Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2015)

Heft: 101: L'organisation de l'interaction au niveau d'analyse intermédiaire = The organization of interaction at the intermediate level of analysis

Artikel: Les ressources interactionnelles de la structuration des activités en contexte éducatif

Autor: Filliettaz, Laurent

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978598

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Les ressources interactionnelles de la structuration des activités en contexte éducatif

Laurent FILLIETTAZ
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
40 boul. du Pont d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse
Laurent.Filliettaz@unige.ch

This paper presents and illustrates an explicit conceptual framework for analyzing structuration mechanisms in interaction, at intermediary level. Based on empirical data collected in the field of early childhood education and vocational education, the paper describes how a student educator carries out a card game with a group of six children in a pre-school child-care centre. A detailed analysis of video data documenting the conditions in which this activity unfolds highlights three different sorts of resources used by participants to produce a structured and hierarchically organized order in interaction: a) the explicit designation of that order, b) the repetition of multimodal patterns, designed to reinforce specific action units, c) repair mechanisms, through which these units of actions are evaluated. This empirical single case study illustrates the sort of "structuring work" participants produce and make visible when they orient towards both education and training purposes in interaction.

Keywords:
structure, structuring work, multimodality, vocational education, early-childhood education.

1. La pratique professionnelle accompagnée et les enjeux de structuration des rencontres éducatives

Dans le champ professionnel de l'éducation à la petite enfance, une distinction est classiquement opérée par les praticiennes[1] entre des activités dites "libres" et des activités dites "structurées" (Zogmal, Losa & Filliettaz 2013). Si les premières renvoient à des situations dans lesquelles les enfants peuvent explorer sans consigne particulière l'environnement ludique qui leur est proposé, les secondes désignent habituellement des formes de participation présentant davantage de contraintes, et dont la progression et l'organisation sont généralement prises en charge par des éducatrices qui endossent une fonction explicite d'animation. Les jeux de cartes, les bricolages ou les activités psychomotrices constituent quelques exemples de telles activités.

Les activités dites "structurées" présentent généralement des enjeux particuliers sur le plan éducatif (Brougère 1997). Elles présupposent que les enfants qui prennent part à de telles rencontres soient en mesure de repérer une progression ordonnée spécifique et qu'ils s'alignent à cette progression en y ajustant leurs modalités de participation à l'interaction. Ceci requiert de la

[1] En dépit des règles de la langue française, nous recourons ici au féminin générique, dans le but de rendre compte du fait que les professions de la petite enfance sont très majoritairement représentées par des femmes.

© 2015 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

part des éducatrices qui endossent un rôle d'animation de telles activités des compétences particulières en matière de structuration des rencontres. Ces éléments de structuration doivent en effet être rendus visibles et portés à l'attention des enfants, de sorte que ceux-ci "apprennent" à s'y aligner et à y prendre part conformément aux attentes mises en œuvre. Ces modalités de mise en visibilité de la structuration de l'activité doivent elles-mêmes s'ajuster aux ressources cognitives et interactionnelles disponibles auprès des enfants, selon leur âge et leur stade de développement. Pour les étudiantes qui se destinent aux métiers de la petite enfance et qui sont engagées dans des parcours de formation professionnelle initiale, il s'agit là d'un objet de formation particulièrement saillant: apprendre à animer une activité éducative adressée à de très jeunes enfants implique tout à la fois de repérer le caractère ordonné de telles activités et de pouvoir rendre cet ordre manifeste à l'intention des enfants.

Cette imbrication d'enjeux à la fois éducatifs et de formation professionnelle trouve des voies d'expression particulièrement significatives dans des situations que les praticiennes désignent comme de la "pratique professionnelle accompagnée". Ces situations renvoient typiquement à des processus interactionnels que rencontrent les étudiantes à l'occasion de stages effectués dans les institutions de la petite enfance, lorsqu'elles prennent en charge des activités éducatives impliquant des enfants sous la supervision de leur "référente professionnelle", qui endosse à leur égard une fonction tutorale. Les situations de pratique professionnelle accompagnée s'inscrivent dès lors dans une configuration complexe d'enjeux. En tant qu'elles sont orientées vers la prise en charge des enfants, ces situations constituent des activités éducatives qui visent des effets d'apprentissage et de développement auprès des usagers des institutions concernées. Mais en tant qu'elles sont orientées vers la construction d'une expérience pratique du travail, ces situations présentent également des enjeux sur le plan de la formation professionnelle des étudiantes et visent la construction de compétences professionnelles (Kunégel 2011; Mayen 2002). C'est précisément cette imbrication d'enjeux éducatifs et de formation qui fait l'objet des recherches que nous conduisons actuellement dans ce domaine et pour lequel nous portons un intérêt particulier à la mobilisation, à l'acquisition et à la transmission de compétences interactionnelles (Filliettaz, Rémery & Trébert 2014; Filliettaz 2014; Durand, Trébert & Filliettaz 2015)[2].

Dans cette perspective, cet article a pour objectif d'étudier comment s'y prennent les participants à la pratique professionnelle accompagnée pour produire un ordre d'activité structuré dans le cadre des activités éducatives

[2] Ce programme de recherche est soutenu par le Fonds National Suisse pour la recherche scientifique sous les numéros de requête CRSII1-136291 et 100019_149759/1. Participent à ce programme, outre le signataire de ce texte, Isabelle Durand, Stefano Losa, Vassiliki Markaki, Dominique Trébert, Vanessa Rémery et Marianne Zogmal.

accomplies en contexte institutionnel. A partir d'un point de vue praxéologique et multimodal sur l'organisation du discours et de l'interaction (Roulet et al. 2001; Filliettaz 2002; Filliettaz, de Saint-Georges & Duc 2008), nous cherchons également à mieux comprendre le rôle des unités de l'action dans le marquage d'une telle structuration. En particulier, nous cherchons à mettre en évidence les ressources interactionnelles mobilisées par les participants dans le but de délimiter et de rendre visibles des unités d'action particulières au cours de leur rencontre. C'est à ce titre que nous espérons pouvoir contribuer à une compréhension accrue du rôle des unités intermédiaires[3] dans la structuration des rencontres sociales.

