

# Co-énonciation et mise en circulation des savoirs dans des contextes de travail

**Gustavo Ximenes CUNHA**

Universidade Federal de Minas Gerais & National Council for Scientific and Technological Development (CNPq)  
gustavoximenes@ufmg.br

**Marianne ZOGMAL**

Université de Genève  
marianne.zogmal@unige.ch

This paper aims at examining the mechanism of co-enunciation in two different institutional settings and the functions performed by this phenomenon in these settings. To do so, the paper briefly presents an interactional and discursive perspective of the epistemic dimension of interaction. Next, we propose a definition of the notion of co-enunciation. The selected theoretical and methodological approach is used to analyze examples of co-enunciation in the contexts of initial vocational training and assessment interviews in the field of early childhood education. In these two contexts, the circulation of knowledge leads to a certain instability of reciprocal epistemic positions. Consequently, co-enunciation constitutes a resource with which the participants reveal epistemic (a)symmetries between them and the degrees of affiliation that these (a)symmetries entail.

## 1. Introduction

Pour une large part, le travail s'accomplit dans et à travers les interactions. Le langage (verbal et non verbal) permet aux acteurs sociaux de s'ajuster et de se coordonner dans des collectifs de travail. Pour mener des actions conjointes, il s'agit de partager des compréhensions communes, de mettre en circulation des savoirs et de co-construire les connaissances nécessaires à l'effectuation des pratiques professionnelles (Filliettaz et al. 2021). La dimension épistémique de l'interaction, c'est-à-dire la négociation de savoirs dans le cours des interactions, s'effectue par une variété de ressources interactionnelles (Heritage & Raymond 2005; Heritage 2012, 2013; Filliettaz 2018). Cet article s'intéresse à l'une de ces ressources: la co-énonciation, c'est-à-dire la production d'énoncés conjointement accomplis par les locuteur-trice-s. Plus précisément, la co-énonciation s'observe lorsqu'une unité de construction du tour (*turn construction unit* - TCU) initiée par un-e locuteur-trice est (re)complétée par un-e autre<sup>1</sup>. Cette ressource constitue un des procédés permettant la co-construction de savoirs partagés (Jefferson 1973; Gülich 1986; Lerner 1991, 1996;

---

<sup>1</sup> Le phénomène étudié dans ce travail reçoit différentes dénominations dans la littérature. Outre la co-énonciation (Jeanneret 1988, 1993, 1995, 1999, 2001), on retrouve les termes suivants : *collaborative utterances*, *collaborative sentences*, *collaboratively built sentences*, *joint productions*, *achèvement interactif du discours*, *syntactic unit jointly produced*, *joint construction of utterances*, *collaborations syntaxiques*, *co-constructions* (Jefferson 1973; Gülich 1986; Lerner 1991, 1996; Mondada 1999; Pekarek Doehler 2006; Schmale 2008; Müller & Klaeger 2010; Auer 2015; Oloff 2018).

Mondada 1999).

Pour étudier le phénomène de la co-énonciation et son fonctionnement sur le plan épistémique, l'analyse empirique proposée dans cet article porte sur des interactions se déroulant dans deux contextes de travail contrastés, comportant une dimension épistémique forte: celui de la formation professionnelle initiale et celui des échanges entre parents et professionnel-le-s dans le champ de l'éducation de la petite enfance. Dans les métiers techniques, comme la mécanique, la maçonnerie et l'automation, la formation professionnelle initiale offre l'opportunité d'observer des interactions entre des formateur-trice-s et des apprenant-e-s et la négociation de savoirs. Dans un tel contexte, la dimension épistémique est mobilisée, puisque les formateur-trice-s visent à transmettre des savoirs, à expliquer des procédures, à guider l'activité des apprenant-e-s, tandis que celles-ci et ceux-ci cherchent à s'approprier les savoirs d'un métier et à rendre visible ce qu'ils/elles ont pu comprendre (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc 2008; Filliettaz 2018). Différents savoirs sont également échangés au cours des interactions dans le champ professionnel de l'éducation de la petite enfance, lorsque les professionnel-le-s rencontrent les parents pour des entretiens de bilan de fin d'année. Dans ces entretiens, les éducatrices et éducateurs transmettent des savoirs concernant un enfant, ses conduites et son développement à partir de leurs observations effectuées dans le cadre de la structure d'accueil. Les parents, quant à eux, peuvent évoquer leurs savoirs concernant l'enfant et son cadre familial. Dans les deux contextes de travail étudiés, la mise en circulation des savoirs vise à partager des connaissances dont disposent les participant-e-s afin de favoriser l'acquisition de nouveaux savoirs et l'élaboration d'une compréhension commune de la situation. Dans ces deux contextes, les enjeux épistémiques sont ainsi récurrents et amènent à la négociation des positionnements épistémiques réciproques.

En considérant que la co-énonciation constitue une des ressources mobilisées par les interlocuteur-trice-s pour partager et négocier des savoirs, l'objectif de cet article consiste à montrer comment la co-énonciation se déploie dans ces deux contextes institutionnels et à mettre en évidence les fonctions qu'elle est susceptible d'y jouer, du point de vue de la dimension épistémique. Pour ce faire, nous présentons brièvement une perspective interactionnelle de la dimension épistémique du discours. A partir d'une définition de la notion de co-énonciation, nous proposons ensuite une analyse empirique d'exemples de co-énonciation dans les contextes suivants: i) celui de la formation professionnelle initiale, entendu comme celui d'une pratique professionnelle accompagnée, dans lequel un apprenti est guidé par un formateur (Filliettaz 2018); et ii) celui des entretiens de bilan de fin d'année dans le champ de l'éducation de la petite enfance (Filliettaz & Zuppiger 2023; Bimonte & Zogmal 2023; Zogmal à paraître). Comme nous le verrons, il s'agit de deux contextes institutionnels dans lesquels la mise en circulation de savoirs divers amène des asymétries épistémiques instables et parfois difficiles à gérer. Dans la formation professionnelle, l'un des

interlocuteurs est un professionnel expérimenté (formateur/tuteur et enseignante) et l'autre est un non professionnel en tant qu'apprenti. Dans l'éducation de la petite enfance, les éducatrices et les parents disposent de savoirs de types différents, d'ordre professionnel ou familial. Dans ces deux contextes, la négociation des postures épistémiques relatives devient un enjeu central. En conclusion, nous discutons du rôle de la co-énonciation dans ces contextes.

## 2. La dimension épistémique en interaction

En analyse conversationnelle, les procédures impliquées dans la négociation des savoirs sont considérées comme un aspect central de l'interaction. Au moyen de leur description, il est possible d'identifier les méthodes (Garfinkel 1967) que les interlocuteur-trice-s utilisent pour faire circuler les savoirs, se positionner et agir ensemble dans la construction de l'action sociale (Schegloff 2007; Mondada 2019). En se concentrant sur cette dimension épistémique des interactions, des analystes conversationnels (Heritage 2012, 2013; Heritage & Raymond 2005; Raymond & Heritage 2006; Stivers 2005; Drew 2018) ont apporté des contributions importantes à la compréhension de la façon dont, au cours d'une interaction, les interlocuteur-trice-s mobilisent et négocient les savoirs.

