

« C'est chacun son tour » : la mise en visibilité de la structuration praxéologique de l'interaction en contexte d'éducation et de formation

Laurent FILLIETTAZ

Université de Genève

Nous souhaitons saisir l'occasion d'une réflexion centrée sur les unités et les niveaux d'analyse des interactions verbales pour remobiliser et prolonger quelques propositions formulées il y a près d'une dizaine d'années dans le cadre des travaux genevois conduits dans le champ de l'analyse du discours (Roulet, Fillietaz & Grobet, 2001 ; Roulet, 1999), et qui nous semblent apporter un éclairage utile pour aborder les questions soulevées par l'identification d'un niveau dit « méso-interactionnel ». Il s'agira moins ici de revenir sur l'hypothèse modulaire elle-même et l'architecture générale du « modèle » proposé que de réinterroger à nouveaux frais les conditions à la fois théoriques et méthodologiques par lesquelles les unités constitutives du discours en interaction peuvent être saisies du point de vue des activités humaines qu'elles contribuent à accomplir (Fillietaz, 2002).

Plus généralement, nous soutiendrons ici que l'identification et la définition d'un niveau dit « méso-interactionnel » ne peuvent être radicalement isolées d'un vaste ensemble d'autres problématiques, avec lesquelles la question des « niveaux d'analyse » entretient des rapports complexes. C'est le cas par exemple de la problématique de la participation et des configurations multiples et instables rendues possibles par l'engagement dans l'interaction d'une pluralité de participants (Kerbrat-Orecchioni & Plantin, 1995 ; Grosjean & Traverso, 1998). C'est le cas aussi de la pluralité d'activités qui peuvent être conduites alternativement ou simultanément dans les rencontres sociales et de la multitude de ressources au moyen

desquelles elles peuvent être accomplies (Mondada, 2001 ; 2004 ; 2005 ; Filliettaz, 2005). C'est le cas encore de la question de la temporalité de l'interaction et des conditions d'analyse des processus dynamiques à différentes échelles temporelles (De Saint-Georges, 2008b ; Lemke, 2000 ; Mondada, 2006a ; Scollon, 2005). Et c'est le cas enfin des retombées pratiques et de l'utilité sociale que peut représenter la démarche d'analyse du discours en interaction elle-même, au sein de disciplines constituées ou dans les relations réciproques que ces disciplines sont appelées à tisser (Filliettaz, 2012 ; Mondada, 2006b ; Pugnière-Saavreda, Sitri & Veinard, 2012). Ces problématiques ont fait l'objet d'une attention croissante au cours des années passées et constituent désormais des objets clairement repérés par les analystes du discours et de l'interaction, autour de catégories comme par exemple le *polylogue*, la *multiactivité*, la *multimodalité*, les *trajectoires situées*. Nous n'aborderons pas frontalement les questions soulevées par ces catégories mais nous serons amenés à y faire allusion au moment de problématiser la question des rapports entre langage et action.

Dans cette perspective particulière, la démarche que nous proposons de conduire s'articulera en deux parties. Dans un premier temps, nous tenterons de formuler les grandes lignes d'un cadre conceptuel permettant d'aborder la problématique des rapports entre langage et action en termes d'unités et de niveaux d'analyse. Des éléments de définition seront proposés, en lien notamment avec la question de la granularité des niveaux d'analyse et de la saisie d'un niveau dit « méso-interactionnel ». La seconde partie de notre démarche sera essentiellement empirique¹. Elle aura pour objectif de mettre en œuvre et d'illustrer le cadre conceptuel proposé au moyen de données empiriques relevant d'un contexte institutionnel particulier, celui de l'éducation à la petite enfance. En observant comment une étudiante stagiaire conduit une activité dite « structurée » avec un petit groupe d'enfants, sous la supervision de sa tutrice, nous mettrons en évidence les enjeux que représente le niveau méso-interactionnel dans la situation éducative en question.

¹ Le travail empirique présenté dans cette contribution doit beaucoup à l'ensemble des membres de l'équipe Interaction & Formation : Isabelle Durand, Stefano Losa, Vassiliki Markaki, Vanessa Rémerly, Dominique Trébert et Marianne Zogmal.

Plus particulièrement, nous montrerons comment la conduite de cette activité requiert de la part des éducatrices une capacité à rendre visibles et saillants des éléments de structuration de l'interaction, des unités d'action clairement délimitées et des relations particulières entre ces unités. Nous proposerons de considérer, en conclusion, que ces processus de mise en visibilité du « travail de structuration » constituent des enjeux majeurs, à la fois sur le plan éducatif et sur celui de la formation professionnelle au métier d'éducateur de l'enfance.

1. UN CADRE CONCEPTUEL POUR L'ANALYSE DU NIVEAU MESO-INTERACTIONNEL

Nous proposons ci-dessous d'expliciter notre propre positionnement à l'égard de la problématique des rapports entre langage et action et d'apporter des éléments de définition permettant d'appréhender, sous certains aspects, les spécificités d'un niveau dit « méso-interactionnel ». Ces éléments de positionnement tiennent en quelques propositions qui peuvent être formulées comme suit.

1.1. LES FINALITES PRATIQUES DU DISCOURS EN INTERACTION

Les processus à l'œuvre dans l'organisation du discours en interaction ne se réduisent pas à la production et à la combinaison d'unités sémiotiques mais sont fondamentalement orientés vers des fins pratiques. Ils relèvent d'activités humaines finalisées et doivent être appréhendés comme telles. Ceci signifie, d'une part, que les productions discursives ne sont interprétables qu'en référence aux logiques d'action dans lesquelles elles s'inscrivent. Et ceci implique, réciproquement, que ces productions discursives doivent être conceptualisées comme des ressources au moyen desquelles ces activités sont accomplies. Elles sont à la fois *constitutives* et *constituantes* de ces réalités pratiques.

Dans le cadre des travaux genevois, ce postulat général a été pleinement endossé, d'abord par la reconnaissance d'un plan d'organisation dit « situationnel », en rapport avec des plans d'organisation dits « textuel » et « linguistique », et ensuite par

l'identification d'une dimension dite « référentielle ² » de l'organisation du discours (Burger, 1999 ; Filliettaz, 2001). C'est donc essentiellement autour de cette dimension référentielle et de ses liens avec d'autres niveaux d'organisation du discours que la question des rapports entre langage et action a été conceptualisée. C'est là un aspect de la démarche analytique que les travaux genevois partagent avec un large éventail d'autres approches, qu'elles relèvent de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978 ; Sacks, 1992), de l'ethnographie de la communication (Hymes, 1984) ou encore de divers courants en analyse du discours (Bronckart, 1997 ; Adam, 1999 ; Charaudeau, 1995 ; van Dijk, 1997 ; Scollon, 2001). En dépit des différences et des controverses qui les caractérisent, ces courants contribuent de manière significative à ce qui a souvent été désigné comme un « virage actionnel » ou un « tournant praxéologique » des sciences du langage (Filliettaz, 2002, 2004 ; Mondada, 2004 ; Vernant, 1997).

1.2. L'ADOSSEMENT DU DISCOURS EN INTERACTION A DES PRAXEOLOGIES

En prolongement de ce qui précède, il nous semble important de considérer que l'orientation pratique et finalisée des discours en interaction s'adosse à l'identification de « praxéologies », c'est-à-dire à des sortes d'enjeux spécifiques, socialement reconnaissables, et produits historiquement. 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

² Dans nos travaux antérieurs, nous avons proposé de définir la dimension référentielle du discours comme « la composante élémentaire du modèle modulaire spécialisée dans la description des rapports que le discours entretient avec le monde dans lequel il est produit ainsi qu'avec le(s) monde(s) qu'il représente » (Filliettaz, 2001, p. 103).

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 cadre des travaux genevois, ces aspects « schématiques » de l'organisation du discours ont été cernés à travers la notion de « représentation praxéologique » (Filliettaz, 2002). La notion de représentation praxéologique désigne des savoirs et des savoir-faire culturellement constitués, et qui portent sur l'organisation attendue des étapes par lesquelles s'accomplissent des activités auxquelles les individus sont susceptibles d'attribuer des enjeux et des buts particuliers. La notion de représentation praxéologique traduit donc l'idée que les individus ne créent pas en permanence et *ex nihilo* les conditions dans lesquelles ils agissent conjointement, mais recourent pour ce faire à des routines constituées, qui agissent comme des ressources pour l'action. C'est là une idée déjà ancienne qu'ont particulièrement bien cernée Alfred Schütz (1987) et son concept de « typicalité³ » ou encore Erving Goffman (1991) dans sa théorie du cadrage de l'expérience.

1.3. LES UNITES CONSTITUTIVES DE L'ANALYSE PRAXEOLOGIQUE DU DISCOURS

Si les productions discursives s'adosent à des représentations praxéologiques, elles ne se réduisent pas à ces ressources typifiantes, mais s'actualisent en contexte dans des conduites observables présentant des traits spécifiques (Suchman, 1987). Ces conduites se rapportent à des unités constitutives de rangs variés, et qui renvoient aux différents niveaux repérables dans l'organisation des praxéologies en question.

³ « Tous les projets de mes actes à venir sont basés sur la connaissance dont je dispose au moment de l'élaboration du projet. C'est mon expérience d'actes menés auparavant, similaires dans leur typicalité au projet, qui vient nourrir cette connaissance. » (Schütz, 1987, p. 27)

Dans le cadre des travaux genevois portant sur la dimension référentielle du discours, cinq sortes d'unités constitutives ont été distinguées, permettant de fonder une analyse praxéologique du discours : les incursions, les transactions, les épisodes, les phases, les actions minimales. L'*incursion* peut être définie comme l'unité praxéologique maximale, correspondant à une « rencontre sociale » dans son ensemble. Les bornes initiale et terminale de l'incursion coïncident donc avec la mise en relation des participants dans un environnement à la fois matériel et social particulier. Les incursions comportent des rituels d'ouverture et de clôture, et elles se composent également d'une ou de plusieurs transactions. Une *transaction* regroupe l'ensemble des conduites finalisées orientées vers un même « foyer » praxéologique conjoint, ou, pour reprendre la terminologie introduite par Auchlin et Zenone (1980), un même « objet transactionnel ». Par exemple, une incursion en site commercial peut donner lieu à diverses transactions, selon que l'objet transactionnel porte sur l'achat d'un bien, la recherche d'une information ou encore une réclamation. Il s'agit là d'une unité centrale de l'analyse praxéologique du discours, de par le fait que l'orientation finalisée des incursions se trouve fortement configurée par les transactions qui la composent. Plusieurs étapes étant souvent nécessaires à l'accomplissement conjoint des « objets transactionnels », on définira les *épisodes* et les *phases* comme des séquences d'actions constitutives d'une transaction. Les épisodes et les phases sont fortement dépendants du contexte transactionnel dans lequel ils apparaissent. Ces unités renvoient aux procédures qui permettent de réaliser les tâches et sous-tâches inhérentes à l'accomplissement des transactions. Par exemple, la réalisation d'une transaction de commande en site commercial pourra conduire les participants à accomplir un ensemble ordonné d'épisodes, comme par exemple l'identification d'un bien à commander, la recherche de références, la production de formulaires, etc., chacun de ces épisodes pouvant lui-même inclure un ensemble organisé de phases. Enfin, on pourra considérer que les unités minimales de l'analyse praxéologique du discours peuvent être cernées par la notion d'action minimale. L'*action minimale* peut être définie comme la plus petite unité praxéologique à laquelle les participants attribuent conjointement un but ou une intention. A la suite de Quéré (1990) notamment, il importe cependant de ne pas considérer ces buts ou

ces intentions comme des catégories mentales et internes à la conscience des individus, mais au contraire comme des « attributions » publiques rendues visibles dans le mouvement de leur accomplissement et surtout par leur interprétation collective dans l'interaction. De ce point de vue, l'ensemble des unités constitutives d'une analyse praxéologique du discours, des plus englobantes aux plus locales, sont à considérer comme le produit d'une construction conjointe de la part des participants à l'interaction.

1.4. L'ACCOMPLISSEMENT DES STRUCTURES PRAXEOLOGIQUES

Les unités constitutives de l'action, lorsqu'elles se rapportent à des contextes d'actualisation particuliers, entretiennent des relations spécifiques, selon la manière dont les buts qui leur sont assignés par les participants progressent ou pas dans le cours même de l'interaction. En effet, selon les contingences locales en vigueur, ces buts peuvent progresser, régresser, être interrompus, réorientés ou encore être accomplis de manière simultanée. Nous proposons donc de considérer que deux unités praxéologiques, quel que soit leur rang, entretiennent des relations de *progression* lorsqu'elles marquent des étapes dans la réalisation d'un but. Elles entretiennent au contraire une relation de *régression* lorsque l'action revient à un état antérieur de son accomplissement, ou une relation de *réorientation*, lorsqu'un but en cours d'accomplissement débouche sur une forme d'insuccès qui oblige à une redéfinition locale ou globale des enjeux de l'interaction. Ces unités peuvent également entretenir une relation d'*interruption*, lorsqu'un but est momentanément ou définitivement abandonné, ou encore de *simultanéité*, lorsque deux unités sont réalisées conjointement.