2. Les ressources interactionnelles de la structuration d'un jeu éducatif

Pour aborder les problématiques susmentionnées, nous avons recours à un corpus audio-vidéo réalisé entre 2011 et 2013 au sein d'un dispositif de formation professionnelle en alternance destiné aux éducatrices de l'enfance du canton de Genève. En particulier, nous faisons référence ici à des enregistrements et des transcriptions effectués à l'occasion d'un stage réalisé par une étudiante en début de formation, au sein d'une institution de la petite enfance, et lui permettant d'expérimenter des activités éducatives auprès d'enfants, sous la supervision d'une éducatrice expérimentée.

L'activité éducative qui fait l'objet de l'analyse consiste en l'animation d'un jeu d'éveil dit "structuré", connu sous le titre "Jeu des doubles" ou "Jeu du Mémory". Des cartes disposées à plat sur une table doivent être regroupées par paires, selon les illustrations qu'elles contiennent. Cette activité a été conçue et préparée par une étudiante de première année, effectuant un stage au sein d'une institution accueillant des enfants âgés de deux ans environ. Compte tenu de l'âge précoce des enfants, la stagiaire prévoit un aménagement des règles du jeu habituelles du Mémory. Les cartes ne sont pas cachées, mais les enfants sont invités à identifier les doubles "à découvert".

En tant qu'il constitue une activité socialement et culturellement identifiée, le "jeu des doubles" renvoie à un système normatif qui comporte des éléments structurants. Jouer à ce jeu présuppose d'en connaître les règles et de s'y aligner. Ces règles portent, notamment, sur les buts que les participants sont à même de reconnaître au jeu, sur les modalités de participation de chacun et sur la nature et l'ordre des étapes par lesquelles il peut être accompli. Au moment de préparer l'activité à l'occasion d'un entretien pédagogique, lui

---

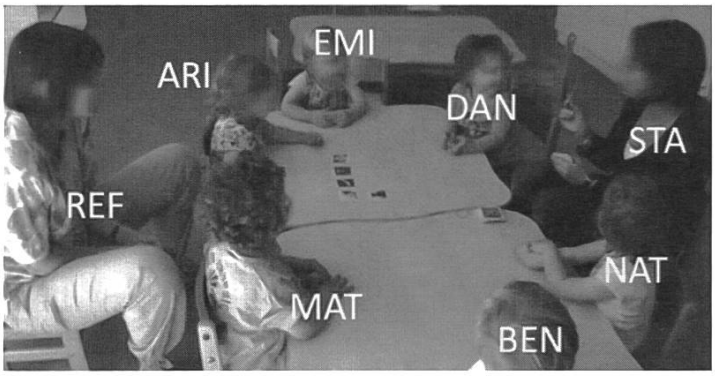
3 En référence au texte de cadrage et au chapitre introductif de ce volume, les notions d'unités "intermédiaires" ou "méso-interactionnelles" renvoient, de manière générale, à des "portions d'interaction cohérentes plus étendues que l'échange ou la paire adjacente, mais ne se confondant pas avec la totalité d'une rencontre".

aussi enregistré, la référente pointe à l'attention de la stagiaire plusieurs éléments en lien avec ces enjeux. Elle anticipe par exemple la difficulté pour certains enfants d'attendre leur tour et prédit des prises de parole non sollicitées de part des participants:

> "y'a une chose dans le déroulement faudra faire attention c'est bien leur dire d'attendre leur tour, et au moment où un enfant joue leur dire voilà maintenant c'est à Benoît de jouer, les autres vous vous taisez c'est Benoît qui doit dire. Parce que sinon tu en as justement qui vont prendre le pouvoir, qui vont répondre à la place de tout le monde, surtout d'une petite Nathalie qui est plus petite que les autres." (S-EP1, 24:05).

En complément à ces anticipations, la référente formule également à l'intention de la stagiaire des consignes visant à étayer son activité d'animation: "il faudra énormément verbaliser", "si on voit qu'un enfant met un peu de temps c'est pas grave, on lui laisse le temps", "il va falloir le faire plusieurs fois".

La situation qui nous intéresse ici en particulier renvoie à la manière dont le "Jeu des doubles" est effectivement réalisé, quelques jours après cet entretien pédagogique, par la stagiaire (STA), en présence de sa référente professionnelle (REF). Cette activité, d'une durée totale de 38 minutes, concerne un groupe de six enfants, que la stagiaire a réunis autour d'une table, selon la disposition suivante: Nathalie (NAT), Benoît (BEN), Matéo (MAT), Ariane (ARI), Emile (EMI) et Danièle (DAN). Les enfants sont âgés de 2 ans environ, avec une variation d'environ 6 mois.



L'analyse détaillée de quelques extraits issus de la mise en route de cette activité nous permettra d'observer comment, au-delà des éléments de planification anticipés par la référente dans l'entretien pédagogique, la stagiaire s'y prend pour accomplir des unités d'action constitutives du jeu et pour rendre progressivement visibles des éléments de structuration de l'activité. Nous interrogerons également la place de la référente professionnelle dans cette activité et les processus de coordination qui se mettent en place entre la stagiaire et sa tutrice. Enfin, nous nous intéresserons aussi aux modalités de participation des enfants et à la manière dont ils sont en mesure, ou pas, de s'aligner aux éléments d'organisation proposés par les éducatrices. Pour ce faire, nous proposons de mettre en

évidence différentes ressources interactionnelles mobilisées par les participants, et qui contribuent à délimiter et à rendre visibles des niveaux intermédiaires de structuration de la rencontre. Ces ressources consistent, dans l'ordre, a) à désigner et accomplir verbalement une suite ordonnée d'activités, b) à produire de manière réitérée des patterns multimodaux qui marquent ces activités, et c) à accomplir des réparations à propos de l'émergence de transgressions à l'ordre interactionnel établi. Ces ingrédients ne visent pas l'exhaustivité[4] mais illustrent quelques-unes des routines qui se mettent progressivement en place dans le contexte spécifique de cette activité, et qui permettent de souligner comment les participants s'orientent vers un niveau méso-interactionnel au moment d'organiser leur rencontre.

