Le niveau méso-interactionnel
lieu d'articulation entre langage et activité

édité par

Xavier GRADOUX et Jérôme JACQUIN

Cahiers de l'ILSL, n° 41, 2014

UNIL | Université de Lausanne

Le niveau méso-interactionnel

lieu d'articulation entre langage et activité

Cahiers de l'ILSL N° 41, 2014

Ont déjà paru dans cette série :

Lecture de l'image (1992, n°1)
Langue, Littérature et altérité (1992, n° 2)
Relations inter- et intraprédicatives (1993, n° 3)
Travaux d'étudiants (1993, n° 4)
L'Ecole de Prague : l'apport épistémologique (1994, n° 5)
Fondements de la recherche linguistique : perspectives épistémologiques (1996, n° 6)
Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles (1995, n° 7)
Langues et nations en Europe centrale et orientale (1996, n° 8)
Jakobson entre l'Est et l'Ouest, 1915-1939 (1997, n° 9)
Le travail du chercheur sur le terrain (1998, n° 10)
Mélanges en hommage à M. Mahmoudian (1999, n° 11)
Le paradoxe du sujet : les propositions impersonnelles dans les langues slaves et romanes (2000, n° 12)
Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère (2002, n° 13)
Le discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne (2003, n° 14)
Pratiques et représentations linguistiques au Niger (2004, n° 15)
Le discours sur la langue sous les pouvoirs autoritaires (2004, n° 17)
Le slipping dans les langues médiévales (2005, n° 18)
Travaux de linguistique (2005, n° 19)
Un paradigme perdu : la linguistique marriste (2005, n° 20)
La belle et la bête : jugements esthétiques en Suisse romande et alémanique sur les langues (2006, n° 21)
Etudes linguistiques kabyles (2007, n° 22)
Langues en contexte et en contact (2007, n° 23)
Langage et pensée : Union Soviétique, années 1920-30 (2008, n° 24)
Structure de la proposition (histoire d'un métalangage) (2008, n° 25)
Discours sur les langues et rêves identitaires (2009, n° 26)
Langue et littératures pour l'enseignement du français en Suisse romande: problèmes et perspectives (2010, n° 27)
Barrières linguistiques en contexte médical (2010, n° 28)
Russie, linguistique et philosophie (2011, n° 29)
Plurilinguismes et construction des savoirs (2011, n° 30)
Langue(s). Langage(s). Histoire(s). (2011, n° 31)
Identités en confrontation dans les médias (2012, n° 32)
Humboldt en Russie (2013, n° 33)
L'analyse des discours de communication publique (2013, n° 34)
L'édification linguistique en URSS : thèmes et mythes (2013, n° 35)
Mélanges offerts en hommage à Remi Jolivet (2013, n° 36)
Histoire de la linguistique générale et slave : sciences et traditions (2013, n° 37)
Ireland and its Contacts/L'Irlande et ses contacts (2013, n° 38)
La linguistique urbaine en Union Soviétique (2014, n° 39)
La linguistique soviétique à la recherches de nouveaux paradigmes (2014, n° 40)

Les Cahiers de l'ILSL peuvent être commandés à l'adresse suivante :

CLSL, Faculté des Lettres, Anthropole
CH-1015 LAUSANNE

Renseignements : http://www.unil.ch/clsl

Le niveau méso-interactionnel

lieu d'articulation entre langage et activité

numéro édité par
Xavier GRADOUX et Jérôme JACQUIN

Photo de couverture : Lars Plougmann

Cahiers de l'ILSL, n° 41, 2014

UNIL | Université de Lausanne

Les Cahiers de l'ILSL
(ISSN 1019-9446)
sont une publication du Centre de Linguistique et des
Sciences du Langage de l'Université de Lausanne
(Suisse)

Centre de Linguistique et des Sciences du Langage
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole
CH-1015 Lausanne

Table des matières

Jérôme JACQUIN & Xavier GRADOUX

Questionner le niveau méso-interactionnel comme lieu d'articulation entre langage et activité _____ *1*

Véronique TRAVERSO

Annonces, transitions, projections et autres procédures : réflexion-bilan sur la construction "méso" de l'interaction _____ *19*

Laurent FILLIETTAZ

« C'est chacun son tour » : la mise en visibilité de la structuration praxéologique de l'interaction en contexte d'éducation et de formation _____ *71*

Laurent GAJO

Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue : liage, pointage, progression, séquence _____ *137*

Lorenza MONDADA

De la conception à la réalisation d'un projet urbanistique : pour une analyse conversationnelle de réunions au fil du temps _____ *171*

Marcel BURGER

Locus solus ? Ou le méso-interactionnel en balance _____ *237*

Cahiers de l'ILSL, no 41, 2014, pp. 1-17

Questionner le niveau méso-interactionnel comme lieu d'articulation entre langage et activité

Jérôme JACQUIN & Xavier GRADOUX

Université de Lausanne

Cette publication est le fruit d'une journée d'étude, qui a eu lieu à l'Université de Lausanne le 30 septembre 2013 et qui a été l'occasion pour quatre chercheurs expérimentés d'interroger la pertinence d'un *niveau d'analyse intermédiaire*, dit « méso-interactionnel », en tant que lieu particulier pour questionner le rapport entre *langage* et *activité*.

Si ce niveau est facilement saisissable intuitivement, correspondant aux différentes *activités* ou *tâches* accomplies dans l'interaction, telles que se raconter une histoire, se mettre d'accord sur une heure de rendez-vous ou discuter de prochaines vacances, il s'avère que son appréhension théorique, méthodologique et analytique est complexe et cristallise des *différences de points de vue* intéressantes sur les manières d'approcher la *structuration des rencontres interpersonnelles*.

RETOUR SUR LES UNITES ET NIVEAUX DE STRUCTURATION DES RENCONTRES

La réflexion sur les *unités* et les *niveaux* d'analyse constitue un des *fondements* de la démarche linguistique (Auroux, Deschamps & Kouloughli, 2004; Soutet, 2011). Depuis une quarantaine d'années, sous l'impulsion de ce qui est apparu comme le « *virage actionnel* » des sciences humaines et sociales – et avec elles des sciences du langage (Clark, 1996; Filliettaz, 2004; Mondada, 2004; Blommaert,

2005)[1] – cette problématique a été considérablement enrichie, voire perturbée par la prise en compte des *dynamiques interactionnelles* dans lesquelles l'exercice du langage est pris. Si ces dynamiques, du moment où on les considère, ne sont pas propres à certains types de données, c'est toutefois au niveau de l'analyse des situations orales synchrones – c'est-à-dire les situations où les locuteurs sont en mesure de s'interrompre et plus généralement de négocier pas à pas la valeur *actionnelle* ou « *pragmatique* » des énoncés qu'ils produisent – que la « praxéologisation » de l'étude des phénomènes langagiers a été la plus saillante et par conséquent la plus discutée (voir encore, très récemment, Szczepek Reed & Raymond, 2013)[2].

Ces phénomènes de *structuration interactionnelle* des rencontres se distribuent à *plusieurs niveaux d'analyse* dont au moins les deux extrêmes ont fait l'objet d'un nombre considérable de théorisations, de descriptions et de commentaires : on identifie d'une part ce qui renvoie à la *gestion locale de l'interaction située* (niveau qu'on peut qualifier de « *micro-interactionnel* ») et d'autre part ce qui relève de *l'organisation globale de la sociabilité* au travers de pratiques langagières particulières (niveau « *macro-interactionnel* » selon cette logique).

[1] Parmi les approches philosophiques et sociologiques de l'action ayant particulièrement insisté sur le rôle du langage dans la structuration des rapports interpersonnels et ayant de ce fait considérablement influencé les sciences du langage, on cite souvent les réflexions philosophiques de Wittgenstein (1961), l'approche philosophique des actes de langage d'Austin (1962) enrichie par Searle (1969), la phénoménologie sociale de Schütz (1962, 1964), l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967), la sociologie cognitive de Cicourel (1974) ou encore la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1981).

[2] Cette prise en compte a en outre été favorisée si ce n'est rendue possible par l'émergence et la démocratisation de dispositifs technologiques permettant d'enregistrer et de réécouter à volonté de la « parole en interaction » naturelle et ordinaire. Sur l'influence des technologies dans l'émergence de l'analyse conversationnelle en tant que forme de prolongement de la micro-sociologie de Goffman, voir en particulier l'interview de Schegloff dans un ouvrage collectif qui lui a été récemment consacré (Prevignano & Cmejrkova, 2003).

Ainsi, au niveau « *micro-interactionnel* », la prise en compte des dynamiques interactionnelles a conduit à repenser l'action langagière singulière et à enrichir la réflexion sur la valeur pragmatique ou « illocutoire » des énoncés, dans la continuité des travaux menés en philosophie du langage autour de la notion d'*acte de langage* (Austin, 1962; Searle, 1969; Vanderveken, 1988)[3]. Favorisé par la sociologie de Goffman et sa description de différents « rituels interactionnels » (1967), cet enrichissement a conduit, en *analyse des discours*, au développement du modèle dit IRF (*Initiation-Response-Follow-up*) de Sinclair & Coulthard (1975) ainsi qu'à la première version, dix ans plus tard, du modèle genevois d'analyse du discours (Roulet *et al.* 1985). Dans ces modèles, les actes de langage ne sont plus considérés de manière isolée, hors contexte, mais reçoivent leur sens et leur pertinence de par leur inscription dans des « *interventions* » (« *moves* » chez Sinclair & Coulthard), unités monologales servant à l'accomplissement d'« *échanges* » (« *exchanges* »), par définition dialogaux. L'inscription des actes de langage dans des *dynamiques dialogales* ouvre ainsi l'analyse à tout un éventail de situations où les valeurs des actes sont plus ou moins négociées.

Parallèlement aux travaux de Goffman, les premières recherches en *ethnométhodologie* (Garfinkel, 1967) ont participé à l'émergence de l'*analyse conversationnelle* (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Celle-ci a fortement inspiré, enrichi et questionné les sciences du langage, en accompagnant le virage actionnel qui s'amorçait. L'analyse conversationnelle a soumis aux sciences du langage une façon de situer la *dimension pragmatique* des ressources linguistiques au *cœur même du dispositif méthodologique*. Ce faisant, elle a participé à bousculer certaines certitudes : l'ethnométhodologie – et partant, l'analyse conversationnelle – manifeste une certaine méfiance vis-à-vis des modèles théoriques en tant qu'ils sont à la fois produits et valorisés par la linguistique. De fait, toutes deux ont tendance à considérer l'importance donnée par les linguistes aux unités et aux niveaux d'analyse comme un « *formalisme stérile* »

[3] Sur ce point, voir en particulier les contributions réunies dans le numéro 13 des *Cahiers de linguistique française* (Moeschler, 1992).

(Drew & Heritage, 1992, p. 16)[4]. Le *tour de parole* de l'analyse conversationnelle est dès lors appréhendé comme le *produit émergent et négocié* de l'interaction. Il est défini comme une occasion de parler située entre deux autres occasions dévolues à un ou deux locuteur(s) différent(s) (« *the talk of one party bounded by the talk of others* », (Goodwin, 1981, p. 2)) ; en ce sens, le tour relève plus d'une *unité sociologique*, liée à la *co-gestion de l'ordre social*, que d'une unité strictement linguistique. Si le tour de parole est appréhendé comme le « simple » support d'accomplissement des actions verbales (« *actions accomplished by talking get done in turns-at-talk* », Schegloff, 2007, p. 3), l'identification et la description de ces différentes actions vont largement rejoindre les intérêts des linguistes : le récepteur d'un tour de parole reconnaît une unité de construction du tour dès lors qu'il interprète un acte d'énonciation comme étant complet d'un point de vue tant *syntaxique* que *prosodique* et comme réalisant une *action* reconnaissable dans le *contexte interactionnel* de son accomplissement (pour une synthèse, voir par exemple Selting, 2000). Cet intérêt pour les ressources linguistiques en tant qu'elles sont configurées par et pour l'interaction a ainsi contribué à l'émergence d'une *linguistique interactionnelle* d'inspiration ethnométhodologique (Ochs, Schegloff & Thompson, 1996; Selting & Couper-Kuhlen, 2001).

Pour résumer, la réflexion sur *la valeur pragmatique des énoncés en contexte* s'est trouvée considérablement enrichie par le constat suivant : aussi bien la fonction que la forme de ces actions langagières singulières sont indexées à des dynamiques interactionnelles qu'elles participent en retour à négocier (selon le

[4] Suivant la célèbre contribution de Levinson (1983), le développement de l'analyse conversationnelle, d'inspiration sociologique, vient s'opposer frontalement à celui de l'analyse de discours, d'obédience plus linguistique et philosophique. C'est moins aux tenants de l'opposition qu'aux zones de rencontres, tout aussi visibles, que cette introduction entend faire une place.

principe général qui veut que chaque action soit à la fois *context-shaped* et *context renewing*[5]).

Au niveau dit « *macro-interactionnel* », les analyses des discours (qu'elles soient « critiques » ou non) ont particulièrement insisté, à la suite des réflexions de Bakhtine (1986, pour la traduction anglaise), sur la pertinence et le pouvoir configurant des *genres discursifs* (Swales, 1990; Bhatia, 1993, 2004; Van Dijk, 1997)[6]. Les genres – la lettre commerciale, le débat télévisé, la réunion de travail, la comédie romantique, etc. – constituent autant de ressources de typification venant organiser la participation des agents aux *rencontres*, qui se trouvent dès lors considérées comme l'unité fondamentale de cette analyse macro-interactionnelle. En d'autres termes, les genres relèvent de moyens à la fois sociaux et cognitifs par le truchement desquels les agents interagissent. En cela, ils sont considérés comme des lieux pertinents pour penser les enjeux de légitimité et de crédibilité (Charaudeau, 1993) et, plus généralement, pour questionner la manifestation et l'accomplissement langagiers des relations de pouvoir et de domination (Van Dijk, 2008; Wodak & Meyer, 2009).

Du fait du genre dont elle se revendique, chaque rencontre est dès lors abordée comme une occasion, pour un agent, de participer plus généralement à une *sphère d'activité* ou *domaine discursif* (politique, juridique, économique, religieux, etc.), voire de s'inscrire dans des *communautés* (Swales, 1990; Maingueneau, 1992) ou dans ce qui est parfois qualifié de *formations (socio)discursives* à la suite de Foucault et Pêcheux. En d'autres termes, au niveau macro-interactionnel, on s'intéresse à la relation que les agents entretiennent entre eux, de rencontre en rencontre, par le truchement des genres et leur manière, à chaque fois spécifique, de gérer la participation. Interroger la manière dont les genres configurent la participation des

[5] Selon le commentaire que Heritage fait de l'ethnométhodologie de Garfinkel (Heritage, 1984).
[6] Pour une synthèse sur le destin de la notion de genre discursif en linguistique, voir Beacco (2004) ainsi que Kerbrat-Orecchioni & Traverso (2004).

agents à l'interaction sociale implique d'étudier la manière dont ils sont *organisés, configurés, « à l'interne »*. Les genres sont en effet appréhendables comme des *patterns* et, en ce sens, il est possible d'étudier la matérialité sémiotique de leur structure. On retrouve dès lors une relation de contextualisation : tout comme la forme et la valeur d'une action verbale est fonction de la dynamique interactionnelle dans laquelle elle est implantée, les genres apparaissent comme des contextes configurants au sein desquels différents types d'unités de composition prennent sens.

L'étude de ces deux niveaux dessine deux perspectives possibles – l'une « ascendante », l'autre « descendante » – sur les phénomènes de structuration des rencontres. Doit-on partir de la dynamique locale relevant de l'enchaînement négocié des actions verbales pour voir dans quelle mesure elles indexent et configurent des phénomènes d'organisation plus globaux ? Doit-on, au contraire, partir de la disponibilité sociale et cognitive des phénomènes de structuration globale que sont les genres pour étudier la manière dont ceux-ci sont indexés ou configurés par les dynamiques propres au micro-enchainement des actions verbales ?

UN NIVEAU MESO DE STRUCTURATION ?

Notre choix a été d'aborder le problème en nous situant au point de croisement entre les perspectives ascendante et descendante, autrement dit à ce *niveau méso* de structuration de l'interaction dont les unités, les « activités », constituent ainsi à la fois le *produit émergent et négocié* de l'interaction locale et la résultante d'une *projection* opérée par le pouvoir typifiant des genres de discours (voir également Jacquin 2014 pour une réflexion à ce sujet).