L'organisation praxéologique du discours présente donc un caractère séquentiellement et hiérarchiquement ordonné. Elle peut être saisie comme un processus par lequel les participants établissent et négocient des relations spécifiques entre des unités de rangs différents qui caractérisent les activités qu'ils accomplissent conjointement. C'est là un aspect qu'a particulièrement bien théorisé le courant de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique, dans le cadre plus particulièrement des

réflexions portant sur l'organisation séquentielle de l'interaction (Schegloff, 2007).

1.5. LA NATURE MULTIMODALE DE LA STRUCTURE PRAXEOLOGIQUE DU DISCOURS

Les unités constitutives des structures praxéologiques ainsi que les relations que les participants sont à même d'établir entre ces unités se fondent sur un ensemble potentiellement illimité de ressources, relevant pour certaines de systèmes sémiotiques distincts et spécifiques. Si le langage en interaction peut être conçu comme une ressource pour l'organisation et l'accomplissement pratique de ces activités collectives, il n'en constitue qu'un ingrédient parmi d'autres, les dimensions non verbales de l'interaction tout comme des éléments de l'environnement matériel pouvant jouer un rôle déterminant dans la manière dont les participants ajustent et interprètent leur engagement dans l'interaction.

Ces observations ont donné lieu récemment à d'abondants travaux dans le domaine de ce qu'on tend à désigner comme la *multimodalité* (Goodwin, 2000 ; Mondada, 2004, 2005 ; 2006b ; de Saint-Georges, 2008a). Ce champ est comme on le sait lui-même largement fragmenté et alimenté par des courants théoriques divers et poursuivant des objectifs distincts. Dans ces approches multimodales de l'interaction, les significations mises en circulation ne découlent plus seulement des productions verbales ; elles reposent également sur une vaste palette d'autres ressources sémiotiques (la gestualité, les mimiques faciales, l'orientation du regard, les mouvements corporels, les déplacements dans l'espace, les manipulations d'objets matériels et symboliques, etc.) ; et surtout, ces significations résultent d'une combinaison et d'une agrégation permanente de ces multiples ressources dans des contextes d'usage singuliers. Adopter une perspective multimodale sur l'organisation praxéologique du discours revient donc pour nous à observer non seulement comment les participants à l'interaction se coordonnent et ajustent leur engagement pour agir collectivement, mais encore à repérer les sortes de ressources particulières mobilisées à cette fin et la manière dont celles-ci sont mises en œuvre.

1.6. LE NIVEAU MESO-INTERACTIONNEL COMME POINT DE VUE ANALYTIQUE

Au vu des considérations qui précèdent, on pourra tenter de mieux cerner la problématique que recouvre la notion de « niveau méso-interactionnel ». Dans la manière dont nous appréhendons cette notion, il s'agit en effet moins de saisir des unités de rangs particuliers, à l'exclusion d'autres, que de déployer un point de vue spécifique sur l'organisation du discours en interaction.

Avec d'autres, nous considérons que l'organisation de l'interaction constitue pour les participants un moyen non seulement pour réaliser la structuration praxéologique des incursions qui les réunissent, mais encore pour rendre cette structure visible et interprétable. C'est en accomplissant les étapes de cette structure, en la désignant éventuellement dans le discours et aussi en y apportant des régulations et des formes d'évaluations que les participants dessinent les contours de l'organisation locale que prend leur rencontre. C'est là que réside le caractère à la fois dynamique et émergent des structures praxéologiques du discours, qui, en dépit des critiques parfois formulées, ne constituent en rien des entités statiques et réifiantes. En effet, les unités et les relations praxéologiques telles que nous avons tenté de les cerner ici constituent moins des objets figés que le produit d'un « travail de structuration » (Zogmal, Losa & Filliettaz, 2013) que les participants conduisent collectivement et progressivement, en lien avec les enjeux pratiques qui organisent les contextes locaux dans lesquels ils interagissent.

Dans ce contexte, on pourra définir le niveau méso-interactionnel comme le processus par lequel les participants à l'interaction rendent mutuellement visibles les unités d'action qui organisent leurs échanges, et les relations que ces unités entretiennent dans le cadre d'une organisation séquentielle et hiérarchique de leur rencontre. Cette conception prend ses distances avec une perspective ontologique, qui réduirait le niveau « méso » à des unités de rang constituées et délimitables selon leurs propriétés intrinsèques. La question posée, de notre point de vue, n'est donc pas de définir *a priori* et dans l'absolu ce qui peut constituer un niveau « macro- », « méso- » et « micro- » interactionnel mais de comprendre comment

les participants à l'interaction s'y prennent pour accomplir des unités de rangs variables et en marquer les relations réciproques. C'est précisément la réponse à cette question que permet d'aborder l'analyse « méso-interactionnelle ».

1.7. LE NIVEAU MESO-INTERACTIONNEL COMME RESSOURCE METHODOLOGIQUE

Pour terminer cette esquisse de cadrage conceptuel, nous proposons de considérer ici que le déploiement du niveau méso-interactionnel, dans les termes dans lesquels nous avons tenté de le saisir, constitue un enjeu analytique majeur, non seulement du point de vue d'une linguistique du discours en interaction, mais aussi pour d'autres disciplines. En effet, dès lors qu'elle se donne pour objectif d'observer et de comprendre comment le discours en interaction rend visible l'accomplissement d'une praxéologie, la démarche analytique adoptée constitue elle-même une ressource méthodologique permettant d'interroger plus généralement l'organisation de l'activité humaine. Elle devient ainsi un ingrédient fédérateur et favorisant l'interdisciplinarité.

Dans le champ des sciences du travail et de la formation par exemple, qui nous concerne plus directement, les problématiques d'analyse de la pratique professionnelle sont devenues au cours de ces dernières années des objets fortement investis, et ce à la fois par les chercheurs et les praticiens de la formation (Clot, 1999 ; Durand & Filliettaz, 2009 ; Marcel et al., 2002 ; Pastré, 2011). Dans ce champ, l'analyse détaillée des conditions d'effectuation et de verbalisation du travail revêt un enjeu majeur, non seulement en vue de la conception de dispositifs de formation mais également comme un outil au service du développement et des apprentissages en lien avec le travail (Filliettaz, à paraître). Comprendre comment les participants à l'interaction mettent en œuvre des ressources spécifiques pour rendre visible la signification des unités de l'action qu'ils accomplissent constitue aussi un moyen pour étudier comment ces unités se forment et se transforment dans le cadre de situations de formation professionnelle. C'est là ce qui fonde le programme épistémologique général qui sous-tend nos propres travaux depuis quelques années, dans le cadre d'une linguistique appliquée à la formation professionnelle (Filliettaz, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a,

2010b, 2010c, 2011a, 2011b, 2012, 2013 ; Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008). Nous souhaitons montrer ici en quoi la saisie d'un niveau « méso-interactionnel » peut contribuer utilement à un tel programme.

2. L'ACCOMPLISSEMENT INTERACTIONNEL D'UN JEU STRUCTURE EN CONTEXTE EDUCATIF

Afin de mieux comprendre et d'illustrer comment l'accomplissement local de l'interaction s'adosse à des formes d'organisation praxéologiques et surtout comment cet accomplissement rend ces formes d'organisation visibles dans un travail de structuration, nous aurons recours ci-dessous à des données empiriques recueillies récemment dans le cadre d'un programme de recherche portant sur la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance⁴.

Ces données portent plus particulièrement sur une composante spécifique du dispositif de formation, relevant de ce que les praticiens désignent eux-mêmes comme de la « pratique professionnelle accompagnée ». A l'occasion de stages effectués dans les institutions de la petite enfance, les étudiants en formation sont amenés à conduire des activités éducatives auprès d'enfants, sous la supervision de « référents professionnels », qui endossent à leur égard une fonction tutorale. Les situations d'animation conduites par les stagiaires s'inscrivent dès lors dans une configuration complexe d'enjeux (Filliettaz, Rémy, Trébert, 2014 ; Durand, Trébert & Filliettaz, 2013 ; Zogmal, Losa & Filliettaz, 2013). 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 constitution d'une expérience pratique du travail, ces situations

⁴ Ce programme de recherche est soutenu par le Fond National Suisse pour la recherche scientifique (No CRSII-136291) pour la période 2012-2014. Il s'inscrit dans le cadre du programme Sinergia « Young people's interactional competences in institutional practices : between school and the workplace » (IC-You) et du sous-projet intitulé « Building interactional competences in Vocational Education and Training (VET) programs: the case of early childhood educators ».

présentent aussi des enjeux sur le plan de la formation des étudiants et visent la construction de compétences professionnelles. C'est précisément cette imbrication d'enjeux éducatifs et de formation que nous souhaitons reproblématiser ici à la lumière du travail méso-interactionnel de structuration à l'œuvre dans l'animation des activités éducatives.

L'activité éducative qui fera l'objet de notre analyse consiste en l'animation d'un jeu d'éveil dit « structuré », connu sous le titre « Jeu des doubles » ou « Jeu du Memory ». 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 1^{ère} 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 Memory. Les cartes ne seront pas cachées, mais les enfants seront invités à identifier les doubles « à découvert ». Au moment de préparer cette activité avec sa référente professionnelle à l'occasion d'un entretien pédagogique hebdomadaire que nous avons enregistré également, la référente attire l'attention de la stagiaire sur la probable difficulté que pourra représenter pour les enfants l'obligation d'attendre le tour et de ne pas intervenir spontanément dans le déroulement du jeu :

(1) Extrait de l'entretien pédagogique préparatoire (S-EP1, 29:03)⁵

1. REF: oui je pense aussi\ . **participer à l'activité au moment voulu** . ça je suis curieuse de voir <ouais> comment ça va se passer **attendre son tour**/. aider son camarade là oui ils le feront même <ouais> avant qu'on leur demande <ouais> comme je disais tout à l'heure .. voilà et **respecter les autres écoute de l'autre** hein/
2. STA: respecter le matériel/
3. REF: voilà/
4. STA: y'aurait peut-être le respect comment dire . le fait d'attendre son tour le fait de respecter le temps de l'autre\
5. REF: oui/
6. STA: enfin je sais pas comment développer mais:\

⁵ Les conventions de transcription sont indiquées en Annexe.

7. REF: bon là t'as mis dans l'intention **respecter les autres** <mhm mhm> et **écouter l'autre** .. ouais je vois ce que tu veux dire euh **respecter** .. euh .. **son rythme/**
8. STA: ouais\ (6 sec.)
9. REF: et ça **il faudra énormément le verbaliser** . si on voit qu'un enfant met un peu de temps c'est pas grave . **on lui laisse le temps** <mhm mhm> on attend un petit peu <mhm mhm> et puis au bout d'un moment si on voit que l'enfant vraiment patauge lui dire alors qui c'est qui peut aider/ qui c'est qui a trouvé/
10. STA: ((STA prend des notes)) ..
11. REF: mais bon je pense **il va falloir le faire plusieurs fois** . je pense au début malgré tout ce qu'on va dire ça va être spontané <mhm mhm> ils vont dire elle est là l'image <oui oui> alors que les autres ils vont pas . au début ça va être comme ça\
12. STA: ouais\

En lien avec la transcription ci-dessus, plusieurs aspects du déroulement de l'activité sont anticipés par les éducatrices au cours de l'entretien : la difficulté des enfants de « participer au moment voulu » (l. 1) et « d'attendre leur tour » (l. 4) ; l'importance de « respecter le matériel » (l.2) et plus généralement les autres participants et le « rythme » de leurs tours de jeu (l. 7) ; la nécessité pour les éducatrices de « verbaliser » abondamment (l. 9) et « plusieurs fois » (l. 11) les consignes en lien avec l'organisation du jeu.

La situation qui nous intéressera ici en particulier consiste moins dans le travail de préparation et de planification de l'activité du « Jeu des doubles » que dans la manière dont elle est effectivement conduite, quelques jours plus tard, 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).



L'activité de jeu des doubles constitue, selon la terminologie proposée précédemment, une transaction particulière prenant place dans un ensemble d'autres transactions qui composent les incursions au sein de cette institution de la petite enfance. Dans l'analyse proposée ci-dessous, nous nous centrerons sur un sous-ensemble d'épisodes qui constituent cette transaction, et qui portent principalement sur le démarrage du jeu et la mise en place des premiers tours de jeu. Nous observerons pour commencer comment la stagiaire formule les consignes aux enfants et comment elle porte à leur attention les règles à respecter (2.1.). Nous observerons dans un deuxième temps comment s'organisent les premiers tours de jeu attribués d'abord à Nathalie (2.2.) puis à Benoît (2.3.). Nous observerons enfin comment, dans un second tour de table, ces mêmes participants accomplissent, ultérieurement, un second tour de jeu (2.4.). L'analyse détaillée de ces extraits nous permettra d'observer comment, au-delà des éléments de planification anticipés dans l'entretien pédagogique, la stagiaire s'y prend pour accomplir les épisodes constitutifs 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 l'ensemble de ces questions, nous proposerons de montrer par l'analyse des données comment le « travail de structuration » méso-interactionnel et la mise en visibilité

progressive des éléments d'une structure praxéologique constituent pour les participants une ressource centrale de leur activité. Nous montrerons aussi comment ces ressources émergent de l'interaction elle-même et comment elles se transforment dans le cours même de la conduite du jeu.