2.1 La désignation d'une structure d'action ordonnée

Un premier moyen pour les participants à l'interaction de rendre visible une structure d'action ordonnée consiste à la désigner verbalement et à la décrire au titre d'un contenu représenté dans le discours. La production des consignes constitue un lieu privilégié pour observer comment de telles ressources interactionnelles peuvent être mises en œuvre.

L'extrait retranscrit ci-dessous prend place au début de l'activité, au moment où la stagiaire explique aux enfants comment va se dérouler le jeu. Après avoir disposé sur la table les douze cartes illustrées servant au jeu, la stagiaire propose l'explication suivante aux enfants.

(1) Extrait "chacun son tour" (S-A2, 32:42)

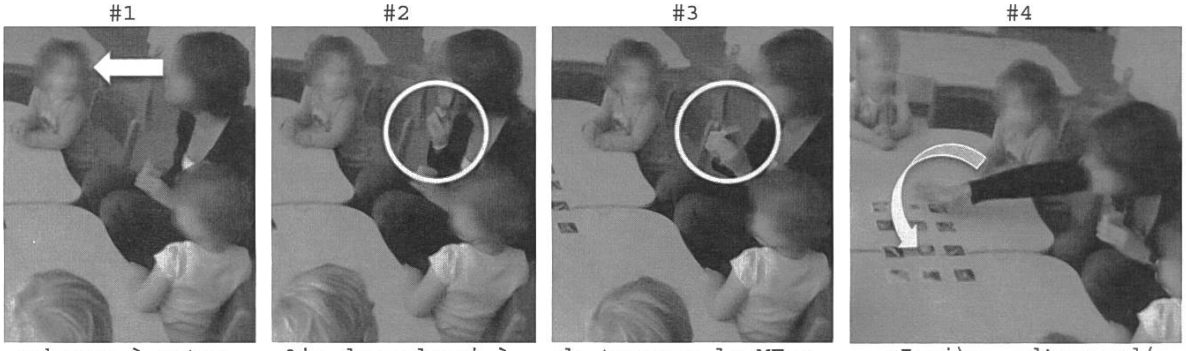
```
1.   STA: Ici\ .. ((prend le deuxième tas de cartes)) j'ai/ . les MEMES images/ .
          qui sont là\ ((pointe de l'index vers les images déposées sur la table))
          .
2.   ??:  XX
3.   STA: [#1] +chacun à votre tour/+ . °je demanderai à un enfant/° [#2]((place
          son index sur sa bouche)) de trouver la MEme carte\ [#3]((pointe la
          carte tenue en main)). +I:ci\+ [#4]((pointe en direction des cartes
          déposées sur la table)) . d'accord/
4.   EMI: ici\ ((pointe en direction des cartes déposées sur la table)) d'accord/
5.   STA: +et quand c'est le tour de Danièle par exemple/+ ((touche DAN dans le
          dos)) °les autres enfants ((pointe de l'index en direction des enfants))
          ils font chu:t\° ((place son index sur sa bouche)) .
6.   DAN: chu:t ((DAN et EMI placent l'index sur leur bouche))
7.   STA: °°d'accord/°° . c'est Danièle qui cherche\ ((pointe de l'index en
          direction de DAN)) ..
8.        et quand on a trouvé l'image/ . on le met/ . au coin de la table\
          ((dépose le double au coin de la table))
9.   EMI: coin de la table\ ((touche la carte))
10.  STA: ou là\ à côté\ . les deux à côté\ ((montre l'emplacement de la carte))
11.  DAN: les deux à côté\
```

La consigne produite par la stagiaire ne constitue pas seulement, en tant que tel, un épisode spécifique de l'accomplissement du jeu des doubles. Elle permet aussi de rendre visibles discursivement en les désignant des éléments d'organisation et de structuration de cette activité. De ce point de vue, deux

[4] Pour une analyse plus approfondie de ce corpus, le lecteur pourra se référer à Filliettaz (2014).

phases successives du tour de jeu sont mises en évidence dans le discours de la stagiaire: a) d'abord une phase de recherche du double ("je demanderai à un enfant de trouver la même carte ici", l. 3), puis une phase de placement des cartes trouvées ("et quand on a trouvé l'image on le met au coin de la table", l. 8). Des modalités spécifiques d'accomplissement de ces phases de jeu sont également spécifiées par la stagiaire. Les enfants sont invités à attendre leur tour ("chacun à votre tour", l. 3); et surtout, ils doivent "faire chut" pendant que les joueurs prennent leur tour ("les autres enfants ils font chut", l. 5; "c'est Danièle qui cherche", l. 7). Ainsi donc, on peut observer ici comment la stagiaire s'applique à configurer une unité d'action relative à un tour de jeu, en désignant ses composantes constitutives et les modalités par lesquelles ces composantes doivent être accomplies.

Pourtant, ce qui mérite d'être souligné ici, c'est que la stagiaire ne se contente pas de verbaliser et de désigner dans son discours ces éléments structurants de l'activité. Elle les accomplit aussi au moment de les verbaliser. Ou plutôt, elle les verbalise à travers leur accomplissement, et ce en mobilisant un large éventail de ressources multimodales. Par exemple, la phase de recherche du double, que la stagiaire présente comme la première étape du tour de jeu, combine des ressources non seulement syntaxiques, mais également prosodiques, gestuelles et matérielles.