Ce niveau intermédiaire de structuration, niveau « méso-interactionnel » selon la logique adoptée, n'a pas fait l'objet d'une attention théorique et méthodologique comparable aux deux autres. Il est souvent pratiqué, mais rarement de manière réflexive, y compris dans les champs disciplinaires précédemment cités. Cette indétermination se reflète dans un certain *flou terminologique et notionnel* dans la manière de référer aux unités de « méso-structuration ». D'une part, certains termes insistent sur la *taille* –

qualifiée de « grande » – des unités en question : « *big packages* » (Sacks, 1992), « *extended sequences* » (Psathas, 1992) et « longues séquences » ou « séquences étendues » (Traverso, 2012), « *clumps* » (Schegloff, 1990) ou encore « macro-échanges » (Kerbrat-Orecchioni, 1990). D'autre part, on trouve une série d'expressions qui mettent davantage l'accent sur la fonction ou la place de l'unité, qui devient dès lors une étape au sein d'un parcours pragmatique hiérarchiquement fractionné : « tâches » (Coste, 2010), « *projects* » (Levinson, 2013), « *phases* » (Clark, 1996; Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001) ou « *épisodes* » (Levinson, 1992; Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001)[7].

La forte instabilité définitionnelle, terminologique et méthodologique qui caractérise le niveau « méso » en fait par conséquent un lieu pertinent pour problématiser les rapports qui lient *langage* et *activités*, *ressources linguistiques* et *accomplissements collaboratifs de conduites finalisées*. Cette problématique est d'autant plus d'actualité que, comme on le verra, la prise en compte croissante des dimensions *multimodales* (articulation de la verbalité à la mimo-gestualité et à la proxémie, articulation de l'oralité à la scripturalité) et *plurilingues* (mobilisation de différents registres linguistiques) dans l'analyse des interactions verbales aboutit à une redensification de la question des unités et des niveaux d'analyse.

CONTEXTE DU NUMERO

Concrètement, les éditeurs de ce volume ont réuni autour de cette thématique quatre chercheurs expérimentés représentant différentes approches au sein des sciences du langage, mais ayant en commun d'étudier linguistiquement des interactions authentiques et de témoigner d'un fort intérêt pour les questions théoriques et méthodologiques.

La journée d'étude s'est dès le départ intégrée à un projet éditorial dont la présente publication constitue l'aboutissement. Ainsi, les

[7] En linguistique textuelle, il s'agit de la problématique classique des « types de discours » (Bronckart, 1997, 2008) ou des « séquences textuelles » (Adam, 2011) participant à l'activation et l'accomplissement de genres de texte.

intervenants ont fait circuler à l'avance une version préliminaire de leur contribution afin que la rencontre soit focalisée sur la discussion et soit l'occasion de revenir sur la série de questions qui leur avaient été soumises :

- *Comment définir le niveau méso-interactionnel ? Quelle est son extension, en termes de frontières avec le macro et le micro ? Comment définir les unités du niveau méso ? En quoi les unités choisies influencent-elles le regard porté sur le phénomène ?*
- *Dans quelle mesure les participants s'orientent-ils vers la pertinence du niveau méso ? A-t-on accès aux unités du niveau méso de manière exclusivement rétrospective ou peut-on en saisir des traces au travers de l'ordre localement construit (micro, émergent) ? Parallèlement, conceptualise-t-on ces unités de manière ascendante, c'est-à-dire comme des cas d'accumulation d'éléments de bas niveau ; ou alors de manière descendante, en les envisageant comme des phases d'une rencontre de tel ou tel type ?*
- *Dans quelle mesure constate-t-on une incidence du corpus sur l'appréhension du niveau méso ?*

Le nombre restreint d'intervenants autorisait un format certes confortable, mais surtout pleinement adapté à la citation et à l'analyse des longues séquences telles qu'elles sont typiques du niveau méso.

PRESENTATION DES CONTRIBUTIONS

La première contribution, celle de Véronique Traverso, s'appuie sur des recherches existantes – tant personnelles qu'issues de la tradition de l'analyse conversationnelle – pour proposer un panorama des ressources mobilisables par les participants d'une interaction pour se rendre mutuellement reconnaissable la structuration qu'ils opèrent au niveau méso, considéré ici comme un moyen terme entre l'*overall organization* et la *local organization*. Les procédures de structurations examinées (frontières, transitions, annonces, formulations et projections) sont accomplies par les membres afin d'assurer l'*accountability* de leurs actions, mais – lorsqu'elles sont produites – elles sont également disponibles pour l'analyste,

constituant dès lors pour lui des indices d'une structuration méso des interactions.

Cet inventaire est capital, car il répond à la question méthodologique de l'observabilité du méso qui, en tant que niveau intermédiaire, est difficilement saisissable. L'auteure fait plus que de recenser les différentes façons qu'ont les participants de structurer leurs rencontres, elle décrit également certaines activités balisées par ces « modes de construction » et montre qu'il existe des affinités entre le type de balisage mobilisé et les activités auxquelles il donne lieu. Par exemple, le récit fonctionne plutôt par projection, une offre à boire lors d'une invitation se construit par phases dont les frontières sont bien délimitées, le brainstorming est plus favorablement annoncé préalablement ou désigné rétrospectivement. On le voit, les analyses se fondent sur des données très variées, permettant une certaine exhaustivité dans les procédures de structuration décrites.

L'auteure ne se contente pas de passer en revue les procédés de constructions de longues séquences ou d'activités. Au fil des analyses elle soulève les problèmes méthodologiques et les questions posées par l'étude du niveau méso. Les activités qui s'y déploient sont fréquemment des constructions complexes formées par des activités imbriquées, chevauchées, subordonnées, qui peuvent être interrompues et reprises... ce qui en rend l'analyse ardue. Un autre problème soulevé par Véronique Traverso est celui du risque « de se détacher du point de vue des participants » lorsqu'on cherche à décrire des activités a posteriori. Avec l'augmentation du nombre de participants, s'accroissent aussi le nombre de trajectoires et la complexité de « ce qu'il se passe » : ce qui a été annoncé ne sera pas obligatoirement réalisé, de même qu'une formulation ne tiendra pas forcément compte de potentielles divergences au sein des interactants (voir l'extrait 7 où l'activité de plaisanterie n'est pas comprise immédiatement par une participante).

Les données analysées dans la contribution de Laurent Filliettaz témoignent d'un contexte institutionnel précis, la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance, dont les interactions témoignent d'un double objectif éducatif. D'une part, les jeunes enfants, âgés de deux ans environ, vont acquérir des

connaissances de base. En l'occurrence, l'activité analysée est celle de la mise en place et de la conduite d'un jeu : les enfants expérimentent les règles du Memory. D'autre part, la stagiaire puéricultrice devra acquérir les compétences de sa future profession, sous la supervision de sa référente. Pour mieux rendre compte de ce second objectif, l'auteur joint aux données audio-visuelles tirées de l'interaction en classe des extraits de l'entretien pédagogique préparatoire entre les deux adultes.

L'activité de mise en place et de conduite d'un jeu est particulièrement intéressante pour la thématique du présent volume, car les frontières entre ses parties et sous-parties sont clairement visibles. Ainsi, selon la terminologie de modèle genevois d'analyse du discours, l'activité de jeu prise en charge par la stagiaire constitue une transaction et la présentation des consignes et les tours de jeu sont des épisodes qui sont eux-mêmes segmentables en phases (identification de la carte, recherche du double, etc.). La transaction, l'épisode et la phase peuvent dès lors légitimement prétendre s'appliquer au niveau méso-interactionnel – ils sont placés entre le macro (l'incursion) et le micro (l'action minimale) – et témoignent ainsi de la complexité analytique des phénomènes de structuration considérés.

En plus de proposer un cadre conceptuel et méthodologique qui en facilite l'appréhension, Laurent Filliettaz décrit la manière dont les participants mettent en visibilité ces structures et construisent leurs échanges en unités de rang variable. Cette démarche procédurale permet ainsi d'envisager les retombées pratiques d'une linguistique appliquée à la formation. L'auteur s'y emploie en fin d'article, en revenant sur les enjeux éducatifs et pour la formation professionnelle du « travail de structuration », qui permet d'une part aux enfants de se familiariser avec des « représentations praxéologiques » particulières – dans le cas présent, le déroulement typique d'un jeu et des règles sociales qui le régissent – et qui permet à la stagiaire, d'autre part, d'apprendre son métier d'éducatrice et de coordinatrice d'un groupe d'enfants. En somme, cette analyse témoigne d'une forme de « bifocalisation » sur l'apprentissage de la jeune puéricultrice en plus de celui des enfants.

La contribution de Laurent Gajo discute plusieurs notions permettant d'appréhender le niveau « méso » d'organisation de l'interaction dans des situations à la fois institutionnelles et plurilingues. Celles-ci ont l'avantage de mettre particulièrement en visibilité les processus de structuration des rencontres (bien que l'auteur fasse l'hypothèse qu'ils se rencontrent également dans les interactions plus ordinaires). Suivant cette perspective, l'auteur propose non seulement de concevoir le « découpage des données » en tâches relativement à leur « ancrage » contextuel (didactique et plurilingue), mais voit aussi dans cette réflexion sur le niveau « méso » de structuration un lieu privilégié d'intégration des perspectives émique (interne, relevant du point de vue des participants) et étique (externe, relevant du point de vue de l'analyste) sur les phénomènes d'organisation des interactions.

Au niveau du contexte didactique, les unités de structuration particulières que sont les tâches sont abordées d'abord dans leur double rapport aux activités (scolaires) et au curriculum ; au niveau du contexte plurilingue, le phénomène de la méso-alternance entre les langues permet ensuite de mettre en exergue cette structuration séquentielle en tâches et les processus qui viennent la soutenir. Insistant sur l'importance de considérer conjointement les dynamiques interactionnelles et discursives, l'auteur s'attèle ainsi à la description des rapports complexes que les processus en question entretiennent avec les activités scolaires et le curriculum. Il identifie alors les notions de pointage, de liage, de séquence et de progression.

L'auteur mobilise alors plusieurs extraits tirés de contextes didactiques plurilingues pour montrer la manière dont la tâche – en tant qu'elle articule des activités d'apprentissage locales avec un curriculum considéré dans sa globalité – constitue un lieu particulièrement pertinent pour interroger le niveau méso-interactionnel de structuration. Celui-ci est d'autant plus mis en visibilité qu'il s'accompagne parfois, en classe bilingue, d'une méso-alternance de langues qui ne se confond ni avec l'usage très micro d'une autre langue pour, par exemple, régler un problème local d'intercompréhension, ni avec la macro-organisation fortement institutionnalisée du curriculum en enseignements linguistiquement étanches (tel cours en français, tel cours en anglais). Avec la méso-alternance, on touche précisément à la segmentation de l'interaction

en activités discursives, segmentation en séquences d'une certaine longueur et impliquant dès lors différentes ressources de marquage, de balisage et d'anticipation, pouvant aller jusqu'à la production d'énoncés métalinguistiques (« maintenant je vais résumer ce qu'on a fait en anglais… »).

Le lecteur trouvera dans la contribution de Lorenza Mondada un essai d'analyse conversationnelle visant à étendre l'étude séquentielle des processus interactionnels à un au-delà de l'ordre de la rencontre. Conformément aux principes de l'analyse conversationnelle, il ne s'agit pas pour autant de s'extraire d'une analyse des méthodes localement mises en œuvre par les participants – en adoptant par exemple un point de vue surplombant sur ce qui apparaîtrait *a priori* comme une série de rencontres –, mais de considérer la manière dont ces mêmes participants, par divers phénomènes de co-orientation, pointent, ancrent, reprennent et retravaillent localement l'historicité de leurs interactions. Pour mener à bien ce projet, l'auteure mobilise un corpus de débats vidéo-enregistrés ; ceux-ci s'inscrivent dans une démarche de démocratie participative initiée en 2008 (et toujours en cours), visant la transformation d'une caserne en parc public. Le corpus permet ainsi de retracer la trajectoire d'une proposition, de séance en séance, saisie au travers des différents processus d'apparition, de réapparition, de stabilisation, eux-mêmes fonction du contexte séquentiel dans lequel ils sont mobilisés. En l'occurrence, l'auteure se concentre sur le devenir historique d'une proposition particulière : l'installation, dans le parc, de tables et de bancs. Objet de l'attention conjointe, retravaillée au fil des activités accomplies successivement ou en séries, la proposition circule, passe par différentes « recontextualisations », pour reprendre le mot de l'auteur. La continuité temporelle d'une proposition – son rapport complexe au *previous* et au *next* compte tenu des phénomènes de rupture et de fragmentation interactionnelle (passage d'une séance à l'autre, d'un groupe consultatif à l'autre, etc.) – apparaît ainsi comme un accomplissement pratique, local, opérant dans un lieu de tension entre l'individuel, le collectif et le public. La contribution permet donc de considérer ce qui, dans le local, est engagé (parce que construit de manière particulière) comme allant au-delà du local.

Le corpus et les analyses documentent ainsi différents phénomènes tout à la fois saillants, ordinaires et peu étudiés. En premier lieu, ils renvoient aux modalités de formulation d'une proposition politique, dans un double rapport à sa matérialité linguistique et à son positionnement séquentiel, tous deux servant à la rendre publiquement accessible et par conséquent disponible pour des reprises au cours du temps, dans une temporalité plus ou moins distante. Ces processus renvoient également à la manière dont la scripturalité participe à l'élaboration, à la stabilisation et à la publicisation de la proposition au fil du temps historique. L'écrit est ainsi inscrit dans une praxéologie, il devient une ressource pour l'action. Finalement, dans la droite ligne de Sacks (1992), on notera le rapport de détermination mutuelle, particulièrement saillant dans les analyses, entre les ordres séquentiel et catégoriel : avancer une proposition, telle que celle d'installer des bancs et des tables dans un parc, c'est aussi faire appel à et retravailler les catégories d'appartenance des membres, qu'il s'agisse des agents auxquels les tables et les bancs sont destinés ou des locuteurs à l'origine de la proposition. Sur ce point, on notera que les analyses de Lorenza Mondada permettent de donner chair à la notion d'« identités transportables » proposée par Zimmerman (« *transportable identities* », 1998) : ce corpus longitudinal rend observable et ainsi montrable en quoi le travail local sur les catégories – principalement l'âge – indexe, méthodiquement, au fil du temps historique, des identités engagées à un niveau supérieur d'organisation sociale. Plus généralement, la contribution montre ainsi la démocratie participative telle qu'elle se fait, telle qu'elle est visible, appréhendable et accomplie localement et tel que cet accomplissement situé pointe, indexe, un travail – et un agenda – à plus long terme.

La discussion ayant été un des objectifs de la journée, il nous a paru intéressant d'en produire un compte rendu et nous remercions Marcel Burger de s'être plié à cet exercice difficile, qui non seulement clôt le présent numéro de manière réflexive, mais propose également une systématisation bienvenue de la réflexion sur la manière d'appréhender le niveau méso.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes [3ème édition]*. Paris: Armand Colin.

Auroux, S., Deschamps, J. & Kouloughli, D. (2004). *La philosophie du langage*. Paris: PUF.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.

Bakhtine, M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Beacco, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, (153), 109–119.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse : A Genre-Based View*. London: Continuum.

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue : hommage à François Rastier. *Texto !* [en ligne].

Charaudeau, P. (1993). Des conditions de la "mise en scène" du langage. In A. Decrosse (Ed.), *L'esprit de société* (pp. 27–65). Liège: Mardaga.

Cicourel, A. (1974). *Cognitive Sociology : language and meaning in social interaction*. New York: Free Press.

Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *The Canadian Modern Language Review*, *66*(4), 499–510.

Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at Work : Interaction in institutional settings* (pp. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.

Filliettaz, L. (2004). Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. *Langage et société*, (107), 31–54.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual : Esays on Face-to-Face Behaviour*. Chicago: Aldine Publishing Co.

Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelnse, Band 1-2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Jacquin, J. (2014). Débattre. *L'argumentation et l'identité au coeur d'une pratique verbale*. Bruxelles: De Boeck Duculot.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions Verbales (Tome 1)*. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, (153), 41–51.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, S. C. (1992). Activity types and language. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at Work : Interaction in institutional settings* (pp. 66–100). Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, S. C. (2013). Action Formation and Ascription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 103–130). Chichester: Wiley-Blackwell.

Maingueneau, D. (1992). Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours. *Langages*, (105), 114–125.

Moeschler, J. (Ed.). (1992). *Théorie des actes de langage et analyse des conversations / Cahiers de linguistique française n°13*.

Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : Le pointage comme pratique de prise du tour. *Cahiers de linguistique française*, (26), 269–292.

Ochs, E., Schegloff, E. A. & Thompson, S. A. (Eds.). (1996). *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prevignano, C. L. & Cmejrkova, S. (2003). On conversation analysis: An interview with Emanuel A. Schegloff. In C. L. Prevignano & P. J. Thibault (Eds.), *Discussing conversation analysis: the work of Emanuel A. Schegloff* (pp. 11–55). Amsterdam: Benjamins.

Psathas, G. (1992). The Study of Extended Sequences : The Case of the Garden Lesson. In G. Watson & R. Seiler (Eds.), *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology* (pp. 99–123). London: Sage.

Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.

