

# Stratégies d'affirmation et gestion (co-)énonciative de la tension verbale dans l'interaction didactique

de *Christina Romain* et *Véronique Rey*

## Abstract

In this article, we will discuss the affirmation of a teenage student with intellectual disability when interacting with his teacher. This affirmation co-occurs when a variety of speech acts are performed and interpreted by both parties, despite the student's language difficulties. Thus, the meaning of a gesture, an intonation a sound, etc. may differ from one turn taking to another. Each interactant, therefore, plays a key role in interpreting the meaning attributed to every cue. Data from a teacher-student interaction (videotaped) taken from an ethnographic qualitative study conducted within the framework of a master's degree project ([Lavigne, 2014](#)) {non c'è biblio} will be deeply analysed to explore the diverse forms of the student's affirmation. These affirmation marks show that despite his handicap, he understands the topic of conversation and contributes to its evolution. Moreover, he affirms his full interactant's status by his affective responses to what is being said and by his strategies to make sure he is deeply understood.

Dans le cadre de l'étude d'un corpus d'interactions verbales entre enseignant et élèves en milieu scolaire (écoles élémentaires, élèves âgés de 6 à 10 ans), nous nous proposons d'analyser les enjeux des différents procédés d'affirmation, que nous considérons comme des stratégies de négociation d'un moment de rupture interactionnelle pouvant soit désamorcer la tension verbale soit l'aggraver; ces procédés sont convoqués par l'enseignant en contexte de tension verbale pour favoriser la coopération entre des points de vue différenciés, ou au contraire favoriser un point de vue à l'exclusion de tout autre. Nous nous posons plus précisément les questions suivantes: comment, en utilisant une stratégie de négociation affirmative, l'enseignant positionne-t-il son point de vue dans un contexte (potentiellement) conflictuel? Quels liens la forme prise par l'affirmation a-t-elle avec la relation interpersonnelle mise en place par l'enseignant à travers son discours? Il s'agit pour nous d'étudier les opérateurs d'affirmation en tant que système cohérent, en tant que mécanismes linguistiques impliqués dans un contexte de montée en tension spécifique. L'objet central de notre étude consiste à explorer la forme prise par la montée en tension (de l'exacerbation de la tension verbale à son désamorçage) et la place que les stratégies d'affirmation occupent en tant que stratégie de gestion d'un moment de rupture interactionnelle.

## I

**Le cadre théorique de la montée en tension verbale**

Notre étude de l'affirmation s'inscrit dans le cadre d'une analyse de discours en interaction<sup>1</sup> et de la pragmatique interactionnelle. Ce cadre théorique convoque la notion de face<sup>2</sup> et s'inscrit dans la lignée des travaux menés en pragmatique quant aux actes de langage<sup>3</sup>, à la politesse linguistique<sup>4</sup>, et à la modélisation de la montée en tension conflictuelle<sup>5</sup>. Ainsi, par exemple, le ménagement de la face de l'interlocuteur par des adoucisseurs (Kerbrat-Orecchioni<sup>6</sup> les définit comme des outils linguistiques au service de la valorisation d'autrui et les oppose aux durcisseurs qui correspondent aux outils linguistiques visant la dévalorisation d'autrui) va généralement aider à la négociation, notamment par la convocation de la co-énonciation où les points de vue opposés parviendront à être articulés pour viser la réussite de la négociation. Selon Rabatel<sup>7</sup>, la co-énonciation permet ainsi de déboucher sur des représentations communes voire partagées, tandis que la sur-énonciation conduira au positionnement d'un point de vue unique, méconnaissant tout autre point de vue différencié. De même, concernant les actes de langage, nous distinguerons<sup>8</sup> les actes de langage modestes (constitutifs d'une menace ménagée par des adoucisseurs)<sup>9</sup>, des actes de langage ardents de second degré (constitutifs d'une menace argumentée visant une relation positive, c'est-à-dire négociée, reposant sur la coopération explicite)<sup>10</sup>, et encore des actes de langage ardents de premier degré (exclusivement menaçants<sup>11</sup>, voire accompagnés d'une argumentation polémique négative pour la relation, absence de négociation, sur-énonciation<sup>12</sup>). Ces différents actes de langage (désormais AL) reposent peu ou prou sur des procédés de ménagement de la face.

Concernant la description de la montée en tension vers la violence verbale, nous nous inscrivons dans la modélisation de la montée en tension conflictuelle qui a donné lieu à une typologie des formes de la montée en tension<sup>13</sup>. Cette typologie vaut pour l'ensemble des contextes touchés par la montée en tension (par exemple, la rue, un transport public, une institution, une administration, etc.). Cependant, nous avons décrit une typologie spécifique au milieu scolaire qui nous a conduites à différencier le registre argumentatif *ad rem* (focalisant le contenu de l'échange sur l'objet de tension) ou co-énoncé (positif pour la résolution de la tension), du registre dénommé polémique à charge (favorisant le développement voire l'exacerbation de la tension, éludant la négociation coopérative) ou argumentatif *ad personam* (multipliant les nœuds de tension à la personne)<sup>14</sup>. Ces deux registres discursifs différenciés ainsi que la typologie des montées en tension en milieu scolaire présentée ci-après reposent donc sur les éléments cités précédemment (AL menaçants *vs* AL rassurants, sur-énonciation *vs* co-énonciation, argumentation *ad hominem vs* argumentation *ad rem*). Le registre argumentatif ou co-énoncé repose sur des taxèmes<sup>15</sup> de relation (ce registre est à visée coopérative, consensuelle, co-énonciative, tout en reposant néanmoins sur des marqueurs d'autorité liés à la relation dissymétrique), tandis que le

registre polémique à charge repose sur des taxèmes de position (ce registre présente une visée agonale, conflictuelle, et repose sur une relation dissymétrique marquée par de l’autoritarisme)<sup>16</sup>. Nos travaux antérieurs nous ont ainsi permis de dresser une classification des différentes formes de montée en tension reposant sur un continuum allant de la plus ou moins grande réussite à l’échec pour l’élaboration d’une relation interdiscursive positive (respect des faces, politesse linguistique, co-énonciation, etc.)<sup>17</sup>. Nous avons décrit cinq formes de montée en tension en classe:

- La montée en tension fulgurante qui repose sur des actes de langage directs sans adoucisseurs de menace, telle que l’injonction.
- La montée en tension polémique à charge visant le discrédit d’autrui reposant sur une critique explicite du comportement d’autrui.
- La montée en tension détournée à visée polémique à charge reposant sur des actes de langage indirects menaçants, tel que le recours à l’ironie.
- La montée en tension argumentative ou co-énoncée visant la persuasion par la raison (argumentation reposant sur l’objet de la tension et non pas sur la personne).
- La montée en tension détournée à visée de coopération reposant sur un déplacement du nœud de tension (le nœud de tension d’origine restant dans le non-dit et étant substitué dans le dit par un nœud à visée de relation).