Dans cette perspective analytique, les locuteur-trice-s disposent de territoires ou domaines épistémiques qui englobent un ensemble d'informations, ainsi que leurs droits d'accès à ces informations (Kamio 1997). Cependant, un territoire ne constitue pas un domaine stable appartenant à un-e seul-e locuteur-trice du début à la fin de l'interaction. Au contraire, c'est tout au long de l'interaction que chaque locuteur-trice endosse des postures épistémiques, et détermine si, par son énoncé et ses conduites corporelles, il/elle fournit ou demande des informations, révèle la source ou l'origine, plus ou moins autorisée, de son savoir, affirme sa primauté épistémique par rapport à l'interlocuteur-trice, etc. (Heritage & Raymond 2005; Heritage 2012, 2013; Drew 2018). Autrement dit, c'est au moyen du langage et de l'ensemble des ressources multimodales que chaque locuteur-trice endosse des positions épistémiques relatives de plus sachant (*more knowledgeable* ou K+, selon la terminologie anglaise) ou moins sachant (*less knowledgeable* ou K-) par rapport à son interlocuteur-trice. En ce sens, l'étude de l'épistémè en (inter)action se concentre sur

the public nature of knowledge, knowledge attributions and knowledge claims – not knowledge as a private, cognitive state of individuals, but rather subject to social organizations, to the rights and entitlements and obligations and distributions of knowledge according to types or categories of persons (what doctors know, what women know, what country people know, who should know/ be told first). (Drew 2018: 164-165)

Selon Heritage (2013), les connaissances sont inégalement réparties entre les interlocuteur-trice-s, ce qui les amène à occuper différentes positions dans un continuum épistémique (*more knowledgeable* (K+) ou *less knowledgeable* (K-)).

Ce positionnement correspond au statut épistémique (*epistemic status*), notion qui implique la compréhension commune des interlocuteur-trice-s que l'accès et le droit de chacun à un domaine de connaissance sont des faits plus ou moins établis (Heritage 2013). Le statut épistémique renvoie au fait que des connaissances sont attachées *a priori* aux participant-e-s, de manière relativement stable, en fonction de leur identité, de leur formation professionnelle, de leurs expériences personnelles. Mais cette notion englobe non seulement la possession effective d'informations, mais aussi le droit et l'obligation de les posséder, la façon dont elles ont été obtenues, etc. (Kamio 1997). À son tour, la posture épistémique (*epistemic stance*) concerne la manière dont les interlocuteur-trice-s expriment, dans la construction du tour, leurs relations à l'égard d'un domaine épistémique (Heritage 2013). De ce point de vue, au long de l'interaction, un-e interlocuteur-trice qui a un statut K+ peut endosser une posture K-, lorsque, par exemple, un-e enseignant-e pose une question à un-e élève, pour vérifier si elle-il connaît la bonne réponse. Un tel énoncé amène une incongruence épistémique entre statut et posture (Heritage 2013).

Prenant la séquence de paires adjacentes comme unité d'analyse<sup>2</sup>, des analystes conversationnels, à la suite de Heritage, décrivent les procédures, notamment lexicales, syntaxiques et prosodiques, qui matérialisent cette épistémè en (inter)action. Par exemple, selon le statut épistémique de la locutrice ou du locuteur par rapport à son interlocuteur-trice, c'est-à-dire selon son accès relatif à un certain domaine de connaissance, la construction interrogative peut encoder une question rhétorique – si la réponse est connue – ou une véritable question – si la réponse ne l'est pas (Heritage 2012).

Dans cet article, nous considérons que la co-énonciation joue un rôle important dans la dimension épistémique des interactions. Pour mieux comprendre le rôle de la co-énonciation dans la dimension épistémique des interactions, il s'agit de présenter cette ressource et notamment les fonctions qu'elle peut jouer dans l'interaction.

### 3. Co-énonciation: quelques éléments de définition

Dans la co-énonciation, deux locuteur-trice-s (au moins) produisent ensemble un même tour de parole. Par 'ensemble', on n'entend pas que les locuteur-trice-s produisent 'au même moment' un énoncé. Plutôt, un énoncé collaboratif est initié par A, qui est ensuite complété (ou re-complété) par B. Du point de vue syntaxique, B complète le tour de parole projeté par A, en ajoutant un de ses constituants, tels que l'objet du verbe, ou en saturant la valence d'un verbe.

<sup>2</sup> Les paires adjacentes sont des actions qui se produisent par paires. La première partie du binôme projette des actions spécifiques à réaliser dans la seconde partie du binôme. Ainsi, une invitation projette une acceptation ou un refus, une question projette une réponse, une demande projette une acceptation ou un refus, etc. (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974).

Dans ces cas, désignés par Jeanneret (1993: 66) comme un "enchaînement par complétion",

La syntaxe offre ici un format qui permet parallèlement au locuteur de s'exprimer et à l'interlocuteur d'accéder à des indications sur ce qui devrait suivre. Certaines constructions syntaxiques sont assez apparentes et explicites pour pouvoir être appréhendées dans leur totalité avant même qu'elles ne soient parvenues à leur terme (Jeanneret 1993: 66).

Les deux interlocuteur-trice-s peuvent aussi utiliser des formats tels que *si X, alors Y, quand X, alors Y*, pour produire conjointement un tour de parole. Dans ces cas, elles-ils s'appuient sur des indices syntaxiques et éventuellement prosodiques pour produire des "formats syntaxiques à deux composantes" (Jeanneret 1995: 138) (ou *compound turn-constructive units* (Lerner 1996: 240)), les différentes unités de construction de tour, les propositions x et y, étant exprimées par les différent-e-s locuteur-trice-s (Lerner 1991, 1996; Jeanneret 1995). Ici, la notion de projection grammaticale et sémantique est centrale, car B, révélant sa compréhension de la trajectoire du tour proposée par A, complète la structure syntaxique et sémantique projetée par celle-ci ou celui-ci.

Au moyen de la co-énonciation, l'interlocuteur-trice peut rendre le tour de parole plus clair et éviter des malentendus (Jeanneret 1995). En ce sens, la co-énonciation permet à l'interlocuteur-trice de s'aligner sur le/la locuteur-trice et de rendre public son engagement et son intérêt pour l'interaction, ainsi que de démontrer sa compréhension. Cependant, cet alignement n'est possible que grâce à la nature dialogique de la syntaxe et de la sémantique, nature que le phénomène de co-énonciation démontre clairement. Comme le note Auer (2015: 31),

if a second speaker wants to complete a first speaker's utterance, s/he obviously has to analyze ('parse') it syntactically and semantically so as to be able to provide the syntactically correct, fitting element in the right slot at the right moment.

Différent-e-s spécialistes de la co-énonciation soulignent son rôle dans la construction d'une interaction consensuelle, c'est-à-dire d'une interaction dans laquelle les interlocuteur-trice-s, pour gérer les faces<sup>3</sup>, utilisent la co-énonciation pour résoudre des problèmes de compréhension, exprimer complicité et sympathie, manifester attention et adhésion au discours de l'interlocuteur-trice, mettre en évidence la co-appartenance à un groupe, évoquer des événements ou en construire une version en collaboration, etc. (Jefferson 1973; Jeanneret 1993, 1995, 1999; Mondada 1999; Salazar Orvig & Grossen 2010; Oloff 2018). Bref, la littérature mentionne de manière récurrente la valeur affiliative de la co-énonciation. Cependant, comme l'observe Mondada (1999: 22),

Les modalités de participation et de co-construction concernées par la production d'énoncés collaboratifs sont [...] variables. Elles sont loin de se réduire à une empathie générique surestimée par une partie de la littérature, qui en fait des traces de complicité, d'accord, de sympathie et de partage.

<sup>3</sup> Selon la définition classique de Brown et Levinson (1987), la face négative correspond au territoire de l'individu et à sa liberté d'action, tandis que la face positive correspond à l'image de soi et au désir de l'individu d'être apprécié et approuvé.

La co-énonciation peut alors revêtir des valeurs non affiliatives, constituant une ressource utilisée par l'un-e des interlocuteur-trice-s pour exprimer des désaccords, revendiquer une autorité épistémique (Heritage 2012) sur l'autre, révéler des manières divergentes et imprévues de concevoir la réalité, etc.