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: Basil Blackwell.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, *50*(4), 696–735.

Schegloff, E. (1990). On the organization of sequences as a source of "coherence" in talk-in-interaction. In B. Dorval (Ed.), *Conversational organization and its development* (pp. 51–78). Norwood: Ablex.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction : a primer in conversation analysis / Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schütz, A. (1962). *Collected Papers I : The Problem of Social Reality*. La Hague: Martinus Nijhoff.

Schütz, A. (1964). *Collected papers II : Studies in Social Theory*. La Hague: Martinus Nijhoff.

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Selting, M. (2000). The construction of units in conversational talk. *Language in Society*, *29*(4), 477–517.

Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (Eds.). (2001). *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.

Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Soutet, O. (2011). *Linguistique*. Paris: PUF.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Szczepek Reed, B. & Raymond, G. (Eds.). (2013). *Units of Talk – Units of Action*. Amsterdam: Benjamins.

Traverso, V. (2012). Longues séquences dans l'interaction : ordre de l'activité, cadres participatifs et temporalités. *Langue française*, *3*(175), 53–73.

Van Dijk, T. (Ed.). (1997). *Discourse as Structure and Process*. London: Sage.

Van Dijk, T. (2008). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours : essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. Bruxelles: Mardaga.

Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard.

Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

Zimmerman, D. H. (1998). Identity, Context and Interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in Talk* (pp. 87–106). London: Sage.

Cahiers de l'ILSL, no 41, 2014, pp. 19-70

Annonces, transitions, projections et autres procédures : réflexion-bilan sur la construction “méso” de l'interaction

Véronique TRAVERSO

CNRS, ICAR / Labex ASLAN

Dans cette contribution, j'ai souhaité profiter de la thématique proposée comme d'une occasion pour faire un bilan assez général sur les modes d'organisation et d'analyse des activités au niveau “méso” de l'interaction, à partir des recherches antérieures liées à cette question (qui restent relativement peu nombreuses). J'ai ainsi suivi plus ou moins à la lettre les axes dégagés par les organisateurs en les reformulant dans mes propres termes. Pour faire écho à des éléments des discussions qui ont eu lieu pendant la journée d'étude, je dirai que je ne pense pas que les problèmes soulevés par la description d'un niveau méso-interactionnel soient résolus, d'autant plus que ce niveau est imbriqué de façon particulièrement complexe avec d'autres questions. On peut sans aucun doute éclairer cette thématique différemment, à partir d'autres questions, et en y ajoutant d'autres strates de complexité qui sont indubitablement toujours présentes dans les situations interactionnelles. Pourtant, faire un point sur ce qui est aujourd'hui méthodologiquement établi et “opérationnel” ou au contraire problématique et incertain dans la façon d'aborder analytiquement ce niveau de l'interaction, chercher à en saisir la pertinence et l'organisation pour et par les participants dans une approche de type conversationnel me semble tout à fait utile et constitue à certains égards un défi assez stimulant. Pour cette raison, j'ai choisi des extraits “simples”, je n'ai pas choisi des cas d'interactions à distance, ou qui se déroulent sur un empan temporel étendu (plusieurs mois ou plusieurs années), ou encore qui engagent de très larges collectifs. J'ai choisi des extraits provenant d'interactions en face-à-face, qui se déroulent dans un seul site (une salle de réunion, une pièce dans une maison), et qui peuvent, de

façon non artificielle, être considérées en elles-mêmes, indépendamment de leurs rapports avec d'autres interactions qui les précèdent, leur sont parallèles ou les suivent.

L'apport majeur de l'analyse conversationnelle sur ces questions[1] est d'avoir renouvelé la perspective descriptive en mettant au premier plan la reconnaissabilité de ces structurations méso[2] pour les participants eux-mêmes (voir Jefferson 1988, Mandelbaum & Pomerantz 1991, Heritage & Sorjonen 1994, et Drew 1995). C'est également dans ces termes que je les aborderai en passant en revue des méthodologies à même d'être mises à l'épreuve de ce niveau que j'appellerai aussi celui des activités, ou encore pour rester terminologiquement en cohérence avec les questions de structurations, des longues séquences. Ma façon de positionner la question s'inscrit donc en continuité, par exemple, avec cette formulation proposée par Heritage & Sorjonen[3] :

> To capture this coherence, it is relevant to distinguish the concept of *sequence*, e.g. an unexpanded or expanded adjacency pair, from the *course of action* that is constituted and undertaken in and through a series of them. We employ the term *activity* (Levinson 1979; Gumperz 1982, 1992; Ochs 1988) to characterize the work that is achieved across a sequence or series of sequences as a unit or course of action - meaning by this a relatively sustained topically coherent and/or goal-coherent course of action. This term is, of course, a "term of art." An activity might embrace such things as "talking about the weather," the "examination" or "diagnosis" phase of a medical consultation, or "claiming social security." Our interest in this phenomenon is "emic" in character, i.e. with how the participants display an orientation to some course of action as a coherent undertaking and as something that may be "departed from" and "returned to". (1994 : 4)[4]

[1] Traitées bien largement dans d'autres perspectives, comme l'analyse de discours par exemple.

[2] Donc intermédiaire entre ce que Sacks, Schegloff et Jefferson 1973, appellent "local organization" et "overall organization".

[3] Voir aussi Robinson (2013).

[4] Cette définition n'est pas sans évoquer celle de Levinson : "I take the notion of an activity type to refer to a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded, events with constraints on participants, setting, and so on, but above all on the kinds of allowable contributions. Paradigm examples would

Je commencerai par évoquer les concept(ion)s sur lesquel(le)s je fonde ma réflexion pour clarifier en quels termes je pose la question du niveau méso-interactionnel. Je présenterai ensuite les différents types de séquences qui me semblent se distinguer en fonction des formes de structuration à l'œuvre. Ce passage en revue me permettra d'aborder la question du lien entre des modes d'organisation de niveau méso-interactionnel et des types d'interaction/type d'activité dans un sens plus général. Enfin, je ne ferai qu'effleurer en conclusion quelques-unes des difficultés liées à la présentation des analyses s'attachant à ce type de questions.

1. CADRE DE L'ANALYSE ET MOYENS DESCRIPTIFS

L'approche de l'analyse conversationnelle s'attache à décrire les phénomènes étudiés dans la temporalité de leur production, cherchant à rendre compte de la construction collective et progressive de l'interaction, avec les notions de séquentialité, de progressivité et de co-construction (voir les articles réunis dans *Langue Française* 175, Traverso, éd. 2012). Cette construction collective est tributaire de l'intelligibilité mutuelle des actions entre les participants, laquelle les rend reconnaissables aussi par les analystes.

La réflexion qui suit se construit à partir de cette approche. J'aborderai la description du niveau méso-interactionnel à travers la question des structurations effectuées par les participants. Dans cette description, je chercherai à ne pas “lâcher” le pas-à-pas des échanges tout en ayant comme ligne de mire descriptive le “tout” d'une activité (comme par exemple “expliquer un itinéraire”).

J'utiliserai des extraits d'interaction provenant de réunions de travail (réunion de conception en architecture, *Corpus Mosaic* ; réunion de conception d'un événement citoyen, *Corpus Dialogues en humanité* ; réunion de programmation dans une maison des jeunes et

be teaching, a job interview, a jural interrogation, a football game, a task in a workshop, a dinner party, and so on.” (1979: 368). Pour une discussion des conceptions de "types d'activité", événement de communication, etc., voir Traverso 2003, Kerbrat-Orecchioni et Traverso 2004.

de la culture, *Corpus MJC*), ainsi que des conversations familières au cours de visites.

1.1. LES CONCEPTS / OUTILS

A partir de l'idée que les participants se rendent mutuellement compréhensibles / intelligibles leurs actions, on peut détailler différents moyens relevant des différentes modalités de l'interaction qui leur permettent de montrer ce qu'ils font ou tendent à faire : frontières et transitions ; annonces et formulations ; projections.

1.1.1. FRONTIERES ET TRANSITIONS

Si l'on observe les activités de niveau méso-interactionnel sur le plan séquentiel, comme des séquences, elles sont repérables avant toute chose par leurs frontières. C'est le trait descriptif généralement retenu par les chercheurs qui se sont intéressés, sous une forme ou une autre, à ce niveau : l'ouverture et la clôture de l'activité (cf. Hymes, 1974, Psathas 1992, Levinson 1979, 1992).

Les travaux plus récents dans ce domaine ont affiné la description temporelle / séquentielle de ces frontières en observant les transitions dans leur progressivité[5], et en distinguant une succession de moments dans le déroulement de la transition : celui dans lequel les participants indiquent qu'ils cessent / vont cesser ce qui est en cours ; celui dans lequel ils introduisent ce qui vient après, et celui au cours duquel les uns et les autres s'alignent (ou non) sur la nouvelle activité. Chacun de ces moments peut s'allonger amplement, être suspendu au profit d'un retour en arrière tout aussi bien que négocié.

Ces travaux ont également mis en évidence les ressources de différentes natures utilisées dans les transitions, à la fois syntaxiques (dislocations, constructions figées ou en voie de figement par exemple), lexicales (marqueurs en tous genres, mais aussi formules et formes stéréotypées, reprises lexicales, échos et répétitions), phonétiques, prosodiques et rythmiques, gestuelles au sens large (gestes proprement dits, postures, regards), faisant ou non intervenir

[5] A l'image des descriptions du développement thématique de l'interaction, cf. les "stepwise transition" (Sacks, 1992, II, Jefferson 1984).

des déplacements dans l'espace et l'usage d'objets. Ils ont surtout montré la façon dont ces ressources sont mises en œuvre dans des constructions collectivement élaborées dans le temps (sur les transitions dans les réunions, voir Mondada & Traverso 2005, Bruxelles et al. 2008, Traverso 2008, Depperman et al. 2010).

Les transitions peuvent être vues, pour l'analyse, comme des repères indiquant qu'un changement est en train d'être réalisé dans l'activité, c'est-à-dire comme des indices du niveau de la structuration. Ce sont aussi des moments où les participants rendent intelligibles, acceptent, refusent ou négocient une certaine activité.

1.1.2. ANNONCES ET FORMULATIONS

Les formes les plus explicites par lesquelles un participant peut rendre intelligible l'activité en cours (d'introduction) est de l'annoncer. C'est un procédé récurrent dans certains contextes comme les réunions, en particulier quand elles se tiennent en grands groupes. L'annonce peut concerner une activité que le locuteur s'apprête à effectuer lui-même (extraits 1 et 2 ci-dessous), et sur laquelle il sollicite l'alignement de ses interlocuteurs. Ce type d'annonce peut être effectué à l'aide de marqueurs (au sens large) de planification (dans des formes comme “il y a trois éléments de réponse”, voir extrait 4). L'annonce peut aussi concerner une activité que le locuteur propose à ses interlocuteurs d'effectuer (extrait 3). Les annonces sont une forme particulière de désignation prospective de l'activité, en ce qu'elles décrivent métadiscursivement ce qui est proposé comme prochaine activité. Elles sont donc une des formes que peuvent prendre les formulations, au sens de Garfinkel et Sacks : “We shall speak of conversationalists' practices of saying-in-so-many-words-what-we-are-doing as formulating” (1970: 351), repris par Heritage and Watson (1979)[6].

Extrait 1. Mosaic. Réunion de conception en architecture. Trois participants travaillent sur les plans d'un château. Voir les conventions de transcription en annexe.

[6] Voir Depperman 2011 pour une discussion de différents sens du terme en analyse conversationnelle. Voir aussi Katsiki et Traverso 2004 pour une étude des dénominations spontanées des activités interactionnelles dans l'interaction.

```
1   C   alors c'est bon\ ◊.h alors je vous explique un
                         ◊touche le plan
2       p`tit °°peu:: (.) voi:là:°°◊
                              >> ◊
3       <((reniflement)) (1.0)>
4       (1.0)
5   C   alors\ le projet au ni◊veau du plan ma:sse/ euh:\[...]
                             ◊pose sa main à plat sur le plan
```

Dans cet extrait du début d'une réunion de conception en architecture, Charles lance les travaux. Ligne 1, après une série de marqueurs, il qualifie l'activité qu'il introduit comme une explication “je vous explique un petit peu”. Il donne aussi des indications sur certaines caractéristiques de l'activité introduite, par le fait de toucher le plan, puis, ligne 5, par le fait de nommer le plan qui est devant lui tout en posant sa main à plat dessus. Cela montre que l'activité d'explication va se dérouler à partir ou autour des plans. On a donc dans ce cas, une nomination de l'activité que le locuteur va lui-même effectuer, et un démarrage immédiat de cette activité.

Dans l'extrait suivant d'une réunion de programmation dans une maison des jeunes et de la culture (MJC), une participante, Claire, est en train de présenter un spectacle qu'elle propose de programmer dans l'année. Dans une précédente discussion à propos de ce spectacle, des informations erronées avaient été données sur son coût (un coût moins élevé avait été annoncé), et Claire cherche à les corriger :

Extrait 2. MJC_Pot. Réunion de programmation dans une maison des jeunes et de la culture

```
1  Clai   voilà\ (.) y avait une p`tite erreur:// enfin une
2         petite erreur qui est (.) importante sur le tarif/
3         (0.5) dans l` sens où/ euh: le spectacle/ leur
4         spectacle en fait/ ils le vendent/ (.) mille euros
5         (1.1)
6  Ben    °ah ouais°
7         (.)
8  Léa    .HH
9  Cla    ouais\ donc c'[est
10 Léa                   [AH [OUAIS:::/
11 Sar                       [<((en riant)) ah ouais dit-il>
12             (0.4)
13 Sar    [((rire))
14 Clai   [donc c'est pour ça qu` j'ai j'ai tout d` suite
15        parlé [en xx
16  Ben         [c'est des non-professionnels mais:: (0.3)
17        mille euros/
18  Léa   ben tu sais combien coûte l- le vôtre/ (0.3) si on
19        avait dû vendre le::/ NOM_SPECTACLE/ (0.6) i`
```

```
20        coûtait deux mille euros
21        (0.4)
22  Sar   .hha//
23        (0.4)
24  Ben   ah ouais::\ ça veut dire que:: en termes de
25        techniciens::/ [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]
26  Léa                  [ouais ouais/ et: euh: ouais ouais\]
27  Ben   hm
28  Clai  alors j- j` vais com[pléter]
29  Léa                       [hm    ]
30  Léa   [donc euh:  ]
31  Paul  [non non com]plète/ parce que mille euros ça veut
32        rien dire/=
33  Clai  =oui  [non mais non mais
34  Léa         [vas-y vas-y vas-vas-y [on te laisse la parole]
35  Paul                               [pour moi ça veut rien ]
36        dire/ [et
37  Clai        [quand même [c'est vrai qu` ça fait une]
38  Paul                    [on va r`tomber sur        ] mes chiffres
39  Clai  [voilà\ ça fait::      ] [une di]fférence&
40  Léa   [on t` laisse la parole/] [vas-y ]
41  Clai  &par rapport à ce qu'on avait annoncé/ mais bon\
42        voilà:\ je j'explique un peu:: (0.5) donc c'est un
43        quand même important mais bon\ .h (.) euh:/ en fait
44        [...]
```

Des lignes 1 à 4, Claire thématise sur l'erreur qui a été faite. A la fin de son long tour de parole, elle énonce le prix réel de mille euros. Des lignes 5 à 17, les autres participants s'exclament chacun à leur tour sur le montant annoncé. La remarque faite par Ben aux lignes 16-17 (“c'est des non-professionnels mais:: (0.3) mille euros/”) suscite la réponse de Léa à la ligne suivante qui rétorque en rappelant le coût du dernier spectacle de Ben (deux mille euros). Quelques échanges ont lieu autour de cette annonce (jusqu'à la ligne 27), puis à la ligne 28, Claire reprend la parole, pour l'activité à laquelle elle va se livrer (“alors j- j` vais com[pléter]”). On peut observer que ce tour de parole se présente comme constituant un tournant dans l'activité en cours et les échanges qui ont suivi l'annonce du prix. Contrairement à ce qui se passe dans l'extrait précédent, la locutrice ne commence par immédiatement l'apport d'explications supplémentaires qu'elle a annoncées (avec “je vais compléter”), mais deux interlocuteurs interviennent pour l'inciter à se lancer dans l'activité : Paul ligne 31, et Léa ligne 34. Puis après encore quelques échanges, elle nomme de nouveau l'activité à laquelle elle va se livrer “mais bon\ voilà:\ je l'explique un peu::”, avant de commencer à développer une explication.