2.1. LA FORMULATION DE LA CONSIGNE

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. Ces éléments constituent des ingrédients typifiants qui cadrent l'expérience du jeu et qui permettent de la catégoriser comme telle. Ces éléments de cadrage mobilisent chez les participants ce que nous avons proposé de désigner comme des « représentations praxéologiques » spécifiques.

Pourtant, ce qui nous intéressera ici, c'est moins la description de ces éléments schématiques en tant que tels, que la manière dont ils sont accomplis et rendus visibles dans la conduite de l'activité elle-même. La production d'une étape de consigne constitue de ce point de vue un moment privilégié pour observer comment la stagiaire s'y prend pour porter à la connaissance des enfants les attentes à caractère normatif qui régissent leur participation. La transcription ci-dessous porte sur un tel moment de consigne. Celui-ci intervient quelques minutes après le démarrage de l'activité. Dans l'épisode qui précède, la stagiaire avait présenté douze cartes aux enfants et leur avait demandé d'en identifier l'illustration. Au moment où débute la transcription de l'extrait (2), la stagiaire explique aux enfants comment vont se dérouler les prochaines étapes du jeu.

(2) La consigne « 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/+ [#5]((touche DAN dans le dos)) °les autres enfants [#6]((pointe de l'index en direction des enfants)) ils font chu:t\° [#7]((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 DIA)) ..
 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 telle, un épisode spécifique de l'accomplissement du jeu des doubles. Elle permet aussi de rendre visible discursivement en les désignant des éléments d'organisation et de structuration de cette activité. De ce point de vue, deux phases successives du tour de jeu sont mises en évidence dans le discours de la stagiaire : a) d'abord une phase de Recherche du double⁶ (« 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).

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

⁶ Nous indiquons avec des majuscules les conduites collectives qui sont catégorisées comme des unités praxéologiques au sens où nous les avons définies antérieurement (voir § 1.3.)

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 ; Ici) 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.

Un « pattern multimodal » similaire est produit par la stagiaire aux lignes 5-7 pour spécifier les modalités de participation des enfants et souligner l'importance de « faire chut ».



Ici, aussi, une structuration de la période en clauses marque des unités praxéologiques distinctes, elles-mêmes soulignées par un découpage rythmique spécifique sur le plan prosodique. La modulation du volume de la voix indique une rupture nette entre « quand c'est le tour de Danièle », énoncé sur un volume élevé, et « les autres enfants ils font chut », prononcé sur un volume inférieur. Il ne s'agit pas seulement de « dire » chut, mais de « faire chut » en « disant qu'on fait chut ». Enfin, des gestes tantôt indexicaux, tantôt iconiques viennent à la fois illustrer les propos tenus et participer à la ponctuation des unités de l'action accomplies. Par exemple, l'action de « faire chut » est non seulement désignée verbalement et ponctuée

prosodiquement, mais aussi représentée iconiquement par le placement de l'index sur la bouche (voir #7).

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 de Emile, qui « répond » presque systématiquement aux unités d'action qui composent de 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. LE PREMIER TOUR DE JEU DE NATHALIE

La monstration du placement des cartes marque la fin de la production de la consigne. Un nouvel épisode de la transaction peut dès lors débiter, 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 praxéologique projetée, au-delà de l'ordre séquentiel représenté dans la consigne (RECHERCHE DU DOUBLE – PLACEMENT DES CARTES) 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 participantes, à laquelle la référente avait, lors de l'entretien pédagogique de préparation, invité la stagiaire à accorder une attention particulière :

REF: [...] surtout d'une petite Nathalie qui est plus petite que les autres <ouais> qui va mettre un peu plus de temps <ouais> les autres vont être c'est là <ouais> et Nathalie n'aura plus droit à la parole <ouais ouais> ça c'est le risque [...]

produire une Demande de recherche du double à l'attention de Nathalie (« où est cette image », l. 13). Cette demande est produite avec un volume sonore inférieur, créant ainsi des conditions prosodiques similaires à la consigne « faire chut » énoncée précédemment et contribuant à la mise en place d'un cadre participatif restreint, dans lequel Nathalie est sélectionnée comme le prochain locuteur. 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 #10).

Nathalie n'occupant pas la position séquentielle projetée par la demande de la stagiaire, d'autres enfants commencent alors à intervenir dans le jeu. C'est le cas de Danièle d'abord (l. 16), puis de Matéo (l. 17).

(4) L'intervention de Matéo

15. STA: là elle est où la MEme image\ ..((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))
19. MAT: +(dedans\)+
20. STA: ((tourne son regard vers MAT)) [#11] c'est/ .
21. c'est quoi déjà\ ((tourne son regard vers NAT))
22. NAT: °le café\° ((prononcé à peine distinctement avec la lolette dans la bouche))
23. STA: la TAsse\
24. ARI: la tasse\
25. STA: elle est où la tasse là\ [#12] ((balaye de sa main droite les cartes déposées sur la table))



En ligne 17, Matéo, situé en face de la stagiaire, s'auto-sélectionne comme locuteur et intervient spontanément dans le tour de jeu de Nathalie (« +le café:/+ »). Il le fait avec un volume sonore élevé et donc selon des modalités prosodiques en rupture avec ce qui précède. Sur le plan du contenu, on observe que l'intervention de Matéo ne s'aligne pas complètement à la demande de la stagiaire. Celle-ci portait en effet sur une Demande de recherche du double alors que l'intervention de Matéo (le café) répond à une Demande d'identification de l'illustration représentée sur la carte.

Il est intéressant de remarquer qu'à ce stade et en dépit des consignes formulées en amont, l'intervention non-sollicitée de Matéo au sein de l'espace de participation attribué au joueur légitime ne semble pas explicitement catégorisée par les éducatrices comme une transgression à la règle établie. Dans un premier temps, la stagiaire fait mine d'ignorer complètement cette intervention et continue d'orienter son regard vers Nathalie. Après une seconde intervention de Matéo (« (dedans) », l. 19) et en l'absence de réponse de Nathalie, la stagiaire reformule sa demande (« c'est/ », l. 20) en sollicitant même Matéo du regard (voir #11). Ce faisant, elle intègre désormais Matéo dans l'espace de participation légitime et lui attribue une place de possible prochain locuteur. On notera également que, sur le plan du contenu, les relances de la stagiaire (« c'est », l. 20 ; « c'est quoi déjà », l. 21) conduisent à une transformation de sa demande initiale. Celle-ci ne consiste en effet plus en une Demande de recherche du double, mais en une Demande d'identification de l'illustration représentée sur la carte. La stagiaire semble ainsi s'aligner sur la réorientation de la phase d'action proposée par Matéo dans son intervention spontanée. Elle exploite pour ainsi dire les

possibilités offertes par l'intrusion de Matéo pour apporter à Nathalie des ressources lui permettant de participer à son tour de jeu.

A ce moment, Nathalie est en mesure de prendre son tour dans le jeu (« le café », l. 22). En faisant écho à la réponse donnée par Matéo, elle satisfait à la demande formulée par la stagiaire. Après avoir validé en la reformulant la réponse de Nathalie (« la tasse », l. 23), la stagiaire produit une troisième occurrence de sa Demande de recherche du double (« elle est où la tasse là », l. 25). Elle le fait en reproduisant le même pattern multimodal que celui utilisé durant la consigne et au moment de solliciter initialement Nathalie (l. 15), c'est-à-dire à l'aide d'un geste indexical de pointage en direction des cartes disposées sur la table (voir #12).

(5) La transgression d'Ariane et de Benoît

25. STA: elle est où la tasse là\ ((balaye de sa main droite les cartes déposées sur la table))
26. ARI: +là/+ [#13] ((pointe de l'index sur la carte de la tasse))
27. STA: la MEme tasse\
28. °Ariane/° [#14] ((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 la table)) +regarde (t'as mis une carte)+ ((pointe en direction d'une carte déposée sur la table)) REF > ARI: °on laisse Nathalie dire toute seule\°. °d'accord/°.
31. STA: Benoît/ °on fait chut° [#15] ((place son index sur sa bouche)) c'est Nathalie qui répond ((pose sa main sur la tête de NAT)) REF > ARI: [#15] °c'est SEULEMENT Nathalie bientôt ce sera à TOI° .
32. on lui LAISse le temps de répondre\ . °mais pour l'instant c'est 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: °le café\° ((prononcé indistinctement avec la lolette dans la bouche))
37. REF: tu sais Nathalie pour parler tu peux enlever la lolette on comprend mieux ((mime la lolette dans

- la bouche))
38. NAT: ((enlève la lolette de sa bouche)) °le café°
((replaces la lolette dans sa bouche))
39. REF: c'est le café\ oui\ ((sourit))
40. STA: ((rit et regarde NAT)) [#16] elle est où la tasse de
café\ [#17] ici\ ((montre la carte de la main droite
balaye les cartes de la main gauche))

#13



ARI: +là/+

#14



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, qui avait déjà fait écho précédemment à la reformulation de la réponse par la stagiaire (« la tasse », l. 24), pointe en ligne 26 en direction du double placé sur la table en s'écriant « là » (voir #13). Cette fois, et contrairement à l'intervention non-sollicitée de Matéo, la prise de tour fait l'objet de régulations explicites de la part des éducatrices et se trouve ainsi catégorisée comme une transgression de l'ordre établi. 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 #14). 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 & Rémerly, 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 qui nous concerne ici. 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 réglant 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.

#15



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).

La clôture simultanée de la régulation de la transgression d'Ariane et de Benoît ouvre un espace permettant au tour de jeu de Nathalie de se poursuivre. La stagiaire prend à nouveau en charge cette progression, mais en réorientant l'activité sur une expansion de la consigne : la notion d'aide entre les enfants est introduite et catégorisée comme une forme d'intervention légitime (« après si Nathalie elle trouve pas elle peut demander de l'aide », l. 33). La stagiaire s'adosse à cette expansion de la consigne pour interroger le besoin d'aide de Nathalie (« t'as be- », l. 35), mais Nathalie ne s'aligne pas à cette amorce de demande. Elle interrompt la stagiaire et reformule le contenu de l'illustration représentée sur la carte (« ie café », l. 36). Ce faisant, elle rend visible le fait qu'elle ne s'oriente ni vers l'activité de Recherche du double ni vers celle de Demande d'aide. Elle accomplit une rétroaction en direction d'une étape antérieure du déroulement du tour de jeu et s'oriente vers une activité d'Identification de l'illustration. Les réactions des éducatrices à cette rétroaction catégorisent cette nouvelle intervention de Nathalie comme peu conforme aux attentes produites dans la conduite du tour de jeu : la référente demande à Nathalie de

sortir la lolette de sa bouche avant de parler (l. 37) et reformule sa réponse avec un sourire dans la voix (« c'est le café\ oui\ »). La stagiaire à son tour sourit en posant son regard sur Nathalie, avant de produire une quatrième tentative d'accomplissement de son action de Demande de recherche du double. Elle le fait selon le même pattern multimodal que précédemment, c'est-à-dire en produisant une période structurée en deux clauses (« elle est où la tasse de café/ ici\ », l. 40), chacune d'entre elles étant ponctuée d'un geste spécifique : la monstration de la carte tenue de la main droite (#16) et le balayage des cartes situées sur la table de la main gauche (#17).