Ainsi, selon Mondada (1999), l'énoncé collaboratif est un procédé utilisé par B pour exprimer différentes formes d'accord ou de désaccord avec A. Par conséquent, la co-énonciation peut aider à la construction de séquences affiliatives et non affiliatives. Lorsqu'elle revêt une valeur affiliative, la co-énonciation permet aux interlocuteur-trice-s de reconstituer un événement qu'elle-ils ont vécu ou auquel elles-ils ont eu accès, ainsi que de manifester une adhésion ou une attention au discours de l'autre, dans les cas où il n'y a pas de partage des savoirs (Mondada 1999).

Toutefois, lorsque la co-énonciation prend une valeur non affiliative, cette même ressource permet à l'un-e des interlocuteur-trice-s de développer une trajectoire thématique imprévue ou divergente, ainsi que de promouvoir une remise en question des informations exprimées par l'interlocuteur-trice, montrant son désaccord quant aux propos soutenus (Mondada 1999) et, en même temps, son autorité par rapport à l'interlocuteur dans l'évaluation des objets de discours (Heritage & Raymond 2005; Heritage 2012). De cette façon, on peut voir que la co-énonciation constitue un phénomène complexe, puisqu'elle permet aux interlocuteur-trice-s de co-construire différents formats de participation (plus ou moins consensuels) et d'établir différents types de relations interpersonnelles (plus ou moins affiliatives).

#### **4. La co-énonciation dans deux contextes professionnels distincts**

##### *4.1 Le contexte de la formation professionnelle initiale<sup>4</sup>*

Dans cette partie de l'article, nous analysons un sous-ensemble du corpus commun de l'Equipe Interaction & Formation (ci-après Equipe I&F), un corpus constitué d'enregistrements audiovisuels et de retranscriptions d'interactions authentiques, qui ont eu lieu dans des environnements de formation professionnelle technique, comme la maçonnerie, la mécanique automobile, la radiologie et l'électricité, ainsi que dans les milieux de formation pour l'éducation de la petite enfance (Filliettaz 2018). La partie de ce corpus que nous analysons comprend quatre interactions qui ont eu lieu dans un atelier de mécanique entre un formateur et un apprenti, ainsi que des interactions qui ont eu lieu dans un atelier de

---

<sup>4</sup> Dans cette partie de l'article, nous utilisons uniquement des formes masculines (locuteur, formateur, apprenant), parce que les participants aux interactions analysées sont des hommes.

maçonnerie entre un formateur et trois apprentis électriciens et dans un centre de formation professionnelle pour futurs techniciens en automatisation<sup>5</sup>.

Dans le contexte de la formation professionnelle initiale, le rôle de l'apprenti est intrinsèquement complexe, puisqu'il doit endosser à la fois le rôle de professionnel collaborant à des activités réelles de fabrication ou de réparation de produits et de prestation de services à une clientèle, et le rôle de novice (ou de membre marginal d'une communauté de pratiques (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc 2008)) développant des compétences professionnelles qu'il ne possède pas encore (Losa & Filliettaz 2017; Filliettaz & Lambert 2019). Notre objectif est de révéler quelques-unes des formes et fonctions que peut jouer la co-énonciation dans ce contexte où les acteurs endossent des rôles complexes.

Dans l'extrait 1, la co-énonciation aide à construire un contexte globalement affiliatif. Dans la séquence, qui se déroule dans un atelier mécanique, l'apprenti (MIC) sollicite l'approbation du formateur (LAR) pour l'action qu'il compte réaliser dans le montage d'un moteur.

(1)<sup>6</sup>

10. MIC: ((montre la pièce à LAR)) pis euh: .. on pensait  
faire une euh: une:
11. LAR: ouais une petite pièce dedans
12. MIC: une petite pièce dedans
13. LAR: une petite rondelle ouais ok très bien alors  
allez-y
14. MIC: OK/
15. LAR: ça me plaît\

Dans le tour 10, l'apprenti projette l'action qu'il compte réaliser: "pis euh: .. on pensait faire une euh: une". Du fait de l'hésitation de l'apprenti, hésitation signalée par "euh" et par l'allongement de la voyelle, le formateur, dans le tour 11, complète l'unité produite par l'apprenti. Dans ce tour, le formateur accepte d'abord l'action que l'apprenti compte accomplir ("ouais"), puis élabore une unité initiée par le même article que l'apprenti utilise ("une petite pièce dedans"), unité avec laquelle il exprime son interprétation de la fin de l'énoncé précédent. Ce faisant, le formateur subordonne sa réaction positive ("ouais") à une unité avec laquelle il ouvre un échange ou une *small sequence* (Lerner 1996: 241)<sup>7</sup>. Dans cet échange, l'unité produite par le formateur est ratifiée par l'apprenti dans le tour 12 ("une petite pièce dedans"). Cette répétition complète du tour 11 du

<sup>5</sup> Toutes les interactions ont été enregistrées en 2005, dans le canton de Genève, en Suisse, par le coordinateur de l'équipe I&F, le professeur Laurent Filliettaz, dans le cadre du projet "La mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale. Une analyse des interactions verbales et non verbales" (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc 2008, 2010). Nous remercions le professeur Laurent Filliettaz de nous avoir permis d'utiliser ces données dans le cadre de ce travail.

<sup>6</sup> Les conventions de transcription sont en annexe.

<sup>7</sup> Selon Lerner (1996: 241), "in some (though not all) sequential environments, the production of an anticipatory completion by another participant can initiate a small sequence – the collaborative turn sequence – in which the acceptance or rejection of the proffered completion becomes a specially relevant responsive action".

formateur est une procédure utilisée par l'apprenti pour endosser la posture K+ et atteindre un équilibre épistémique par rapport au formateur (Stivers 2005). Le formateur complète cette ratification par une précision dans le tour 13 ("une petite rondelle"). Après la fin de cet échange, le formateur réitère la réaction positive à l'action que l'apprenti veut effectuer ("ouais ok très bien alors allez-y"). Après le "ouais ok", il l'évalue positivement ("très bien") et il donne son feu vert pour la réalisation de l'action ("allez-y").

Dans cette séquence, la posture de savoir endossée par le formateur lors de la co-énonciation est conforme à son statut de formateur et n'est pas contestée par l'apprenti. Par conséquent, la co-énonciation, dans cette séquence, permet aux interlocuteurs de parvenir à un consensus ou à un accord et permet au formateur de s'aligner sur l'apprenti, en assumant une posture affiliative au moyen de laquelle il l'aide à exprimer de manière adéquate l'action à réaliser et pour laquelle l'apprenti demande l'approbation du formateur. Cette attitude collaborative aide les interlocuteurs à obtenir un accord rapide, accord qui se concrétise dans la réaction positive ("ouais ok très bien", tour 13) et dans la ratification ("ça me plaît", tour 15) du formateur, toutes deux flatteuses pour la face de l'apprenti.

Cependant, dans ce même contexte de formation, la co-énonciation peut fonctionner aussi, comme nous l'avons vu dans la section précédente, dans la construction d'interactions moins affiliatives, c'est-à-dire d'interactions dans lesquelles le deuxième locuteur s'oppose à la ligne suivie par le premier locuteur, voire l'empêche de conclure son tour. Dans l'extrait 2, où le formateur (ALE) empêche l'apprenti (MIC) de terminer son tour, la co-énonciation, plus qu'une stratégie d'affiliation ou d'alignement, fonctionne comme une ressource qui permet au formateur d'endosser une posture épistémique de sachant, endossement qui rappelle de manière réflexive son rôle d'expert (Stivers 2005), afin de s'assurer que son orientation sera effectivement suivie par l'apprenti.