Ces travaux s’accordent tous sur le fait que les formes de montée en tension ainsi décrites ne s’excluent pas les unes des autres. Si elles peuvent apparaître isolément, elles peuvent aussi apparaître sous forme de combinaisons multiples.

L’étude présentée ici sera donc pour nous l’occasion d’analyser dans le contexte de la montée en tension verbale à la fois les marqueurs du discours mais aussi les choix syntaxiques et lexicaux convoqués pour “affirmer”. Dans ce contexte, par “stratégie de négociation ou de recherche de consensus” nous entendons les stratégies de positionnement de point de vue dans le cadre de la négociation de la rupture interactionnelle (échange question / réponse, conflit).

Notre objectif est donc de repérer ces formes de montées en tension verbale et d’y étudier les stratégies de négociation en termes de place faite à l’affirmation. Autrement dit, nous nous questionnons sur les stratégies d’affirmation en termes de stratégies de négociation de la tension verbale (ou pas).

## I

### Les stratégies d’affirmation

Notre réflexion vise à interroger l’usage des stratégies d’affirmation à visée d’accord ou de désaccord à l’occasion de la gestion de la montée en tension en classe et de répondre à la question suivante: Peut-on identifier un regroupement de ces stratégies en fonction de la forme prise par la montée en tension verbale?

Wagner et Pinchon<sup>18</sup> classent l’affirmation dans la catégorie formelle des ad-  
verbes impactant le contenu des éléments de la phrase auxquels ils se rapportent. On

retrouve ce lien de l'impact de l'affirmation sur la phrase à travers sa forme (phrase affirmative *vs* phrase négative, etc.)<sup>19</sup>, mais aussi sur la modalité de la phrase. Dans ce dernier cas, Charaudeau décrit<sup>20</sup> l'affirmation comme une des variantes de la déclaration: «le locuteur ne fait que déclarer vrai un savoir à propos duquel il suppose que l'interlocuteur a des doutes» et «il se donne donc une position d'autorité». Cet auteur souligne ainsi que:

c'est au niveau discursif, avec son jeu d'explicite/implicite, que l'affirmation peut avoir un rôle stratégique. Plus précisément encore, on signalera l'hypothèse qui pose qu'énoncer une affirmation c'est apporter un argument, lequel pourrait avoir une double fonction:

- d'explication causale, qui consiste à donner la raison pour laquelle un événement peut avoir lieu ou non. [...]
- de réfutation, qui consiste à contredire un argument (souvent implicite) qui est mis en avant par d'autre<sup>21</sup>.

Signalons à ce stade le lien qui peut unir l'affirmation à l'assertion. La notion d'assertion qui désigne le «propos sur le monde»<sup>22</sup> affirme un propos pouvant être tant positif que négatif. Mais l'assertion désigne aussi «le procès d'énonciation [...] qui consiste pour le sujet parlant à décrire le degré de vérité ou le mode d'existence discursive d'un propos»<sup>23</sup> et qui identifie la catégorie de modalisation. Ainsi nous considérons que l'assertion se positionne du côté de la spécificité énonciative d'un énoncé tandis que l'affirmation se positionne du côté de la forme de l'énoncé (forme affirmative *vs* forme négative) et de celle du positionnement argumentatif adopté par le locuteur (quel lien opère son affirmation en termes d'argumentation dans un échange).

Le terme d'affirmation recouvre donc tout à la fois un phénomène sémantique (par lequel affirmer a pour sens «tenir pour vrai») ou encore des formes lexicales (telles que le recours à l'adverbe *oui* ou à la formulation «je te donne ma confirmation: tu peux...») sous lesquelles il se réalise. Mais aussi, le terme d'affirmation recouvre le fait d'assurer que quelque chose est vrai en lien avec le positionnement de l'individu (qui «s'affirme» au travers de son affirmation) et qui qualifie son «ton résolu» tout autant que la «personne qui en use»<sup>24</sup>. Autrement dit, l'affirmation va de pair avec l'argumentation et le positionnement d'un individu dans une relation avec autrui (qui de fait a un impact simultané sur le positionnement d'autrui).

Pour ces différentes raisons, notre étude porte à la fois sur les marqueurs discursifs et sur les choix syntaxiques et lexicaux convoqués pour «affirmer». Ainsi un énoncé tel que «Tiens-toi correctement!» revêt une double affirmation: celle d'ordre et celle présupposée selon laquelle l'enseignant affirme que l'élève n'as pas le comportement attendu et qu'il est en droit de le lui réclamer.

Plus précisément, nous prendrons en compte le fait que tout énoncé peut renfermer une pluralité d'informations tout autant affirmatives que négatives. Prenons un

énoncé tel que «Ils sont encore sortis en ville hier soir» et détaillons les différentes affirmations mais aussi négations qui en découlent:

1. Ils sont sortis en ville hier soir (affirmation explicite).
2. Ils ne sont pas restés chez eux (négation présupposée – implicite<sup>25</sup>).
3. Ils sortent souvent en ville le soir (affirmation présupposée – implicite – complémentaire apportée par la présence de l’adverbe *encore* qui induit la répétition de l’action).
4. Ils ne restent pas chez eux le soir (affirmation présupposée – implicite – complémentaire).
5. Des sous-entendus possibles (si par ex. *ils* réfère à des étudiants en période d’exams, l’énoncé est alors polémique à charge: «ils ne travaillent pas assez», etc.).

Par ailleurs, comme nous venons de l’observer, nous considérons que l’affirmation présente une valeur de vérité présupposée contraire à la négation<sup>26</sup>. De fait, tout énoncé négatif se dédouble en un énoncé positif et affirmatif. Par exemple, «Pierre n’a pas arrêté de fumer» contient un énoncé affirmatif présupposé «Pierre fume».

Concernant la négation, citons Riegel, Pellat et Rioul<sup>27</sup> qui soulignent la distinction entre la négation polémique (contenu affectant la relation entre interlocuteurs, x s’oppose à une affirmation d’autrui qu’il réfute) et la négation descriptive (contenu de l’énoncé, état de fait dont on déclare qu’il est faux). Ainsi, nous supposons qu’il existe au moins deux formes d’affirmations: une affirmation polémique par laquelle l’enseignant(e) affirme son point de vue en opposition à celui de l’élève; et une affirmation descriptive par laquelle l’enseignant(e) articule son affirmation avec un état de fait déclaré véridique prenant sa source dans le contrat de communication de la classe (règles de fonctionnement interactionnel de la classe telles qu’elles sont validées linguistiquement par l’enseignant) et visant la reconnaissance de l’élève (accord et partage d’une règle commune).