+chacun à votre tour/+	°je demanderai à un enfant/°	de trouver la MEme carte\	+I:ci\+ . d'accord/

Sur le plan macro-syntaxique (Groupe de Fribourg 2012), la stagiaire produit en ligne 3 ce qu'on peut considérer comme une période composée de quatre clauses. Chaque clause désigne une étape spécifique dans l'accomplissement de la phase de jeu en question. Ce découpage périodique est souligné, sur le plan prosodique, par des contours intonatifs respectivement continuatifs et conclusifs, ponctuant la fin de chaque clause. Des modulations du volume de la voix ainsi que des phénomènes d'accentuation (MEme carte; I:ci) ponctuent aussi ces clauses et marquent les étapes de l'accomplissement de l'activité de recherche du double. Enfin, des conduites corporelles et gestuelles spécifiques accompagnent ces paroles et contribuent à la production de cette segmentation de l'activité, en lien avec les ressources matérielles que constituent les cartes du jeu. Comme indiqué ci-dessus, la stagiaire enchaîne un changement d'orientation de son regard (#1), un placement de son index

sur sa bouche (#2), un geste de pointage sur les cartes qu'elle tient en main (#3) et un geste de balayage des cartes disposées sur la table (#4) au moment de verbaliser et d'accomplir les étapes constitutives du tour de jeu.

A ce stade de l'accomplissement de l'activité du jeu, la référente n'intervient pas verbalement. Elle se tient en retrait et observe la production de la consigne par la stagiaire. En revanche, il n'est pas inintéressant de relever que les enfants participent activement à la production de la consigne, notamment en faisant écho de manière mimétique à des éléments constitutifs de l'activité de la stagiaire. C'est le cas par exemple de Danièle, qui reproduit le "chut" multimodal accompli par la stagiaire (l. 6), et surtout d'Emile, qui "répond" presque systématiquement aux unités d'action qui composent la consigne (l. 4; l. 9). Les propriétés interactionnelles de ces interventions, et plus particulièrement leur emplacement séquentiel, indiquent que certains enfants repèrent des moments pertinents pour intervenir, qui s'alignent précisément sur les contours périodiques marqués de manière multimodale par la stagiaire. On observe donc ici comment des processus de délimitation entre des unités praxéologiques peuvent être non seulement rendus visibles mais aussi perçus par les participants.

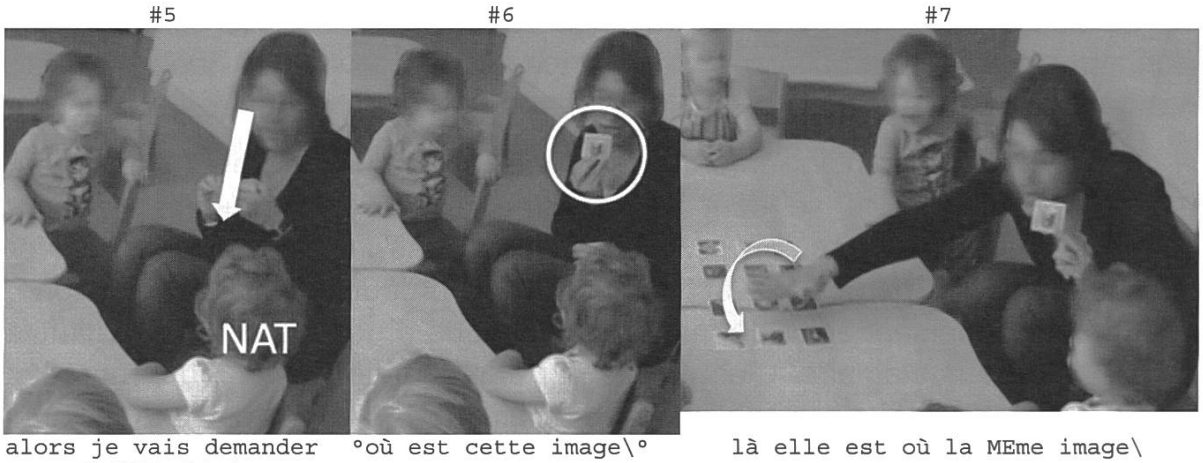
2.2 La répétition de patterns multimodaux

La monstration du placement des cartes marque la fin de la production de la consigne. Un nouvel épisode du jeu des doubles peut dès lors débuter, qui va consister pour chaque enfant, à tour de rôle, à effectuer un "tour de jeu". L'accomplissement de ces tours de jeu permet d'observer comment s'actualise effectivement la structure d'activité projetée, au-delà de l'ordre séquentiel désigné dans la consigne et des modalités d'accomplissement énoncées par la stagiaire.

Le premier tour de jeu est attribué à Nathalie, assise à la gauche de la stagiaire. Nathalie est aussi la plus jeune des participants, à laquelle la référente avait, lors de l'entretien pédagogique de préparation, invité la stagiaire à accorder une attention particulière. En lien avec ces éléments d'anticipation, nous décrivons ci-dessous comment Nathalie s'engage dans son premier tour de jeu et comment s'organise, sur le plan des unités de l'action, cette première prise de tour.

(2) Extrait "je vais demander à Nathalie" (S-A2, 33:36)

```
12.     STA: alors je vais demander à NAThalie/ [#5] ((se recule et se tourne
             vers Nathalie))
13.          °où est cette image\° [#6]((retourne l'image illustrant une tasse))
14.     NAT: ((regarde STA mais ne dit rien))
15.     STA: là elle est où la MEme image\ [#7] ..((balaye de sa main droite les
             cartes déposées sur la table))
16.     DAN: °Danièle\°
17.     MAT: +le café:/+
18.     NAT: ((tente d'attraper la carte que STA tient dans la main))
```



alors je vais demander à NAThalie/ °où est cette image\° là elle est où la MEme image\

En lien avec la transcription ci-dessus, on observera pour commencer que le premier tour de jeu débute par l'identification de Nathalie comme première joueuse. Cette phase d'identification fait l'objet d'un travail interactionnel complexe et qui mobilise une pluralité de ressources. La stagiaire désigne verbalement en la nommant Nathalie comme prochaine joueuse ("alors je vais demander à Nathalie", l. 12). Elle produit une accentuation prosodique de son prénom (NAThalie) et s'oriente corporellement vers elle en la sélectionnant du regard (voir #5). Nathalie s'aligne à cette phase de l'activité en s'orientant corporellement et visuellement en direction de la stagiaire.