(2)

39. MIC: je soude tout le long là aussi hein/  
 40. ALE: ouais mais alors tu fais- tu te gaffes de pas  
           trop t'éterniser/  
 41. MIC: ouais faut que je fasse ouais faut que je fasse  
           des des coups assez-  
 42. ALE: vraiment légers hein/  
 43. MIC: ouais tac tac tac ouais  
           ((fait un point de soudure et s'arrête puis trois points  
           sans s'arrêter)) VOilà/

Dans le tour 39, l'apprenti fait une demande de confirmation, adressée au formateur, quant à l'accomplissement d'une étape de son travail: "je soude tout le long là aussi hein/". Avec ce tour, l'apprenti révèle qu'il détient partiellement le savoir concernant l'action à réaliser et ne fait que demander une confirmation au formateur, qui n'a plus qu'à ratifier après la production par l'apprenti du "hein". Ensuite, dans le tour 40, le formateur produit une intervention où, en disant "ouais", il réagit positivement à la demande de l'apprenti et l'approuve. Il

ajoute "mais alors tu fais- tu te gaffes de pas trop t'éterniser/" et donne ainsi une consigne sur la façon dont l'action de souder doit être effectuée. À cette orientation, l'apprenti réagit positivement en 41 ("ouais faut que je fasse ouais faut que je fasse des des coup assez-") et exprime la manière dont il a interprété l'orientation. Mais, avant que l'apprenti ne termine son tour de parole, le formateur, dans le tour 42, l'interrompt et se base sur la structure syntaxique projetée par l'apprenti ("des des coups assez-", tour 41) pour la compléter ("vraiment légers hein/", tour 42) et endosser une posture de sachant (K+). Par son intervention anticipée, le formateur montre également l'importance des gestes "vraiment légers" pour éviter les risques éventuels d'une soudure réalisée de façon inadéquate.

Le marqueur "hein" avec lequel le formateur termine son tour de parole sert à indiquer que la co-énonciation fonctionne ici non pas comme une ressource utilisée pour aider l'apprenti à trouver le terme correct, comme dans l'extrait 2, mais comme un renforcement que la consigne donnée dans le tour 40 doit être suivie. La co-énonciation permet au formateur de révéler que, pour lui, l'apprenti peut agir dans le mauvais sens s'il ne suit pas ses indications.

Bien que dans cet exemple la co-énonciation mette en danger la face de l'apprenti (Goffman 1967), son alignement sur la consigne du formateur ("ouais tac tac tac ouais", tour 43) montre qu'il endosse la position épistémique proposée par le formateur de moins sachant (K-). Cependant, en ajoutant "tac tac tac", il affiche une certaine indépendance épistémique, parce qu'il ne se contente pas juste de ratifier la consigne, mais démontre une certaine compétence professionnelle quant à sa façon de la comprendre. Cette façon d'agir lui permet, en même temps, d'endosser à un certain niveau une autorité sur le sujet et d'éviter les risques que pourrait entraîner, par exemple, une remise en cause de l'orientation. Ainsi, même si cette interaction est globalement consensuelle, elle diffère de l'extrait 1, dans lequel la co-énonciation a été utilisée par le formateur pour approuver l'action voulue par l'apprenti.

L'extrait 3 ci-dessous apporte quelques spécificités par rapport aux extraits analysés jusqu'ici, puisque dans cet extrait la construction d'une interaction moins affiliative est favorisée non pas par la co-énonciation, mais par la réaction à celle-ci. Dans cet extrait, il y a trois occurrences de co-énonciation qui sont proposées non pas par le formateur, comme dans les extraits précédents, mais par des apprentis lors d'une explication par le formateur sur la façon d'effectuer la procédure de trempage de l'acier<sup>8</sup>. Dans les trois occurrences, la co-énonciation peut être comprise au sens large comme une stratégie employée par les apprentis pour révéler leur intérêt, leur compréhension et leur implication dans l'explication et, par conséquent, dans le processus formatif auquel ils

<sup>8</sup> Le trempage de l'acier est "une technique permettant de rigidifier des objets métalliques en les chauffant à une température de 820 degrés avant de les immerger subitement dans un bain d'huile" (Filliettaz & de Saint-Georges 2006: 124).

participent. Néanmoins, la réception de ces co-énonciations par le formateur varie d'une occurrence à l'autre: seule la troisième co-énonciation est acceptée par le formateur (MON), tandis que la première est ignorée et la seconde est acceptée, mais vue comme insuffisante, ce qui peut contribuer à rendre l'interaction plus tendue.

(3)

1. MON:            donc là/ les pièces/ . que vous allez tremper/ c'est de l'acier-argent avec une certaine dose de carbone qui est l'idéal pour la trempe\ .  
à 820 degrés/ la structure du carbone elle va s'orienter de manière cubique/ .. et puis . eh ben si on la refroidit .
2. ROD:            pas très chaud ça va rester XX
3. MON:            si on la refroidit euh comme ça dans l'air
4. DON:            elles vont se rebloquer
5. MON:            elles vont se remettre dans une position normale/ . et pis par contre si on la refroidit d'un coup dans l'HUIle/.
6. BER:            elles vont rester sur place/
7. MON:            elle va se FIger/ et puis elle va REster/
8. BER:            donc après XX
9. MON:            mais par contre/ par contre après ça va être très très cassant/ . parce que ça devient cassant comme de la glace  
hein

A la fin du premier tour, le formateur produit une structure conditionnelle ("eh ben si on la refroidit . ") qui se termine par une pause. Ce silence encourage l'un des apprentis à compléter l'énoncé dans le tour 2 ("pas très chaud ça va rester XX"). Il s'agit d'un exemple de *compound turn-constructional units* (Lerner 1996) où les interlocuteurs construisent ensemble le format *si X, alors Y*. Ensuite, le formateur reformule la structure conditionnelle ("si on la refroidit euh comme ça dans l'air", tour 3) et il ne réagit ni positivement ni négativement à cette co-énonciation. Parce qu'il ne réagit pas à l'intervention de l'apprenti et reformule la structure conditionnelle, le formateur rend public que cette co-énonciation n'est pas pertinente, n'aidant pas à l'atteinte de la complétude pragmatique de son intervention, malgré la complétude syntaxique (Ford & Thompson 1996). Comme la co-énonciation implique l'endossement d'une posture épistémique de plus sachant (*more knowledgeable* (K+)), l'endossement de l'apprenti est non accepté par le formateur.

Une fois que le formateur a reformulé la structure conditionnelle, un autre apprenti essaie de la compléter dans le tour 4, en disant: "elles vont se rebloquer". En disant "elles vont se remettre dans une position normale/" (tour 5), le formateur reformule l'intervention de l'apprenti. Au moyen de cette reformulation, le formateur ne ratifie pas ouvertement la réaction de cet apprenti et révèle que cette co-énonciation ne permet d'atteindre que partiellement la complétude de son intervention, étant insuffisante et, pour cela, devant être reformulée. Ainsi, il apparaît que, dans la construction de l'intervention "eh ben si on la refroidit . si on la refroidit euh comme ça dans l'air elles vont se remettre dans une position normale/ .", le formateur se passe de la collaboration (co-énonciation) des apprentis, signalant leurs interventions comme non pertinentes

ou insuffisantes et se montrant comme le seul responsable de l'élaboration de l'intervention. De cette façon, il montre que le trempage de l'acier est un sujet qui appartient seulement à son territoire épistémique et endosse une posture de plus sachant.

Toujours dans le tour 5, le formateur produit une nouvelle structure conditionnelle ("et pis par contre si on la refroidit d'un coup dans l'HUIlle/."), qui sera complétée par un troisième apprenti, en 6: "elles vont rester sur place/". Ensuite, le formateur, en disant "elle va se FIger/ et puis elle va REster/" (tour 7), répète une partie de l'intervention de cet apprenti, révélant que cette co-énonciation a été "la 'bonne' complétion" (Oloff 2018: 280), c'est-à-dire qu'elle l'a aidé à atteindre la complétude syntaxique et pragmatique de l'intervention. Ainsi, à la différence de ce qui s'est passé dans les deux premières co-énonciations, le formateur ratifie le positionnement épistémique de ce troisième apprenti.