Un dernier extrait illustre le cas où la formulation / proposition sollicite la prise de parole des autres participants. Il provient d'une réunion de conception d'un événement citoyen, Les dialogues en humanité :

Extrait 3. Dialogues en humanité_ DH100112_1.22:30.

```
1  GAB    euh bref/ il y a au moins tout ça (0.5) euh mais:
2         c` que j` vous propose c'est d` commencer par l`
3         début c'est-à-dire euh (0.5) un un tour de table/
4         pour que chacun puisse euh se présenter/ (0.3)
5         dire euh: pourquoi/ il est là ou c` qu'il
6         souhaite euh apporter ou:: échanger ou: (0.4)
7         recevoir p`t-être aussi ((rire)) euh: ou en tout
8         cas  comment il se place dans dans une
9         perspecti:ve/ soit euh par exemple sur (.)
10        certains quartiers ou certaines associations
11        certaines entreprises/ (0.6) euh: voilà mais: d`
12        façon simple euh: et puis synthétique quand même
13        ((rire)) (0.7) pour nous permettre euh ensuite/
14        de d'avoir un: un temps d'échange/ (1.5) alors on
15        on j` vais proposer de façon un peu directive de
16        commencer par euh: .h ceux qui ont: (0.6) pas
17        encore mis en route leurs caméras mais pas loin/
18        donc euh:: julie si tu veux peut-être commencer
19        [...]
```

Dans ce dernier cas, l'extrait se situe à l'ouverture d'une réunion de conception d'un “événement citoyen”. L'animatrice vient de rappeler l'ordre du jour qu'elle clôt par un énoncé récapitulatif au début de l'extrait, ligne 1 “euh bref/ il y a au moins tout ça (0.5)”. Puis, après la pause, elle annonce une activité suivante, sous forme d'une proposition faite aux participants “euh mais: c` que j` vous propose c'est d` commencer par l` début c'est-à-dire euh (0.5) un un tour de table/”, lignes 1-3. C'est bel et bien ici une activité qu'elle dénomme et propose (et non un mode de gestion des prises de parole). Elle enchaîne par une justification de cette activité sur laquelle elle apporte des précisions (à partir de la ligne 3). Elle lance enfin l'activité aux lignes 14-18 en désignant la personne qui va commencer le tour de table.

1.1.3. Projection

La projection est un processus essentiel dans l'interaction, par lequel le locuteur donne des indices sur la suite de son discours et sur la trajectoire qu'il entend donner aux échanges permettant ainsi à ses interlocuteurs de s'affilier ou non à ce projet, ainsi que de prévoir ce

qui va se passer, pour s'y adapter rapidement. Cette notion recouvre toute une variété de phénomènes, qui ne sont pas tous liés au niveau méso-interactionnel[7]. Nous nous cantonnerons donc ici à une partie seulement des phénomènes où une projection est à l'œuvre.

Un des exemples les plus parlants de projection au niveau méso-interactionnel est celui de la préface du récit, action effectuée à l'instant *t* qui projette le récit et sa chute (Sacks 1995). Ce type de projection articule une action locale (un tour de parole) à un tout (le récit), comme l'exprime Jefferson :

> the story preface can have consequences for the story's reception, and thus a rather extended series of turns at talk can be seen as a coherent conversational unit (1978 : 219)

Dans ce type de projection, le premier participant donne au second le moyen de comprendre à quel moment l'ensemble plus ou moins long qu'il va lui-même produire sera fini (en même temps qu'il lui donne les moyens de le comprendre). C'est en quoi la projection effectuée par la préface du récit se distingue d'une simple annonce. Même si la préface peut être un énoncé dénommant l'activité à venir, elle ne se contente pas d'informer à l'instant *t* de cette activité introduite, mais elle anticipe, oriente et soutient littéralement l'interprétation qui va en être faite (fin et chute du récit, sens du récit). Elle projette donc à l'instant *t* la fin, et en conséquence le tout du récit.

La projection à l'œuvre dans la paire adjacente est d'une autre nature : l'action d'un premier participant rend pertinente celle d'un participant suivant, comme une question projette une réponse. C'est une implication séquentielle qui lie le premier et le deuxième membre.

Ces deux types de projection relèvent de la séquentialité, mais ils diffèrent dans une large mesure. Dans le cas du récit, on voit clairement comment la projection donne des informations sur ce qui est en train d'être introduit, sollicite l'alignement des interlocuteurs (ce qui conduit à accorder la possibilité au narrateur de produire un tour de parole long, cf. Sacks 1992) et s'articule au “tout” en donnant

[7] Voir une présentation dans Streeck 1995, Auer 2002, 2005.

des clés d'interprétation aux récepteurs. Dans les cas qui s'apparentent à la paire adjacente (par exemple lorsqu'un premier locuteur demande à un autre de lui expliquer quelque chose, voir ci-dessous 2.2), il est moins clair que l'introduction de l'activité par la demande du premier locuteur projette à proprement parler, anticipe, implique séquentiellement la longue séquence qui va s'ensuivre en tant que tout (cf. ci-dessous).

1.1.4. ANNONCE ET PROJECTION VS TRAJECTOIRE FUTURE

Ce qui est projeté n'est évidemment pas nécessairement accompli : de même que l'introduction d'une activité et l'alignement sur son déroulement sont interactionnellement et progressivement établis, le déroulement de l'activité une fois qu'elle a été initiée, est en continuelle (re)construction et peut se transformer à chaque enchaînement (voir Traverso, 2009, sur le déroulement de "se plaindre"). Auer propose le mot "trajectoire" pour la destinée d'une action ou d'une activité projetée à l'instant *t* :

> A projection may fail to be realised, and the emerging structure fail to come to orderly completion by being either broken off, or changed mid-way. In interaction, participants are essentially co-involved in deciding over the fate of a projected 'next'. (2002: 2)

Cette caractéristique concerne toutes les formes d'anticipation du développement des activités, qu'elles soient effectuées par des annonces ou sous forme de projection. Voici un exemple qui comporte une anticipation effectuée par une planification :

Extrait 4. Mosaic. Réunion de conception en architecture

```
1    C     .h oui mais si c'est pour réduire l'impact pa`ce que
2          moi c` que j'ai p- [j'ai:        ]
3    M                       [qu'est ce que] tu voulais faire
4          pa:r euh s- tu pensais à quoi/ (0.2) je:
5          (0.7)
6    C     donc c` que [j` me demand-]
7    M                 [dans dans    ] (0.2) [ouais]
8  > C                                        [oui  ] ça
9          c'est deux choses
10   M     hm hm=
11   C     =c'est pour minimiser le plus possible\
           (0.3)
12   M     hm
13   C     ce noyau-là [pa`ce] que (.) .h les gens quand i&
14   M                 [hm   ]
15   C     &vont passer là [euh i f-   ]
```

```
16  M                    [hm c'est un] peu long ouais=
17  C      =c'est un peu long
18  M      hm hm
19         (0.6)
20  C      donc si on peut le réduire euh il s'en porte euh::
21         (0.5) .h si on peut l` réduire pour que cette fenêtre
22         si on pouvait faire une chose pareille (0.4) .H: sauf
23         que lui il a son ascenseur [...]
```

L'annonce faite aux lignes 8-9, qui planifie un développement en deux points “deux choses”, se concrétise dans la suite de l'interaction par une première chose énoncée à la ligne 11 “c'est pour minimiser le plus possible\ ce noyau-là”, qui est suivie d'une explication “pa`ce que (.) .h les gens...”, et qui conduit, ligne 20, à une reformulation de la “première chose” : “donc si on peut réduire”. Mais, ce qui pourrait fonctionner comme une reprise clôturante de la formulation de la première chose, première étape d'une transition vers la formulation d'une deuxième chose, conduit en fait aux lignes 22-23 à la formulation d'une opposition possible à cette première chose, de telle sorte que la deuxième chose ne sera jamais explicitée.

La trajectoire de l'interaction après une annonce dérive fréquemment de ce qui a été annoncé. Toutefois, l'annonce préliminaire reste présente comme ressource pour le déroulement futur des échanges et peut être réactivée, parfois un long moment après, comme dans cet autre extrait de la réunion de programmation dans une MJC. L'anticipation que l'on observe ici est faite par la projection effectuée par la construction syntaxico-discursive :

Extrait 5a. MJC_Pot. Réunion de programmation dans une maison des jeunes et de la culture 6:24.
Sar est en train de présenter son point de vue sur la rencontre “scène / salle” à l'issue des spectacles. Elle vient de dire qu'il n'est pas facile de créer les bonnes conditions pour que les spectateurs osent parler au metteur en scène lorsqu'il les rejoint dans la salle (voir annexe).

```
1   Sar    [...] franch`ment: (.) voilà\ (0.3) c'est une vraie /
2          question y a deux solutions entre guillemets qui sont
3          très connues::/ c'est la version salle de cinéma:: où
4          y a un réalisateur présent\ donc le film euh (0.4) s-
5          s'arrête/ la salle s'éteint\ et à la limite y a des
6          gens aux portes/ <((en riant)) qui vous empêchent de
7          sortir/> donc là/ tôt ou tard/ y en a deux trois qui
8          s` lancent dans des questions\ et tout ça est TRès
9          formel\ et très scolaire/ (0.5) et une forme tout à
10         fait euh:: (0.4) euh dans l'excès/ inverse/ (0.3) où
11         au contraire c'est: euh très ouvert/ [37:00] on met
12         les gens dans un même espace et on s` dit que comme
```

```
13          ça i vont finir par se parler\# (0.7) c` qui
      #                                    #1
14          fonctionne# pas tell`ment des# masses non plu:s#\
      #                 #2                #3                #4
```

#1

#2

#3

#4

Dans le début de l'extrait, Sar conclut son développement précédent (soulignant la difficulté à établir le rapport scène / salle), en énumérant les solutions qui sont généralement mises en pratique. On note l'annonce planifiant le développement à suivre “y a deux solutions” (ligne 2), suivie de l'énonciation de ces deux solutions : “c'est la version salle de cinéma” (ligne 3), “et une forme tout à fait euh:: (0.4) dans l'excès inverse/” (lignes 9-10). Ces solutions sont taxées l'une après l'autre d'inefficaces, la première étant “très formelle et très scolaire” (ligne 9) et la seconde “ne fonctionne pas tellement des masses non plus” (ligne 14). Tout l'ensemble du tour de parole de Sar jusqu'à ce point constitue un développement préliminaire à l'énonciation de la solution qu'elle préconise elle-même.

Cet emplacement est un moment de forte articulation dans le discours de Sar. Après le long préliminaire qu'elle vient de faire, pendant lequel elle a balayé l'ensemble du groupe du regard (images 1, 2, 3), elle s'apprête à en venir à sa propre proposition (elle baisse les yeux, image 4). C'est cet emplacement que deux de ses interlocutrices choisissent pour intervenir, très précisément dans l'espace de transition, bien marqué sur le plan gestuel par le fait que Sar relève la tête en prenant son souffle (image 5). Claire et Léa interviennent de façon assez différente.

Extrait 5b. MJC_Pot

```
15  Léa   #en sachant qu` [nous/ entre parenthèses no]
    #     #5
16  Clai                 [c'est un peu pessimiste   ]là\ ta:&
```

#5

```
17  Clai  &[ta vision\ hein [(.)(pa`ce que)] moi j'ai des s-&
18  Sar    [oui::/ j'ai:    [j'ai une euh]::]
19  Léa                     [en sachant  ]
20  Clai  &des: débats d- dans les salles de cinéma comme tu
21        les as décrites/ effectivement:\ euh:: le:: le (0.7)
22        ((claquement de langue)) cinéaste est sur scène:/ et
23        puis: (0.3) mais c'est hyper intéressant/=
24  Sar   =c'est hyper [intéressant\ .h       ]
25  Clai               [alors c'est vrai quand] tu dis que les
26        gens::/ euh:: desfois/ bon\ i`s f- i posent leurs
27        questions parce qu'i faut poser des questions:/ bon\
28        desfois/ `fin: x (0.3) y a quand même des débats qui
29        sont:: après: cer[tains films/ qui x- sont hyper
30  Sar                    [si
31  Clai  intéressants/ (0.3) et puis c'est pareil/ là\ y a des
32        formes/ (.) complèt`ment différentes/ après les
33        rencon:tres autour du bar/ justement:/ °desfois c'est
34        c'est aussi:[:°/
35  Léa               [je j` veux juste mettre une paren]thèse&
36  Sar               [moi moi mon ambition             ]
37  Léa   &[sur c` que/] notre expérience\  (.) et pour nous&
38  Sar    [ouais      ]
39  Léa   &dire/ euh final`ment qu'on puisse s'en servir\ (0.5)
40        c'est que\ .h (0.9) la salle numéro deux/ (0.5) est
```

```
41          utilisée pour des loges/ (.) pour l` cattering/ pour
42          qu'i soient entre eux\ (.) hein/ vraiment\ salle
43          numéro deux (.) bien\ (0.4) le bar/ (0.4) on a vu
44          qu'à/ (.)quarante personnes/ (.) autour du bar\ (0.3)
45          c'est ingérable/ (0.3) c'est insupportable/ (.) c'est
46          irrespirable/ (0.3) i fait chaud/ tout l` monde a
47          envie d` sortir/ (0.4) donc/ on l'a bien vu:/ (0.3)
48          sur plein d` choses qu'on a organisées/ (.)
49          c'est que (.) l'accueil/ le bar comme il est fait/
50          n'est pas un espace/ qui permet euh (0.3) euh
51          [confortablement/ (0.3) [...]
```

Léa commence en premier (ligne 15), et son entrée en matière montre bien qu'elle traite le développement antérieur de Sar comme un préliminaire. Elle introduit son propre tour comme un ajout à ce préliminaire, par le choix de la forme de participe présent ("en sachant qu` nous entre parenthèses") qui caractérise ce qui va suivre comme un arrière-plan pour le discours de Sar, et en le qualifiant explicitement de parenthèse.

Claire, elle, enchaîne sur le contenu du tour précédent de Sar (ligne 16). Elle prend l'occasion de la suspension de la construction discursive de Sar occasionnée par l'intervention de Léa. Et elle choisit en même temps un moment pertinent aussi par rapport à cette construction discursive, et à ce qu'elle entend faire : discuter la justesse de la description proposée, et donc saper les bases de l'enchaînement que Sar prépare.

Sar enchaîne sur le tour de Claire, ce qui attribue la parole à cette dernière jusqu'aux lignes 31-34 (on peut noter un essai infructueux de reprise du tour par Sar ligne 24). Ligne 35, Claire semble abandonner son tour : elle baisse de l'intensité de sa voix. Ses deux interlocutrices interviennent simultanément :

Extrait 5b'

```
31  Clai   intéressants/ (0.3) et puis c'est pareil/ là\ y a des
32         formes/ (.) complèt`ment différentes/ après les
33         rencon:tres autour du bar/ justement:/ °desfois c'est
34         c'est aussi:[:°/
35 Léa                 [je j` veux juste mettre une paren]thèse&
36 Sar                 [moi moi mon ambition              ]
37 Léa     &[sur c` que/] notre expérience\  (.) et pour nous
38 Sar      [ouais      ]
39 Léa     dire/ euh final`ment qu'on puisse s'en servir\ (0.5)
```

Ligne 36, Sar cherche à poursuivre son développement qui a été interrompu, en formulant sa propre solution "moi mon ambition", et Léa reprend ce qu'elle a essayé d'introduire à la ligne 16 en utilisant

la même formulation que précédemment (“j` veux juste mettre une parenthèse”), indiquant que ce qu'elle veut dire n'est qu'une parenthèse au sein du développement de Sar.

C'est cette fois Léa qui garde le tour, et elle le développe en rappelant différentes expériences qui ont été tentées pour faciliter la communication entre les spectateurs et les metteurs en scène à l'issue des spectacles, et leurs échecs récurrents. Son tour de parole dure 1 minute et demie (64 lignes transcription), jusqu'au moment où, ligne 101, à un moment de transition du discours, Alex tente de poser une question, ce qui donne lieu aux enchaînements suivants :

Extrait 5c

```
98    Léa                                              [donc/
99          (.) le bar\ tu parles/ que dalle/ ben les gens i
100         sont [partis/ i squattaient dehors#/
      #                                          #1
101   Alex        [et: j`voulais poser #une ques[tion là-d`ssus
      #                                 #2
```

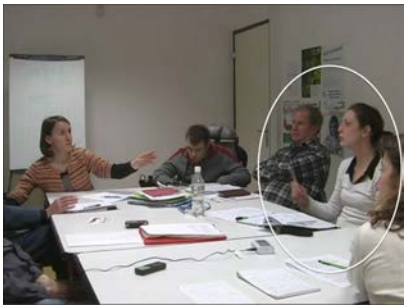
#1

#2

```
102   Léa                                                [alors# at-
      #                                                       #3,3'
103         attends on va=
104   Sar   =#juste oui pour finir/ pour dire/ (.) mon
      #      #4
            ambition\ c'est [...]
```

#3

#3'



#4

Ligne 101, Alex saisit l'occasion de la clôture d'un récit illustratif dans le très long tour de Léa pour introduire sa question avec un pré-pré : "j'voulais poser une question" (cf. Schegloff 1980)[8]. On voit sur l'image 1 Léa regardant devant elle à la fin du récit et faire un geste de la main gauche, illustrant "les gens sont partis i squattaient dehors", puis sur l'image 2 regarder Alex qui a commencé à parler. En chevauchement sur cette prise de parole, Léa produit une succession de marqueurs verbaux "alors at- attends on va=", ligne 102, tout en faisant un geste du bras droit en direction d'Alex pour suspendre sa parole (un geste de pause qui précède légèrement la production du marqueur "attends"), et un autre du bras gauche, un pointage en direction de Sar lui attribuant le tour (deux vues de la posture : images 3 et 3'). Cette dernière regarde Léa et prend

[8] Ce type de préliminaire a été dénommé "pré-pré", parce qu'il est en général suivi, non de la question annoncée, mais d'un autre préliminaire, avant que la question soit réellement posée, quelque chose comme "je voulais poser une question, parce que tu as dit que..., alors je me demandais..." (cf. Schegloff, 1980).

immédiatement la parole (latching), ligne 104, en poursuivant ce qui avait été projeté, et était suspendu depuis la ligne 14 “juste oui pour finir/ pour dire. (.) mon ambition\ c'est [...]” (image 4). Elle poursuit donc à partir de ce moment-là, ce qu'elle avait projeté des lignes 2 à 14.