La prochaine étape de l'attribution du tour de jeu consiste pour la stagiaire à retourner la carte représentant une tasse (voir #6) et à produire une demande de recherche du double à l'attention de Nathalie (« où est cette image », l. 13). Cette demande est produite selon un volume sonore inférieur, créant ainsi des conditions prosodiques à la fois distinctes de l'action immédiatement antérieure, et similaires à la consigne "faire chut" énoncée précédemment. Nathalie restant silencieuse face à la demande énoncée (l. 14), la stagiaire produit alors une deuxième version de la demande de recherche du double ("elle est où la même image", l. 15), qui reproduit des éléments du pattern multimodal accompli durant la consigne: une accentuation prosodique est réalisée sur "la MEme carte", en lien avec un geste de balayage de la main en direction des cartes disposées sur la table (voir #7).

On observe donc ici comment des ressources multimodales sont empruntées à l'activité de consigne et "recyclées" par la stagiaire au moment d'accomplir les étapes du jeu qu'elle s'était préalablement appliquée à décrire dans son discours. On observe également comment la production réitérée de ces patterns multimodaux renforce la délimitation et la visibilité des unités d'action accomplies. C'est à ce titre que ces patterns multimodaux contribuent au marquage de la structuration de l'activité et des unités intermédiaires qui la constituent.

2.3 La réparation des transgressions

Nathalie n'occupant pas la position séquentielle projetée par la demande de la stagiaire, d'autres enfants commencent alors à intervenir dans le jeu. Dans l'extrait (2), c'est le cas de Danièle d'abord (l. 16), puis de Matéo (l. 17). Sur le plan du contenu, ces prises de tours ne s'alignent pas complètement à la demande de la stagiaire. Danièle énonce son nom et ne répond pas à une demande d'identification du double. Quant à Matéo, il verbalise le contenu de l'illustration représentée sur la carte ("le café"). Il est intéressant de remarquer qu'à ce stade et en dépit des consignes formulées en amont, les interventions non-sollicitées de Danièle et Matéo au sein de l'espace de participation attribué au joueur légitime ne semblent pas catégorisées par les éducatrices comme des transgressions à la règle établie. Ces interventions spontanées ne donnent en effet pas lieu à des ratifications interactionnelles; elles sont publiquement ignorées.

Il en va cependant différemment peu après, lorsque l'absence de prise de tour de Nathalie se prolonge et lorsqu'un nombre croissant d'enfants interviennent dans le tour de jeu auquel ils ne sont pas légitimés à prendre part.

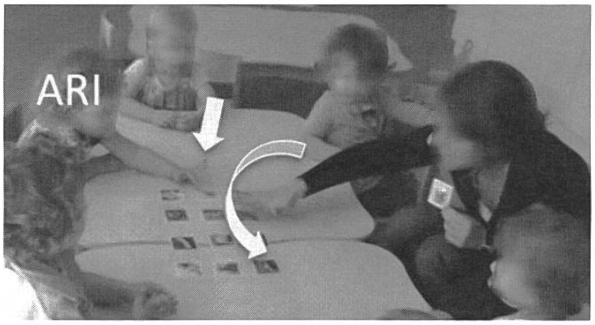
(3) Extrait "on laisse Nathalie dire toute seule" (S-A2, 33:55)

```
25.   STA: elle est où la tasse là\ ((balaye de sa main droite les cartes
           déposées sur la table))
26.   ARI: +là/+ [#8] ((pointe de l'index sur la carte de la tasse))
27.   STA: la MEme tasse\
28.        °Ariane/° [#9] ((avance sa main droite en direction de ARI))
29.   REF: ((se penche vers ARI)) °Ariane/° . °tu te souviens/ . on a dit que
           quand c'est à Nathalie/° ((pointe en direction de NAT))

30.   BEN: ((se penche vers les cartes sur | REF > ARI: °on laisse Nathalie dire
           la table)) +regarde (t'as mis |      toute seule\°. °d'accord/°.
           une carte)+ ((pointe en
           direction d'une carte déposée
           sur la table))
31.   STA: Benoît/ °on fait chut°         | REF > ARI: [#10] °c'est SEUlement
           [#10] ((place son index sur sa |      Nathalie bientôt ce sera à
           bouche)) c'est Nathalie qui    |      TOI\° .
           répond ((pose sa main sur la
           tête de NAT))
32.        on lui LAIsse le temps de      |      °mais pour l'instant c'est
           répondre\. d'accord/           |      Nathalie\ d'accord/°

33.   STA: +après si Nathalie elle trouve pas elle peut demander de l'aide\+ ((REF
           se redresse))
34.   NAT: °de l'aide\°
35.   STA: t'as be- ((STA regarde Nathalie))
36.   NAT: °ie café\° ((prononcé indistinctement))
```