Cependant, le maintien d'une posture de K+ par l'apprenti est immédiatement interrompu par le formateur, qui déjoue la tentative de l'apprenti d'introduire une conclusion ("donc après XX", tour 8) et qui, en introduisant un contre-argument ("mais par contre/ par contre", tour 9), signale qu'il n'abandonnera pas le *floor* conversationnel. La répétition du connecteur "par contre" agit comme un signal donné par le formateur à l'apprenti qu'il ne renoncera pas à sa priorité dans la construction de l'explication qu'il est en train de développer.

Comme le révèlent les exemples analysés ci-dessus, la co-énonciation, dans le cadre de la formation professionnelle initiale, joue un rôle complexe, dans la mesure où elle peut contribuer à la création de contextes plus ou moins affiliatifs et peut être réalisée aussi bien par les formateurs que par les apprenants. En général, cette ressource aide à la construction de contextes affiliatifs, dans lesquels le responsable de la co-énonciation cherche à s'aligner sur le premier locuteur, en montrant son intérêt pour l'information (justification, explication, affirmation) donnée par celui-ci, mais évaluée comme incomplète.

En même temps, parce que l'action de compléter le tour permet au locuteur concerné de revendiquer une posture de plus sachant, son étude doit également considérer la manière dont la co-énonciation est reçue par le premier locuteur (Oloff 2018). Dans notre corpus, la réaction de l'apprenant à la co-énonciation du formateur est toujours positive, c'est-à-dire que l'apprenant ratifie ou endosse toujours la revendication du formateur à une posture de plus sachant, posture qui correspond à son rôle d'expert dans l'interaction. De son côté, la réaction du formateur à la co-énonciation de l'apprenant n'est pas toujours positive. Lorsque cette réaction n'est pas positive, le formateur ignore la co-énonciation ou y réagit négativement, en explicitant la non-congruence entre la posture de plus sachant revendiquée par l'apprenant et son statut de moins sachant dans l'interaction.

#### 4.2 *Le contexte des entretiens de bilan de fin d'année dans le champ de l'éducation de la petite enfance*

Les données empiriques présentées dans cette contribution sont issues d'un programme de recherche financé par le Fonds national suisse (FNS N° 182160), qui vise notamment à identifier et mettre en visibilité des compétences interactionnelles telles qu'elles sont mobilisées dans des rencontres observables entre les professionnelles et les parents. Différentes situations de rencontres ont été filmées dans deux structures d'accueil, notamment les moments d'arrivées et de départs des enfants et les entretiens entre parents et professionnelles. Cette contribution se focalise sur les situations d'entretien de bilan à la fin d'une année d'accueil et présente quatre extraits comportant des phénomènes de co-énonciation.

Lors des entretiens de bilan de fin d'année dans le champ de l'éducation de la petite enfance, les professionnelles et les parents négocient des savoirs concernant un enfant, ses conduites et son développement. Les professionnelles disposent de savoirs portant sur les conduites de l'enfant dans la structure d'accueil, tandis que les parents peuvent évoquer leurs savoirs portant sur le cadre familial. Lors de ces entretiens de bilan, les interlocuteur-trice-s mobilisent ainsi des territoires épistémiques distincts, ce qui les amène à varier et à négocier leurs positionnements épistémiques. De ce point de vue, la négociation de savoirs dans ce contexte est plus dynamique et moins figée que celle caractéristique du contexte de la formation professionnelle, où, comme nous l'avons vu, les rôles d'expert et d'apprenti sont un peu plus contraignants, mais non déterminants, sur les actions des interlocuteurs et la négociation des savoirs.

Dans le premier extrait d'entretiens (4), l'éducatrice Fabienne (F), rencontre la mère (MS) de Sara (S; âgée de 18 mois). Elles discutent des liens entre Sara et sa sœur aînée, Clara (âgée de 3 ans). La mère aborde le contexte familial et indique que Clara tient à faire des activités avec son père. Elle enchaîne ensuite et parle de Sara:

(4)

- 1 MS: mais peut-être que Sara comme elle est plus petite elle  
reste plus vers euh:: vers maman/
- 2 F: maman pour l'instant\
- 3 MS: donc euh c'est aussi pour ça que j'essaie euh:::

La mère énonce que Sara "reste plus vers maman" (l. 1). Dans sa formulation, l'énoncé est complet sur le plan syntaxique. Cependant, suite aux hésitations ("euh::") rendues visibles par l'allongement de la voyelle et l'intonation montante finale, Fabienne reprend la dernière partie de l'énoncé précédent ("maman") et ajoute "pour l'instant\" (l. 2), pour atteindre la complétude pragmatique de l'énoncé. De cette manière, elle ratifie l'énoncé de la mère, tout en apportant une atténuation liée à l'aspect temporel de la conduite de l'enfant. Ainsi, l'intonation projective de l'énoncé de la mère est suivie par une réparation initiée par autrui (*other-repair*). La mère ne ratifie pas explicitement cet énoncé, mais

elle rend la complétude collaborative de l'échange visible, en initiant une nouvelle thématique (l. 3).

Dans cette séquence, la posture de savoir revendiquée par la mère porte sur les conduites de Sara dans le cadre familial. Fabienne s'aligne et accepte ainsi l'autorité épistémique de la mère de Sara. Par le complément apporté, l'éducatrice revendique simultanément une posture de savoirs liés au développement des jeunes enfants et à l'aspect temporellement délimité des conduites de Sara. A travers la co-énonciation, la mère et Fabienne assument une posture affiliative qui reconnaît les savoirs réciproques des deux interlocutrices, savoirs liés à des territoires épistémiques distincts mais complémentaires. En ce sens, la co-énonciation exerce ici une fonction sensiblement différente de celle qu'elle exerce dans le contexte de la formation professionnelle, où, même dans les situations d'affiliation, le savoir appartient toujours et d'abord au territoire du formateur, ce qui se reflète dans la posture K+ qu'il adopte invariablement par rapport à l'apprenti.

Le prochain extrait porte sur l'entretien de fin d'année mené par l'éducatrice Jenny (J) avec la Mère (MB) de Bryan qui est âgé d'environ un an. La mère aborde le fait que Bryan prend du temps pour commencer à marcher. Elle se demande s'il faut lui interdire certaines conduites ou s'il faudrait plutôt l'encourager à prendre des initiatives:

(5)

- 1 MB: mais le mien non\ . le mien/ . pour le moment moi et moi je  
me dis s'il faudrait peut-être que JUSTEMENT pour ça de: ne  
pas:: . le:: . faire . plutôt peur ou comment euh X
- 2 J: ah oui il faut faudrait
- 3 MB: l'aider:: ou:
- 4 J: progressivement parce que/ . par exemple/ .. pour l'EAU euh  
on a fait des jeux d'eau cette semaine/ . et il a adoré  
Bryan

La mère de Bryan manifeste la présence de deux points de vue divergents et controversés dans son énoncé (l. 1). En premier, elle revient sur la thématique abordée préalablement en lien avec l'interdiction de certaines conduites et argumente que cela pourrait faire "peur" à Bryan. Ensuite, elle cherche à formuler une alternative. L'argumentation et la contre-argumentation sont marquées par de nombreuses hésitations et son intervention n'atteint pas la complétude (syntaxique et pragmatique) mais reste en suspens, ce qui révèle sa difficulté à endosser une posture K+ par rapport à l'éducatrice. Jenny cherche à donner un début de réponse au questionnement de la mère, mais son intervention reste également en suspens (l. 2). La mère complète l'unité produite par Jenny (l. 3), et contribue ainsi à formuler la réponse à son propre questionnement. Les marques d'hésitation, l'allongement vocalique et l'introduction d'une conjonction de coordination ("ou") signalent cependant l'incomplétude qui persiste et, là encore, la difficulté de la mère à endosser une posture K+. Jenny, en ligne 4, introduit un nouveau complément ("progressivement") qui permet d'atteindre la complétude pragmatique. Elle

enchaîne ensuite pour donner un exemple qui illustre le contre-argument co-énoncé.