#16



STA: elle est où la tasse de
café\

#17



ici\

(6) La transgression de Danièle

- | | |
|---|--|
| <p>40. STA: ((rit et regarde NAT)) elle est où la tasse de café
ici\ ((montre la carte de la main droite balaye les
cartes de la main gauche))</p> <p>41. REF: tu regardes ici/ ((pointe en direction des cartes))</p> <p>42. DAN: <u>+elle est là::+ [#18]((pointe en direction de la
tasse de café))</u></p> <p>43. STA: <u>tu peux te lever si tu veux\</u></p> <p>44. NAT: °elle est là:\°
((pointe en
direction des
cartes))</p> <p>45. STA: [#19] tu peux te
lever si tu veux/ .
et tu peux PREndre
la carte\</p> <p>46. NAT: ((NAT se lève et
prend la carte de la
tasse sur la table))</p> <p>47.</p> | <p>REF > DAN: Danièle/

[#19] tu te souviens ce
qu'on a dit/ . on joue
SEU:lement quand c'est
son tour

°sinon on fait chu::t°
((place son index sur sa
bouche))

DAN: ch::</p> |
|---|--|

48. | REF: °d'accord/°
49. MAT: +(elle est là\)+ ((pointe de son index en direction des cartes))
50. STA: voi:la\ . bravo Nathalie\ .
51. NAT: ((se rassied à sa place en tenant la carte de la tasse))
52. STA: +maintenant/ on va mettre plutôt par ici/+ . °tu peux poser ta carte là/ et mettre à côté celle-ci\° ((donne la carte du double à NAT))
53. NAT: ((prend la carte et la dépose au coin de la table))
54. DAN: +elle est f::+ ((DAN se tortille sur sa chaise))
- STA: °tu peux la mettre juste à côté\° .
55. DAN: (et ba-dou-f) ((avance sa main vers les cartes))
56. STA: pour dire que c'est les mêmes\ . qu'on a trouvées\
57. NAT: ((place les cartes l'une à côté de l'autre)) | REF: (ça va) XX tout le monde pourra jouer\ ((regarde Danièle))
58. STA: voilà\ . ici\ | EMI: +(i-est-to-dur)+
- trè:s bien\
59. ((STA se redresse et reprend le tas de cartes)) | DAN: ((avance sa main et touche une carte))
60. STA: +maintenant/+ .. | REF: °on ne touche pas s'il te plait/° ((regarde Danièle))
61. STA: je vais demander à BENOît\ ((oriente son regard vers Benoît))



DAN: +elle est là::+

REF: tu te souviens
ce qu'on a dit/ .
on joue SEU:lement
quand c'est son
tour

STA: tu peux te
lever si tu
veux/ . et tu
peux PRENDre la
carte\

La quatrième tentative de Demande de recherche du double formulée par la stagiaire donne lieu à une nouvelle intervention spontanée de la part d'un participant au jeu distinct de Nathalie. En ligne 42, Danièle s'écrie à son tour « elle est là : » en pointant l'index en direction de la carte illustrant la tasse (voir #18). Cette intervention non-sollicitée est ici aussi catégorisée comme une transgression à l'ordre établi. La référente intervient spontanément auprès de Danièle pour lui rappeler la règle du jeu : « Danièle tu te souviens ce qu'on a dit/ on joue seulement quand c'est son tour sinon on fait chut » (l. 44-46). Elle réutilise ici des ressources mises en œuvre précédemment par la stagiaire dans ses propres consignes, notamment en reproduisant le pattern multimodal « faire chut » prononcé à voix basse et à l'aide de l'index placé sur la bouche (voir #19). Danièle s'aligne à cette activité de réparation et reformule le « chut » produit par la référente (l. 47).

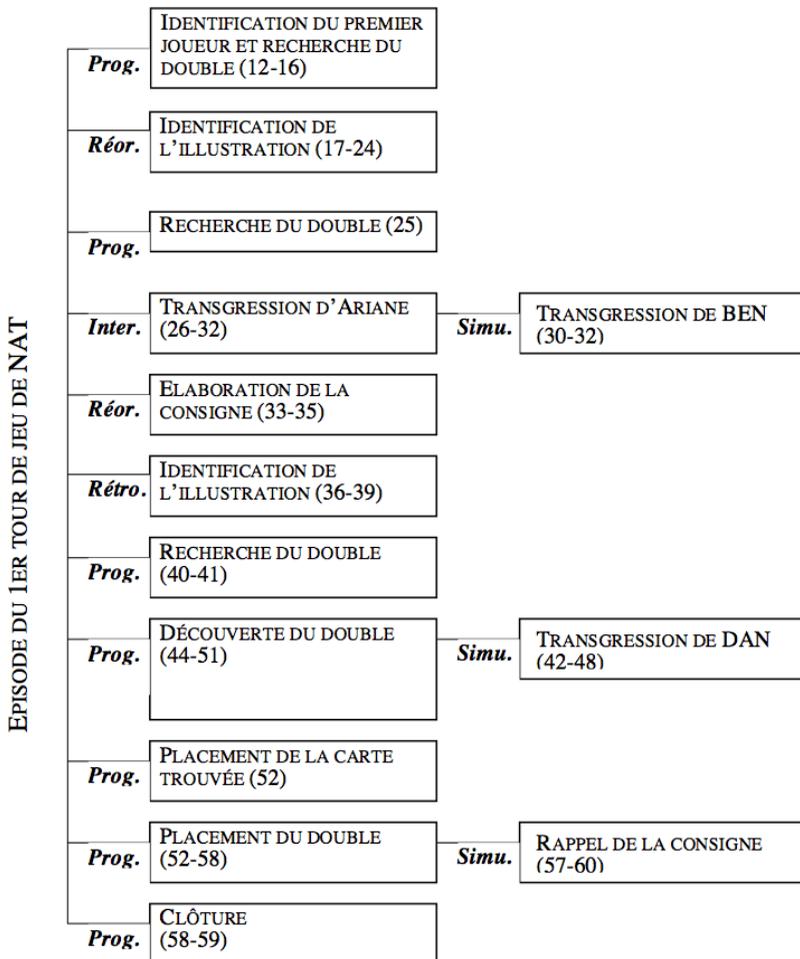
La stagiaire n'intervient pas ici dans l'activité de réparation mais reste engagée dans la progression du tour de jeu de Nathalie. Un nouveau schisme se produit ainsi, permettant à la référente de prendre en charge les opérations de réparation sans pour autant interrompre le cours du jeu. Nathalie ayant cette fois identifié le double en le pointant du doigt (« elle est là », l. 44), la stagiaire l'invite en effet à se lever pour prendre la carte (« tu peux te lever si tu veux/ et tu peux prendre la carte », l. 45), ce qu'elle fait au tour suivant (l. 46). L'épisode de tour de jeu se déploie donc ici sur une nouvelle phase, la Découverte du double, pendant que s'achève, sur l'autre pôle du schisme, la prise en charge par la référente de la transgression de Danièle.

La poursuite du tour de jeu se prolonge au-delà de la clôture du schisme. Après avoir validé la découverte du double par Nathalie (« voilà bravo Nathalie », l. 50), la stagiaire énonce d'autres demandes à l'attention de Nathalie (l. 52) : elle lui demande de placer la carte trouvée au coin de la table (« tu peux poser ta carte là ») et de placer le double à côté (« et mettre à côté celle-ci »). Ce faisant, elle rend visibles deux nouvelles phases temporellement ordonnées de l'épisode de tour de jeu : le Placement de la carte trouvée et le Placement du double. Nathalie étant en mesure de s'engager dans ces activités et d'accomplir ses propres contributions à ces phases de jeu (l. 53-57), le tour de jeu progresse alors vers une

phase de Clôture, accomplie par un marqueur de structuration et une évaluation positive (« voilà\ ici très bien », l. 58).

Durant l'accomplissement de ces phases du jeu, un nouveau schisme émerge localement dans la configuration de participation. Ce schisme est introduit en partie par la référente, qui, en réaction aux interventions progressives et spontanées de Danièle (« elle est f: », l. 54 ; « et ba-douf », l. 55), prend l'initiative de s'adresser à elle pour reformuler la règle du jeu (« tout le monde pourra jouer », l. 57). Ce faisant, elle s'aligne séquentiellement sur une organisation distincte de la progression du tour de jeu Nathalie. Cette configuration de schisme est même renforcée immédiatement après, lorsque, en réaction au geste de Danièle consistant à toucher les cartes (l. 59), la référente rappelle une autre consigne adressée antérieurement aux enfants (« on ne touche pas s'il te plait », l. 60). La clôture de cette activité de régulation permet de revenir à une organisation homogène de l'interaction. Un nouveau tour de jeu débute alors, initié par la stagiaire (« maintenant je vais demander à Benoît », l. 60-61), qui marque ainsi l'achèvement du tour de jeu de Nathalie.

En guise de synthèse, nous proposons de schématiser comme suit la structure praxéologique accomplie par les participants à l'occasion du premier tour de jeu de Nathalie. Cette structure permet d'identifier les principales phases collectivement accomplies par les participants à l'occasion de cet épisode de la transaction et la nature des relations praxéologiques que ces phases entretiennent réciproquement.



Cette structure praxéologique ne doit pas être perçue comme un objet réifié mais comme une tentative de formalisation d'un travail de structuration, accompli par les participants à travers leur engagement dans le processus d'interaction. Cette structuration montre que, au-delà de la production d'actions minimales et à travers la production de celles-ci, les participants rendent visible une forme organisée de parcours à travers une praxéologie. Ce parcours s'adosse à des éléments typifiants inhérents à des « règles du jeu », mais ils sont actualisés dans une structuration singulière qui rend elle-même visibles ces éléments typifiants.

Plus particulièrement, ce parcours singulier dessiné par la structure praxéologique du premier tour de jeu de Nathalie permet de souligner plusieurs aspects remarquables de cet épisode de la transaction. C'est tout d'abord les difficultés que rencontre Nathalie au moment de prendre son tour de jeu qui ressortent clairement de ce travail de structuration. Ces difficultés avaient été anticipées par la référente au moment de l'entretien pédagogique préparatoire ; elles se confirment ici dans la réalité. La progression incertaine de Nathalie dans son tour de jeu se manifeste de différentes façons. Elle est perceptible d'abord, au sein même de certaines phases de jeu, par une difficulté manifeste d'accomplir les contributions requises. Cette incertitude est perceptible aussi dans l'enchaînement des phases et à travers les relations praxéologiques qu'elles dessinent. Celles-ci, en effet, ne se placent pas toujours sur le registre de la *progression* mais prennent la forme de fréquentes *réorientations* voire même de *rétroactions*. Dans ce contexte, la stagiaire doit formuler à trois reprises ses tentatives d'initier une phase de Recherche du double, avant que Nathalie ne soit en mesure de contribuer à la progression de son tour de jeu.

Cette difficulté de Nathalie à participer spontanément et immédiatement à son tour de jeu crée des opportunités de participation pour les autres enfants présents. Ces opportunités se manifestent par des prises de tours non-sollicitées, dont certaines sont tolérées voire même recyclées comme des ressources pour réorienter le jeu (voir l. 17-24). D'autres interventions spontanées, en revanche, surtout lorsqu'elles portent sur l'identification du double, sont catégorisées par les éducatrices comme des transgressions de l'ordre établi et font l'objet de réparations. Un travail complexe de coordination entre la référente et la stagiaire émerge à ce propos, dans lequel la référente se spécialise progressivement dans la prise en charge de la réparation. C'est elle qui, par exemple, régule la Transgression d'Ariane (l. 26-32), la Transgression de Danièle (l. 42-48) et qui rappelle à celle-ci les consignes (l. 57-60). Si les premières interventions non-sollicitées des enfants donnent lieu à une réorientation ou une interruption du jeu, les transgressions suivantes n'occasionnent plus de telles interruptions. Comme le souligne la structure praxéologique ci-dessus, la production de schismes interactionnels constitue dans ce contexte une ressource précieuse :

elle permet à la référente de prendre en charge le travail de réparation et le rappel des consignes pendant que la stagiaire continue de faire progresser le tour de jeu. Une pratique collective de la réparation se construit ici localement, dont les modalités d'accomplissement à la fois variables et récurrentes des schismes marquent la progressive routinisation.

Les difficultés rencontrées par Nathalie ainsi que les interventions spontanées des autres enfants produisent d'autres types d'effets sur le travail de structuration de l'activité. Notamment, elles conduisent les éducatrices à multiplier les phases de consignes (l. 57-60) et à proposer des élaborations de celles-ci (voir l. 33-35). Par ailleurs, de nouvelles phases du tour de jeu émergent, qui n'étaient pas observables antérieurement. C'est le cas par exemple, comme nous l'avons montré, de la phase d'Identification de l'illustration (l. 17-24), qui vient progressivement s'insérer entre l'Identification du joueur et la Demande de recherche du double. Dans ce contexte, on pourra observer que la structure praxéologique effective du premier tour de jeu est loin de se ramener à la conduite de deux opérations successives (Recherche du double – Placement des cartes trouvées), comme le laissait entendre la consigne (voir extrait 1). Un travail de structuration considérablement plus complexe est nécessaire pour « jouer le jeu » et accomplir les phases qui le constituent.

2.3. LE PREMIER TOUR DE JEU DE BENOÎT

Le deuxième enfant à prendre son tour est Benoît. Situé à la gauche de Nathalie, c'est vers lui que la stagiaire se tourne pour initier une nouvelle étape du jeu.