Par stratégies d’affirmation, nous entendons donc les formes d’affirmation convoquées par l’enseignant(e) dans le cadre de l’interaction pédaogo-didactique (potentiellement) conflictuelle en milieu scolaire. Comment l’enseignant(e) marque-t-il(elle) son affirmation en face d’un élève détenteur d’un point de vue (potentiellement) différencié du sien? Il nous semble important ici de préciser ce que nous entendons par affirmation:

- Il s’agit de la forme affirmative à visée consensuelle de l’énoncé (concernant des marqueurs de discours tels que *voilà, oui* ou encore *d’accord*).
- Il s’agit également de la forme affirmative présupposée comme dans un énoncé tel que «ne m’interrompt pas» par lequel l’enseignant affirme que l’élève doit écouter l’enseignant qui parle.
- La forme affirmative concerne la forme de l’énoncé lui-même, c’est-à-dire sa valeur modale, selon qu’elle soit positive ou négative et pouvant donc avoir un impact sur la valeur interactionnelle de l’accord – soulignons ici que la majorité de nos

exemples rendent compte de phrases/énoncés de forme affirmative et non de forme négative.

– Enfin, cela renvoie à l'affirmation de la position de l'enseignant (position haute *vs* position basse) par laquelle l'enseignant rappelle son rôle dans la classe ainsi que les droits et les devoirs de chacun.

## 2

### Méthodologie et problématique

A ce stade, nous posons donc l'hypothèse que les stratégies de négociation convoquent des stratégies d'affirmation qui ne sont pas aléatoires mais au contraire déterminées par la forme de la montée en tension elle-même, et qu'elles rendent compte d'une certaine intention de positionnement de l'enseignant à l'égard de l'élève. Ayant réussi à décrire deux registres discursifs différenciés chez les enseignants de notre étude, nous posons l'hypothèse que deux stratégies d'affirmations distinctes pourraient être identifiées à l'issue de notre analyse.

Notre objectif est donc de rechercher les opérateurs discursifs et linguistiques d'affirmation afin de les décrire comme un système relevant d'une cohérence interactionnelle liée à la forme prise par la montée en tension. Autrement dit nous croiserons les données liées aux systèmes d'affirmation convoqués par les enseignants avec celles de la montée en tension considérée, qui prend en compte les AL produits (menaçants ou rassurants pour la face) et ce qui en découle: la co-énonciation (la prise en compte de deux points de vue différenciés) et la sur-énonciation (un point de vue exclut l'autre), l'argumentation *ad rem* (l'argumentation porte sur l'objet de la rupture qui occupe la place centrale de la négociation) ou *ad personam* (l'argumentation repose sur la production de menace à la personne qui est centrale au détriment de la prise en compte du nœud de tension).

Notre corpus comprend 15 heures d'enregistrements vidéo réalisées dans les cinq niveaux scolaires d'une école élémentaire pendant l'année scolaire 2013-2014 et de 20 heures d'enregistrements vidéo réalisées dans une classe de CM2 pendant l'année scolaire 2010-2011 (élèves scolarisés en classes de CP, CE1, CE2, CM1 ET CM2, et âgés respectivement de 6 ans à 10 ans). Ces écoles appartiennent à un dispositif «plan de lutte contre la violence» (zone sensible ou zone violence) et elles sont implantées dans un quartier réputé difficile de la ville de Marseille. Nous avons procédé à une transcription de ces heures d'interactions pédao-didactiques, à l'issue de laquelle nous avons isolé les différents échanges constitutifs de montée en tension verbale que nous avons analysés.

Nous allons questionner neuf extraits de ce corpus, correspondant à des montées en tension différenciées, au regard des procédés d'affirmation convoqués par l'enseignant. Nous examinerons ces extraits en nous questionnant sur les liens entre la forme de la montée en tension, la forme prise par l'affirmation, les AL menaçants

produits, la présence de co-énonciation ou de sur-énonciation et plus globalement sur la forme de l’argumentation (argumentation *ad rem* – sur l’objet – ou argumentation *ad hominem* – sur la personne –). Cette étude nous permettra de décrire les procédés d’affirmation dans un contexte de montée en tension verbale et de répondre à la question suivante: comment, en utilisant l’affirmation, l’enseignant positionne-t-il son point de vue et la relation interpersonnelle qui l’unit à son(es) élève(s)?

### 3 Analyse du corpus

#### 3.1. La montée en tension argumentative à visée de coopération

La montée en tension argumentative à visée de coopération est constituée par des AL directs reposant sur une verbalisation des arguments pour expliquer et convaincre dans une perspective de négociation (coopération énonciative). Si ces AL restent potentiellement menaçants, ils se trouvent être atténués par la dimension argumentative à visée de négociation du discours:

Ex 1 (classe de CM2, élèves âgés de 10 ans):

P.: Sandra: <l’enseignant interpelle une élève qui discute avec son camarade positionné derrière elle, suite à l’interpellation elle se retourne et lève les yeux au ciel>/ 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

Dans cet énoncé, on observe que ce qui est dit (l’explicature) correspond à une réfutation de la contestation de l’élève (lever les yeux au ciel suite à l’interpellation nominative “Sandra” constitutive d’une remontrance) et à une réitération de la remontrance à travers une mise en mots argumentative constituée par une succession d’affirmations à visée de collaboration:

1. «Tu ne dois pas contester ou être contrariée par ma remontrance du fait de ton propre comportement».
2. «Je te rappelle la situation et nos rôles respectifs ainsi que ce que je peux ressentir de ma plac».
3. «J’en conclus, tu le comprendras, que je dois te dire de te retourner même si cela ne te plaît pas».

...

L’argumentation est une argumentation *ad rem* qui est focalisée sur la situation elle-même. L’enseignant ne va pas traiter la réaction de l’élève (lever les yeux au ciel) comme potentiellement insolente mais va la traiter comme une forme de contestation à la remontrance initiale. Autrement dit l’enseignant se focalise sur le traitement du

premier nœud de tension (l'élève qui discute avec un camarade) et ne dérive pas sur le second nœud (l'élève qui lève les yeux au ciel après une remontrance).

Par la formulation affirmative *ben oui*, il introduit le rappel du contexte (explication de l'enseignant et dispersion de l'élève) puis par la succession de trois *donc* adverbess de liaison (ou de relation)<sup>28</sup>. Il traite tour à tour de points différents comme son propre ressenti, les places et les rôles de chacun dans l'interaction pédago-didactique, l'enjeu de la relation interdiscursive et au final sur la contestation de l'élève qui ne changera rien (conclusion par *mais bon*). Ces procédés assurent un positionnement visant l'affirmation d'un point de vue renforcé par le marqueur *voilà*.