Dans cette séquence, Jenny s'oriente vers une posture affiliative en vue de soutenir l'expression de la mère de Bryan. Elle hésite cependant à formuler elle-même le terme recherché et montre ainsi qu'elle reconnaît l'autorité épistémique à la mère de Bryan sur le sujet, puis que ce sujet (l'enfant) appartient principalement au domaine épistémique de la mère (Kamio 1997; Raymond & Heritage 2006). La co-énonciation montre ainsi une attitude collaborative et une recherche de symétrie épistémique. Là encore, la co-énonciation, dans ce contexte de l'éducation de la petite enfance, permet aux interlocutrices de montrer la complémentarité de leurs territoires épistémiques.

Face aux récurrences des hésitations dans les énoncés de la mère, Jenny initie une nouvelle thématique (l. 4) et aborde les "jeux d'eau" que Bryan "a adoré" dans le contexte de la structure d'accueil. Jenny mobilise ses savoirs liés à un événement dont la mère n'a pas connaissance et adopte ainsi un positionnement de K+. Cependant, elle fait référence au territoire épistémique qui lui est propre pour soutenir l'argumentation de la mère, ce qu'elle rend manifeste en introduisant son énoncé par "parce que/ . par exemple" (l. 4). Les territoires épistémiques convoqués par la mère et par Jenny sont distincts, mais complémentaires.

La séquence suivante est issue de l'entretien entre l'éducatrice Fabienne (F) et la mère (MS) de Sara qui est âgée de 18 mois. La mère évoque que Sara joue souvent de façon autonome et sans faire de bruit dans sa chambre:

(6)

- 1 MS: puis elle fait même pas de bêtises/ ((rires))  
 2 F: ((rires)) ouais ouais c'est ça  
 3 MS: XX (j'me dis) mince il y a un/  
 4 F: le silence est suspect normalement/  
 5 MS: ouais/ .. mince elle fait une bêtise puis non elle est en  
train de jouer tranquillement  
 6 F ah ouais ok/

Au début de cet extrait, la mère évoque que Sara ne "fait même pas de bêtises" (l. 1). Fabienne s'aligne par des rires (l. 2) et ménage ainsi la face de Sara. La mère enchaîne en chevauchement et par l'énonciation d'un discours intérieur (l. 3). Avant qu'elle n'ait terminé son énoncé, Fabienne le complète (l. 4). Les deux interlocutrices expriment ainsi un "format syntaxique à deux composantes" (Jeanneret 1995) qui exprime une construction de *si X* (il y a un silence), *alors Y* (c'est suspect normalement). La mère projette le caractère potentiellement problématique du jeu de Sara (" mince il y a un/", l. 3) sans introduire le terme de " silence ". La structure sémantique projetée est complétée par Fabienne ("le silence est suspect normalement", l. 4). Cette complétion d'une projection sémantique et syntaxique se fait par un chevauchement qui pourrait ainsi être considéré comme compétitif, mais la ratification par la mère (l. 5) montre qu'elle considère qu'il s'agit de signes d'affiliation. La mère reprend alors l'énoncé de

son discours antérieur (l. 5) et argumente d'abord un premier point de vue sur la situation ("mince elle fait une bêtise") avant d'apporter un contre-argument ("puis non elle est en train de jouer tranquillement"). Fabienne s'aligne par une ratification énoncée en chevauchement. Dans cet extrait, la mère convoque des informations concernant son territoire épistémique lié aux conduites de Sara dans le contexte familial et adopte un positionnement de sachante. Fabienne accompagne l'énonciation par des savoirs généraux ("le silence est suspect normalement", l. 4), et n'aborde pas spécifiquement le contexte familial, ce qui constitue, à notre avis, une façon d'en même temps ne pas céder l'autorité épistémique à son interlocutrice et de s'affilier à elle.

L'extrait suivant est issu du même entretien entre l'éducatrice Fabienne (F), la mère (MS) de Sara (âgée de 18 mois). A un moment donné, la mère de Sara évoque la sœur aînée de cette dernière, Clara:

(7)

- 1 MS: Clara a p-  
 2 F: ouais  
 3 MS: peut-être plus besoin/  
 4 F: d'attention: du coup/ . ouais\  
 5 MS: mais euh::  
 6 F: ouais  
 7 MS: mais bon ben voilà si:: °bref/° . c'est des fois un peu  
 compliqué  
 8 F: ouais des fois c'est compliqué  
 9 MS: ouais je sens quand même pas mal de:  
 10 F: mais je sens que:: des fois  
 11 MS: °rivalité les deux°  
 12 F: ouais ouais bah oui oui  
 13 MS: ouais\  
 14 F: c'est ça/  
 15 MS: en même temps elles s'ADORENT et puis elles DEMANdent euh/  
 16 F: ouais .  
 17 MS: puis bah voilà c'est des soeurs quoi/ ((rire))  
 18 F: l'une et et l'autre- bah oui . c'est ce que j'allais dire

Lors du début de cet extrait, la mère introduit la thématique de la sœur aînée, en nommant son prénom (l. 1). Par son énoncé incomplet, elle demande une confirmation sur la pertinence de la thématique introduite. Fabienne s'aligne et invite ainsi la mère à poursuivre à travers un continueur (l. 2). A la ligne 3, la mère reprend son énoncé sans répéter le prénom de Clara et s'oriente vers la progression de l'échange. Elle manifeste des hésitations, par le choix du terme "peut-être" (l. 3), par un temps d'arrêt dans la progression discursive et par une intonation montante. Fabienne complète l'unité produite par la mère avec une intonation montante (l. 4). Ainsi, la mère et Fabienne ont élaboré une co-énonciation (l. 3 et 4) considérant que Clara a "peut-être plus besoin d'attention". Cette argumentation est formulée en tant qu'hypothèse, ce qui se marque par les intonations montantes et l'utilisation du terme "peut-être". Fabienne y répond elle-même par "ouais" (l. 4) et montre ainsi qu'elle considère que la complétude de l'énoncé a été atteinte et qu'elle s'oriente, à travers son alignement, vers la progressivité de l'interaction. Fabienne endosse un positionnement épistémique

de K+ et montre qu'elle connaît bien la sœur de Sara. Simultanément, elle crée un contexte affiliatif qui soutient la mère de Sara dans son énonciation.

Cette co-énonciation produite par les deux interlocutrices est suivie par d'autres procédés collaboratifs dans la suite de l'interaction. La mère montre encore de nombreuses hésitations dans l'expression de ses argumentations, tandis que Fabienne la soutient par des continueurs et des ratifications (l. 5-8). La mère introduit ensuite un nouvel argument (l. 9), en indiquant qu'il s'agit de son ressenti. En chevauchement, Fabienne évoque également ses ressentis, avec une reprise des termes de la mère et avec des marques d'hésitation (l. 10). La mère introduit alors le terme de "rivalité" (l. 10) pour parler de la relation entre les deux sœurs. Les nombreuses marques d'hésitation, les phénomènes de chevauchement et de reformulations réciproques rendent manifestes que l'énonciation portant sur la rivalité entre les deux sœurs n'est pas aisée. Fabienne soutient la mère dans ses formulations, mais sans les anticiper. L'énonciation du terme de "rivalité" est ensuite confirmée par des ratifications répétées de la part de Fabienne (l. 12 et 14) et de la mère (l. 13).

