (1992). *Arenas of mental use*. Chicago : University of Chicago Press.
- Culioli, A. (1990-1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. 3 Tomes*. Paris : Ophrys.
- Danon-Boileau, L. et Morel, M.-A. (2003). Le locuteur vicariant. In Merle, J.-M. (éd.), *Le sujet*, Gap / Paris : Ophrys, 235-246.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Editions de Minuit.
- Ducrot, O. (1979). Les lois de discours. *Langue Française*, 42, 21-33.
- Dumas, G. (2011). Towards a two-body neuroscience. *Communicative & Integrative Biology*, 4 (3), 349-352.
- Dumas, G., Nadel, J. et al. (2010). Inter-Brain Synchronization during Social Interaction. *PLoS ONE*, 5 (8), 349-352.

- Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. et Auger, N. (2013). Introduction. In Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. et Auger, N. (éds.). *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris : Editions de Minuit.
- Goodwin, C. et Goodwin, M.-H. (2004). Participation. In Duranti, A. E. (éd.), *A companion to linguistic anthropology*, Oxford : Blackwell, 222-244.
- Goodwin, C. et Duranti, A. (1992). Rethinking context : an introduction. In Duranti, A. et Goodwin, C. E. (éds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge : Cambridge University Press, 1-42.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization : Interaction between speakers and hearers*. New York : Academic Press.
- Goodwin, M.-H. (1980). He said/she said : Formal Cultural procedures for the construction of gossip dispute Activity American. *Ethologist*, 7, 674-694.
- Grice, H.-P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, M.A. : Harvard University Press.
- Grice, H.-P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Grice, H.-P. (1975). Logic and conversation. In Colé, P. et Morgan, J. (éds.), *Syntax and Semantics III : Speech Acts*, 3, 41-58.
- Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français*. Bern : Peter Lang.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). Les "places" revisitées. In Maury-Rouan, C. (éd.), *Regards sur le discours*, Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales. Tome 3*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales t. II*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). La mise en places. In Cosnier, R. et Kerbrat-Orecchioni, C. (éds.), *Décrire la conversation*, Limonest : P.U.L., 319-352.
- Koren, R. (2009). Figures et points de vue. *Langue Française*, 160, [En ligne, 2 | 2009, mis en ligne le 01 avril 2009, Consulté le 12 mars 2014. URL : <http://aad.revues.org/565>
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness ; or, Minding your p's and q's. In *The Ninth Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures*, Arlington : Center for Applied Linguistics, 79-105.
- Lakoff, R. (1972). Language in context. *Language*, 48, 907-927.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres/New York : Longman.
- Moïse, C. (2007). Contexte et violence verbale. In *La mise en œuvre des langues dans l'interaction, 4e colloque du réseau de sociolinguistique*, Harmattan, Paris, 79-101
- Lerner, G. H. (1991). On the syntax of sentence-in-progress. *Language and Society*, 20, 441-458
- Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*, Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Levi, A. et Simon, C. (2011). *Violence verbale et niveau de langage en milieux socioculturellement différenciés. Mémoire d'orthophonie sous la direction de C. Romain*. Marseille : Université de la méditerranée, Aix-Marseille II.
- Morel, M.-A. et Danon-Boileau L., (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris : Ophrys.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 56, 23-42.