#8



ARI: +là/+

#9

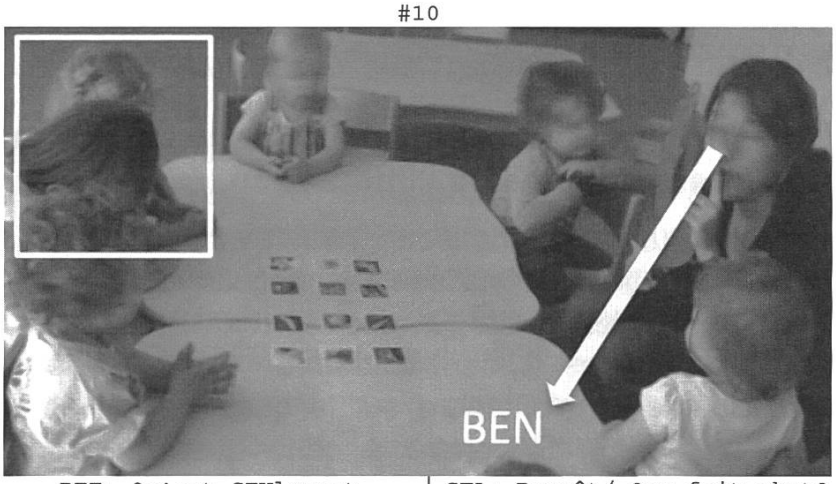
REF et STA: °Ariane/°

En réponse à la demande d'identification du double formulée par la stagiaire, une autre participante intervient de manière spontanée et non-sollicitée. Ariane pointe en ligne 26 en direction du double placé sur la table en s'écriant "là" (voir #8). Cette fois, et contrairement aux interventions non-sollicitées de Danièle et de Matéo, la prise de tour fait l'objet de régulations de la part des éducatrices et se trouve ainsi catégorisée comme une transgression de l'ordre établi. Ceci s'explique peut-être par le fait que, contrairement aux prises de parole spontanées de Danièle et de Matéo, l'intervention de Ariane est interprétée par les éducatrices comme une conduite de jeu et non pas comme un simple commentaire à son propos. Cette intervention donne lieu à une interruption momentanée du cours du jeu. De manière simultanée, la stagiaire et la référente interpellent Ariane (l. 28-29), l'une en avançant sa main dans sa direction, l'autre en se penchant vers elle (voir #9). Dans ce contexte de chevauchement, la stagiaire suspend son action et laisse la référente poursuivre le travail de réparation (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977): "tu te souviens on a dit que quand c'est à Nathalie on laisse Nathalie dire toute seule" (l. 30).

Mais au moment où s'accomplit l'activité de réparation orientée vers Ariane, un autre enfant, Benoît, intervient spontanément, se lève et pointe en direction de la carte représentant le double ("regarde (t'as mis une carte)", l. 30). Ceci conduit la stagiaire à prendre elle-même en charge une autre activité de réparation, orientée vers Benoît. Une configuration assimilable à un "schisme" interactionnel prend place à ce moment (Egbert 1997; Grosjean & Traverso 1998; Markaki & Rémery 2013). Les schismes interactionnels émergent des possibilités offertes par les cadres de participation convoquant quatre participants au moins. Ils consistent en un format de participation qui se scinde en deux foyers d'interaction conduits de manière parallèle et déployant une organisation séquentielle partiellement autonome. Selon la terminologie proposée par Ebgert (1997), la possibilité d'introduire des schismes est "induite" par des prises de tours d'un participant qui s'écartent de l'organisation séquentielle poursuivie par deux autres participants. Le schisme est rendu effectif au moment où un quatrième participant s'aligne sur cette offre induite dans le "schisming induction turn". Ces critères semblent satisfaits dans la situation présente. Au moment où Benoît intervient dans le

jeu en prenant la parole, en se levant et en tentant de saisir la carte, il induit une intrusion qui se désaligne de l'activité de réparation conduite par la référente. En régulant à son tour l'intrusion de Benoît, la stagiaire s'aligne séquentiellement sur sa prise de tour et ratifie l'offre de schisme produite par l'enfant. Dès ce moment et durant quelques secondes, deux foyers distincts d'interaction se déploient de manière concomitante.

#10



REF: °c'est SEUlement Nathalie bientôt ce sera à TOI\° .	STA: Benoît/ °on fait chut°

La stagiaire oriente son attention en direction de Benoît et conduit avec lui une activité de réparation ("Benoît on fait chut c'est Nathalie qui répond, on lui laisse le temps de répondre", l. 31-32). Pendant ce temps, la référente fait de même avec Ariane ("c'est seulement Nathalie bientôt ce sera à toi", l. 31-32). Une relation de simultanéité caractérise donc la conduite de ces activités de réparation, orientées vers des participants distincts. En dépit de leur déploiement parallèle, on notera cependant que des ressources similaires sont mobilisées par la référente et la stagiaire dans la conduite de leur activité. Ces ressources partagées concernent non seulement des formes verbales spécifiques ("c'est Nathalie qui répond"), mais encore des propriétés prosodiques par lesquelles ces formes verbales sont accomplies: aussi bien la référente que la stagiaire adoptent par exemple un faible volume de la voix au moment d'accomplir les activités de réparation. Enfin, il apparaît que ces deux activités de réparation conduites parallèlement se synchronisent au-delà de leur organisation séquentielle propre: elles se clôturent en même temps et selon des formes interactionnelles similaires ("d'accord/", l. 32).

On observe donc ici comment les modalités de participation non préférentielles des enfants, et surtout les évaluations interactionnelles dont elles font l'objet de la part des éducatrices, constituent pour les participants des ressources permettant d'accroitre la visibilité des unités de l'action en cours d'accomplissement. En déclenchant des procédures de réparation en réaction aux prises de parole non-sollicitées des enfants, les éducatrices trouvent une occasion de rappeler les consignes et de porter à l'attention des

participants les règles qui s'appliquent à l'étape précise du jeu dans laquelle ils se trouvent engagés ("c'est seulement Nathalie bientôt ce sera à toi"). Ce faisant, elles rendent saillantes les modalités de participation attendues à l'occasion d'un empan praxéologique particulier de la rencontre, le tour de jeu, et partant les contours de cet empan lui-même. C'est en ce sens que les procédures de réparation contribuent, en tant qu'elles sont porteuses d'évaluations et d'indices de légitimation, au marquage des niveaux dits intermédiaires d'organisation de l'interaction.