Suite à ces échanges de co-énonciation, la mère poursuit par une contre-argumentation: Clara et Sara sont certes en rivalité (l. 9-14), mais elles s'adorent (l. 15) et elles ont des relations de sœurs (l. 17). Par ce contre-argument, la mère endosse une position de K+ qui est ratifiée par Fabienne. La thématique de la relation entre les deux sœurs s'inscrit dans le territoire épistémique de la mère et c'est elle qui dispose des droits portant sur les savoirs liés à ses enfants (Kamio 1997; Raymond & Heritage 2006). Il est ici intéressant de voir que Fabienne s'aligne et commence par une reformulation affiliative (l. 18) avant de s'interrompre pour énoncer: "c'est ce que j'allais dire". Fabienne rend ici visible le caractère très collaboratif des formes discursives. L'entremêlement et la complétion réciproque des voix de la mère et de l'éducatrice donnent à voir leurs préoccupations partagées autour de l'enfant dont les deux femmes s'occupent. Le phénomène de co-énonciation, notamment, contribue, à travers une syntaxe partagée, d'afficher une "identité de groupe" (Sacks 1992; Mondada 1999).

## 5. Conclusion

Dans cet article, l'objectif a été de montrer comment la co-énonciation se déploie dans des contextes professionnels différents et d'étudier son fonctionnement sur le plan épistémique. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse empirique d'exemples de co-énonciation extraits des contextes suivants: i) le contexte de la formation professionnelle initiale; et ii) le contexte des entretiens de bilan de fin d'année dans le champ de l'éducation de la petite enfance.

Dans le contexte de la formation professionnelle initiale, la co-énonciation est une ressource qui contribue à la mise en circulation des savoirs, permettant aux interlocuteurs (formateur et apprenti) de réaliser conjointement diverses actions nécessaires à l'exercice du métier et à la formation professionnelle, telles

qu'expliquer le travail à effectuer, informer des actions à réaliser, décrire les objets à manipuler lors de l'exécution de tâches, ainsi que les processus dont ces objets font partie, etc. Néanmoins, comme la co-énonciation est une ressource qui autorise à l'un des interlocuteurs de compléter une intervention, elle lui permet de revendiquer une connaissance et, ainsi, d'endosser une posture de sachant (Heritage & Raymond 2005; Heritage 2012, 2013), posture qui peut être acceptée ou non par les autres partenaires de l'interaction. Pour cette raison, la co-énonciation, dans le contexte de la formation professionnelle initiale, joue un rôle important dans la dimension épistémique de l'interaction (Heritage & Raymond 2005; Filliettaz, Saint-Georges & Duc 2008; Héritage 2012), collaborant à l'établissement de différents types de relations interpersonnelles, plus ou moins affiliatives.

Lorsque la co-énonciation est réalisée par le formateur, elle lui permet de compléter l'énoncé de l'apprenti et d'exprimer son interprétation de la fin de l'énoncé précédent et de la tâche à réaliser. En agissant ainsi, il endosse une posture de sachant conforme à son statut de formateur (d'expert) et qui n'est pas contestée par l'apprenti (cf. les extraits 1 et 2). Par conséquent, la co-énonciation permet au formateur de s'aligner sur l'apprenti, en assumant une posture affiliative au moyen de laquelle il l'aide à exprimer de manière adéquate l'action à réaliser.

Cependant, au moyen de la co-énonciation, le formateur peut endosser une posture de plus sachant pour revendiquer et faire valoir son accès privilégié à un domaine épistémique par rapport à l'apprenti (Heritage & Raymond 2005; Heritage 2012, 2013). Pour cette raison, la co-énonciation peut créer un contexte moins affiliatif (cf. l'extrait 3) dans lequel le formateur précise son statut de professionnel dont le domaine épistémique englobe les savoirs et les techniques que l'apprenti est en train d'acquérir.

Dans le contexte des entretiens de bilan de fin d'année dans le champ de l'éducation de la petite enfance, les professionnelles disposent de savoirs portant sur les conduites de l'enfant dans la structure d'accueil, tandis que les parents peuvent évoquer leurs savoirs portant sur le cadre familial. En ce sens, les interlocuteur-trice-s endossent des statuts plus sachants sur différents domaines épistémiques, ce qui peut être source de négociations (accords et désaccords) au cours de l'interaction, négociations matérialisées formellement dans les co-énonciations. De ce point de vue, la négociation de savoirs dans ce contexte est plus complexe que celle qui caractérise le contexte de la formation professionnelle, où l'asymétrie des statuts joue un rôle plus restrictif sur le déroulement des actions.

Lorsque les savoirs mobilisés par les parents portent sur les conduites de l'enfant dans le cadre familial, les éducatrices s'alignent en règle générale et acceptent ainsi l'autorité épistémique des parents. La co-énonciation peut alors amener des clarifications qui sont en lien avec des savoirs portant sur le développement des jeunes enfants en général (cf. l'extrait 5). Dans certains entretiens (cf. les extraits 6 et 7), les parents montrent des doutes ou des incertitudes.

La co-énonciation permet aux éducatrices de s'orienter vers une posture affiliative en vue de soutenir l'expression des parents tout en laissant leurs énoncés en suspens (cf. les extraits 6 et 7). L'hésitation à formuler le terme recherché montre la reconnaissance d'une autorité épistémique des parents, dans une attitude collaborative et la recherche d'une certaine symétrie épistémique. De tels procédés de co-énonciation s'inscrivent dans une posture affiliative qui reconnaît les savoirs réciproques des différents interlocuteurs, savoirs liés à des territoires épistémiques distincts mais complémentaires. Cette complémentarité des savoirs, des intérêts et des préoccupations permet au parent et à l'éducatrice de former une communauté ou un groupe qui "se constitue moins par un travail déclaratif qui le *dit* que par des conduites qui le *montrent* - qui l'*accomplissent* en tant que tel" (Mondada 1990: 30).

Dans les deux contextes de travail étudiés, la négociation des savoirs amène à une certaine instabilité des positionnements épistémiques réciproques. Les phénomènes de co-énonciation sont ainsi récurrents dans ces deux contextes de travail, mais l'analyse fine montre certains traits spécifiques. Ces spécificités sont liées aux territoires épistémiques convoqués et aux positionnements épistémiques endossés. Dans la formation professionnelle initiale, les interlocuteurs disposent, à des degrés différents, de savoirs communs sur la tâche en voie d'accomplissement, mais qui se situent surtout dans le territoire du formateur. Dans les entretiens de bilan, au contraire, deux territoires épistémiques différents sont convoqués par les parents et les éducatrices. Les interlocuteur-trice-s n'ont pas forcément accès aux mêmes connaissances.

En ce qui concerne les positionnements épistémiques, le formateur et les apprentis rendent publiquement visibles une certaine asymétrie épistémique, puisque c'est bien le formateur qui dispose de plus de savoirs que les jeunes en formation. Ce positionnement épistémique de sachant s'observe lorsque c'est le formateur qui introduit des termes précis et techniques en orientant explicitement la manière d'accomplir le travail. Lors des entretiens de bilan en revanche, les positionnements épistémiques endossés visent plutôt une certaine symétrie. Les éducatrices accompagnent les parents dans leurs explicitations en leur laissant la primauté pour introduire des termes précis.

Malgré ces traits spécifiques, les phénomènes de co-énonciation contribuent à des postures affiliatives et les interactions s'inscrivent dans une attitude collaborative dans les deux contextes. Les apprentis et les formateurs ne disposent pas du même degré de connaissances mises en circulation, mais ils s'orientent collectivement vers l'accomplissement du travail et l'explicitation des savoirs nécessaires pour pouvoir l'effectuer et le comprendre. Les parents et les éducatrices n'ont pas accès aux mêmes connaissances, mais ils s'engagent conjointement pour mieux comprendre les conduites d'un enfant et pour élaborer des pratiques éducatives ajustées à ses besoins. La reconnaissance des savoirs réciproques, malgré leur caractère incomplet ou distinct, se réalise à travers la co-énonciation.