Ainsi ce qui est communiqué (l'implicature) repose sur le rappel d'une règle de fonctionnement (interactionnel) de la classe: non respect de la position d'élève attendue pendant que l'enseignant présente et explique une activité. Elle repose aussi sur une volonté de l'enseignant de convaincre et / ou de rappeler les règles de bon fonctionnement de la classe. En effet, l'enseignant aurait pu s'en tenir à une injonction de faire (comme nous le verrons plus en avant dans le cas de la montée en tension fulgurante), mais il opte pour une version argumentative visant un processus de communication spécifique reposant sur une volonté d'insérer des mots, de la parole, une forme d'échange (d'articulation entre des points de vue différenciés), de rappeler les règles et le fonctionnement de la classe, le positionnement de l'enseignant notamment et de ce qu'il peut ressentir. Ainsi, il opte pour un énoncé long au contraire d'un énoncé court tel que «Retourne-toi!», tout comme il opte pour ne pas traiter la contestation par la mimique de l'élève comme un nouveau nœud de tension («Baisse les yeux!» ou encore «Donne-moi ton carnet!»), mais au contraire il va l'intégrer dans le premier nœud de tension en développant un argumentaire.

Plus précisément et au regard de nos indicateurs d'étude, nous pouvons faire les observations suivantes:

- Présence d'AL menaçants ardents de second degré (ménagement par le caractère argumentatif du discours de l'enseignant: celui-ci justifie son choix à la fois en confirmant l'élève dans un défaut de respect des règles interactionnelles de la classe, mais aussi en justifiant son propre comportement régulateur). La menace est donc atténuée par le contenu argumentatif de l'énoncé de l'enseignant.
- L'argumentation de l'enseignant est une argumentation *ad rem*: il se focalise sur l'objet initial de la tension – il ne relève pas le second nœud même s'il l'inclut dans son argumentation davantage en termes de demande de justification de la part de l'élève.
- L'affirmation est à la fois argumentative et descriptive: rappel objectif des faits et de leur articulation avec les règles de la classe (explicature) et volonté de convaincre à travers des règles partagées (implicature).
- Présence des adverbess oui, donc (3 fois) et *voilà* à visée conclusive. On observe ici une scalarité en termes de progression argumentative à travers la structuration «oui



mais... donc... donc... voilà donc...» qui rend compte d’un balisage produit en introduction par *oui* et en conclusion par *voilà* ainsi que d’une structuration spécifique du contenu portée par les trois *donc* régulateurs, ponctuants du discours (ils intègrent, articulent les arguments les uns aux autres).

### 3.2. La montée en tension détournée à visée argumentative (de coopération)

La montée en tension détournée à visée argumentative est constituée quant à elle par des AL directs qui sont orientés en direction de la coopération interactionnelle. L’interaction repose sur une volonté de consensualité portée par le caractère implicite de la menace. La menace à la face se situe dans l’implicite de l’énoncé, elle peut être reconstituée par le contexte partagé par les interlocuteurs. En effet, l’objet de la tension est que certains élèves n’écourent pas, ne sont pas concentrés sur l’activité de classe. Afin d’y remédier, l’enseignante va convoquer un objet de tension médiateur. Autrement dit, elle dissimule le véritable nœud de tension en invoquant l’aide que chacun peut apporter au déroulement de la classe. L’effet perlocutoire recherché est similaire mais l’acte illocutoire ménage la face de chacun. Le véritable objet de tension est contenu dans l’implicite mais l’enseignante cherche toujours à le résoudre en convoquant un moyen déguisé qui valorise la face de l’élève dans l’explicite :

Ex 2 (CE1, élèves âgés de 7 ans):

P.: on regarde tous/ pour aider Lagdar/ si nécessaire

Ce qui est dit dans cet exemple porte sur une affirmation assertive à valeur d’injonction de regarder, assortie d’une argumentation circonstancielle («pour... si nécessaire»). Cette explicature émet une valeur positive pour la relation, car elle repose sur l’intérêt collectif reposant lui-même sur une collaboration de chacun.

En revanche, ce qui est communiqué repose sur le respect d’une règle interactionnelle injonctive complexe de la forme «il faut écouter l’élève qui parle, être plus généralement attentif au cours, être prêt à intervenir si on nous sollicite» :

Ex 3 (CE1, élèves âgés de 7 ans):

P.: Medhi + si on a besoin d’aide/ tu ne pourras pas nous aider

Cet exemple est proche du précédent. L’explicature repose sur un reproche ménagé adressé à l’encontre d’un élève. Autrement dit cet énoncé diffère d’un énoncé explicitement menaçant tel que «Ecoute! Sois attentif!» dans un même contexte, c’est-à-dire celui où l’élève fait tout autre chose que ce qui est attendu par l’enseignante. L’enseignante motive son reproche implicite par un argument explicite d’aide à autrui, une demande de collaboration au bon fonctionnement du groupe. Elle ménage donc la face de l’élève en déplaçant dans l’implicite le reproche. Si l’explicature a une

valeur positive pour la relation (œuvrer dans l'intérêt collectif), l'implicature a une valeur négative pour la relation («Tu n'écoutes pas! Sois attentif!»). Une règle interactionnelle de la classe a donc bien été méconnue par l'élève.

On observe ici, contrairement au premier exemple, le recours à la négation «tu ne pourras pas nous aider». Cette négation informe sur une affirmation présupposée: «tu pourras nous aider si...», «tu as la capacité de nous aider». L'élève est envisagé par son appartenance à un groupe et dans sa collaboration positive avec ce dernier.

Ainsi au regard de nos indicateurs d'étude, nous pouvons faire les observations suivantes:

- Présence d'AL menaçants ardents de second degré: ménagement par le caractère argumentatif du discours de l'enseignante: celle-ci appuie sa remontrance («on regarde tous» ou «Medhi») sur un argument à visée de collaboration collective («pour aider Lagdar si nécessaire»; «si on a besoin d'aide tu ne pourras pas nous aider» – compléments circonstanciels mettant en mot une représentation du réel où l'élève est capable d'aider la classe.
- Argumentation *ad rem* détournée de son origine première: ce n'est pas le comportement du ou des élèves qui est visé (manque d'attention: argument *ad hominem*) mais l'intérêt du fonctionnement collectif de la classe et donc de l'attention à porter à ce qui s'y déroule (règle de fonctionnement: argumentation *ad rem*).
- Affirmation argumentative et descriptive (à visée de collaboration où la critique est transcendée par l'intérêt commun). On observe que la négation explicite véhicule une affirmation implicite, positive présupposée: «tu ne pourras pas nous aider» véhicule l'information présupposée que l'élève est capable d'aider la classe (rôle clef dans le groupe). Le complément circonstanciel à travers cet énoncé complexe conduit à déplacer la critique du comportement d'un élève à la valorisation de l'écoute du cours dans l'intérêt collectif (apporter l'aide attendue par tous est valorisant). Mais à nouveau l'effet perlocutoire recherché est le même (tant dans le dit que dans le non dit): être attentif au déroulement du cours.