(7) L'attribution du tour de Benoît

- | | | |
|-----|---|--|
| 59. | STA: ((STA se redresse et reprend le tas de cartes)) | DAN: ((avance sa main et touche une carte)) |
| 60. | STA: +maintenant/+ .. | REF: °on ne touche pas s'il te plait/° ((regarde Danièle)) |
| 61. | STA: je vais demander à BEnoît\ [#20]((oriente son regard vers Benoît)) | |
| 62. | BEnoît\ ((retourne la carte et la montre à BEN)) | |
| 63. | REF: °surtout les autres on fait chu::t° [#21]((s'avance et place son index sur sa bouche)) | |
| 64. | MAT: +camion pompier:/+ | |
| 65. | STA: c'est quoi qu'est sur l'image\ [#22]((pointe de | |

l'index sur l'image qu'elle tient dans sa main))

#20



#21



#22



STA: je vais
demander à
Benoît\

REF: °surtout les autres
on fait chu::t° ((s'avance et
place son index sur sa
bouche))

STA: c'est
quoi qu'est sur
l'image\

Comme nous l'avons déjà relevé ci-dessus, l'initiation du nouvel épisode de jeu débute alors que la phase de Rappel de la consigne prise en charge par la référente et en lien avec le tour de jeu précédent n'est pas encore achevée. Il y a donc ici une simultanéité manifeste entre ces deux activités, marquée par une organisation de l'interaction en schisme. Dans cette configuration, la stagiaire marque de manière explicite et à l'aide de multiples ressources une frontière entre les unités praxéologiques accomplies : sur le plan corporel et matériel, elle se redresse et reprend le tas de cartes situé en face d'elle (l. 59) ; sur le plan verbal, elle produit un marqueur de structuration de la conversation (« maintenant », l. 60) ; enfin, sur le plan prosodique, elle augmente le volume de sa voix au moment d'énoncer « maintenant ». Elle rend ainsi visible la progression de la transaction vers un nouvel épisode.

Comme précédemment, l'initiation du nouveau tour de jeu débute par l'Identification du prochain joueur. Ici, c'est donc Benoît qui fait l'objet de la sélection. Pour désigner Benoît comme prochain joueur, la stagiaire met en oeuvre un ensemble de ressources qu'elle avait déjà mobilisées antérieurement à l'occasion du tour de jeu de Nathalie : elle désigne le prochain joueur par son prénom et le catégorise explicitement comme le destinataire de sa demande (« je vais demander à Benoît », l. 61) ; elle s'oriente corporellement vers le prochain joueur et le sélectionne du regard (voir #20) ; enfin, elle produit sur le plan prosodique un accent d'insistance sur le prénom

du prochain joueur, suivi d'un intonème descendant (« BEnoît »). Benoît ratifie cette sélection et s'oriente vers la stagiaire.

Pourtant, au moment où la stagiaire progresse en direction sa demande, en interpellant à nouveau Benoît et en retournant la carte qu'elle tient dans sa main (l. 62), la référente intervient spontanément pour reformuler une fois encore la consigne à l'attention des autres enfants (« surtout les autres on fait chut », l. 63). Elle produit cette consigne sur un volume vocal faible et en reproduisant le même pattern multimodal déjà réalisé précédemment à plusieurs reprises, notamment en plaçant son index sur sa bouche. La stagiaire suspend ici temporairement son activité adressée à Benoît et oriente son regard vers la référente (voir #21), conférant ainsi un statut d'interruption à l'intervention de la référente.

Au moment où s'achève le Rappel de la consigne, la stagiaire reprend la production de sa demande adressée à Benoît (« c'est quoi qu'est sur l'image », l. 65). Elle recycle ici aussi des ressources multimodales déjà mises en oeuvre précédemment avec Nathalie : elle montre ostensiblement la carte au joueur concerné, pointe de l'index sur l'image (#22) et produit une courbe intonative descendante permettant de ponctuer sa demande et d'en afficher la complétude. Sur le plan du contenu, on pourra observer cependant que la demande ne porte pas immédiatement sur la Recherche du double, mais sur l'Identification de l'illustration. C'est là une forme d'organisation séquentielle de la demande qui avait émergé progressivement du premier tour de jeu, et que la stagiaire produit ici à nouveau.

(8) La transgression de Matéo

64.	MAT: +camion pompier:/+	
65.	STA: c'est quoi qu'est sur l'image\ ((pointe de l'index sur l'image qu'elle tient dans sa main))	
66.	BEN: ((BEN se relève et se penche en direction des cartes placées sur la table))	REF: ((se penche vers MAT et le tient par l'épaule))
67.	STA: °c'est les/°	
68.	BEN: ((BEN pointe la carte du double sur la table))	REF: °chu:t (on laisse les autres répondre)° [#23]
69.	STA: camion de pompier\ [#23]((pointe de l'index en	°d'accord/°

- | | | |
|-----|---|---|
| 70. | direction de la table))
°là oui/° . | °bientôt ce sera à toi\° ((REF se redresse) |
| 71. | STA: °bravo/°. tu la mets là/ ((pointe en direction du coin de la table)) | |
| 72. | BEN: ((BEN place la carte dans le coin de la table)) | |
| 73. | STA: et je te donne celle-là tu peux mettre à côté\ ((tend la carte du double)) | |
| 74. | BEN: ((prend la carte et la place dans le coin à côté du double)) | |
| 75. | MAT: (a-va-la-pia-la) | |
| 76. | STA: très bien Benoît\ ((avec un sourire dans la voix)) | |

L'attribution du tour de jeu à Benoît fait à nouveau l'objet d'une intervention non-sollicitée de la part d'un autre enfant. En ligne 64, Matéo prend spontanément la parole pour révéler le contenu de l'illustration représentée sur la carte (« camion pompier:/ »). Cette intervention anticipe même légèrement la formulation verbale de la demande par la stagiaire.

A ce moment, la stagiaire n'oriente pas son attention vers l'intervention spontanée de Matéo mais elle poursuit la formulation de sa demande adressée à Benoît. En revanche, c'est ici à nouveau la référente qui prend en charge une activité de réparation et qui, de ce fait, catégorise bien l'intervention de Matéo comme un écart à la règle d'allocation des tours de jeu. L'activité de réparation conduite par la référente remobilise une fois encore des ressources multimodales similaires à celles mises en oeuvre précédemment (« chu:t (on laisse les autres répondre) d'accord/ bientôt ce sera à toi », l. 68-70). Cette réparation se déploie sur un registre prosodique proche du chuchotement et selon une relation de simultanéité avec la conduite du tour de jeu par la stagiaire. Emerge donc à nouveau ici une configuration interactionnelle assimilable à un schisme, dans lequel deux foyers d'interaction se déploient de manière parallèle (voir #23).

#23



REF: °chu:t (on laisse
les autres répondre)°
°d'accord/°

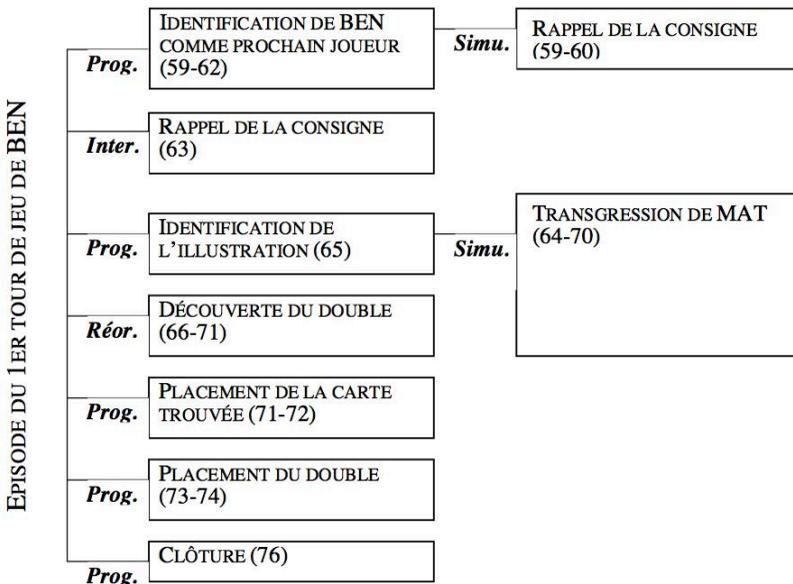
STA: camion de
pompiers\ oui/

Sans pour autant être interrompu par l'intervention spontanée de Matéo, l'épisode du tour de jeu de Benoît continue de progresser. En ligne 66, Benoît réagit à la demande de la stagiaire en se levant puis en pointant la carte du double située sur la table (voir #23). Ce faisant, il prend bien son tour de jeu mais ne s'aligne pas littéralement à la demande de la stagiaire. Cette demande, en effet, portait sur l'Identification de l'illustration de la carte (« c'est quoi qu'est sur l'image », l. 65) et non pas sur la Recherche du double (elle est où ?). Or, en pointant le double disposé sur la table, Benoît accomplit une action de découverte du double et non pas de description de l'illustration. Cette reconfiguration de l'activité permet de souligner la capacité de Benoît de repérer le caractère préparatoire et temporellement ordonné des phases du jeu. Plutôt que de s'aligner sur l'activité d'Identification de l'illustration, il s'oriente directement vers l'activité qu'elle prépare, à savoir la Recherche du double. C'est là un indice que des routines se construisent dans la situation d'interaction, qui deviennent des ressources pour l'accomplissement des tours de jeu.

En ligne 69, la stagiaire valide le geste de pointage de Benoît et ratifie donc la Découverte du double en reformulant elle-même la réponse à sa question (« camion de pompier là oui »). Plus généralement, elle valide par ce fait la réorientation proposée par Benoît de considérer le geste de pointage vers le double comme une réponse légitime à une demande de description de la carte. Après des félicitations (« bravo », l. 71), l'activité progresse vers les prochaines

phases du tour de jeu. Une phase de Placement de la carte trouvée est accomplie, initiée par la stagiaire (« tu la mets là/ », l. 71) et satisfaite par Benoît (l.72). De manière similaire, la phase de Placement du double succède alors, ici aussi initiée par la stagiaire (« et je te donne celle-là tu peux la mettre dans le coin à côté », l. 73) et accomplie par Benoît (l. 74). Une action d'évaluation et de félicitation vient finalement clore ce deuxième tour de jeu (« très bien Benoît », l. 76).

Le tour de jeu de Benoît actualise donc une nouvelle version de la praxéologie d'un épisode du « jeu des doubles », dont les modalités de réalisation peuvent être explicitées à l'aide de la structure praxéologique ci-dessous. Cette structure praxéologique permet de mettre en évidence à la fois les éléments de similitude et les différences qui caractérisent ce tour de jeu en comparaison avec celui réalisé précédemment par Nathalie.



En premier lieu, cette structure praxéologique permet de souligner la récurrence avec laquelle sont accomplies certaines phases du jeu, et ce à différents niveaux hiérarchiques de l'organisation de l'interaction. Sur le plan local, nos analyses soulignent en effet la répétition de certains patterns multimodaux au

moyen desquels des actions constitutives du tour de jeu se trouvent accomplies. C'est le cas par exemple de l'Identification du prochain joueur ou de la consigne « faire chut », qui, de manière répétée, sollicitent une combinaison similaire de ressources, et ce qu'elles soient mises en œuvre par la stagiaire ou la référente. Mais ces éléments de récurrence concernent également la logique d'organisation qui caractérise les relations entre les phases constitutives de l'épisode : dans un ordre similaire à celui observable dans le tour de jeu précédent, le tour de jeu de Benoît débute par l'Identification du prochain joueur, progresse ensuite vers l'Identification de l'illustration puis la Découverte du double, et se termine enfin par le Placement de la carte trouvée, le Placement du double et la Clôture.

Si certains éléments de structuration du jeu se répètent, il apparaît également que d'autres se transforment progressivement. C'est le cas par exemple, comme nous l'avons repéré, de la procédure de Demande de recherche du double, que la stagiaire fait désormais précéder d'une phase d'Identification de l'illustration. Cette dissociation avait émergé du tour de jeu précédent ; elle est ici « mise en patrimoine » et recyclée dans l'histoire locale que construisent les participants.

On observe dans cette structure praxéologique spécifique que certains enfants semblent en mesure de s'orienter facilement dans la structuration proposée et même de repérer certains aspects subtils des routines mises en place. C'est du moins ce qu'indique la capacité de Benoît d'anticiper certaines phases ultérieures de l'épisode et plus généralement la rapidité avec laquelle il contribue à faire avancer les phases de jeu dans une logique de progression et non pas d'interruption ou de rétroaction. En comparaison du tour précédent de Nathalie, l'épisode de jeu pris en charge par Benoît apparaît ainsi comme à la fois plus court et plus linéaire dans son accomplissement.

Pour d'autres enfants, comme Matéo par exemple, le repérage des éléments récurrents de cette histoire locale semble en revanche plus difficile à opérer. Des interventions spontanées et catégorisées comme des transgressions continuent de ponctuer la participation. Elles concernent ici spécifiquement Matéo et non plus les autres

enfants qui, dans le tour de jeu précédent, étaient intervenus de manière non-sollicitée. La manière de répondre à ces transgressions de la part des éducatrices fait elle aussi l'objet d'une progressive routinisation. Comme nous l'avons souligné, la stagiaire n'intervient plus à ce stade dans le travail de réparation consécutif aux interventions spontanées des enfants. Son engagement interactionnel reste orienté principalement vers le participant désigné et vers la conduite du jeu. C'est à cette condition que le tour de jeu peut continuer de progresser en parallèle au travail de réparation accompli par la référente.