Dans les deux contextes, les analyses ont révélé qu'avec la co-énonciation, les interlocuteur-trice-s montrent non seulement ce qu'elles-ils savent, mais aussi le degré d'accès à un domaine d'information, leur niveau de certitude sur l'information exprimée, qui a la primauté épistémique pour aborder le topique, etc. (Stivers, Mondada & Steensig 2011). En ce sens, la co-énonciation constitue une ressource avec laquelle les interlocuteur-trice-s révèlent les (a)symétries épistémiques entre eux-elles et les degrés d'affiliation que ces (a)symétries impliquent. A l'instar des travaux qui s'intéressent aux marqueurs épistémiques (Heritage 1984; Heritage & Raymond 2005), nous avons montré ici que la co-énonciation constitue une méthode avec laquelle, dans les contextes institutionnels étudiés, les interlocuteur-trice-s négocient et rendent publique l'instabilité des positionnements épistémiques réciproques.

## BIBLIOGRAPHIE

- Auer, P. (2015): The temporality of language in interaction: projection and latency. In A. Deppermann & S. Günthner (éds.), *Temporality in Interaction*. Amsterdam (John Benjamins Publishing Company), 27-56.
- Bimonte, A. & Zogmal, M. (2023): "C'est normal": les fonctions des énoncés évaluatifs dans les entretiens entre les éducatrices de la petite enfance et les parents. *Langage et Société*, 180/3, 79-102.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987): *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Drew, P. (2018): Epistemics in social interaction. *Discourse studies*, 20(1), 163-187.
- Filliettaz, L. (2018): *Interactions verbales et recherche en éducation: principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève (Section des sciences de l'éducation).
- Filliettaz, L. & Lambert, P. (2019): La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale? *Langage et société*, 168, 15-47.
- Filliettaz, L. & de Saint-Georges, I. (2006): La mise en discours du temps en situation de formation professionnelle initiale: le cas du trempage de l'acier. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 121-141.
- Filliettaz L. & Zuppiger J. (2023): Négocier les rapports épistémiques dans les entretiens de bilan en crèche: le cas des actions de conseil entre les parents et les professionnels de l'éducation de l'enfance. *Education & Socialisation*, 67,1-21. <https://doi.org/10.4000/edso.23236>
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008): Vos mains sont intelligentes ! Interactions en formation professionnelle initiale. Genève (Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation).
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2010): Reformulation, resémotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale: l'enseignement du giclage du mortier en maçonnerie. In A. Rabatel (éd.), *Reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon (Presses universitaires de Franche-Comté), 283-305.
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C. & Zogmal, M. (2021): Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56(2), 11-51.
- Ford, C. E. & Thompson, S. A. (1996): Interactional units in conversation: syntactic, intonational and pragmatic resources for the management of turns. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge (Cambridge University Press), 134-184.

- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Oxford (Polity Press).
- Goffman, E. (1967): *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York (Pantheon Books).
- Gülich, E. (1986): L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact". *DRLAV*, 34-35, 161-182.
- Heritage, J. (1984): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of social action*. Cambridge (Cambridge University Press), 299-345.
- Heritage, J. (2012): Epistemics in action: action formation and territories of knowledge. *Research on language and social interaction*, 45(1), 1-29.
- Heritage, J. (2013): Action formation and its epistemic (and other) backgrounds. *Discourse Studies*, 15(5), 551-578.
- Heritage, J. & Raymond, G. (2005): The terms of agreement: indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), 15-38.
- Jeanneret, T. (1988): Analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours: co-énonciation et mouvement discursif. *TRANEL*, 13, 15-42.
- Jeanneret, T. (1993): Modes de structuration en conversation. *Bulletin CILA*, 57, 59-69.
- Jeanneret, T. (1995): Interaction, co-énonciation et tours de parole. *Cahiers de l'ILSL*, 6, 137-157.
- Jeanneret, T. (1999): La coénonciation en français. *Approches discursives, conversationnelle et syntaxique*. Berne (Peter Lang).
- Jeanneret, T. (2001): Vers une resépécification de la notion de coénonciation: pertinence de la notion de genre. *Marges linguistiques*, 2, 81-94.
- Jefferson, G. (1973): A Case of Precision Timing in Ordinary Conversation: Overlapped Tag-Positioned Address Terms in Closing Sequences. *Semiotica*, 9, 47-96.
- Kamio, A. (1997): *Territory of information*. Amsterdam (John Benjamins).
- Lerner, G. H. (1991): On the syntax of sentence-in-progress. *Language in Society*, 20, 441-458.
- Lerner, G. H. (1996): On the "semi-permeable" character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge (Cambridge University Press), 238-276.
- Losa, S. & Filliettaz, L. (2017): Negotiating Social Legitimacy in and across Contexts: Apprenticeship in a 'Dual' Training System. In J. Angouri, M. Marra & J. Holmes (eds.), *Negotiating Boundaries at Work: Talking and Transitions*. Edinburgh (Edinburgh University Press), 109-129.
- Mondada, L. (1999): L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions. *Langage et société*, 89, 9-36.
- Mondada, L. (2019): Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47-62.
- Müller, F. E. & Klaeger, S. (2010): Collaborations syntaxiques – Formes et fonctions de leur usage dans un groupe subculturel lyonnais. *Pratiques: Linguistique, littérature, didactique*, 147-148, 223-243.
- Oloff, F. (2018): L'hetero-repetition comme validation des completions collaboratives Analyse séquentielle et multimodale de sequences de co-construction. In E. Richard (ed.), *Des organisations "dynamiques" de l'oral*. Bern (Peter Lang), 267-285.
- Pekarek Doehler, S. (2006): Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.
- Raymond, G. & Heritage, J. (2006): The epistemics of social relations: owning grandchildren. *Language in society*, 35, 677-705.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.

- Sacks, H. (1992): Lectures on Conversation (vol. I et II). Ed. Gail Jefferson. Cambridge (Black Well).
- Salazar Orvig, A. & Grossen, M. (2010): La co-construction: une facette dialogale du dialogisme? In Colloque international Dialogisme: langue, discours. Montpellier (Université de Montpellier), 01-09.
- Schegloff, E.A. (2007): Sequence organization in interaction: a primer in Conversation Analysis I. Cambridge (Cambridge University Press).
- Schmale, G. (2008): Constructions inachevées et transfert du tour de parole. In J. Durand, B. Habert & B. Laks (éds.), Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF/08. Paris (Institut de Linguistique Française), 817-834. DOI: <https://doi.org/10.1051/cmlf08088>
- Stivers, T. (2005): Modified repeats: one method for asserting primary rights from second position. *Research on language and social interaction*, 38-2, 131-158.
- Stivers, T., Mondada, L. & Steensig, J. (2011): Knowledge, Morality and Affiliation in Social Interaction. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge (Cambridge University Press), 3-24.
- Zogmal, M. (à paraître). L'emphase dans les entretiens des éducateurs de l'enfance avec les parents: une perspective d'analyse des interactions. *La revue internationale de l'éducation familiale*.

## ANNEXE

Symbole	Signification
MAJuscule	Segment accentué
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
+bla-bla+	Augmentation du volume de la parole
°bla-bla°	Diminution du volume de la parole
XX	Segment ininterprétable
(incertain)	Segment dont la transcription est incertaine
:	Allongement syllabique
tronca-	Troncation
. . . . .	Pauses de durée variable
>	Relation d'allocution (LOC1 > LOC2)
souligné	Prises de parole en chevauchement
<ouais>	Régulateurs verbaux
((commentaire))	Commentaire du transcripteur, relatif à des déplacements corporels, des conduites gestuelles ou des actions non-verbales

Tableau 1: Conventions de transcription. Source: Filiettaz (2018: 49).