- Rabatel, A. (2011). "La sous-énonciation comme stratégie de co-construction interactionnelle des points de vue". In Verine, B. et Détrie, C. (éds), *L'actualisation de l'intersubjectivité en discours. Hommages à Jeanne-Marie Barbéris*, Limoges : Lambert-Lucas, 157-177.
- Rabatel, A. (2010). Retour sur les relations entre locuteur et énonciateur. Des voix et des points de vue. In Colas-Blaise, M., Kara, M., Perrin, L. et Petitjean A. (éds), *La question polyphonique ou dialogique dans les sciences du langage*, Metz : CELTED, Université de Metz, 357-373.
- Rabatel, A. (2008). *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Tomes 1, Les points de vue et la logique de la narration ; Tome 2. Dialogisme et polyphonie dans le récit*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- Rabatel, A. (2007). Analyse énonciative du point de vue, narration et analyse de discours. *Filol. lingüist. port.*, 9, 345-368.
- Rabatel, A. (2005a). 6. Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In Bres, J. et al. (éds.), *Dialogisme et polyphonie*, De Boeck Supérieur, 95-110.
- Rabatel, A. (2005b). La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue. *Marges linguistiques*, 9, 115-136.
- Rabatel, A. (2004). Stratégies d'effacement énonciatif et sur-énonciation dans Le dictionnaire philosophique de Comte-Sponville, *Langages*, 156, 18-33.
- Rabatel, A. (2003). Le point de vue. In Rabatel A. (éd). *Cahiers de Praxématique*, 41, 131-155
- Rabatel, A. (1998). *La Construction textuelle du point de vue*. Lausanne/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Rey, V., Romain, C. et DeMartino, S. (2013). Tensions interactionnelles en milieu de scolarisation hospitalière et scolaire : de la détresse langagière aux pratiques langagières relationnelles et médiatrices favorisant des espaces sociaux apaisés . In Gradoux, X., Jeanneret, T. et Zeiter, A.-C. (éds), Rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui, *Bulletin suisse de linguistique appliquée, Numéro spécial hiver 2013*, 151-169, <http://doc.rero.ch/record/11876>
- Rey, V. et Romain, C. (2013). Comprendre les enjeux sémantiques des actes de langage menaçants en classe : de la menace argumentative positive (AL rassurants) à la menace polémique négative (AL menaçants). *Colloque Représentations du sens en linguistique (RSL VI)*, Université de Nantes, 4 au 6 juillet 2013.
- Rizzolatti, G. et Sinaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.
- Robbes, B. (2006, 28 mars). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. Site *Cahiers pédagogiques* [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2283> (page consultée le 22 octobre 2013)
- Romain, C. A paraître. Interactions langagières entre enseignant et élèves au collège (milieu facile vs milieu difficile) : vers un contenu différencié en fonction de l'appartenance socioculturelle des élèves ou en fonction du « registre discursif » des enseignants ? In Auger, N. et Romain C. (éds.), *Violence verbale et école*, Paris : L'Harmattan.
- Romain, C. (2012). Pour un modèle d'analyse de la violence verbale en situation scolaire? Situations conflictuelles et relations interpersonnelles dans des classes de CM2. In Carra, C. et Mabilon-Bonfils, B. (éds.), *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*, Artois : Presses Université, 67-79.
- Romain C. (2010). Interactions multimodales et gestion discursive en milieu socioculturel dit défavorisé : Que faire de la violence chez un enfant scolarisé de 4 ans ? ». In Vargas, C., Calvet, J.-L., Gasquet-Cyrus, M., Véronique, D. et Vion, R. (éds.), *Langues et Sociétés : approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris : L'Harmattan, 261-278.
- Romain, C. et Lorenzi, N. (2014). Normes langagières et normes relationnelles dans l'interaction en classe : politesse, co-énonciation et rupture interactionnelle en contexte de conflit de normes. *Colloque 2014 de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée (Vals-Asla) "Normes langagières en contexte"* (2014 février 12-14 : Lugano, Suisse), Lugano: Association Suisse de Linguistique Appliquée (Vals-Asla).
- Romain, C. et Lorenzi, N. (2013). Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège. In Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. et Auger, N. (éds.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Romain, C., Pereira, M.-E. et Rey, V. (2013). Enjeux de politesse interactionnelle et de coopération dans des écrits fonctionnels ou des écrits professionnels : étude de cas. *Colloque L'écriture experte : enjeux sociaux & scientifiques*, Université de Sherbrooke, 13, 14 et 15 juin 2013.
- Romain, C. et Fracchiolla, B. (2012). Violence verbale et communication électronique : du mal lu au malentendu. *Communication dans le colloque international Dimensions du Dialogisme 3 : du malentendu à la violence verbale*, Helsinki – Finlande.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., et Jefferson, C. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Editions de Minuit.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1981). Irony and the use mention distinction. In Colé P. (éd.), *Radical pragmatics*, New York : Academic Press, 295-318.
- Tomasello, M. (2000a). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2000b). The social pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10(4), 401-413.
- Vion, R. (2001). Modalités, modalisations et activités langagières. *Marges Linguistiques*, 2, 209-231.

---

<sup>1</sup> Le corpus de grande section de maternelle (ville de Marseille) est issu des travaux de recherche de C. Romain (Romain, 2010). Le corpus de cm2 (ville de Marseille) est issu d'un travail ayant fait l'objet d'un mémoire de dernière année d'orthophonie (Levi et Simon, 2011) et a donné lieu, pour une partie du corpus, à une analyse comparative en fonction du registre discursif différencié des deux enseignantes (Romain, 2012). Enfin, le corpus de 6<sup>ème</sup> (ville de Perpignan) est issu des travaux du groupe de recherche sur la violence verbale dirigé par C. Moïse (Projet de la direction ministérielle de la ville, 1999-2004) (Romain, à paraître).

<sup>2</sup> Nous choisissons ici de convoquer la définition de la co-énonciation donnée par Rabatel, qui la définit comme une co-construction d'un point de vue commun des énonciateurs en interaction (l'énonciateur parle avec l'autre à travers sa propre intervention), puisque l'un des objectifs de notre étude est de nous interroger sur l'articulation (ou la non articulation) de points de vues discordants à l'occasion d'un échange. Cette définition se distingue de la définition plus large de la co-énonciation donnée par Culioli (1990-1999) (qui considère que chaque partenaire de l'interaction est un co-énonciateur qui s'appuie sur son partenaire pour élaborer son discours) mais aussi de celle de « contrat de co-énonciation » défini par Jeanneret (1995 : 385) (qui décrit la co-énonciation comme le fait que des locuteurs « s'accordent mutuellement le droit de compléter ou de reformuler leurs interventions respectives ») ou de « contrat d'énonciation conjointe » selon André (2006 : 286) (qui décrit des places discursives qui « même si elles sont nécessairement dépendantes de l'identité des participants et liées l'une à l'autre par des éléments extralinguistiques, semblent naître et s'organiser dans et par l'interaction. ») ou encore d'unité syntaxique produite conjointement par Lerner (1991).

<sup>3</sup> Concernant la description de ces modalités voir Le Querler (1996) : la modalité étant définie par cette auteure comme l'« expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (1996 : 61), la modalisation subjective « marque le rapport que le sujet énonciateur entretient lui-même avec le contenu propositionnel de son énoncé », la modalisation intersubjective « marque le rapport que le sujet énonciateur entretient avec un autre sujet à propos du contenu propositionnel de son énoncé » et la modalisation objective « marque le rapport que le sujet énonciateur établit entre le contenu propositionnel de son énoncé et des réalités objectives » (1996 : 10).