2.4. LE DEUXIEME TOUR DE JEU DE NATHALIE ET DE BENOIT

Le jeu se poursuit selon une structuration similaire pendant environ trois minutes. Ce laps de temps, que nous ne pourrions pas ici étudier de manière détaillée, permet aux autres enfants assis autour de la table de réaliser leur premier tour de jeu. C'est le cas, dans l'ordre, de Matéo, d'Ariane, d'Emile et de Danièle. Au moment où s'achève cette première série de tours de jeu, la stagiaire initie un second tour de table, durant lequel les enfants, dans un ordre similaire, vont pouvoir jouer à nouveau. Les conditions de réalisation du deuxième tour de jeu de Nathalie et de Benoît permettent ainsi d'observer comment se mettent en œuvre, à ce moment, des processus de structuration de l'activité, fondés à la fois sur une routinisation et une transformation progressive de la praxéologie à l'œuvre.

(9) L'attribution du deuxième tour de Nathalie (S-A2, 38:31)

77. STA: maintenant c'est au tour de qui:/ . ((se recule et regarde les enfants))
 78. DAN: ((oriente son regard vers STA))
 79. STA: si on tourne comme ça/ [#24] ((effectue un geste de rotation de la main droite)) .
 80. là c'était Danièle/ [#25]((place sa main sur la tête de DAN)) maintenant c'est au tour de qui/ ((regarde NAT))
 81. .. de :/ . NA-THA-LIE\ [#26]((regarde NAT et pose sa main gauche sur ses genoux))
 82. NAT: °°ta-lie°°
 83. STA: . °d'accord°
 84. NAT: (°°encore Nathalie°°)
 85. STA: °alors c'est Nathalie qui répond°
 86. NAT: (°°Nathalie répond\°°)

87. STA: alors Nathalie/ [#27]((montre la carte représentant un citron)) c'est quoi\ [#28]((pointe en direction de la carte))
88. NAT: °la la citron:\°
89. STA: c'est le CITron: oui\ . il est où le MEme citron là\ [#29]((balaye les cartes de la main droite))
90. MAT: +il est là/+ ((pointe en direction du double de la carte déposé sur la table))
91. DAN: ((pointe en direction de la même carte))
92. REF: ((retient le geste de MAT))
93. NAT: il est LA/ ((se lève et prend la carte illustrant le citron))



Comme précédemment, l'initiation du prochain tour de jeu prend la forme d'une phase d'Identification du prochain joueur. Mais cette phase fait ici l'objet d'une transformation significative dans la manière dont elle est accomplie par la stagiaire et les enfants. Dès la ligne 77, la stagiaire introduit en effet sous forme d'une question l'identification du prochain joueur (« maintenant c'est au tour de qui/ »). Elle se recule sur son siège et observe le groupe d'enfants. La stagiaire reformule immédiatement sa question en produisant des indices permettant d'orienter les enfants vers la bonne réponse. Plus particulièrement, elle rend visible de manière multimodale la logique d'organisation spatiale dans laquelle progresse le jeu (« si on tourne comme ça/ », l. 79), recatégorise Danièle comme la dernière participante à avoir accompli un tour de jeu (« là c'était Danièle », l. 80) et s'oriente progressivement vers Nathalie au moment de reformuler explicitement sa question (« maintenant c'est au tour de qui/ », l. 80-81). Des gestes de pointage, consistant successivement en un balayage de l'espace à l'aide de l'index (voir #24), en un placement de la paume de la main sur la tête de Danièle (voir #25) et en une sélection visuelle de Nathalie (voir #26) viennent ponctuer ce

processus. Ces actions spécifiques permettent de réaliser une modalité particulière d'accomplissement de la phase d'Identification du prochain joueur, dans laquelle l'activité prend la forme d'une Recherche du prochain joueur et non plus d'une simple désignation par la stagiaire de celui-ci. L'émergence de cette forme particulière d'identification permet de souligner la manière dont la stagiaire fait usage de la régularité avec laquelle s'organise l'activité de jeu et la ressource que peut consister pour le groupe la mise en visibilité de cette régularité.

Dans ce processus d'identification du prochain joueur par une devinette, Nathalie devient progressivement sélectionnée par la stagiaire à la fois comme destinataire ratifiée de la question, comme participant sélectionné pour produire la réponse, et comme objet même de cette réponse. La pause relativement longue observable en ligne 81 et consécutive à la reformulation de la question (« maintenant c'est au tour de qui/ ») indique que Nathalie ne s'aligne pas immédiatement à ces attentes. La stagiaire produit alors elle-même une réponse à sa question et désigne Nathalie comme titulaire du prochain tour de jeu. Cette désignation est ici aussi accomplie à l'aide d'une multiplicité de ressources multimodales, manifestées par la désignation verbale du joueur (« NA-THA-LIE\ », l. 81), l'accentuation des syllabes composant le prénom et le soulignement de la ponctuation rythmique au moyen d'une production de gestes indexicaux par lesquels la stagiaire touche les genoux de Nathalie (voir #26). La production de ces indices explicites permet à Nathalie de s'aligner finalement sur cette activité et de formuler en partie la réponse à la question. Elle s'identifie donc elle-même comme titulaire du prochain tour de jeu (« ta-lie », l.82 ; « encore Nathalie »), l. 84).

Comme dans le premier tour de jeu de Benoît, observé précédemment, la clôture de la phase d'Identification du prochain joueur ne progresse pas immédiatement en direction de la production d'une demande adressée au joueur, mais donne lieu à un Rappel de la consigne. La règle de respect des tours est ici à nouveau explicitement rappelée (« alors c'est Nathalie qui répond\ », l. 85), et même reformulée par Nathalie elle-même, qui y fait immédiatement écho (« Nathalie répond\ », l. 86).

Après le Rappel de la consigne, le tour de jeu progresse, selon l'ordre établi, vers la demande adressée au joueur. Comme précédemment, cette demande consiste d'abord en une Identification de l'illustration représentée sur la carte, en l'occurrence un citron. Cette demande est produite à nouveau selon un format multimodal récurrent : une période structurée en deux clauses et ponctuée de deux gestes distincts (voir #27 et #28) permet à la stagiaire d'abord de sélectionner son destinataire (« alors Nathalie/ »), puis de formuler la question (« c'est quoi »).

#27



STA: alors
Nathalie/

#28



STA:
c'est quoi\

#29



STA: il est où le MEme
citron là\

Ici, Nathalie semble en mesure de satisfaire rapidement les attentes formulées à son égard. Elle prend son tour de jeu et produit une réponse à la question posée (« la le citron:\ », l. 88). La stagiaire valide cette réponse (« c'est le citron oui\ », l. 89) et accomplit par ce moyen une clôture de la phase d'Identification de l'illustration. L'activité peut alors progresser vers une Demande de recherche du double, que la stagiaire produit, ici aussi, à l'aide de ressources similaires à celles mises en œuvre antérieurement : un geste de balayage de la main (voir #29) accompagne la formulation verbale de la question (« il est où le MÊme citron là\ », l. 89), ponctuée par un accent d'insistance sur le mot MÊme.

(10) La transgression de Matéo

89. STA: c'est le Citron: oui\ . il est où le MEme citron là\
((balaye les cartes de la main droite))
90. MAT: +il est là/+ [#30]((pointe en direction du double de
la carte déposé sur la table))
91. DAN: ((avance sa main en direction des cartes))
92. REF: ((retient le geste de MAT))
93. NAT: il est LA/ ((se lève et prend la carte illustrant le
citron))
94. STA: °voilà° [#31]((lance un regard en direction
de Matéo)) REF > MAT: ((se penche vers
MAT et lui parle à
l'oreille)) [#31]°Matéo
on a expliqué quoi
juste avant°
95. STA: [#32]°tu le mets/ . au
coin de la table/° [#32]°c'est à qui de
jouer maintenant/ ..
hein/°
96. STA: ((observe Matéo)) [#33]°c'est à qui de
dire\° ..
97. NAT: ((place la carte au
coin de la table))
98. STA: °tu peux mettre celui-
là à côté° ((donne la
seconde carte)) MAT: ((se tait))
99. NAT: ((place la seconde
carte sur la table)) REF: °c'est à qui/° .
100. STA: °voilà\° °qui c'est qui joue
maintenant/°
101. MAT: ((se tait))
102. Benoît\ ((regarde
BEN)) . REF: °tu me dis/°
103. maintenant c'est au
tour de Benoît\
((tourne le regard en
direction des
enfants)) MAT: ((se tait))
104. REF: . °essaye d'écouter\
d'accord/° .
105. c'est Benoît/ . qui
répond\ . d'accord/
°toi t'aimerais pas que
les autres enfants
jouent d'accord/° ((REF
caresse la joue de
MAT))

#30



MAT: +il est là/+
 DAN : ((avance sa main droite vers les cartes))

La demande d'identification du double adressée explicitement à Nathalie donne lieu ici aussi à de nouvelles interventions spontanées de la part d'autres participants. De manière simultanée, Danièle avance sa main en direction des cartes disposées sur la table pendant que Matéo pointe verbalement et gestuellement en direction de la réponse (« il est là/ », l. 93). Si le geste de Danièle ne semble pas catégorisé comme une transgression, l'intervention non-sollicitée de Matéo donne cependant lieu à une nouvelle phase de régulation.

C'est ici à nouveau la référente qui prend en charge ce travail de réparation. De manière analogue aux régulations précédentes, la référente intervient spontanément auprès de Matéo, l'entoure de ses bras, et lui rappelle sur un registre prosodique proche du chuchotement la règle du jeu consistant à attendre son tour (l. 94-105). Ce qui distingue cette activité de réparation, c'est cependant sa durée d'une part et son formatage interactionnel spécifique d'autre part. Contrairement aux autres régulations effectuées antérieurement, la référente ne conduit plus ici sa réparation sur le registre de l'assertion, mais sur celui de l'interrogation : elle formule à l'attention de Matéo des questions à caractère directif auxquelles il est invité à répondre (« Matéo on a expliqué quoi juste avant », l. 94 ; « c'est à qui de jouer maintenant/ .. hein/ », l. 95 ; « c'est à qui/ », l. 99 ; « qui c'est qui joue maintenant/ », l. 100 ; « tu me dis/ », l. 102). Mais comme Matéo ne participe pas verbalement à l'échange, la référente est amenée à reformuler ses questions à plusieurs reprises, ce qui conduit à un prolongement significatif de

l'activité de réparation. Celle-ci d'ailleurs se déploie au-delà même de la fin du tour de jeu de Nathalie et ne s'achèvera qu'après le l'initiation du deuxième tour de jeu de Benoît.

Ici, l'intervention non-sollicitée de Matéo et l'activité de réparation à laquelle elle donne lieu ne conduisent pas à une interruption du tour de jeu de Nathalie. Celle-ci se montre en effet en mesure de s'aligner sur la Demande d'identification du double (« il et LA/ », l. 93) et de faire progresser l'activité selon l'ordre établi. La stagiaire reste ici aussi alignée à la progression du tour de jeu et initie la conduite de ses phases constitutives. Après la validation de la découverte du double par Nathalie, elle accompagne celle-ci d'abord dans le Placement de la carte trouvée (l. 95-97), puis dans le Placement du double (l. 98-99). Le tour de Nathalie s'achemine alors vers sa clôture (« voilà », l. 100). Il résulte donc de cette relation de progression que la conduite de la régulation de l'intervention non-sollicitée de Matéo et la prise de tour de jeu de Nathalie se déroulent de manière simultanée, selon le format du schisme déjà observé précédemment à plusieurs reprises : la stagiaire conduit une interaction centrée sur Nathalie pendant que la référente fait de même avec Matéo (voir # 32).

#32



REF: °°c'est à qui de jouer
maintenant/ .. hein/°°

STA: °°tu le mets/ . au coin
de la table/°°

Si les foyers interactionnels constitutifs du schisme se déroulent de manière parallèle et selon des formats séquentiels distincts et spécifiques, il est à noter cependant que ces foyers ne sont pas pour autant radicalement étanches les uns aux autres. En particulier, on pourra observer ici que la stagiaire produit des comportements qui indiquent qu'elle oriente aussi ponctuellement son attention en

direction de l'activité de réparation accomplie par la référente à l'attention de Matéo. A plusieurs reprises en effet, la stagiaire oriente son regard en direction de Matéo (voir #31, #33). Elle le fait à des moments précis où la progression du tour de jeu de Nathalie rend possible un engagement multiple de son activité, c'est-à-dire principalement lorsque Nathalie réalise ses phases de jeu en manipulant les cartes.

#31



REF: °°Matéo on
a expliqué quoi
juste avant\°°

STA: °°voilà\°°

#33



REF: °°c'est à
qui de dire\°°

NAT: ((place la
carte au coin
de la table))

Un deuxième type d'indice de cette double orientation de la stagiaire dans cette organisation complexe de la configuration de participation réside dans les modalités prosodiques particulières qui caractérisent la conduite du tour de jeu : un volume sonore atténué est ici employé par la stagiaire au moment d'accompagner Nathalie dans son tour de jeu, marquant par là même une prise en compte de l'autre interaction qui se déploie en parallèle. Enfin, on pourra observer que des mécanismes subtils de synchronisation émergent entre les pôles du schisme, consistant pour la stagiaire à ralentir temporairement la progression du jeu de sorte à permettre à l'activité de réparation de se clore. Comme nous l'avons déjà repéré, l'initiation du tour de jeu de Benoît, désigné comme le prochain joueur, débute alors que la régulation de la transgression de Matéo par la référente n'est pas encore terminée. La désignation du prochain joueur est cependant ponctuée de pauses et de reformulations, marquant ainsi l'influence réciproque qu'exercent mutuellement les foyers du schisme sur leurs conditions d'accomplissement dans l'interaction.