Cet extrait est intéressant pour la réflexion sur la projection et les trajectoires. Il montre comment la construction rhétorique de Sar, qui est projetée au début, est une ressource disponible pour l'ensemble des participants. C'est perceptible à la façon dont ils accrochent leurs contributions successives dans l'interaction en train de se construire. On voit en particulier l'articulation micro-méso à travers l'usage des “pré-s”, particules, regards, gestes, intonations, etc. Cette ressource est utilisée de différentes façons par les participants. On peut parler sur ce point d'hétérogénéité des orientations montrées. Certains participants montrent qu’ils restent orientés vers ces structurations de niveau méso : Léa par exemple lorsqu’elle dit “attends” à Alex et réattribue la parole à Sar ou les premiers tours de Léa et de Claire et la façon dont ils interviennent à la fin du premier mouvement dans la construction entamée par Sar. D’autres ne s’orientent manifestement pas vers ces constructions (c'est le cas d'Alex, qui pose une question au moment où la place est devenue libre pour que Sar poursuive le développement projeté). L'extrait montre par ailleurs que cette ressource est utilisée à différentes fins par les différents participants : redonner la parole à Sar à la fin réactive le statut de parenthèse de ce que Léa vient de faire, mais c’est tout autant une ressource locale qui permet de ne pas donner la parole à Alex.

1.1.5. Transitions et designation retrospective

Les transitions sont des moments où ce qui est en train de se passer est en relation avec ce qui va venir après. Elles peuvent aussi être observées en relation avec ce qui précède et qui est en train d'être arrêté. Les transitions sont ainsi des moments où les participants peuvent donner rétrospectivement des indications sur l'activité en train d'être close, en proposant des formulations, des reformulations, des résumés de ce qui s'est passé pendant un certain temps, et jusque-là. Ces qualifications rétrospectives peuvent être produites par un locuteur à propos d'une longue prise de parole qu'il a faite (avec des choses du type “voilà c'était juste un

commentaire”), mais aussi souvent, dans le cadre de réunions, par un participant à propos de ce qui se déroule dans le groupe. Voici un exemple tiré des Dialogues en humanité.

Dans cet extrait, les participants parlent depuis un moment du rôle que chacun joue dans ses propres malheurs. Chacun donne des exemples. A la fin d'un long développement de LIN, JUL intervient de la manière suivante :

Extrait 6. Dialogues en humanité_ DH141211_A1_4, V1 04:14; V2 02:03].

```
1  JUL     [.h[hh
2  LIN        [et pa`ce que c'est c'était: en quelque sorte
3          notre euh: conviction qu` c'était comme ça qu'i
4          fallait faire\
5          (0.5)
6  JUL     ça peut être le sujet d'une agora/# ça/ ((rire))
   #                                          #1
7   LIN    hm
8          (0.3)
9  JUL     ce genre de [chose/#] ce genre de *déBAT/ là/#
   %JUL                                       *geste circulaire>>
   #                          #2                          #3
10  LIN                [oui    ]
11> JUL    he he he [qu'on vient  ] de:* ((ri[re))
   %JUL                              >> *
12  LIN             [oui\ (.) oui\]
```

#1. “ça"

#2. ce genre de [chose/#

#3. ce genre de débat-là#

Dans le tour de parole de JUL, ligne 6, la référence à ce qui vient de se passer est effectuée par le seul pronom “ça” repris en fin de tour (dislocation à droite) (image 1), puis à la ligne 9, il est repris par “ce genre de chose” (image 2), puis encore par l'expression “ce genre de débat là” (image 3), dans laquelle non seulement le participant nomme l'activité, mais il accompagne l'énonciation du mot “débat” d'un geste déictique circulaire qu'il poursuit pendant qu'il rit puis ajoute une extension à son tour sous la forme d'une relative qui vient encore qualifier le “débat” comme ce qui vient de se passer (“qu'on vient de:”, ligne 11).

Les procédures que nous venons de détailler sont celles à l'aide desquelles les participants mettent en œuvre les structurations et se les rendent perceptibles et intelligibles. Dans la perspective choisie, ce sont par conséquent les repères que l'analyste peut rechercher pour comprendre les structurations pertinentes / effectives. Avant de passer aux différentes formes de longues séquences observées, revenons un instant sur la question des points de vue.

1.2. Problemes poses pour la description du niveau meso-interactionnel

L'analyse du niveau méso-interactionnel rend particulièrement délicat le choix du point de vue à adopter. En effet, on se trouve confronté dans cette entreprise au risque de se détacher du point de vue des participants pour adopter une vision plus globalisante qui pourrait bien être aussi surplombante (voir Traverso & Galatolo 2006, Traverso 2012[9]). Le risque est que la vision organisée de la séquence globale ne soit qu'une (re)construction a posteriori. Il est clair que des procédés de reconstruction (réinterprétation, restructuration, recyclage) sont aussi le fait des participants eux-mêmes qui retravaillent, retraitent au fur et à mesure du déroulement, et parfois réorganisent ce qui s'est passé. Mais il n'est pas certain que les regards rétrospectifs de l'analyste soient les mêmes que ceux des

[9] Voir aussi Mandelbaum & Pomerantz 1991 et Drew (1995) qui formule le problème en ces termes : “Whilst the orderliness of the pattern is produced in the first instance by participants, they may be acting in response to interactional contingencies, without any view to the overall organization of a sequence, or to any particular stage in it.” (1995 : 121).

participants. Observons comment les choses se passent dans l'extrait suivant :

Extrait 7. Conversation familière. Clodif. Les bains de boue (14:55)

```
1   P     t` as:: pu récupérer les cartons non
2   M     J les a:: descendus d` ta voiture °moi j` peux pas°\
3         (0.8)
4   P     ah oui puis elle les a [(inaud.)
5   C                            [t` as mal au bras
6         (0.5)
7   M     ah ben moi j'ai mal aux reins
8         (0.7)
9   C     ah ben maint`nant [c'est les reins\    ]
10  M                       [ah ben moi j'ai fait] j'ai fait
11        [: ]
12  C     [t`] auras fait l` tour/ bientôt
13  M     j'ai fait l` tour/
14        (0.5)
15  M     aujour- ce soir c'est la hanche
16        (0.7)
17  M     ah ben j` te dis tout tout tout y est passé hein\
18        (0.8)
19  M     mais c'est très bien comme ça
20        (0.3)
21  C     c'est vach`ment gai
22  M     mais c'est un bon p`tit rappel parce que j` pourrai
23        l` dire au rhumatologue que: où ça n` va pas
24        (0.4)
25  C     ((rire))
26        (0.5)
27  C     oui tu pour[ras faire des] BAINs: [d` boue::   ]
28  M                [x je         ]       [j` vais plut]ôt
29        essayer d`savoir où ça n` va ou ça va encore
30        ((rire))
31  P     ((rire))
32  C     ((rire))
33        (0.3)
34  C     tu f`ras des bains d` boue: [des]: j` sais pas quoi/
35  M                                 [hm ]
36        (0.4)
37  M     oui\ (.) (on) verra bien
38        (0.6)
39  M     j` sais pas comment ça s` passe à Aix
40        (0.3)
41  S     °piscine°
42        (1.4)
43  S     [y a pas d` piscine/]
44  M     [piscine\           ] oh oui/ oh be  y a d` la
45        piscine ça:: eaux sulfureuses/=
46  P     =les bains d` boue tu les prends couchéeh
47        (0.5)
48  M     avec des (infirmes) [x
49  C                         [eHH eHH [les bains debout tu ]&
50  M                                  [(on les prend) couché]
```

```
51  C     &les prends couchée
52        (0.7)
53  M     non\
54        (0.2)
55  M     assise ha ha ha
56        (0.2)
57  C     [ah bon\]
58  M     [ça t'em]bête hein
```

Dans cet extrait, c'est le début des échanges entre la mère et la fille à partir de la ligne 5 qui nous intéresse. La fille enchaîne sur les propos de la mère “moi j` peux pas”, ligne 2, avec une question (demande de confirmation) : “t` as mal au bras”. A partir de là, une succession de tours élaborant le thème des douleurs de la mère est développée des lignes 7 à 17, et conduit par glissement au thème des soins et du rhumatologue. A la ligne 27, la fille introduit le thème des bains de boue, pendant qu'aux lignes 28-29, la mère poursuit l'évocation de la consultation chez le rhumatologue. On voit que la fille et la mère ne sont pas sur la même longueur d'onde, l'une poursuivant sur la consultation qu'elle va avoir avec son médecin, l'autre introduisant un thème (nouveau) sur une tonalité que l'on entend particulière dès la ligne 27, avec une prononciation légèrement marquée du syntagme “bains de boue”. Les rires des lignes 30-32 peuvent à partir de là se rapporter soit au trait d'humour de la mère (“j` vais plutôt essayer d` savoir où ça va encore”), soit à la production marquée de “bains de boue” par la fille.

Ligne 34, après une pause, la fille reprend son énoncé de la ligne 27, en soulignant de nouveau le syntagme “bain de boue”, cette fois par un *repair* (“des j` sais pas quoi/”). La mère enchaîne, en traitant le tour de la fille comme “sérieux” et en répondant jusqu'à la ligne 39. Dans l'enchaînement qui est produit à partir de la ligne 41 par S (le gendre), on passe des bains de boue à la piscine, et là encore la mère enchaîne en ajoutant encore un autre type de soins (les eaux sulfureuses). A ce moment, ligne 46, le père entre en lice avec sa plaisanterie “les bains d` boue tu les prends couchéeh” marquée comme telle par le rire sur la dernière syllabe du tour. Le tour de la mère à la ligne 48, après une pause relativement longue, n'enchaîne pas sur le jeu de mot, ce qui conduit la fille à le répéter en le rendant plus visible par une prononciation particulière (49-51). Il semble bien qu'à la ligne 53, après une autre pause longue, l'enchaînement de la mère (“non\”) soit une fois encore “sérieux”, avant qu'elle ne

manifeste, par ses rires de la ligne 55, puis son enchaînement de la ligne 58 qu'elle a compris l'activité de blague introduite (cf. Drew 1987). Dans la suite de la conversation, des échanges encore longs se déroulent à propos des bains de boue (voir extrait 10, § 2.3).

Cet extrait montre l'introduction progressive d'une activité de blague, sur laquelle les membres du groupe de participants s'alignent peu à peu. Il illustre aussi un travail de réinterprétation rétrospective, qui pose des problèmes descriptifs intéressants. En effet, la mère doit revisiter sa première compréhension des échanges sur les bains de boue *a posteriori* pour y voir la plaisanterie. En revanche, l'analyste comme peut-être d'autres membres du groupe de participants, perçoit les premiers indices de la plaisanterie à venir sans doute dès la ligne 27. Il est probable que la divergence entre la compréhension de l'analyste et celle des participants puisse être dans certains cas beaucoup plus radicale qu'elle ne l'est dans cet extrait. Il est possible aussi que, dans certains cas, la caractérisation que propose l'analyste soit le résultat de la vision surplombante qu'il peut adopter ou celui de la récurrence d'un déroulement observé (cf. Traverso 2009). Si ceci n'est pas un problème en soi, ça le devient si la description qu'on effectue ne correspond pas à ce que l'on prétend faire. Cela demande donc une vigilance accrue au type de description que l'on est en train de produire.

Après le passage en revue des questions, des outils descriptifs et des défis méthodologiques, j'en viens maintenant aux différentes formes d'organisation que les recherches antérieures ont permis de dégager pour le niveau méso-interactionnel.

2. TYPES DE STRUCTURATIONS, TYPES DE PROCEDES

A partir des descriptions de différents types de séquences / activités (notamment les récits Sacks 1992, Jefferson 1978, les indications d'itinéraires, Psathas 1991, le *trouble talk*, Jefferson 1984, 1988, et dans mes propres travaux, les “confidences”, Traverso 1996, “échanges à bâtons rompus”, 1996, 2005a, la cristallisation de désaccords, 2005b, les séquences de “plainte”, Traverso 2009, les “brainstormings”, Traverso 2012), il semble se dégager différents modes de co-construction / structuration à l'œuvre pour différents types d'activités.

2.1. Sequences projetees a leur ouverture

Certains types de séquences longues semblent fonctionner sur la base d'une projection. Comme pour le récit, la projection initiale permet de rendre intelligible l'activité introduite (et en conséquence, pour les interlocuteurs, de l'accepter ou de la refuser), ainsi que de donner des clés de repérage pour son déroulement, sa chute et son interprétation. Prenons l'exemple de l'anecdote personnelle :

Extrait 8. Corpus Crêpes (conversation). Pingpong (29:56)

```
1   VAL   [ah/ c'est qu'un accueil de jour/
2   CAR   ouais\ (.) y a pas d` nuit/ voi[là\
4   VAL                                     [et i passent leurs
5         journées là-bas/
6   CAR   ben: (.) pas leurs journées/ mais des moments/ (.)
7         donc par exemple y a des bénévoles qui font un
8         atelier: théâtre/ le mercredi après-midi/ (.)
9         et euh: quelques personnes qui sont intéressées par
10        cet atelier donc i viennent\ et après:/ alors soit
11        t` es bénévole et t'animes un atelier\
12        (.)
13  CAR   et euh:: que ce soit/ t` as peintu:re/ t` as
14        chora:le/ t` as théâ:tre euh/ t` sais ça peut être
15        tout- ça peut être informatique/ (.) tout et
16        n'importe [quoi/
17  VAL             [xxxxx
18  CAR   et euh:: (.) et sinon/ (.) c'est c'est un accueil
19        porte ouverte/ donc
20        les gens i peuvent simplement v`nir/ (.) pour
21        discuter\ pour jouer aux p`tits ch`vaux/ au
22        scrabble/ pour boire un café/
23  VAL   c'est bien:/ ouais toi tu dois êt` bien là-bas/ toi/
24  CAR   ben j` joue au ping-pong\
25  VAL   ((ri[re))
26  CAR       [<((rire)) (j'déconne)> non/ non/ j´ dis ça
27        pa`ce que j'ai les boules contre un des ouvriers
28        qui a dit que: je::- que j'étais payée à jouer
29        au ping-pong/ (.) donc ça m'est resté en travers
30        de la gorge/ (.) pa´ce que je:- j'avais
31        [envie d´ lui dire eh ben] restez une journée avec
32  VAL   [xxx                     ]
33  CAR   un psychotique et puis après on en r´parle quoi\ (.)
34        genre euh:: j´tais payée à rien faire/
35        (.)
36  VAL   un ouvrier/ quoi un manœuvre ´fin c'est pas:[:
37  CAR                                               [ouais
38        pa´ce que y a un chantier juste à côté/ (.) euh: i
39        sont en train d´ refaire des appart/ et les ouvriers
40        c'est vrai qu´i sont bien sympas:/ et quand on a des
41        problèmes tu vois i viennent bien nous dépanner tout
42        ça\ (.) et celui avec qui j´ bosse pour les
43        r´mercier i les a invités à boire l´ café/
44        et i m'a sorti ça pendant qu´ j´ buvais l´
```

```
45          café\ (.) et moi j´ pouvais rien dire pa´ce que
46          j'avais des personnes à côté d´ moi/ et qu´
47          j'avais pas envie de::- (.) ben j´veux dire //HA:
48          BAH HA/ traînez avec des psychotiques/ et après on
49          en r´parle quoi/ °°´fin par rapport aux personnes>
50          c'était [pas°°
51  VAL             [il l'a p´t-êt´dit en blaguant non/=
52  CAR     =/ben i l'a dit en blaguant/ mais ça m'a énervée/
53          pa´ce qu' y avait une part d´ vérité quand même\ même
54          si i blaguait
55  VAL     ((rire))
56  CAR     ((rire)) xx ((mains vers le cou "avoir les boules"))
            (..)
57  CAR     ah ouais non mais j´ l'avais mauvaise hein\ (.)
58           putain/ [31:10] (..)
```

Dans cet extrait, les deux participantes sont en train de préparer une pâte à crêpes tout en discutant des études d'éducateur que l'une d'entre elles, CAR, est en train de suivre. CAR explique comment fonctionne le centre dans lequel elle effectue sa formation pratique en alternance avec sa formation théorique. A un moment de son explication, VAL produit une évaluation, ligne 23 : "c'est bien:/ ouais toi tu dois êt` bien là-bas/ toi/", et en réponse, CAR produit un tour de parole intriguant "ben j` joue au ping-pong\", qui suscite la curiosité et de ce fait projette un récit qui viendrait le clarifier. Cet énoncé suscite le rire de VAL, auquel CAR se joint ligne 26, avant d'émettre un commentaire métadiscursif sur sa réponse "j` déconne", puis la justification de la réponse "j` dis ça parce que j'ai les boules..." dans laquelle est introduit un mini-récit. Ce récit éclaire le fait que "j` joue au ping-pong" est la reprise d'un propos tenu à son égard par un ouvrier.