### 3.3. La montée en tension fulgurante

La montée en tension fulgurante consiste en la production d'AL directs dépréciatifs, menaçants à l'encontre de la face de(s) élève(s). Elle est constituée par l'insulte, le mépris, la provocation, le discrédit ou encore la disqualification. La menace qui la constitue n'est atténuée par aucun adoucisseur. Les marqueurs discursifs de rupture interactionnelle sont significatifs (durcisseurs, prosodie, etc.). Cette montée en tension a donc tendance à s'accélérer ou à atteindre rapidement son point culminant:

Ex 4 (CM2, élèves âgés de 10 ans):  
P.: tais-toi!

L'énoncé de l'enseignante est constitué par un ordre: injonction (impératif) et exclamation (prosodie). Cette injonction de faire est elle-même constituée d'une double affirmation:

1. L'enseignante affirme son positionnement à force de loi (contexte spécifique au milieu scolaire, à l'interaction pédago-didactique, relation dissymétrique). Elle joue de sa position haute pour verbaliser / asseoir un point de vue sur l'injonction de faire à visée de KO verbal pour l'élève. Elle en a le pouvoir et l'exerce. Cette affirmation est explicite.
2. Si l'enseignante dit «tais-toi», cela implique que l'élève parle ou conteste alors qu'il ne le devrait pas compte tenu de sa position d'élève. Par conséquent, l'injonction inclut une seconde affirmation implicite qui est la violation d'une règle interactionnelle du fonctionnement de la classe.

Plusieurs informations sont donc communiquées: l'affirmation d'un positionnement (l'enseignant a le pouvoir d'interdire et l'élève le devoir d'exécuter l'ordre) et l'affirmation d'un non-respect de règle (au minimum celle de se taire dans un contexte similaire à celui qui est en train d'être vécu).

On observe donc une absence de ménagement des faces et une pluralité d'affirmations. Ces éléments sont marqués par l'injonction de faire et par la prosodie.

Ex 5 (CM2, élèves âgés de 10 ans):

P.: donne-moi ton carnet!

Comme pour l'exemple précédent, l'énoncé de l'enseignante est constitué par un ordre (une injonction impérative). Cette injonction pose une triple affirmation:

1. L'enseignante affirme son positionnement à force de loi (contexte spécifique au milieu scolaire, à l'interaction pédago-didactique). Elle joue de sa position haute pour verbaliser / asseoir son point de vue sur l'injonction de faire. L'enseignante a ce pouvoir et elle l'exerce donc à travers cette injonction qui est aussi une affirmation explicite.
2. Si l'enseignante dit «donne-moi ton carnet», cela implique que l'élève n'a pas eu le comportement attendu compte-tenu du contexte, ce qui est une nouvelle affirmation, implicite cette fois-ci.
3. L'élève a fait quelque chose de répréhensible, en inadéquation avec les règles de fonctionnement de la classe, il va donc être sanctionné par la prise du carnet.

Il y a une absence de ménagement des faces.

Nous pouvons donc faire les observations suivantes:

- Présence d'AL menaçants ardents de premier degré (absence de procédés de ménagement des faces, AL directs).
- Argumentation *ad hominem*: l'acte de faire est verbalisé, il vise la contrainte sur l'élève mais pas ce qui a causé cette injonction.

– Affirmation polémique à charge d'injonction de faire et de disqualification (orientée dans l'implicature, rupture du contrat de fonctionnement de la classe avec présupposé de la violation d'une règle antérieurement posée et donc connue de tous). On est en présence d'une affirmation par sur-énonciation et injonction impérative: l'affirmation est marquée à travers l'injonction de faire/impératif.

Enfin, nous soulignerons que dans ces deux exemples (contrairement aux précédents exemples), l'objet contextualisé de la tension n'est pas verbalisé (seules les personnes assistant à la scène savent exactement ce qui s'est produit): on sait que l'élève doit se taire mais on ne sait pas pourquoi (on ne sait pas si l'élève discute en aparté avec un autre élève ou encore s'il fait des commentaires sur ce qui est en train d'être dit); de même on sait qu'il doit donner son carnet, ce qui constitue une sanction, mais on ne sait pas ce qui a motivé l'enseignant. Aucune trace verbale, ni en amont ni en aval de l'intervention, ne donne d'information contextuelle contrairement à une montée en tension argumentative où le contexte est régulièrement mis en avant (cf. exemple 1).

#### 4.4

#### La montée en tension polémique à charge

La montée en tension polémique à charge est caractérisée par les menaces à charge de discrédit et / ou de disqualification sans aucun espace réservé à une potentielle négociation. Cette montée en tension renferme une dimension vexatoire à l'adresse de la personne ou du groupe (moquerie, etc.). La tension est constituée par des énoncés polémiques (argumentatifs à charge de celui à qui il s'adresse).

Ex 6 (CP, élèves âgés de 6 ans):

P.: Driss ne m'interromps pas s'il te plaît / parce que lever le doigt pour parler aussitôt ça sert à rien

L'enseignante formule un ordre «interdisant de faire» à l'élève. Cette négation produit une double affirmation présupposée de l'ordre de: «tu m'interromps» et «j'ai le pouvoir de te l'interdire». Ainsi, ce qui est communiqué est le comportement inadéquat, non performant par rapport aux attentes des règles de fonctionnement de la classe. Cette information est renforcée par l'argumentation à charge visant le discrédit et / ou la disqualification du «faire» de l'élève. L'argumentation à charge (affirmation explicite) porte sur quelque chose d'autre que la règle (ne pas interrompre l'enseignant), elle porte sur le comportement inutile (discrédité) de l'élève («ça sert à rien») et est renforcée par l'adverbe *aussitôt* qui aggrave le reproche, la remontrance faite à l'élève. Il est intéressant ici de souligner que l'on ne sait pas ce qui est premier comme nœud de tension: si c'est le fait d'in-

terrompre l’enseignant, ou bien de l’interrompre d’une certaine manière. Plusieurs nœuds coexistent ici.