(11) L'attribution du deuxième tour de Benoît

102. Benoît\ [#34]((regarde
BEN)) .
103. maintenant c'est au
tour de Benoît\
[#35]((tourne le
regard en direction
des enfants))
- 104.
105. [#36] c'est Benoît/ .
qui répond\ . d'accord/
106. STA: [#37] +alors Benoît/+ . °c'est quoi là\° [#38]
((retourne la carte en direction de BEN))
107. BEN: la pomme\
108. STA: la pomme\ elle est où la pomme là\ [#39]((pointe du
regard en direction des cartes disposées sur la
table))
109. BEN: ((BEN observe les cartes))
110. STA: je vais peut-être rapprocher les cartes/ ((déplace
les cartes vers le centre de la table))
111. les mettre plus au centre/
112. BEN: ((BEN pointe vers la carte de la pomme et la prend))
113. STA: °ouih:° +bravo: Benoît:+
114. MAT: +aah::+
115. DIA: et c'est pas fini encore\
116. STA: +tu mets sur la table/+
117. °tu poses sur la table
les cartes/° ((tend la
seconde carte à BEN))
118. BEN: ((prend la carte et la
pose sur le coin de la
table))
- MAT: ((se tait))
- REF: . °essaye d'écouter\
. d'accord/° .
°toi t'aimerais pas
que les autres
enfants jouent
d'accord/° ((REF
caresse la joue de
MAT))
- REF > MAT:((se penche
vers MAT et le serre
dans ses bras))
°bra:vo Matéo°
°je te félicite\°



La phase d'Identification du prochain joueur retrouve ici une forme d'accomplissement consistant en une désignation du joueur par la stagiaire plutôt qu'une demande d'identification du prochain joueur adressée aux enfants. La stagiaire met à nouveau en œuvre un ensemble complexe et multimodal de ressources pour désigner Benoît comme le prochain joueur. Elle commence par l'interpeller verbalement en le sélectionnant du regard (« Benoît », l. 102). Elle poursuit en le catégorisant publiquement comme le prochain joueur (« maintenant c'est au tour de Benoît », l. 103). Enfin, elle rappelle à l'attention des autres enfants la consigne déjà formulée à maintes reprises précédemment (« c'est Benoît qui répond d'accord/ », l. 105). Chacune de ces périodes est marquée à la fois prosodiquement, par un intonème conclusif, et par l'accomplissement d'un comportement corporel distinctif, consistant soit en une réorientation du regard (voir #34, #35), soit en un geste métaphorique (voir #36).

L'alignement de Benoît à cette désignation ainsi que la clôture, sur l'autre foyer du schisme, de l'activité de réparation prise en charge par la référente, conduit la stagiaire à progresser en direction de la demande au joueur. L'augmentation du volume sonore de cette demande souligne la logique de progression à l'œuvre et l'accomplissement d'une nouvelle étape du jeu. Cette demande, comme précédemment, porte sur l'Identification de l'illustration représentée sur la carte. Elle prend la forme du même pattern multimodal qu'observé précédemment, c'est-à-dire d'une désignation du joueur (« +alors Benoît/+ ») appuyée d'une sélection

visuelle (voir #37), suivie de la demande (« c'est quoi là\ », l. 106) accompagnée d'un geste de retournement de la carte (voir #38).



#37
STA: +alors Benoît/+

#38
STA: °c'est quoi
là\°

#39
STA: elle est où la
pomme là\

Benoît s'alignant immédiatement à cette phase de jeu et apportant une réponse évaluée comme valide à la question (« la pomme », l. 107), la stagiaire procède ensuite à la Demande de recherche du double (« elle est où la pomme là\ », l. 108). Sur le plan multimodal, elle accomplit cependant ici une variation dans les modalités de réalisation de cette demande, l'acte de pointage en direction des cartes disposées sur la table n'étant pas réalisé, comme précédemment, à l'aide d'un geste de balayage des cartes (voir #4, #10, #12, #13, #17, #29), mais au moyen d'une orientation du regard en direction de la table (voir #39).

Benoît identifie rapidement et sans difficulté le double disposé sur la table. En ligne 112, il pointe en direction du double en lançant un regard interrogateur à la stagiaire. La stagiaire valide la découverte du double (« ouih:: bravo: Benoît », l. 113) et accompagne les phases de Placement des cartes. On observera cependant que le joueur en question accomplit spontanément le placement de la carte trouvée, avant que la stagiaire ne lui tende la carte du double (« tu poses sur la table les cartes/ », l. 117). Ici aussi, Benoît semble en mesure d'anticiper la progression des phases constitutives du tour de jeu et plus généralement de repérer l'ordre séquentiel établi.

(12) Les félicitations à Matéo

113. STA: °ouih::° +bravo: Benoît:+
114. MAT: +aah::+
115. DIA: et c'est pas fini encore\
116. STA: +tu mets sur la table/+
°tu poses sur la table | REF > MAT: ((se penche
les cartes/° vers MAT et le serre
[#40] ((tend la seconde dans ses bras))
carte à BEN)) [#40]°bra:vo Matéo°
°je te félicite\°
118. BEN: ((prend la carte et la
pose sur le coin de la
table)) °cette fois tu as laissé
Benoît jouer\°
119. STA: ((observe MAT en
souriant)) [#41] °c'est super\°
120. STA > MAT: [#41] bra:vo ((lui embrasse la joue))
Matéo\ (maintenant c'est ton tour\+ .
121. STA: alors\ . +Matéo\+ . Matéo\ . de répondre\ .
122. °alors les autres enfants ils font chu::t\° ((place
son index sur sa bouche)) et c'est Matéo qui répond\
((pointe MAT de l'index))

#40

REF: °bra:vo Matéo° °je te
félicite\°STA: °tu poses sur la table
les cartes/°

A l'occasion de ce deuxième tour de jeu de Benoît, Matéo ne reste pas inactif. En ligne 114, il manifeste par exemple publiquement et bruyamment la découverte du double par Benoît («+aah::+»). Pourtant, ces formes d'interventions spontanées ne sont pas catégorisées comme des transgressions à l'ordre établi par les participants. Au contraire, Matéo ayant réussi à ne pas produire de réponse non-sollicitée au cours du tour de jeu, la référente initie à

son intention une phase de Félicitations. Elle se penche vers Matéo, le serre dans ses bras, et souligne le caractère adéquat de sa participation (« bra:vo Matéo je te félicite\ cette fois tu as laissé Benoît jouer\ c'est super », l. 117-120). Cette séquence de félicitations se déroulant de manière simultanée à la conduite par Benoît et la stagiaire des opérations de Placement des cartes, une organisation de l'interaction en schisme émerge ici à nouveau, cette fois initiée spontanément par la référente et non pas par une transgression d'un enfant.

De manière similaire aux processus en jeu dans l'extrait (10), la stagiaire ne reste pas à l'écart de l'activité de félicitations initiée par la référente à l'intention de Matéo. Tout en maintenant un engagement en direction de l'accompagnement du tour de jeu de Benoît, elle oriente progressivement son regard vers Matéo et finira même par s'adresser directement à lui pour le féliciter à son tour (« bra:vo Matéo\ », l. 120).

#41



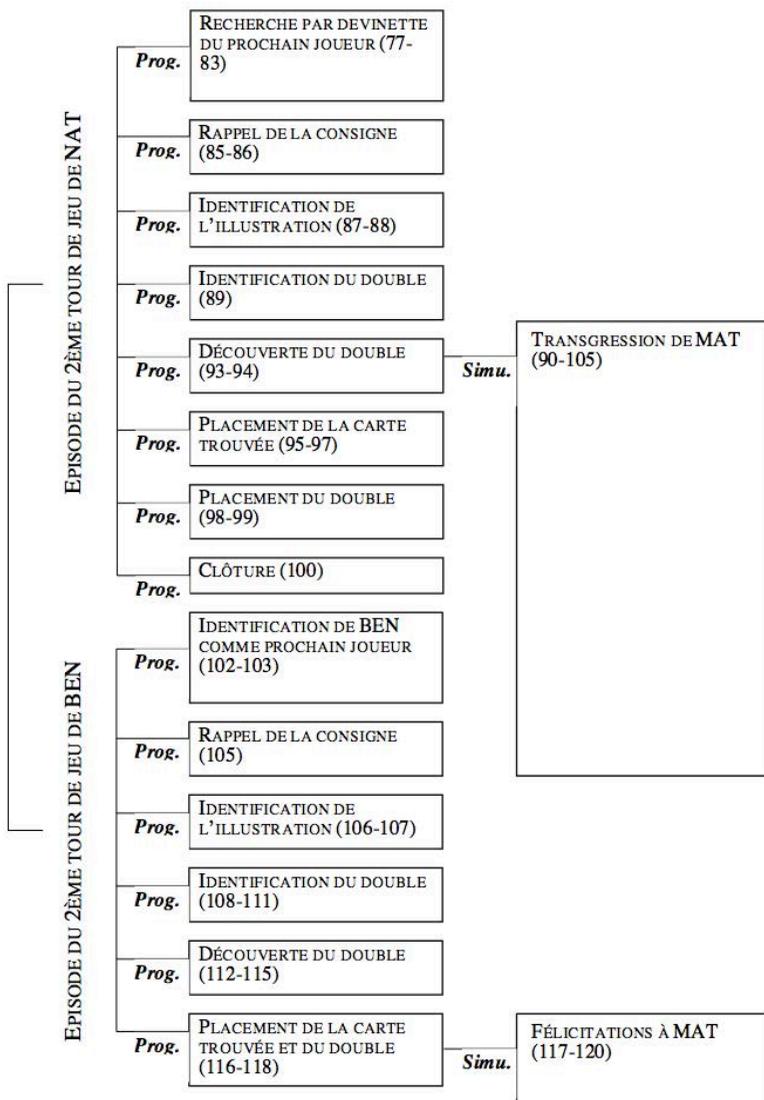
REF: °c'est super\°

STA: bra:vo Matéo\

C'est ainsi que le prochain joueur, en l'occurrence Matéo lui-même, peut être désigné (« alors Matéo\ maintenant c'est ton tour\ Matéo\ de répondre », l. 121) et que se clôt le tour de jeu de Benoît.

La structure praxéologique qui résulte du deuxième tour de jeu de Nathalie et de Benoît peut être représentée comme suit. Elle permet de repérer, en synthèse de nos observations, les récurrences et les

transformations qui caractérisent l'accomplissement de la praxéologie du jeu à ce moment de son déroulement.



La structure praxéologique relative au début du second tour de table montre comment, à l'occasion de l'accomplissement du deuxième tour de jeu de Nathalie et de Benoît, des processus de routinisation de l'organisation praxéologique sont à l'œuvre. Ces processus de routinisation sont d'abord visibles d'une part dans la récurrence des phases d'activité constitutives des épisodes de tour de jeu et d'autre part dans les relations de progression qui caractérisent ces phases. Ces routines se manifestent ensuite à travers la combinaison de ressources multimodales par lesquelles ces différentes phases sont actualisées. C'est le cas par exemple d'opérations comme la Désignation du prochain joueur, de la Demande d'identification de l'illustration ou encore de la Demande d'Identification du double. Comme le souligne l'analyse détaillée des données, ces composantes des phases du jeu résultent d'une mobilisation de ressources syntaxiques, lexicales, prosodiques, gestuelles, corporelles et matérielles à de nombreux égards similaires, dans leur nature propre et dans la manière dont elles sont articulées. Enfin, ces processus de routinisation résultent de la récurrence avec laquelle certaines phases de jeu émergent au fil du déroulement de l'activité. C'est le cas par exemple du Rappel de la consigne, qui, progressivement, constitue une étape insérée systématiquement entre l'Identification du prochain joueur et la Demande d'identification de l'illustration. Et c'est le cas également des processus de réparation qui viennent réguler les interventions non-sollicitées de la part de Matéo, et qui sont prises en charge par la référente dans une relation de simultanéité à la progression du tour de jeu assurée par la stagiaire. De manière similaire aux routines mises en place antérieurement, le schisme interactionnel constitue ici aussi une ressource récurrente de la coordination de l'activité au sein du duo d'éducatrices.