3. Le travail de structuration comme façonnage des niveaux d'organisation intermédiaires de l'interaction

A la lumière de cette illustration empirique, nous avons montré dans cet article combien l'orientation pratique et finalisée des discours en interaction s'adosse à des "praxéologies", c'est-à-dire à des sortes d'enjeux spécifiques et socialement reconnaissables. L'identification de "praxéologies" spécifiques permet aux participants de s'entendre sur la question "on est là pour faire quoi?" (Charaudeau 1995). Répondre à cette question leur permet plus précisément de contribuer à l'organisation de la manière dont ils s'engagent dans les rencontres sociales, et ce de différentes manières: a) par l'établissement d'un système de positionnement social relatif à des contextes pratiques particuliers, b) par le déploiement d'un horizon d'attentes relatif aux sortes d'activités perçues comme légitimes dans ce contexte, c) par la possibilité pour les participants de mobiliser des connaissances portant sur les modalités de progression et d'ordre par lesquelles ces activités peuvent être accomplies. Ces ingrédients fondent ce qu'on peut considérer comme les aspects "schématiques" de l'organisation praxéologique du discours en interaction. Dans le cas du Jeu de doubles, les dimensions schématiques de l'interaction renvoient aux attentes normatives qui sous-tendent la participation et qui fondent les "règles du jeu".

Pourtant, ces règles du jeu ne valent dans l'interaction qu'à condition qu'elles soient repérées et mises en œuvre par les participants. De ce point de vue, les contributions réciproques des interactants ne s'orientent pas seulement vers l'identification de ressources schématiques mais encore vers l'actualisation de ces ressources dans des structures praxéologiques locales et émergentes. Comme le montrent nos analyses, ces structures se fondent sur des unités de rangs variables, qui incluent, outre des composantes élémentaires et macroscopiques, des unités qui peuvent être considérées comme "intermédiaires". En effet, l'étude des données empiriques permet de souligner comment les participants façonnent des "tours de jeu" comme de telles unités intermédiaires, qui ne se réduisent ni à la rencontre elle-même (i.e. jouer au Jeu des doubles), ni aux unités élémentaires qui la composent (i.e. poser une question, répondre, montrer le double, etc.). Les "tours de jeu"

constituent des unités praxéologiquement pertinentes en ce qu'elles délimitent des espaces interactionnels qui attribuent des droits et des obligations aux différents participants du jeu: c'est au sein de tels empans que le joueur légitime doit prendre son tour et que les autres doivent "faire chut".

De telles unités dites intermédiaires de la structuration de l'interaction ne préexistent pas à l'interaction elle-même et ne présentent donc pas un caractère intrinsèque. Elles ne sont pas "intermédiaires" en tant que telles. Au contraire, il importe de considérer que l'organisation de l'interaction constitue pour les participants un moyen non seulement pour réaliser la structuration praxéologique des rencontres sociales, mais encore pour rendre cette structure visible et interprétable. Dans notre étude de cas, c'est par exemple en désignant les étapes attendues du déroulement d'un tour de jeu (2.1.), en l'accomplissant de manière à la fois saillante et réitérée (2.2.) et en produisant des réparations interactionnelles en réponse à leur accomplissement non conforme aux consignes formulées (2.3.) que les participants façonnent les contours et les modalités de réalisation des unités intermédiaires qui structurent leur rencontre. De ce point de vue, les unités dites intermédiaires de structuration des rencontres constituent moins des objets figés que le produit d'un "travail de structuration" que les participants conduisent collectivement et progressivement, en lien avec les enjeux pratiques qui organisent les contextes locaux dans lesquels ils interagissent. Dans cette perspective, on pourra définir le niveau méso-interactionnel comme le processus par lequel les participants rendent mutuellement visibles les unités d'action intermédiaires qui configurent leurs échanges, et au sein desquelles des modalités de participation spécifiques sont érigées et reconnues comme légitimes.

Autrement dit, c'est à travers ce travail de structuration que les formes d'attentes sociales relatives à l'organisation de la praxéologie en jeu sont rendues visibles et qu'elles sont à même de "faire sens" pour les participants. Cette mise en visibilité du "travail de structuration" constitue donc aussi bien une ressource qu'un produit de l'accomplissement de l'interaction. Ce produit ne se fonde pas seulement sur des unités de nature linguistique mais engage, comme nous l'avons montré, un large éventail de ressources multimodales. Ces ressources résident dans des constructions syntaxiques spécifiques, dans des unités lexicales renvoyant à des domaines de référence particuliers, dans des contours prosodiques, dans des conduites gestuelles, visuelles et corporelles, ainsi que dans un usage particulier des éléments de l'environnement matériel. Ces ressources s'agrègent selon des formes de combinaisons récurrentes et semblent, dans le cas présent, largement partagées entre la stagiaire et sa référente professionnelle. Ces "patterns multimodaux" permettent de dessiner des contours reconnaissables à des actions récurrentes telles que la formulation de la consigne (*on fait chut*),

l'identification des joueurs (*c'est au tour de X*), ou encore la demande de recherche du double (*elle est où la même image ici?*).

4. Les enjeux éducatifs et formatifs du travail de structuration

L'accomplissement du "travail de structuration" et sa mise en visibilité méso-interactionnelle présentent de nombreux enjeux sur le plan éducatif, c'est-à-dire concernant l'orientation des participants vers des objectifs d'apprentissage et de développement. Du point de vue des éducatrices, qui conçoivent et conduisent l'activité du Jeu des doubles, l'enseignement des règles du jeu, et plus particulièrement le respect des règles d'allocation des "tours de jeu", constituent des objectifs pédagogiques déclarés dans le cadre de l'activité proposée. Ces objectifs éducatifs requièrent, au vu de notre analyse, de rendre visible la structure praxéologique du jeu dans le mouvement de son accomplissement. En d'autres termes, c'est en conduisant une activité qui satisfait aux règles du jeu qui s'y appliquent et en rendant ces règles visibles par le travail de structuration que les éducatrices cherchent à "faire apprendre" des formats de participation spécifiques et "structurés". Pour le dire autrement, on peut considérer également que ce sont ces modalités particulières de structuration qui rendent aussi visible l'orientation des éducatrices vers des enjeux éducatifs et des objets d'apprentissage.