Ex 7 (CP, élèves âgés de 6 ans):

P.: pardon + ça fait pas deux jours/ ça fait plusieurs semaines Souleyman + ça fait beaucoup plus que ça en jours + et ça me fait pas du tout sourire

L’enseignante réfute l’affirmation proposée par l’élève en procédant à une négation (négation renforcée par le syntagme *du tout*). Cette formulation explicite induit une formulation implicite: la réfutation de la réponse de l’élève et le mécontentement de l’enseignante («ça me fait pas du tout sourire»). La négation («ça fait pas deux jours») induit par présupposition une affirmation portant sur le temps «véridique» («ça fait plusieurs semaines Souleyman + ça fait beaucoup plus que ça en jours»). La règle de vérité n’a pas été satisfaite du côté de l’élève.

Ce qui est communiqué porte sur la règle de vérité non satisfaite du côté de l’élève. Elle est renforcée par l’adverbe *beaucoup*, lui-même complété par l’adverbe *plus*, et montre l’écart entre la mauvaise réponse de l’élève et la bonne évaluation de l’enseignante. Ceci renforce la critique de l’enseignante qui est d’ailleurs renforcée par le déterminant indéfini *plusieurs* (cela faisait un long moment que le devoir avait été donné, absence de tolérance possible, critique de l’élève). Enfin et comme pour l’exemple précédent, plusieurs nœuds de tension coexistent ici: l’enseignante reproche-t-elle à l’élève de ne pas avoir fait son devoir? Ou bien, lui reproche-t-elle de ne pas l’avoir fait alors que cela faisait déjà de nombreux jours qu’il avait été donné? Et dans ce dernier cas, la situation aurait-elle été moins grave si le devoir avait bien été donné deux jours auparavant?

A l’issue de la présentation de ces exemples, nous pouvons faire les observations suivantes:

- Présence d’AL ardents menaçants de premier degré (absence de procédés de ménagement de la face) constitués par une interdiction assortie d’un argument à charge discréditant / disqualifiant. Ces AL sont directs.
- Argumentation *ad hominem*: la personne à qui s’adresse l’AL menaçant est directement visée à charge de son comportement. Elle est critiquée sans référence à un potentiel consensus autour de règles partagées. Plusieurs nœuds de tension coexistent ou se superposent.
- Affirmation polémique: affirmation du point de vue de l’enseignante assortie d’une argumentation polémique à charge de l’élève (l’implicature et l’explicature ne font qu’un, œuvre dans la même direction: l’attaque menaçante). Dans ces exemples, on observe que l’affirmation est présupposée de la négation et vise la sur-énonciation.
- Présence de subordonnée (conjonction de subordination *parce que*) ou d’adverbes (*beaucoup plus*) et de déterminant indéfini (*plusieurs*) pour orienter l’interprétation à charge et renforcer l’affirmation de discrédit et de disqualification.

## 3.5, La montée en tension détournée à visée de polémique

La montée en tension détournée à visée de polémique repose sur une interaction consensuelle et coopérative feinte et ambiguë à des fins de discrédit et / ou de disqualification, de manipulation voire de harcèlement. Elle repose donc sur des AL indirects porteurs de menaces à charge (l'ironie en est un exemple):

Ex 8 (CM2, élèves âgés de 10 ans):

P.: le devoir était pourtant simple

Ce qui est dit dans cet exemple est une affirmation explicite et donc directe portant sur la simplicité du devoir. Cependant ce qui est communiqué est tout autre: il s'agit d'un reproche porté par l'adverbe *pourtant*. Il est constitué par une objection implicite à la non réussite de l'élève: l'élève aurait dû réussir, le travail demandé ne présentait aucune difficulté. La seconde affirmation se trouve donc dans le présupposé de l'énoncé et porte à la fois sur un reproche, un discrédit et une disqualification du travail fourni par l'élève. Dans le non dit, on peut identifier une règle du contrat de travail en classe de la forme: «on doit travailler son cours pour réussir», «on doit réussir un exercice simple». L'affirmation est polémique à charge et elle est véhiculée par l'implicite de l'énoncé (AL indirect). Par ailleurs, on observe à nouveau dans ce type de procédé conflictuel que plusieurs nœuds de tension coexistent: l'enseignante reproche-t-elle à l'élève de ne pas avoir réussi son devoir ou bien de ne pas l'avoir réussi alors qu'il était facile?

Ex 9 (CM2, élèves âgés de 10 ans):

P.: donc tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul

Dans ce second énoncé, ce qui est dit est: «si tu ne l'as pas touché, il s'est fait mal seul». Il s'agit d'un constat argumentatif et de l'affirmation du responsable (la victime elle-même). La première affirmation a une valeur conclusive explicite (AL direct) contraire à ce qui est réellement communiqué dans l'implicite par la formulation convoquant l'adverbe de relation (de liaison) à valeur de conclusion *donc*: «cela ne peut être que toi le responsable». L'AL indirect est l'affirmation suivante: «tu es le responsable, dénonce-toi!». Cette seconde affirmation repose sur un procédé ironique. L'affirmation est polémique à charge implicite (AL indirect).

Ces deux exemples mettent en avant les caractéristiques suivantes:

- Présence d'AL ardents menaçants de second degré (ménagement par le caractère implicite de la menace, AL indirect).

- Argumentation *ad hominem*: l’élève est considéré comme l’unique responsable et coupable du coup porté. A aucun moment l’enseignante ne cherche un échange avec l’élève ou à tout le moins une explication.
- L’affirmation est polémique et repose davantage sur l’implicite que sur l’explicite: attaque menaçante, disqualification et discrédit portant sur le passif de l’élève (il ne peut être que le coupable car il se bat régulièrement) ou sur le caractère facile d’un devoir. On est en présence d’une sur-énonciation polémique.
- Présence d’un adjectif et d’un adverbe pour orienter l’interprétation à charge et renforcer l’affirmation (*simple* et *pourtant*) et utilisation de l’adverbe de relation (de liaison) *donc* à visée conclusive. Dans l’implicite, on est en présence d’AL indirect avec ou sans ironie.

## 4

## Synthèse des résultats

Notre analyse nous permet d’établir autant de formes d’affirmation que de formes de montée en tension. C’est pourquoi nous parlerons donc de stratégies d’affirmation intervenant dans le cadre d’un système de tension spécifique puisque chacune d’entre elles intervient dans une forme particulière de montée en tension. Si toutes donnent à voir un désaccord entre l’enseignant et son/ses élève(s), toutes ne rendent pas compte d’une forme identique de désaccord. En effet, certaines rendent compte d’un désaccord intensifié par des menaces aggravées à la face d’autrui (cf. 3.3, 3.4 et 3.5), tandis que d’autres rendent compte d’un désaccord atténué, négocié par des procédés adoucisseurs de menace à visée de négociation et de coopération interactionnelle (cf. 3.1 et 3.2):

a) *Affirmation polémique directe* (affirmation explicite de son point de vue en opposition explicite à celui d’autrui) *et montée en tension polémique*: AL direct ardent de premier degré, argumentation sur-énoncée *et ad hominem*.