Pourtant, au-delà des récurrences observables, des transformations progressives de ces routines apparaissent également, que la structure praxéologique des tours de jeu de Nathalie et de Benoît permet d'illustrer. Ces transformations concernent premièrement la manière dont les participants accomplissent localement certaines phases de jeu. Comme le montrent nos analyses, ces phases s'actualisent ici de manière singulière. C'est par exemple le cas de l'Identification de Nathalie comme prochaine

joueuse, qui prend la forme d'une Recherche du prochain joueur par devinette et non plus d'une Désignation du prochain joueur par la stagiaire. C'est le cas également des opérations de Placement des cartes, qui, dans le cas du tour de jeu de Benoît, sont accomplies sous la forme d'un placement conjoint de la carte trouvée et du double. Et c'est le cas encore de la phase de Transgression de Matéo, qui fait l'objet d'un développement étendu, conduit sur un mode interrogatif par la référente, sous le regard attentif de la stagiaire, et qui enjambe la frontière entre deux épisodes de jeu.

Au-delà des traits spécifiques qui caractérisent l'accomplissement de certaines phases d'activité, les transformations progressives de la praxéologie du jeu s'observent également dans l'émergence ou la disparition de certaines phases de jeu et plus généralement dans la nature des relations qui caractérisent les éléments constitutifs de la structure praxéologique accomplie. En effet, au fil des tours de jeu, des relations de *progression* s'imposent comme un mode d'organisation dominant et les relations d'*interruption*, de *réorientation* ou de *rétroaction* deviennent inexistantes. Cet enchaînement rapide de la progression des phases conduit à une atténuation du marquage des phases de Clôture et de félicitations aux joueurs. En revanche, des phases de Félicitations adressées à Matéo émergent, en lien avec son respect progressif des règles d'allocation des tours.

3. LA MISE EN VISIBILITÉ D'UNE PRAXEOLOGIE STRUCTURÉE COMME TRAVAIL EDUCATIF ET DE FORMATION

A la lumière de l'analyse empirique déployée ci-dessus, nous souhaitons ici en conclusion souligner une fois encore l'importance des processus d'organisation praxéologique pour comprendre la manière dont les productions langagières contribuent à l'accomplissement des activités humaines.

En effet, le détail de l'analyse proposée montre que les contributions réciproques des participants à l'interaction se rapportent à des activités sociales repérables, auxquelles sont associées des attentes à caractère schématique ou typifiant. C'est vers ces attentes typifiantes que les éducatrices s'orientent, au moment notamment de « planifier » l'activité du Jeu des doubles

dans l'entretien pédagogique ou au moment d'en exposer les règles du jeu aux enfants. Pourtant, ces règles du jeu ne valent dans l'interaction qu'à condition qu'elles soient mises en œuvre et perçues 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. Les structures praxéologiques décrivent le « travail de structuration » engagé par les participants au moment d'accomplir des occurrences singulières des activités sociales dans lesquelles s'inscrit leur rencontre. C'est par exemple en désignant ces règles du jeu dans le discours, en les accomplissant dans la conduite de l'activité et en régulant les transgressions dont elles peuvent faire l'objet que les participants montrent comment ils réalisent en contexte des occurrences singulières du jeu des doubles. Plus généralement, 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 elle-même. 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 similaires et semblent, dans le cas présent, largement partagées entre la stagiaire et sa référente professionnelle. Ces « patterns multimodaux » permettent de dessiner des contours récurrents à des actions telles que la Consigne (*on fait chut*), l'Identification des joueurs (*c'est au tour de X*), la Demande d'identification de l'illustration (*c'est quoi là ?*) ou encore la Demande de recherche du double (*elle est où la même image là ?*).

La structure praxéologique du jeu des doubles et les ressources multimodales qu'elle sollicite montrent que le « travail de structuration » à l'œuvre se fonde sur un double processus de

routinisation et de *transformation* progressive de l'activité. La production de phases récurrentes dans l'accomplissement des épisodes de jeu ainsi que l'organisation réciproque de ces phases dans des logiques de progression attestent d'un processus de sédimentation et de stabilisation progressive de l'activité collective à travers la conduite répétée des « tours de jeu ». Et réciproquement, des transformations nombreuses apparaissent au fil de cette conduite répétée. C'est le cas, par exemple, des stratégies d'Identification du prochain joueur, qui, après plusieurs tours de jeu prennent des formes alternatives à la désignation du joueur et empruntent au format de la devinette. Et c'est le cas encore des formulations de la consigne, qui, sous l'effet des transgressions répétées de certains participants, prennent des formes de manifestation à la fois plus explicites et plus nombreuses, en amont de chaque Demande de recherche du double.

Ces processus de routinisation et de transformation progressive de la praxéologie ne peuvent se manifester que dans le mouvement temporellement ordonné des tours de jeu et donc à travers le repérage par les participants d'éléments qui en organisent la logique d'accomplissement. C'est en se répétant que les phases de jeu peuvent se transformer. De ce point de vue, les processus de routinisation et de transformation rendent visibles les ingrédients d'une « histoire locale » construite par les participants dans l'espace et dans le temps de leur rencontre. Cette histoire locale et les éléments de sédimentation qu'elle produit sont rendus visibles par l'accomplissement et le repérage d'unités praxéologiques de rangs variables, qui, au-delà de la réalisation d'actions minimales, dessinent les contours d'une structuration complexe de l'activité. C'est précisément dans la mise en évidence de ces processus de structuration à la fois locaux et globaux que réside le « niveau méso » d'analyse de l'interaction.

3.1. LES ENJEUX EDUCATIFS 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 ne peuvent être atteints, au vu de notre analyse, qu'en rendant 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 parviennent à « faire apprendre » des formats de participation spécifiques et « structurés ». 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, comme Benoît, semblent à même de repérer rapidement le caractère routinisé des tours de jeu et les règles de structuration qui s'y appliquent. C'est du moins ce qu'attestent son alignement immédiat et spontané aux espaces de participation formatés par les éducatrices et sa propension à anticiper des phases ultérieures de réalisation des tours de jeu. Pour d'autres enfants, comme Nathalie et Matéo, le repérage des « règles du jeu » à travers le travail de structuration semble moins immédiat. Les prises de tour de jeu de Nathalie nécessitent plusieurs relances avant de se déployer, et les interventions non-sollicitées de Matéo font l'objet de régulations fréquentes et répétées. 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. C'est peut-être là une contribution possible d'une analyse méso-interactionnelle à l'objectivation de processus d'apprentissage.

3.2. LES ENJEUX DU TRAVAIL DE STRUCTURATION POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE

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 au métier d'éducateur de l'enfance. 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 coordination » au sein du tandem formé par la référente et sa stagiaire. Cette culture de la coordination 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 ». Au fil des épisodes étudiés, les schismes interactionnels émergent selon des modalités interactionnelles multiples. Dans le premier tour de jeu de Nathalie (2.2.), le schisme s'impose comme une nécessité pour conduire de manière parallèle un double processus de réparation, orienté simultanément vers Danièle et vers Benoît. Dans le premier tour de jeu de Benoît (2.3.), le schisme semble utilisé par les éducatrices comme un moyen de distribution des tâches au sein de configurations de participation complexes : la prise en charge spontanée par la référente du travail de réparation permet à la stagiaire de poursuivre la progression du jeu avec les autres participants. Enfin, dans le deuxième tour de jeu de Nathalie et de Benoît (2.4.), les foyers constitutifs du schisme perdent de leur étanchéité et attestent d'une capacité de la stagiaire à conduire la progression du jeu tout en prêtant attention aux conditions dans lesquelles s'effectue le travail de réparation auprès de certains enfants.

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. Ils témoignent non seulement d'une « culture de la coordination » entre les éducatrices, mais relèvent également de ce qu'on peut désigner comme une « culture de la formation » au sein des institutions de la petite enfance. 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.

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
◦	Diminution du volume de la voix
+	Augmentation du volume de la voix
ACCent	Accentuation
<mhmm>	Régulateurs verbaux produits par le destinataire
(incertain)	Segments dont la transcription est incertaine
XX	Segments intranscriptibles
:	Allongements syllabiques
-	Troncations
.	Pauses de durée variable
<u>souligné</u>	Chevauchements dans les prises de parole
REF > STA	Relation d'allocation directe (désignation de l'interlocuteur principal)
((commentaire))	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

[#1] Index renvoyant à la position de l'image dans la transcription

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Auchlin, A. & Zenone, A. (1980). Conversations, actions, actes de langage : éléments d'un système d'analyse. *Cahiers de linguistique française*, 1, 6-41.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale. *Recherche et formation*, 22, 7-19.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Burger, M. (1999). Identités de statut, identités de rôle. *Cahiers de linguistique française*, 21, 35-59.
- Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, 117, 96-111.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Saint-Georges, I. (2008a). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « *Vos mains sont intelligentes !* » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117.
- De Saint-Georges, I. (2008b). Les trajectoires situées d'apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « *Vos mains sont intelligentes !* » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 159-195). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117.
- van Dijk, T.A. (Ed.). (1997). *Discourse as structure and process*. London: Sage.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (Ed.). (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, I., Trébert, D. & Filliettaz, L. (2013). Offre et prise de place : L'accomplissement des configurations de participation à

l'interaction tutorale. Contribution aux 13èmes rencontres du Réseau de recherche en éducation et formation, Université de Genève, 9 – 10 septembre 2013.

- 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. (2001). La dimension référentielle. In E. Roulet, L. Filliettaz & A. Grobet, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours* (pp. 87-137). Berne : Peter Lang.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Editions Nota bene.
- Filliettaz, L. (2004). Le virage actionnel des modèles du discours au défi des interactions de service. *Langage et Société*, 107, 31-54.
- Filliettaz, L. (2005). Discours, travail et polyfocalisation de l'action. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 155-175). Louvain-la-neuve : Peeters.
- Filliettaz, L. (2009a). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Education & Didactique*, 3(1), 91-111.
- Filliettaz, L. (2009b). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 37-58.
- Filliettaz, L. (2009c). Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale. *Travail et Apprentissages : Revue de didactique professionnelle*, 4, 28-58.
- Filliettaz, L. (2010a). Guidance as an interactional accomplishment: Practice-based learning within the Swiss VET system. In S. Billett (éd.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (pp. 156-179). Dordrecht: Springer.
- Filliettaz, L. (2010b). Dropping out of apprenticeship programmes: Evidence from the Swiss vocational education system and methodological perspectives for research. *International Journal of Training Research*, 8(2), 141-153.

- Filliettaz, L. (2010c). Interaction and miscommunication in the Swiss vocational education context: Researching vocational learning from a linguistic perspective. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 7(1), 27-50.
- Filliettaz, L. (2011a). Asking questions... getting answers. A sociopragmatic approach to vocational training interactions. *Pragmatics & Society*, 2(2), 234-259.
- Filliettaz, L. (2011b). Collective guidance at work: A resource for apprentices? *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), 485-504.
- Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail & Apprentissages : revue de didactique professionnelle*, 9, 62-83.
- Filliettaz, L. (2013). Affording learning environments in workplace contexts: an interactional and multimodal perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 32(1), 107-122.
- Filliettaz, L. (à paraître). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. Friedrich & J. Pita (Ed.), *La formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon : Editions Raisons et Passions.
- 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'Éducation, 117.
- Filliettaz, L., Rémerly, 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 @activités*, 11(1), 22-46.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- 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 (éd.), *Du dialogue au polylogue* (pp. 51-67). Rome : CISU.

-
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif.
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Plantin, C. (éds.). (1995). *Le trilogue*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- 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.
- Lemke, J. L. (2000). Opening up closure : semiotics across scales. In J. Chandler & G. van de Vijver (éds.), *Closure : emergent organizations and their dynamics* (pp. 100-111). New York : New York Academy of Science Press.
- Marcel, J.-F. et al. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Markaki, V. & Rémerly, 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.
- Mondada, L. (2001). Intervenir à distance dans une opération chirurgicale : l'organisation interactive d'espaces de participation. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 74, 33-56.
- Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pointage comme pratique de prise de tour. *Cahiers de linguistique française*, 26, 269-292.
- Mondada, L., (éd.). (2005). Les objets dans l'interaction, *Intellectica*, 41-42.
- Mondada, L. (2006a). L'ordre social comme un accomplissement pratique des membres dans le temps. *Médias et Culture*, 2, 85-119.
- Mondada, L. (2006b). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, Vol. XI, 5-16.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.

- Pugnière-Saavreda, F., Sitri, F. & Veinard, M. (éds). (2012). *L'analyse du discours dans la société. Engagement du chercheur et demande sociale*. Paris : Honoré Champion.
- Quéré, L. (1990). Agir dans l'espace public. L'intentionnalité des actions comme phénomène social. In P. Pharo & L. Quéré (éds.). *Les formes de l'action* (pp. 85-112). Paris : EHESS.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris : Didier.
- Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*, 2 volumes. Oxford : Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1978). A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation. In J. Schenkein (éd.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 7-55). New York : Academic Press.
- Scollon, R. (2001). Action and text. Toward an integrated understanding of the place of text in social (inter)action. In R. Wodak & M. Meyer (éds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 139-183). London : Sage.
- Scollon, R. (2005). The rhythmic integration of action and discourse : work, the body, and the earth. In S. Norris & R. Jones (éds.), *Discourse in action : introducing mediated discourse analysis* (pp. 20-31). London : Routledge.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Suchman, L.A. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : Presses universitaires de France.

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