La première version du récit est très succincte et compacte et elle conduit VAL, ligne 36, à demander des précisions, ce qui lui permet d'obtenir en réponse, à partir de la ligne 37, une version détaillée du récit.

Cet extrait montre que la projection faite à la ligne 24 par CAR lui a permis d'obtenir le tour, voire d'être sollicitée pour expliquer sa réponse décalée. La première évaluation apportée par VAL (même s'il s'agit d'une question sollicitant des informations supplémentaires), montre qu'elle a interprété le moment où ce qui avait été projeté a été produit. Et il en va de même pour la deuxième version du récit (lignes 37-49).

2.2. LES CONSTRUCTIONS PAR PHASES OU EPISODES

Différentes activités ont été décrites comme construites avec des phases ou épisodes successifs (voir notamment le *trouble talk* de Jefferson 1978 et l'indication d'itinéraire de Psathas 1986, 1991). Comme nous l'avons déjà signalé ci-dessus, il n'est pas certain que ces structurations par épisodes ne relèvent pas, en partie tout au moins, d'une position surplombante, dans le sens où la reconstruction des épisodes serait effectuée sur la base de la récurrence observée de certains enchaînements (voir la discussion dans Drew 1995), plutôt que par le fait que les participants montrent, à un moment ou à un autre du déroulement de l'activité, qu'ils se réfèrent à un tout.

Nous allons observer le cas de l'offre à boire. Cette activité est intéressante dans la mesure où nous disposons déjà de descriptions d'échanges initiés par une offre, comme ouvrant un type particulier de paire adjacente, composée d'une première partie de paire contenant l'offre qui sera suivie d'une deuxième partie de paire acceptant ou refusant l'offre. C'est ainsi par exemple que Davidson (1984) présente les choses. Par ailleurs, les descriptions existantes laissent également prévoir la possible présence d'une pré-offre (Schegloff, 2007). La description du déroulement de l'activité “offrir à boire à ses invités au cours d'une visite” n'est par ailleurs pas sans évoquer le développement d'une activité comme la demande d'itinéraire ou l'invitation, dans le sens où, l'acceptation de l'offre ou de la demande, n'est que l'entrée dans l'activité qui elle-même comprend un certain nombre de “problèmes” que les participants doivent régler. Dans le cas de l'offre à boire, il s'agit de la formulation de ce qui est offert, du choix de la boisson, et parallèlement de la réalisation praxique de l'activité (prendre le verre, prendre la bouteille, verser, doser, mettre des glaçons, etc.). Contrairement aux activités que nous avons mentionnées ci-dessus, *trouble talk* et indication d'itinéraire, ou à la confidence et à la plainte (Traverso 1996, 2009), l'offre à boire comprend une importante dimension praxique, ce qui conduit à intégrer dans la description d'autres niveaux de complexité. Nous allons observer les choses à partir d'un extrait de visite dans lequel un couple rejoint une amie à son domicile, avant de partir ensemble au restaurant. Ils prennent un apéritif avant de sortir.

Extrait 9a. Offreaboire_Poispiments_0837

PoisPiments. Les participants sont installés autour de la table et discutent. ANN est l'hôte

```
1   ANN   alors qu'est-ce qu'y a de neuf/
2          (1.0) # (0.3) ((prend un verre dans sa main gauche))
    #           #1
3   ROM    [eh ben:::]
4   ANN   #[tu ve    ]ux tu veux un p`tit jus [ou euh    ]
    #     #2
5   JUL                                       [ouais\ j ]e veux
6         bien du jus\
7   JUL   c'est quoi ce: ces:: p`tits trucs là/&
8         &[(ça m'in       ]trigue)
9   ANN   [en fait c('est)]
10  ANN   ouais: ça c'est en fait un: des apéros préférés à
11        ROM\ non/ si je me rappelle bien hein (ça) c'est un::
12        c'est le[s mach]ins euhm c'est quoi ça/ des::=
13  ROM           [ouais\]
14  ROM   =c'est des boules de: c'est des p`tits pois au piment
15        euh: [de la réunion    ]
16  ANN        [ouais\ exactement] ouais
17        (0.3)
18  JUL   ainh::
19        (0.4)
20  JUL   aux p`tits p- des (0.3) attends mais à l'intérieur y
21        a quoi/
22        (0.6)
23  ANN   ben::\ >c'est juste des p`tits pois/< (0.2) goûte/
24        une [fois c'est bon\        ]
25  ROM       [(c'est) des ptits pois\]
26        (0.2)
27  ROM   d[es    p`tits pois]
28  JUL    [des p`tits [pois/]
29  ANN   ouais
30  ROM   des p`tit pois pimentés\
31        (0.6)
32  JUL   c'est vrai/
33  ANN   ouais\=
34  JUL   =(ah) j'ai jamais gouté
35  ROM   x (t'arrache [bien) x]
36  ANN                [((rire))] ((Ann lâche la bouteille))
37        (0.4)
38  JUL   ((rire)) [((rire))  ] ((goûte un petit pois))
39  ANN            [où est-ce] qu'on a découvert ça/ c'était
40        dans le:: (.) RED/ (.) non\ les mach- les:/ le
41        machin-là tu vois le: le resto
42        (0.8)
43  ROM   a[h
44  ANN    [wo:n::]
45  JUL    [aouh:::] ((JUL agite la main devant elle))
46  ROM   non mais y a juste le premier qui t'[arrache]&
47  ANN                                       [°j` sais plus°]
48  ROM   &après  euh:: tu peux en [man- à l']infini
49        ((ANN touche et manipule les bouteilles))
50  ANN                           [((rire)) ]
```

```
51  JUL   mais ç` a pas l` goût d` p`tits pois/
52        (0.5)
53  ROM   non
54        (0.3)
55  ANN   non
56        (0.4)
57  JUL   huh
58  JUL   ((éclate de rire))
59  ROM   ((rire)) [((rire))]                ]
60  ANN            [(c'est spécial j` crois)] tu veux quoi en
61        fait/ tu veux du jus d'oran:ge/ du jus euh:
62        multivitaminé:/ coca:/ orangina:/ j'ai aussi de
63        l'eau:\ [`fin
64  JUL                [MOI j` veux bien multivitamine
65  ANN   multivitamine\ [.H   ] d'ailleurs ROM euhm tu veux un
66  JUL                [ouais]
67  ANN   truc alcoolisé/
68        (0.8)
69  ROM   eu[h:::::::m                       ]
70  ANN     [(j'en ai encore) `fin j'ai d` l]a vodka:/
71        (0.9)
72  ANN   crè[me:: cassis] (0.3) ben non: `fin: av[ant qu'on&
73  ROM      [((rire))   ]                      [moi j`vais&
74  ANN   &aille au resto quoi\]
75  ROM   &prendre euh:: du j  ]us multivitamine
76  ANN   multivitamine/ °°bon\°°
```

La description des offres à boire au cours des visites amicales montre que l'activité ne peut être décrite comme une paire adjacente étendue, comme nous allons le montrer ci-dessous. Elle fait apparaître une série d'éléments complexifiant la description de la structuration de l'activité.

Le premier d'entre eux concerne les frontières de l'activité, son ouverture et sa clôture, qui ne coïncident jamais avec la réalisation des membres de la paire. Dans notre extrait, l'activité est initiée par l'hôte[10] et se réalise par un geste et une proposition adressée à une des invités. Les participants sont assis à table et ANN prend un verre dans sa main (image 1) avant de regarder JUL, en pointant de la main droite vers une bouteille en lui demandant “tu veux tu veux un p`tit jus ou euh” (image 2) (voir une analyse détaillée en 3.3) :

[10] Cela peut sembler attendu, mais plusieurs interactions du corpus de visites étudié présentent des “demandes” à boire plutôt que des offres à boire, c'est-à-dire que l'activité est lancée par un visiteur.

#1

#2

Le moment où cette activité est introduite est également intéressant. ANN vient de s'asseoir à table, et elle a demandé “alors qu'est-ce qu'il y a de neuf” (ligne 1). Cette routine d'amorce de la conversation[11] fonctionne comme une première partie de paire qui est en attente d'un enchaînement. ANN initie l'offre à boire presque immédiatement après (peut-être en raison de la lenteur de la réponse), ce qui a comme conséquence que le début de réponse de ROM arrive en chevauchement avec l'offre à boire. La réponse de JUL à l'offre, lignes 5- 6, ratifie l'activité liée à l'apéritif. Dans l'extrait, ANN a donc amorcé deux activités en parallèle : converser et offrir à boire.

La description de la fin de l'activité de son côté implique de prendre en compte au moins deux paramètres qui influencent la structure de l'activité : le nombre de participants et le rapport entre les échanges duels (l'offre et le service pour chaque participant) et l'activité globale (servir l'apéritif au cours d'une visite).

Le premier aspect conduit à devoir décrire l'organisation d'offres successives. L'activité d'offre à boire dans une visite comprend toujours au moins une offre adressée à autrui, et le plus souvent plusieurs (en fonction du nombre de visiteurs), et une “offre auto-adressée” par l'offreur, qui semble verbaliser généralement son propre choix. Dans notre extrait, les choses se déroulent avec une première offre adressée par ANN à JUL à la ligne 4, puis l'activité est suspendue pendant un moment, avant d'être reprise ligne 61 (voir ci-dessous la description de cette suspension) et d'obtenir sa réponse

[11] Voir Button & Casey, 1984 sur ces procédés, et Traverso 1996 pour le français.

ligne 64-66. L'offre à ROM est faite ligne 65 et elle obtient sa réponse ligne 75.

Toutefois, si l'on détaille la reprise de l'offre à JUL à partir de la ligne 61, on observe que la façon dont ANN organise les deux offres successives à ses deux invités est plus complexe que la simple succession :

```
9b. Offreaboire_Poispiments
60  ANN   (c'est spécial j` crois) ((rire)) tu veux quoi en
61        fait/ tu veux du jus d'oran:ge/ du jus euh:
62        multivitaminé:/ coca:/ orangina:/ j'ai aussi de
63        l'eau:\ [`fin
64  JUL             [MOI j` veux bien multivitamine
65  ANN   multivitamine\ [.H   ] d'ailleurs ROM euhm tu veux un
66  JUL                  [ouais]
67  ANN   truc alcoolisé/
68        (0.8)
69  ROM   eu[h:::::::m                    ]
70  ANN     [(j'en ai encore) `fin j'ai d` l]a vodka::
71        (0.9)
72  ANN   crè[me:: cassis] (0.3) ben non: `fin: av[ant qu'on&
73  ROM      [((rire))   ]                       [moi j` vais&
74  ANN   &aille au resto quoi\ ]
75  ROM   &prendre euh:: du j   ]us multivitamine
76  ANN   multivitamine\ °°bon\°°
77  ann   ((verse le jus dans un verre))
78  ANN   tchup
79  ANN   .h et toi aussi c'était un °multivita[(mine°)]
80  JUL                                       [OUAI   ]S
81  ANN   ((fait un léger hochement de tête et tend le verre à
82        JUL)) °°okay°° (.) °°tiens°°
83  JUL   merCI
```

Après la question posée à JUL et la réponse de cette dernière, lignes 60-64, ANN accuse réception de la réponse, ligne 65 (“multivitamine”). Cependant elle ne commence pas à servir, mais pose la question à ROM ligne 65. La réponse est obtenue lignes 73-75, et ANN en accuse réception (76). A la ligne 77, elle verse du jus multivitaminé dans un verre, bruitant la fin du service (“tchup”, 78), puis elle revérifie encore une fois que JUL voulait un jus multivitaminé, et elle finit par lui tendre le verre qu'elle vient de servir à la ligne 82. On voit donc se profiler ici deux modalités possibles d'organisation des offres successives, que l'on peut schématiser dans le tableau suivant :

A	(à B) demande	A	(à B) demande
B	choix	B	choix
A	service de B	A	(à C) demande
A	(à C) demande	C	choix
C	choix	A	service de B et C
A	service de C		

Et notre extrait montre que les participants, en fonction de différents éléments, bricolent un déroulement relevant de l'un et/ou de l'autre.

Enfin dans notre extrait, l'hôte se sert elle-même à partir de la ligne 87 :

```
9c. Offreaboire_Poispiments
87  ANN   ((prend le verre restant et le pose devant elle))
88  JUL   c'est mignon\# ((à propos du verre))
     #                  #1
89  ANN   #.h (0.5) alors moi en fait je vais pren:dre un p`tit
     #     #2                 |
90        coca j` pense (ouais)
91  JUL   ((c'est un verre à grenadine))
92        (1.0)
93  ANN   ((rire))
94        (1.1) ((verse le coca))#
     #                          #3
95  JUL   (mais) ça pique# fort quand même ce truc-là ((pointe
     #                   #4
96        vers le bol dont elle vient de regoûter))
```

#1. ANN finit son commentaire sur le verre à chats

#2. ANN saisit la bouteille de Coca

#3. ANN verse le Coca

#4. JUL pointe vers les pois pimentés

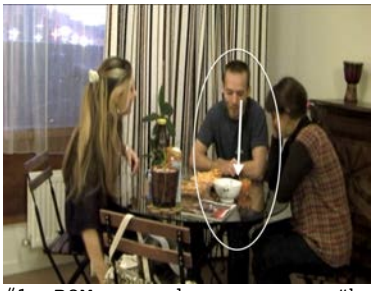
ANN verbalise son choix d'un Coca-cola (89-90), et on note également que JUL relance la conversation une fois que ANN est servie, ce qui tendrait à montrer qu'elle se synchronise avec cette phase de l'activité et profite de son achèvement pour relancer le thème des pois pimentés.

Nous reviendrons ci-dessous sur les différents petits événements qui émaillent ce déroulement. Mais l'on peut admettre que ce que nous venons de décrire à grands traits concerne la façon dont le choix des boissons et le service sont effectués. Et on peut souligner que, de la même façon que l'énonciation de la boisson choisie ne complète pas l'échange initié par l'offre, le service du dernier participant (l'hôte) ne marque pas la fin de l'activité, qui ne se réalise que plus tard, à partir de la ligne 124. Entre temps, les participants ont réengagé les échanges sur les pois pimentés, puis ANN est sortie pour aller s'occuper du chat qui miaulait dans la cuisine (des lignes 105 à 117). Il est intéressant d'observer que pendant que ANN est absente, ROM et JUL boivent une petite gorgée de leurs verres respectifs, mais sans boire vraiment. Puis, au retour d'ANN, ils organisent clairement le passage à l'activité de boire (que l'on peut considérer comme l'activité suivante de celle d'offrir à boire), de la manière suivante :

```
9d. Offreaboire_Poispiments
125 JUL    =OUAis:: un [ptit peu ou]ais (0.4) c'est clair\
126 ROM    #bon\#
     #       #1    #2
127 ANN    # bon [on    ]|
     #       #3
128 ROM          #[ben o]n trinque hein/ allez
     #           #4
```

```
129 JUL   ouais=#
    #          #5
130 ANN   =allez
131 ROM   santé
132 ANN   santé::
133       ((les participants trinquent))
134 JUL   et moi j'ai faussement trinqué j'ai du boire pour
135       faire passer le piment là=
136       ANN =oh::
137       JUL ((rire))
```

A son retour de la cuisine, ANN interroge ses invités pour savoir s'ils ont déjà faim. A la ligne 125, JUL répond à cette question pendant que ANN débarrasse une bouteille, qu'elle pose par terre. On peut observer comment l'activité de trinquer est finement synchronisée entre les participants à partir de là. A la fin de la réponse de JUL, qui est aussi construite comme la fin du thème (pause de 0.4 avant une évaluation clôturante), ROM regarde son verre et prononce “bon\” (image 1), ANN saisit à ce moment-là la deuxième bouteille pour la poser par terre (image 2), et ROM tourne son regard vers elle.