Cette stratégie d’affirmation polémique est constituée par une affirmation d’un point de vue avec argumentation à charge (explicature) conduisant à une réfutation et un discrédit du point de vue d’autrui (implicature).

b) *Affirmation polémique indirecte* (affirmation implicite de son point de vue visant le discrédit/disqualification d’autrui) *et montée en tension détournée à visée de polémique*: AL ardent de second degré (la polémique est indirecte), argumentation sur-énoncée *et ad hominem*.

Cette stratégie d’affirmation polémique est constituée par une affirmation implicite (possibilité d’ironie) d’un point de vue avec argumentation à charge reposant sur une disqualification d’autrui (l’implicature prime sur l’explicature).

c) *Affirmation par l'injonction impérative directe* (le contenu de l'injonction informe (présupposée) sur une affirmation, un état de fait déclaré véridique) *et montée en tension fulgurante*: AL direct ardent de premier degré avec argumentation sur-énoncée et *ad hominem*.

Cette stratégie d'affirmation polémique est constituée par une affirmation d'un point de vue en excluant celui de l'autre (discrédit, voire disqualification d'autrui).

d) *Affirmation descriptive/argumentative/syntaxique* (contenu de l'affirmation, état de fait déclaré véridique) *et montée en tension argumentative*: AL direct ardent de second degré avec ménagement argumentatif des faces (menaces).

Cette stratégie d'affirmation est argumentative et descriptive. Elle vise à mettre en avant un positionnement (explicature = implicature => on dit et on communique sur la même chose, on conserve l'objectivité, la neutralité en invoquant les règles de fonctionnement de la classe). Argumentation *ad rem* et co-énonciation.

e) *Affirmation par le vecteur de la collaboration* (le contenu de l'énoncé informe sur la pertinence à satisfaire la demande/ordre dans l'intérêt collectif (pas celui exclusif de l'enseignant, mais celui des autres élèves) – état de fait déclaré véridique) *et montée en tension détournée à visée argumentative*: AL indirect concernant la menace à la face (AL ardent de second degré), ménagement argumentatif du fait de la dissimulation du véritable objet du conflit dans le non dit (aider les autres *vs* écouter le cours).

Cette stratégie d'affirmation est argumentative et descriptive. L'explicature (aider les autres) se distingue de l'implicature (être attentif) et l'argumentation *ad rem* est fondamentalement déplacée d'un objet «non dit» à un objet «dit».

### Conclusion

A l'issue de cette analyse, nous pouvons identifier deux formes d'affirmations distinctes:

- Affirmation argumentative et descriptive (cf. 3.1 et 3.2).
- Affirmation polémique (cf. 3.3, 3.4 et 3.5).

Chacune de ces formes se révèle être associée à une forme de montée en tension spécifique: l'affirmation argumentative et descriptive s'articule avec une relation à visée de coopération tandis que l'affirmation polémique s'articule avec une relation conflictuelle.

Par ailleurs, on peut observer un lien avec la forme de l'argumentation (polémique ou pas): si l'affirmation argumentative et descriptive repose sur une argu-



mentation *ad rem*, l’argumentation polémique repose quant à elle sur une argumentation *ad hominem*.

Suite à ce constat, nous pouvons dresser une liste des différentes stratégies d’affirmation. Nous allons les citer en les regroupant selon que l’énoncé de base est affirmatif ou négatif. Dans ce dernier cas, nous considérons l’affirmation positive comme découlant de l’affirmation négative (affirmation présupposée à travers la négation). Chacune de ces affirmations peut revêtir un caractère direct ou bien indirect.

Énoncé affirmatif et AL direct:

Injonction impérative (montée en tension fulgurante – affirmation polémique) (cf. 4.3).

Progression dans les mots grammaticaux d’affirmation structurant le déroulement de l’argumentation (structure argumentative, coopérative): «oui mais... donc... donc... voilà donc...» (montée en tension argumentative – affirmation argumentative et descriptive) (cf. 3.1).

Recours à des adverbes (*beaucoup plus, aussitôt*) ou à un déterminant indéfini (*plusieurs*) renforçant également la polémique (cf. 3.4).

Énoncé affirmatif et AL indirect constitués par des mots grammaticaux péjoratifs, à charge (montée en tension polémique et montée en tension détournée à visée de polémique – affirmation polémique):

adverbes (*pourtant*) (cf. 3.5)

adverbe de relation (de liaison) (*donc*) (cf. 3.5)

ironie (cf. 3.5)

Énoncé affirmatif présupposé d’un énoncé négatif et implicite:

– à charge («ne m’interromps pas» = «tu m’interromps») (montée en tension polémique – affirmation polémique) renforcée par un adverbe péjoratif / complément circonstanciel renforçant la polémique (*aussitôt*) (cf. 3.2).

– ou à visée de coopération («tu ne pourras pas nous aider» = «tu as la capacité à nous aider») (montée en tension détournée à visée de coopération – affirmation argumentative et descriptive) renforcée par un complément circonstanciel à visée argumentative (cf. 3.2).

Enfin, sous forme d’un tableau récapitulatif, nous proposons de réunir plus spécifiquement encore les outils d’affirmation observés selon qu’ils s’articulent avec une montée en tension à visée de coopération (dé-escalade de la tension, co-énonciation) ou au contraire selon qu’ils s’articulent avec une montée en tension à visée de sur-énonciation (escalade de la tension, sur-énonciation):

Affirmation argumentative-descriptive  
& Dé-escalade de la tension

Marqueurs lexicaux:  
– *structuration argumentative forme affirmative + adverbe de liaison (donc successifs)*  
– *adverbe d'affirmation (voilà, oui)*

*Présupposition à partir d'une négation explicite dans la tension argumentative indirecte*

Marqueurs syntaxiques: *c.circ.{sciolgiere?} argumentatif*

Affirmation polémique  
& Escalade de la tension

Marqueurs injonctifs

Marqueurs lexicaux:  
– *structuration polémique forme affirmative + adverbe de liaison (donc unique)*  
– *adverbe d'insistance (beaucoup plus, aussitôt)*  
– *adverbe d'actualisation de l'implicite (pourtant)*

Marqueurs grammaticaux:  
– *déterminant indéfini explicite sur le côté péjoratif (plusieurs)*

*Présupposition à partir d'une négation explicite dans la tension polémique directe et indirecte*

Marqueurs syntaxiques: *c.circ.{sciolgiere?} polémique*

Ainsi nos résultats montrent que les stratégies d'affirmation sont marquées: elles façonnent la forme de la montée en tension et elles véhiculent des indicateurs de relation interpersonnelle (coopération *vs* agonalié). Ces stratégies sont autant des indicateurs de positionnement que des indicateurs de relation. Cependant, contrairement aux indicateurs de positionnement, les indicateurs de relation ne sont pas pré-définis par le type particulier de l'interaction considérée, ils ne sont donc pas spécifiques à la communauté linguistique étudiée (celle des enseignants français) et il est possible d'agir dessus avec plus d'aisance. Nos résultats permettent d'interroger le lien entre stratégie d'affirmation et construction de l'interaction didactique. Ils montrent comment les choix des stratégies d'affirmation peuvent conduire à un échange réussi ou au contraire construire un échange agonalié.