Réciproquement, du point de vue des enfants engagés dans le jeu, les modalités particulières associées à leur participation témoignent d'un positionnement spécifique de leur part à l'égard de ces règles. Selon nos observations, certains enfants semblent à même de repérer rapidement le caractère routinisé des tours de jeu et les règles de structuration qui s'y appliquent. Pour d'autres enfants, en revanche, le repérage des "règles du jeu" à travers le travail de structuration semble moins immédiat. Les prises de tour de jeu de Nathalie nécessitent par exemple plusieurs relances avant de se déployer, et les interventions non-sollicitées de Matéo et de Danièle font l'objet de régulations fréquentes et répétées (Filliettaz 2015). Au-delà de ces difficultés locales et ponctuelles, il ressort cependant de l'analyse que l'ensemble des enfants engagés dans le jeu transforment leurs modalités de participation au cours des épisodes constitutifs de l'activité ludique. De toute évidence, les transformations du rapport aux règles de participation et de structuration de l'activité laissent des traces dans l'organisation même de l'interaction. C'est peut-être là une contribution possible d'une analyse méso-interactionnelle à l'objectivation de processus d'apprentissage.

Enfin, il nous semble important de souligner pour terminer que la mise en visibilité du "travail de structuration" véhicule des enjeux importants pour la formation professionnelle aux métiers de l'éducation. Comme le montrent nos données et leur analyse, la situation observée ne se réduit pas à un travail éducatif orienté en direction des enfants; elle constitue aussi, pour une

étudiante en stage, une opportunité de conduire une activité professionnelle sous la tutelle de sa référente professionnelle. Les processus de structuration à l'œuvre dans la conduite du jeu montrent comment émerge dans ce contexte ce qu'on peut considérer comme une "culture locale de la formation" au sein du tandem formé par la référente et sa stagiaire. Cette culture de la formation se manifeste en particulier au moment où interviennent, dans les tours de jeu, des enfants non-identifiés comme des joueurs désignés. Ces interventions spontanées, nous l'avons vu, donnent lieu à un important travail de réparation, réalisé selon des modalités interactionnelles variables, mais qui prend progressivement la forme de "schismes interactionnels".

Dans ce contexte, l'émergence des schismes interactionnels et les formats spécifiques à travers lesquels ils se transforment soulignent les routines que les éducatrices sont à même de déployer pour faire face aux contingences locales de leur activité. En particulier, la mise en place de ces routines montre comment, dans le cadre de la "pratique professionnelle accompagnée", une référente peut contribuer à aménager des espaces de participation "atténués" (Lave & Wenger 1991) en prenant en charge, par des processus de réparation ciblés, les éléments de perturbation qui font obstacle à la conduite de l'activité de jeu. En prenant en charge ce travail de réparation, la référente offre en effet à la stagiaire des opportunités de poursuite de son activité. En s'engageant dans ces espaces, la stagiaire à son tour s'aligne à ces opportunités. De ce point de vue, les schismes interactionnels constituent des ressources précieuses pour accomplir le travail d'accompagnement tutoral des stagiaires. Ce sont là des ressources qui, elles aussi, trouvent une forme de visibilité dans le "travail de structuration" accompli, et qu'une analyse méso-interactionnelle peut contribuer à mettre en lumière. Dans un contexte où l'activité des tuteurs fait encore l'objet d'une faible reconnaissance sociale (Barbier 1996; Kunégel 2011), la mise en évidence de ces ressources peut constituer un enjeu majeur pour la recherche en formation professionnelle, et un domaine d'application prometteur pour la linguistique du discours et de l'interaction. Cette mise en évidence conduit en particulier à jeter un regard renouvelé sur les pratiques de transmission du travail, une conception selon laquelle l'acte de transmettre réside moins dans la formulation verbale de contenus de savoirs, que dans l'aménagement de conditions particulières de participation aux interactions (Filliettaz & Rémery à paraître).

BIBLIOGRAPHIE

Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale. *Recherche et formation*, *22*, 7-19.

Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, *119*, 47-56.

Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages, 117*, 96-111.

Durand, I., Trébert, D. & Filliettaz, L. (2015). Offre et prise de place: L'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. In K. Balslev, S. Ciavaldini-Cartaut, L. Filliettaz & I. Vinatier (Ed.), *Pratiques professionnelles en formation: la part du langage*. Paris: L'Harmattan.

Egbert, M. M. (1997). Schisming: The collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. *Research on Language & Social Interaction, 30(1),* 1-51.

Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec: Editions Nota bene.

Filliettaz, L. (2014). "C'est chacun son tour": la mise en visibilité de la structuration praxéologique de l'interaction en contexte d'éducation et de formation. *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage, 41*. Lausanne: Université de Lausanne, 71-136.

Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). *"Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117.

Filliettaz, L. & Rémery, V. (à paraître). Transmettre le travail par les mises en formes langagières de l'activité. In R. Wittorski (Ed.), *La transmission du travail*. Paris: Champ social.

Filliettaz, L., Rémery, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Revue @activité, 11(1),* 22-46.

Groupe de Fribourg (Ed.). (2012). *Grammaire de la période*. Berne: Peter Lang.

Grosjean, M. & Traverso, V. (1998). Les cadres participatifs dans les polylogues: problèmes méthodologiques. In F. Cabasino (Ed.), *Du dialogue au polylogue*, (pp. 51-67). Rome: CISU.

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris: L'Harmattan.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente, 151*, 87-107.

Markaki, V. & Rémery, V. (2013). Les processus de hiérarchisation dans l'activité tutorale au travail. Contribution au *Congrès de l'Association Française de Sociologie*, Nantes, 2-5 septembre 2013.

Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang.

Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, *53*, 361-382.

Zogmal, M., Losa, S. & Filliettaz, L. (2013). Le travail de structuration des activités menées auprès des enfants. *Revue Petite Enfance, 111,* 92-111.

Annexes

Conventions de transcription

souligné	chevauchements	XXX	segment inaudible
(2.1)	pauses en secondes	°	diminution du volume
(.) (..)	micro-pauses	+	augmentation du volume
/ \	intonation montante/ descendante\	exTRA	segment accentué
((rire))	phénomènes non transcrits	:	allongement vocalique
par-	troncation	REF >	relation d'allocution directe
(incertain)	transcription incertaine	[#1]	indexation d'une image