#1. ROM regarde son verre “bon”

#2. ANN saisit la deuxième bouteille et ROM la regarde

#3. Tout en posant la deuxième bouteille au sol, ANN saisit son verre, et dit ”bon”

#4. ROM commence à prendre son verre ”ben on trinque hein/ allez“

#5. JUL saisit son verre et dit “ouais”

Suite au “bon” de ROM, et tout en posant la bouteille au sol de la main droite, ANN saisit son verre de la main gauche (image 3), et prononce elle aussi “bon”. ROM, qui suit toujours des yeux les actions de ANN, commence alors à saisir son propre verre (image 4) et, en chevauchement sur le tour de ANN, reprend “ben on trinque hein/ allez”. JUL saisit alors elle aussi son verre et dit “ouais” (image 5). On voit ici comment les participant se coordonnent de façon très précise pour passer de l'activité “offrir à boire” au lancement de l'activité de “boire ensemble” par l'activité de trinquer. Trinquer marque une sorte de frontière naturellement produite par les participants dans l'activité collective, qui est présente dans toutes les interactions du corpus.

Un autre élément de cet extrait mérite d'être commenté dans le perspective de l'activité globale, c'est le commentaire produit par JUL ligne 134, dans lequel elle explique qu'elle a déjà bu, et que donc elle trinque faussement. Ceci souligne la différence entre “boire” et “boire ensemble”.

Différents éléments montrent comment les participants sont orientés vers l'activité globale de l'offre à boire à ses amis dans une visite, à partir de son ouverture gestuelle :

- organisation des offres successives
- relation entre choix et service
- service de l'hôte
- clôture de l'activité par le fait de “trinquer”

2.3. LES CONSTRUCTIONS PAR ENCHAINEMENTS LOCAUX ITERATIFS

Un dernier type de structuration semble se distinguer des deux précédents. C'est une forme d'organisation dans laquelle la progression de l'interaction se déroule sur la base d'enchaînements locaux itératifs. L'exemple typique de cette forme de structuration est constitué des échanges à bâtons rompus dans la conversation (Traverso 1996). Il est intéressant de mettre en parallèle cette activité avec une autre qui présente des caractéristiques proches : la recherche collective d'idées (forme de brainstorming) dans une réunion (Traverso 2012). Dans les deux cas, l'interaction progresse par glissements successifs (avec parfois de brèves élaborations locales), qui rendent possibles des retours en arrière aussi bien que des coq-à-l'âne.

La comparaison entre ces deux formes est intéressante parce qu'il semble qu'elles diffèrent justement quant à la référence (ou la conscience) par les participants d'une entité plus ample que l'enchaînement local.

2.3.1. ECHANGES A BATONS ROMPUS

Dans les échanges à bâtons rompus, il n'y a clairement pas de projection ou de référence à une structure plus large que l'on serait en train de produire, il n'y a pas non plus d'ouverture ou de clôture que l'on pourrait localiser, les choses se passent purement par glissement (Sacks 1987, Jefferson 1984 sur les “stepwise transitions”, sur les échanges à bâtons rompus, Traverso 1996, 2000, 2005 a et b). C'est ce qu'on observe dans l'extrait de conversation dérivant vers les bains de boue (extrait 1), avant que ce thème ne soit développé pendant quelque temps par les participants de façon plus continue. Apporté par glissement, ce thème disparaît par une rupture thématique (coq à l'âne), comme on le voit dans l'extrait suivant :

Extrait 10. Conversation familière. Clodif. Les bains de boue (suite de l'extrait 7)

```
60  S     [...] ça doit quand même êt` drôle de rentrer dans
61        cette euh: mélasse
62        (1.0)
63  M     oui::/ ben ça ça fait curieux\ d'abord oui mais après
64        on s'y fait\ hein\ on se:
65  S     hm hm
```

```
66  M     oh ben c'est pas: c'est pas une boue épaisse hein/
67  S     hm hm
68  M     c'est une boue liquide/
69        (2.3)
70  C     après tu prends une douche/ [alors
71  S                                 [elle est parfumée [alors
72  M                                                    [ah
73        ben oui bien sûr\
74        (0.5)
75  M     oh non[:\
76  C           [j` vois bien maman rentrant pleine de boue/
77        ((rire))
78        (0.8)
79  M     non non xxx
80        (0.5)
81  S     ça s` solidifie
82  C     ((bruitage d'un craquement)) ((rire)) bon/[jour/
83  M                                              [on xx on
84        prend une douche après/
85        (1.1)
86  C     et là/ dimanche/ vous partez à LIEU
87        (1.3)
88  P     oui dimanche
89  C     après-midi alors
90  M     ben c`t-à-dire que: on vient manger chez j` pense que
91        c'est chez:: H
```

Des lignes 60 à 84, les participants continuent à échanger sur les bains de boue sur un mode à la fois curieux (ils posent des questions) et moqueur (ligne 76 et suivantes, C et S imaginent M restant enduite d'une boue qui s'est solidifiée), puis à la ligne 86, après une pause, C introduit un autre thème en rupture, sous la forme d'une demande de confirmation. Tous les participants vont enchaîner momentanément sur ce thème. Dans ce contexte d'échanges à bâtons rompus, il n'est pas besoin de préparer l'introduction du thème nouveau, ni de justifier l'irruption d'un thème par un commentaire métadiscursif.

2.3.2. BRAINSTORMING

Dans le brainstorming, les modalités de mise en place et de sortie de l'activité sont différentes. Je reprends la réunion étudiée dans Traverso 2012. Dans le cours de cette réunion, on peut localiser facilement le lancement d'une activité de recherche collective d'idées. A un moment de la réunion, GIS propose de changer le titre de l'événement qui est l'objet de la réunion (le titre en vigueur à ce moment-là est : “Construisons la transition et la métamorphose, apprenons la résilience, inventons les alternatives au chaos”), et elle le fait de la manière suivante :

Extrait 11. Les Dialogues en humanité. DH-100112 (V1_3 06:23).

```
14  GIS   donc ça voudrait dire que euh: i faut: euh::
16        trouver ou p- ou une périphrase/ ou transformer
17        [le mot résilience] (0.3) en s::on bénéfice/&
18  JOM   [ou une métapho:re]
20  GIS   (0.5) euh: autour de la métamorphose\ ou quel
21        quelque chose comme ça/
22        (0.4)
23  GIS   euh:::mmm voilà\# j'ai pas la solution\# &
    #                   #3                    #4
24  GIS   &*donc si on:# si vous avez des idées euh::
   *gis    *regarde à sa droite puis à sa gauche*
    #                 #5
25          (1.9)
```

Image3

Image4

Image5

On voit ici comment GIS introduit l'activité de chercher collectivement des idées pour remplacer le titre problématique de l'événement.

L'analyse faite dans Traverso 2012 montre que les enchaînements qui suivent peuvent être construits en référence à la proposition initiale de GIS, et donc être introduits par des préliminaires comme “j'ai une idée”, “moi mon idée”, etc. Ces formes d'introduction manifestent l'existence pour les participants d'une référence à la séquence comme tout (ce qui les distingue des échanges à bâtons rompus, dans lesquels les reprises et relances n'établissent que des liens locaux). Toutefois, des enchaînements relevant du glissement et de l'élaboration locale sont aussi attestés (à l'instar cette fois des échanges à bâtons rompus). Observons l'extrait suivant dans lequel Mau explique pourquoi l'idée du phœnix qui a été introduite un moment avant par LIN la gêne :

Extrait 12. Les Dialogues en humanité. DH-100112 (V1_3 06:23).

```
1   MAU   i faut qu'i [meure pour    ] renaître\ [alors  ]&
2   LIN?              [hm hm hm hm hm]
3   JOM                                          [ben oui]
4   MAU   &que:: la résilience c'est JUstement la
5         capacité à pas mourir euh: (0.3) et à faire
6         avec euh:: et à faire avec euh::: (.) les
7         cabossages et les rayures et::\  (0.2) [.hh
```

```
8   JOM                                          [ouais
9         mais ça c'[est:::
10  MAU             [mais est-ce qu'y aurait pas un
11        animal euh mythologique à in[venter ((rire))]
12  LIN                                [oui/ c'est c'est c'est]
13        celui-[là pa`ce que je sa]is pas si l'image&
14  MAU         [final`ment euh::  ]
15  LIN   &est: [(.) est pertinente/ (.) si elle xx          ]&
16  MAU         [non non mais mais final`ment y aurait p`t-êt]
17        quelque chose
18  LIN   &si elle traverse culturell`ment\
19        [pa`ce que les métaphores ça voyage mal\      ]
20  MAU   [°c'est p`t-êt une idée une bonne idée en fait]
          après\°
21  ?     [x
22  PA    [et c'est: faut pouvoir se l'expliquer aussi pa`ce
          qu'y a:: des morts symboliques/
```

A la ligne 22, PA enchaîne sur ce qui précède, et glisse de l'idée de mort (cf. lignes 1, 5) vers celle de “mort symbolique” qu'il va développer.

On peut considérer que les échanges à bâtons rompus ne constituent pas une longue séquence, parce qu'ils n'ont pas d'ouverture ou de clôture identifiables, et que les participants ne se réfèrent en aucune manière à une organisation autre que locale (cf. Traverso 1996, opposition des échanges à bâtons rompus avec les “séquences spécifiques”). A l'opposé, le brainstorming forme une séquence en ce qu'il est ouvert et clos, et qu'une référence au “tout” existe, ou peut exister. Sa description nous confronte de façon particulièrement forte aux questions d'hétérogénéité que nous allons aborder maintenant.

3. UNE VARIETE DE DIMENSIONS DE COMPLEXITE

Les descriptions des extraits qui précèdent font apparaître différentes dimensions de complexité qu'il importe de prendre en compte dans l'analyse. Elles tiennent, d'une part aux constructions et fluctuations de la participation, et d'autre part à (au moins) deux formes d'hétérogénéité.

3.1. CONSTRUCTIONS FLUCTUANTES DE LA PARTICIPATION

Comme je l'ai dit en introduction, je me suis cantonnée dans cette contribution à des situations très simples sur le plan de leur construction, l'objectif étant de montrer la complexité qui se trouve

dans les contextes les plus simples et les plus ordinaires. Il n'en reste pas moins que, même dans ces situations, les constructions de la participation, en fonction du nombre de participants, complexifient la description des activités. L'offre à boire par exemple fonctionne assez différemment selon qu'il y a un invité, deux ou trois, ou un grand nombre ; il en va de même dans les réunions et les séquences de brainstorming. Un des effets les plus immédiats du nombre de participants concerne la possibilité que plusieurs activités se déroulent en parallèle, et que certains participants développent un mode de participation consistant à butiner d'un côté et de l'autre. Je ne développerai pas ce point (mais voir Traverso 1997, 2004, Galatolo & Traverso 2007, Jouin-Chardon et al. 2010, Mondada et Filliettaz ici même).

3.2. HETEROGENEITE SUBSTANTIELLE

Comme les approches actionnelles du langage quelles qu'elles soient le savent bien, les participants qui développent une activité, par exemple raconter une histoire, font quelque chose en racontant cette histoire : ils divertissent leurs interlocuteurs, ils se plaignent, ils argumentent, ils justifient, ils expliquent, etc. Raconter une histoire est en soi une activité, et par ce "storytelling" le locuteur accomplit une action. C'est ce que l'on peut appeler l'hétérogénéité substantielle des activités.

Dans l'extrait 8 ci-dessus, CAR raconte une histoire qu'elle introduit suite à la question/commentaire de VAL, ligne 24, par un type de préface particulier, un énoncé intrigant ("j` joue au ping-pong"), qui mérite une expansion. Ce tour entraîne le rire de VAL, et l'immédiate expansion explicative de CAR sous forme de récit (à partir de la ligne 26). Ce récit qui peut apparaître comme une simple anecdote, une plaisanterie ("j` déconne"), est utilisé par CAR comme une réponse à la question / demande de confirmation de VAL "tu dois êt`bien là-bas/ toi/", qui elle-même fait suite à l'évocation par CAR d'une série d'activités de type récréatif qu'elle encadre dans son travail (des lignes 13 à 16 : peinture, chorale, théâtre, informatique, discuter, jouer au p`tits ch`vaux, au scrabble, boire un café). Le "tu dois êt` bien là-bas/ toi/" de VAL ligne 23 peut dans ce contexte être entendu comme soulignant le caractère plaisant du travail de CAR.

C'est d'ailleurs bien ce que CAR signifie d'abord par sa réponse de la ligne 24. Le récit qu'elle développe ensuite lui permet d'accomplir différentes choses dans la situation où elle se trouve : faire entendre à VAL qu'elle "a les boules" (ligne 27, voire aussi "ça m'est resté en travers de la gorge, ligne 29) d'entendre son travail considéré comme du loisir ("payée à rien faire", ligne 34) et rappeler que "rester une journée avec un psychotique" n'est pas un loisir.

Il est intéressant d'observer qu'à la fin du récit, l'enchaînement produit par VAL ligne 36 ne montre pas sa compréhension du récit et de sa portée, et que cela conduit CAR à le reprendre de façon plus détaillée (lignes 37 à 50). A la fin de cette reprise du récit, de nouveau, VAL questionne l'objet du récit, ce qui conduit CAR à proposer une explication de la raison pour laquelle elle a été énervée par la remarque de l'ouvrier.

Avec son récit, CAR explicite sa réponse à la question, fait rire son interlocutrice, la remet légèrement à sa place et se plaint en formulant la difficulté de son travail.

On voit donc apparaître ici des aspects de complexité liés à ce qu'on pourrait appeler "l'hétérogénéité générique" constitutive, à laquelle s'ajoutent d'une part celle tenant à la détermination des frontières de l'activité[12] et à la question des "activités dans des activités", puisqu'on a deux récits dans une séquence qui forme manifestement un tout. Des questions similaires se posent avec l'activité de "trinquer" (cf. 2.2) qui est à la fois une frontière clôturante de l'activité d'offrir à boire (elle en marque en quelque sorte la fin), une activité en soi, que l'on peut décrire avec ses frontières et ses réalisations multimodales reconnaissables, en même temps qu'une activité transitoire (au sens de faisant transition).

3.3. HETEROGENEITE TEMPORELLE / SEQUENTIELLE

Une autre forme d'hétérogénéité est liée aux discontinuités, dans les cas où une activité est entamée, suspendue puis reprise.

[12] Certains pourraient aussi soulever le problème de savoir s'il convient de traiter le récit, du fait qu'il est une expansion de la réponse, comme (à l'intérieur d') une partie de paire, ou comme une entité à part entière.

Dans l'exemple de l'offre à boire, extrait 9, l'activité est suspendue à plusieurs reprises. La première suspension a lieu, ligne 7. Après sa réponse à la demande de ANN sur ce qu'elle veut boire, JUL pose une question sur le contenu d'un bol posé sur la table, ce qui provoque une suspension de l'activité en cours jusqu'à la ligne 60 :

Extrait 9e. Offreaboire_Poispiments_0837

1	ANN	alors qu'est-ce qu'y a de neuf/
2		(1.0) # (0.3) ((prend un verre dans sa main gauche))
	#	#1
3	ROM	[eh ben:::]
4	ANN	#[tu ve]ux tu veux un p`tit jus [ou euh]
	#	#2
5	JUL	[ouais\# j]e
	#	#3
6		veux bien du jus\ #
	#	#4
7	JUL	c'est quoi ce:# ces:: p`tits trucs là/&
	#	#5
8		&[(ça m'in]trigue)
9	ANN	[en fait c('est)]
10	ANN	ouais: ça c'est en fait un: des apéros préférés à
11		ROM\ non/ si je me rappelle bien hein (ça) c'est un::
12		c'est le[s mach]ins euhm c'est quoi ça/ des::=

A la ligne 2, Ann prend un verre dans sa main gauche (image 1) avant de s'adresser à JUL en lui demandant ce qu'elle veut boire, tout en pointant vers la bouteille de jus de fruit (image 2). Dès que JUL a accepté ligne 5, ANN saisit le goulot de la bouteille de jus de fruits dans sa main (image 3), et s'apprête à servir en posant le verre sur la table (image 4).