## Notes

1. Cf. les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome 2, Armand Colin, Paris 1992; C. Kerbrat-Orecchioni, *La conversation*, Seuil, Paris 1996; C. Kerbrat-Orecchioni, *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris 2005.

2. E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol 1, *La présentation de soi* et vol. 2, *Les relations en public*, Éditions de Minuit, Paris 1973; E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Éditions de Minuit, Paris 1974.

3. J. L. Austin, *How to do Things with Words*, Oxford University Press, Oxford 1962; J. R. Searle, *Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge 1969; C. Romain, N. Lorenzi, *Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège*, in B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain, N.

Auger, *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes 2013, pp. 141-64; C. Romain, B. Fracchiolla, *Violence verbale et communication numérique écrite: la communication désincarnée en question*, in “Language & Société”, à paraître.

4. R. Lakoff, *Language in context*, in “Language”, 48, 1972, pp. 907-27; R. Lakoff, *The Logic of Politeness; or, Minding your p’s and q’s*, in *The Ninth Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures*, Center for Applied Linguistics, Arlington 1973, pp. 79-105; P. Brown, S. Levinson, *Universals in language use: Politeness phenomena*, in E. Goody (ed.), *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge 1978, pp. 56-289; P. Brown, S. Levinson, *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge University Press, Cambridge 1987; G. N. Leech, *Principles of Pragmatics*, Longman, London-New York 1983; Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome 2, cit.; Kerbrat-Orecchioni, *La conversation*, cit.; J. Culpeper, D. Bousfield, A. Wichmann, *Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects*, in “Journal of pragmatics”, 35, 2003, pp. 1545-79; D. Bousfield, *Impoliteness in Interaction*, John Benjamins, Amsterdam 2008.

5. N. Auger, B. Franchiolla, C. Moïse, C. Schultz-Romain, *De la violence verbale: pour une sociolinguistique des discours et des interactions*, in J. Durand, B. Habert, B. Laks (éds.), *Actes du Premier Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2008*, Institut de Linguistique Française, Paris 2008; B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain, N. Auger, *Introduction*, in Fracchiolla, Moïse, Romain, Auger, *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*, cit., pp. 9-16; V. Rey, C. Romain, S. Demartino, *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 “Bulletin suisse de linguistique appliquée”, numéro spécial, 2013, pp. 151-69; C. Romain, V. Rey, *Montée en tension, répétition lexicale, co-énonciation et sur-énonciation dans l’interaction entre enseignant et élève(s)*, in F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer, S. Prévost (éds.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014*, EDP Sciences, 2014, pp. 2165-78.

En ligne: [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01062.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01062.pdf).

6. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome 2, cit.

7. A. Rabatel, *Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue: coénonciation, surénonciation, sousénonciation*, in J. Bres et al. (éds.), *Dialogisme et polyphonie*, De Boeck Supérieur, Bruxelles 2005, pp. 95-110; A. Rabatel, *Positions, positionnements et postures de l’énonciateur*, in “Travaux neuchâtois de linguistique”, 56, 2012, pp. 23-42.

8. Cf. Romain, Fracchiolla, *Violence verbale et communication numérique écrite: la communication désincarnée en question*, cit.

9. Ex: «Il semble que tu n’ais pas réussi ton devoir».

10. Ex: «Tu as rencontré des difficultés pour réussir ce devoir. Écoute bien la correction, cela va t’aider».

11. Ex: «Ce travail est très mauvais».

12. Ex: «Ce devoir était pourtant simple» ou encore «Ce devoir n’a pas été correctement travaillé. Tu n’as pas fait d’effort».

13. Auger, Franchiolla, Moïse, Schultz-Romain, *De la violence verbale: pour une sociolinguistique des discours et des interactions*, cit.; C. Moïse, *Contexte et violence verbale*, in M. Auzanneau (éd.), *La mise en œuvre des langues dans l’interaction*, Harmattan, Paris 2007, pp. 79-101.

14. Rey, Romain, Demartino, *Tensions interactionnelles en milieu de scolarisation hospitalière et scolaire: de la détresse langagière aux pratiques langagières relationnelles et médiatrices favorisant des espaces sociaux apaisés*, cit. et Romain, Rey, *Montée en tension, répétition lexicale, co-énonciation et sur-énonciation dans l’interaction entre enseignant et élève(s)*, cit.

15. Kerbrat-Orecchioni décrit les taxèmes comme des indices de positionnements interpersonnels permettant de déterminer, au sein même de l’échange interactionnel, les rapports de places – subis ou initiés – et d’en dégager certaines caractéristiques permettant ainsi de dresser un portrait du registre discursif convoqué par les enseignants.

16. Romain, Lorenzi, *Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège*, cit.

17. Cf. C. Romain, V. Rey, *Les normes linguistiques de la gestion de la tension chez l’enseignant dans l’espace de la classe en école primaire: de la variation individuelle à la mise en danger de la relation interdiscursive*,

Communication orale au colloque international "Normes linguistiques et textuelles: émergence, variations, conflits", Université de Toulon, 26 et 27 mars 2015.

18. R.-L. Wagner, J. Pinchon, *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris 1992.
19. E. Grevisse, *Précis de grammaire française*, Duculot, Paris 1995.
20. P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris 2010, p. 616.
21. *Ivi*, p. 554.
22. *Ivi*, p. 553.
23. *Ibid.*
24. Cf. A. Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, Paris 2012, p. 46.
25. A la suite de C. Fuchs (*Les ambiguïtés du français*, Ophrys, Paris 1996, p. 18) nous considérons qu'«est présupposé un contenu implicite qui se trouve automatiquement entraîné par la forme même de certaines expressions linguistiques».
26. O. Ducrot, *Présupposés et sous-entendus*, in "Langue française", 4, 1, 1969, pp. 30-43.
27. M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris 2009, pp. 696-718.
28. «Par son comportement syntaxique et notamment par sa grande mobilité, le coordonnant *donc* appartient de plein droit à la classe des adverbes de relation et non à celles des conjonctions de coordination, où on le range traditionnellement.», Riegel, Pellat, Rioul, *Grammaire méthodique du français*, cit., p. 880.