1. ANN prend un verre dans sa main gauche

2. ANN pointe vers la bouteille de jus de fruits

3. ANN saisit le goulot de la bouteille

4. ANN approche la bouteille et pose le verre

Sur les images 3 et 4, on voit que pendant ce temps JUL regarde le bol posé devant elle, et, ligne 7, elle pose une question à ce propos (image 5) :

5. JUL pointe vers le bol et demande ce que c'est

ANN lui répond et suspend son activité de servir, tout en gardant la main sur la bouteille. Elle reste dans cette position jusqu'à la ligne 36, moment où elle lâche la bouteille alors que JUL est en train de goûter un petit pois (image 7) :

Extrait 9f. Offreaboire_Poispiments_0837

36	ANN	#[((rire))]# ((Ann lâche la bouteille))
	#	#6 #7
37		(0.4)
38	JUL	((rire)) [((rire))] ((goûte un petit pois))
39	ANN	[où est-ce] qu'on a découvert ça/ c'était
40		dans le:: (.) RED/ (.) non\ les mach- les:/ le
41		machin-là tu vois le: le resto
42		(0.8)
43	ROM	a[h
44	ANN	[wo:n::]
45	JUL	[aouh:::] ((JUL agite la main devant elle))

```
46  ROM   non mais y a juste le premier qui t'[arrache]&
47  ANN                                        [°j` sais plus°]
48  ROM   &après  #euh:: tu peux en [man- à l']infini
    #             #8
49        ((ANN touche et manipule les bouteilles))
50  ANN                            [((rire)) ]
51  JUL   mais ç` a pas l` goût d` p`tits pois/
52        (0.5)
53  ROM   non
54        (0.3)
55  ANN   non
56        (0.4)
57  JUL   huh
58  JUL   ((éclate de rire))
59  ROM   ((rire)) [((rire))]                 ]
60  ANN            [(c'est spécial j` crois)] tu veux quoi# en
    #                                                      #9
61        fait/ tu veux du jus d'oran:ge/ du jus euh:
62        multivitaminé:/ coca:/ orangina:/ j'ai aussi de
63        l'eau:\ [`fin
64  JUL                  [MOI j` veux bien multivitamine
65  ANN   multivitamine\ [.H   ] d'ailleurs ROM euhm tu veux un
66  JUL                  [ouais]
67  ANN   truc alcoolisé/
68        (0.8)
69  ROM   eu[h:::::::m                        ]
```

6. ANN tient toujours la bouteille

7. ANN lâche la bouteille

L'activité qui a été suspendue est reprise à la ligne 61, avec une réitération de l'offre (un peu comme si elle redémarrait à zéro). On peut voir que ANN a ressaisi la bouteille dès la ligne 47 (image 8), pendant les échanges sur le caractère pimenté des pois et les exclamations et commentaires de JUL. Elle montre ainsi très tôt son orientation vers l'activité de servir à boire.

8. ANN repose la main sur la bouteille

9. ANN pointe en demandant à JUL ce qu'elle veut boire

Dans notre corpus d'offres à boire, les petits événements qui suspendent l'activité sont récurrents et innombrables (verre sale, bouteille difficile à ouvrir, etc.). Dans l'extrait qui nous occupe ici, une fois que tous les participants sont servis, une ultime suspension de la séquence a lieu :

Extrait 9g. Offreaboire_Poispiments_0837

```
94 ann    (1.1) ((verse le coca))#
     #                          #3
95  JUL   (mais) ça pique# fort quand même ce truc-là ((pointe
      #                 #4
96        vers le bol dont elle vient de regoûter))
97  ANN   (ouais) (0.4) ben sinon en fait il y a encore des
98        oli::ves
99  JUL   ((rire)) pour faire passer:: le: ((rire))
100 ANN   voilà\ ((rire))
101 ROM   ((rire))
102       (0.9)
103 ANN   (ouais) j` pensais en fait que ça f`rait plaisir à
104 ROM   tu vois (.) nous en fait on a eu un [p`tit reste
105                                          [((miaulement du
106       chat))
107 ANN   °mince c'est le chat° attends j` vais juste le mettre
108       dehors
109       ((miaulement du chat))
110 ANN   ((ANN va voir le chat enfermé dans la cuisine))
111       incroyable franch`ment\
112 JUL   ((regarde ROM)) et tu vois là là ça doit plus piquer:
113       j` suis (curieuse de) je vais goûter ça là
114       (4.8)
115 ROM   tu vois ça pique déjà moins
116 JUL   ((fredonnement))
117 JUL   ((JUL boit une gorgée de jus puis ROM fait de même))
118       ((ANN vient se rassoir à table))
119 ANN   voi:::là
120 JUL   °(non) ça pique toujours°
121 ANN   h.:: alors vous avez déjà faim/
```

```
122         (0.8)
123 ANN     après avoir fait du vélo probablement °non/°=
124 ROM     =ouais=
125 JUL     =OUAis:: un p`tit peu ouais (0.4) c'est clair\
126 ROM     bon\
127 ANN     bon [on    ]
128 ROM         [ben o]n trinque hein ALLEZ
129 JUL     ouais=
130 ANN     =allez
131 ROM     santé
132 ANN     santé::
133         ((les participants trinquent))
134 JUL     et moi j'ai faussement trinqué j'ai dû boire pour
135         faire passer le piment là=
136 ANN     =oh::
137 JUL     ((rire))
```

Une fois qu'elle a servi sa propre boisson, ligne 94, les échanges sur les pois pimentés se poursuivent jusqu'à la ligne 103, moment où le chat miaule (105). ANN s'exclame alors, et quitte la table pour aller s'occuper du chat. Il est intéressant d'observer qu'à son retour, ANN réutilise un type de tour spécialisé dans les amorces thématiques (“alors” suivi d'une assertion concernant l'interlocuteur : “alors vous avez déjà faim”, ligne 121), qui d'ailleurs laisse les visiteurs sans voix, ce qui la conduit à ajouter une expansion explicative (“après avoir fait du vélo probablement °non/°). Il y a donc une forme de relance de la conversation, avant que l'activité liée à l'apéritif soit reprise.

Quel statut donner à ses suspensions dans la description ? Si elles sont bien liées à une réalisation particulière de l'activité (une offre à boire donnée), ce qui pourrait justifier de les considérer comme non essentielles pour l'activité et dans sa description, elles sont attestées de façon régulière dans le corpus, et elle méritent, à ce titre, de se voir accorder une place dans la description, comme glissement, déviation, suspension ou aléa du déroulement, émergences locales qui n'occasionnent pas pour autant l'arrêt de l'activité.

4. POUR CONCLURE

Ce passage en revue montre que les outils descriptifs rendant compte des procédés utilisés par les participants (frontières, transitions, projection, annonces, préliminaires, désignation rétrospective) permettent de décrire dans une large mesure la façon dont les participants construisent les longues séquences ou les

activités, et comment ils s'orientent – ou non – vers elles comme “tout”. Cette approche et ces outils font apparaître des modes différents de construction des activités interactionnelles par les participants. A partir de la transition vers l'activité, ils peuvent recourir à une simple annonce, mais ils peuvent aussi, au moment de l'introduction, effectuer une projection de l'activité comme “tout”. Les enchaînements locaux itératifs, immédiats ou à distance (cas dans lesquels l'enchaînement ne fait apparaître qu'un lien local) caractéristiques des échanges à bâtons rompus – que l'on peut difficilement traiter comme des longues séquences précisément pour cette raison – se conjuguent dans certaines formes de réunions très informelles avec des structurations plus globales que font resurgir les participants de loin en loin (au moins certains d'entre eux). Dans tous les cas, le déroulement effectif peut ne pas suivre ce qui a été projeté, et la trajectoire de l'interaction peut être tout autre. Enfin, la longue séquence, l'identification d'un “tout” et sa désignation peuvent se faire *a posteriori* par les participants eux-mêmes. L'existence de ce genre de procédé ne signifie pas pour autant que la désignation rétrospective, la requalification ou encore le recyclage, par les participants, d'un morceau d'interaction comme une activité formant un tout soit la même opération que celle effectuée par l'analyste qui découpe et interprète grâce à la vision surplombante (possiblement rétroactive et projective) qu'il a le loisir d'adopter.

Les analyses ont aussi montré comment se dessinent des liens entre des modes de construction des activités et des types d'activités, d'interactions ou de situations (conversation, discussion informelle en réunion de type brainstorming, etc.).

Les outils descriptifs à notre disposition permettent également de décrypter les nombreuses dimensions de complexité qui sont inhérentes à l'interaction, mais qui sont particulièrement sensibles à ce niveau “méso”. C'est notamment le cas pour les aspects liés au nombre de participants. Il se peut dans ce cas que les participants mettent en œuvre des structurations différentes, les uns restant attachés à la construction d'une activité globale, quand d'autres semblent fonctionner au niveau d'enchaînements plus locaux.

Un aspect que nous n'avons pas thématisé mais qui se trouve illustré dans les analyses, concerne les problèmes de présentation des

analyses posés par les longues séquences. Une des caractéristiques des études de ces types d'objets est de rendre impossible la présentation d'une analyse détaillée, progressive, tour à tour, pas à pas de la séquence ou de l'activité. Bien souvent l'espace imparti ne permet même pas de reproduire l'extrait concerné dans sa totalité[13]. La solution adoptée consiste à ne montrer que des extraits. Cette manière de faire (qui est inévitable) revient à construire et montrer une certaine interprétation de ce qui se passe, que l'on espère faire coller au mieux à celle (d'au moins certains) des participants. On se trouve en tout cas, par la force des choses, contraint de s'éloigner de la construction progressive par les participants, et de traiter certains moments de l'interaction comme secondaires, ou au moins résumables. Si la sélection des extraits montrés et étudiés en détail dans l'article comprend en général l'ouverture et la clôture de l'activité (on a vu pourquoi ci-dessus), le choix des autres moments dépendra d'une orientation analytique propre à la recherche concernée (voir par exemple la présentation des reprises de la question dans le trilogue argumentatif, Plantin, 1996 ; les formatages et reformatages du cadre participatif dans une réunion dans Traverso 2003, 2004 ; les transformations d'une prise de parole dans des cadres de participation successifs, Jouin-Chardon et al., 2010, les contributions à ce numéro). Cette mise en place, qui constitue littéralement une composition analytique, demande une extrême vigilance pour tenter de préserver pour le lecteur une idée de la progressivité de l'interaction (telle que les participants la réalisent), progressivité à laquelle l'analyste, lui, a accès en suivant le déroulement complet de l'interaction.

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Nous avons utilisé les conventions de transcription ICOR, dont une version développée est consultable à l'addresse : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/ :

[ ] chevauchement

(.) micro-pause

[13] Ce qui n'est pas le cas dans cette publication, que les organisateurs en soient remerciés.

(1.8)	pause
?	participant non identifié
xxx	inaudible
/ \	intonation montante/ descendante\
:	allongement
par-	troncation
=	latching
°ben°	voix basse
exTRA	syllabe saillante
&	continuation d'un même tour
((en riant))	commentaire
#	dans la colonne des pseudonymes indique une image
#x	dans le texte, le signe # suivi d'un chiffre indique l'emplacement et le numéro de l'image
%LOU	le pseudonyme précédé de % indique que la ligne concerne la description d'actions
*	le * indique les frontières d'une action décrite

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Auer, P. (2002). Projection in conversation and projection in grammar. *InLiSt, 33, http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/33/ Inlist33.pdf.*

Auer, P. (2005). Projection in interaction and projection in grammar. *Text,* 25:1, 7-36.

Bruxelles, S., Greco L., Mondada L. & Traverso V. (2008). La co-conception du point de vue de l'analyse interactionniste. In F. Détienne & V. Traverso (éds), *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception: Corpus MOSAIC* (pp. 39-57). Nancy: PUN.

Button, G. & Casey, N (1984). Generating Topic : the Use of Topic Initial Elicitors. In Atkinson J.M. & J. Heritage, (eds), *Structures of Social Action* (pp.167-190). Cambridge : Cambridge University Press.

Davidson, J. (1984). Subsequent Versions of Invitations, Offers, Requests, and Proposals Dealing with Potential or Actual Rejection. In: Atkinson J.M. & J. Heritage, (eds), *Structures of Social Action* (pp. 102–128). Cambridge: Cambridge University Press.

Depperman, A. (2011). The Study of Formulations as a Key to an Interactional Semantics. *Human Studies*, 34, 115-128.

Depperman, A., Mondada, L. & Schmitt, R., (2010). Agenda and emergence : Contingent and planned activities in a meeting. *Journal of Pragmatics,* 42, 1700-1712.

Drew, P. (1987). Po-faced receipts of teases. *Linguistics*, 25:1, 219-253.

Drew, P. (1995). Interaction sequences and anticipatory interactive planning. In Goody E. (ed.), *Social intelligence and interaction* (pp. 111-139). Cambridge : Cambridge University Press.

Egbert, M. (1997). Schisming: The Collaborative Transformation from a Single Conversation to Multiple Conversations. *Research on Language and Social Interaction*, 30/ 1, 1-51.

Galatolo, R. & Traverso, V. (2007). Analyse multimodale d'une activité professionnelle : l'utilisation des bons de commande dans un restaurant. *Vals-Asla*, 85, 33-58.

Garfinkel, H., Harvey Sacks. (1970). On Formal Structures of Practical Actions. In J.D. McKinne & E.A. Tiryakian (eds), *Theoretical Sociology* (pp. 337–366). New York: Appleton-Century Crofts.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Gumperz, J. J. (1992). Contextualization revisited. In P. Auer & A. Luzio (eds.), *The contextualization of language* (pp. 39-53). Amsterdam : Benjamins.

Heinemann, T. & Traverso, V. (eds) (2009). *Journal of Pragmatics* 41 (*Special Issue Complaining in interaction*).

Heritage, J., Sorjonen, M.L. (1994). Constituting and Maintaining Activities across Sequences: And-Prefacing as a Feature of Question Design. *Language in Society*, 23, 1, 1-29.

Heritage, J. & Watson, D. R. (1979). Formulations as conversational objects. In G.Psathas (ed.), *Everyday Language* (pp. 123-162). New York: Irvington Press.

Hymes, D. (1974). Ways of speaking. In R. Bauman & J. Sherzer (eds), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 433-453). Cambridge : Cambridge University Press.

Jefferson, G. (1978). Sequential aspects of story telling in conversation. In J.N. Schenkein (ed.) *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 213-48). New York: Academic Press.

Jefferson, G., 1984, On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next positioned matters. In: Atkinson J.M. & J. Heritage, (eds), *Structures of Social Action* (pp. 191–222). Cambridge: Cambridge University Press.

Jefferson, G. (1988). On the sequential Organization of Troubles-Talk in Ordinary Conversation. *Social Problems,* 35 (4), 418–441.

Jouin-Chardon, E., Mondada, L., Niccolai, G. & Traverso, V. (2010). Contraintes technologiques sur les enregistrements de corpus et analyse des cadres de participation. *Pratiques,* 147-148, 53-83.

Katsiki, S., Traverso, V. (2004). Les dénominations ordinaires spontanées des activités langagières et la question des équivalences entre les communautés discursives, *Langages,* 154, 47-59.

Kerbrat-Orecchioni, C. (éd.) (2004). *Journal of Pragmatics 36, (Special issue On polylogues)*.

Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2004). Types d'interaction et genres de l'oral, *Langages,* 153, 41-51.

Levinson, S. C. (1979). Activity types and language, *Linguistics*, 17, 365-399.

Levinson, S. C. (1992). Activity types and language. In P. Drew & J. Heritage (eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (pp. 66-100). Cambridge: Cambridge University Press.

Mandelbaum, J. & Pomerantz, A. (1991). What drives social action? In K. Tracy (ed.), *Understanding Face-to-Face Interaction* (pp. 151-167), Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Mondada, L. & Traverso, V. (2005). (Dés)alignements en clôture, *Lidil,* 31, 35-59.

Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas, *Langue française*, 112, 1, 9-30.

Psathas, G. (1986). Some sequential structures in direction-giving, *Human Studies,* 9, 231–246.

Psathas, G. (1991). The structure of direction-giving in interaction. In D. Boden & D.H. Zimmerman (eds), *Talk and social structure* (pp. 195-216). Cambridge : Polity Press.

Psathas, G. (1992). The study of extended sequences: the case of the Garden Lesson. In G. Watson & R. Seiler (eds.), *Text in Context* (pp. 99–123). London : Sage.

Robinson, J. (2013). Overall structural organization. In J. Sidnell & T. Stivers (eds), *The Handbook of conversation analysis*, (pp. 257-281).Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Sacks, H., (1987). On the Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (eds.). *Talk and Social Organization* (pp. 54-69). Clevedon: Multilingual Matters.

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*.Oxford: Blackwell.

Schegloff, E. (1980). Preliminaries to preliminaries : "Can I ask you a question?", *Sociological Inquiry,* 50, 104-152.

Schegloff, E. (1990). On the Organization of Sequences as a source of ''Coherence'' on Talk-in-Interaction . In B. Dorval (ed.). *Conversational Organization and its Development* (pp. 51–77). Norwood : Ablex.

Schegloff, E., 2007, *Sequence Organization in Interaction,* Cambridge: CUP.

Schegloff, E. & Sacks, H. (1973). Opening Up Closings, *Semiotica,* VIII, 4, 289-327

Streek, J. (1995). On Projection. In E. Goody (ed.). *Interaction and Social Intelligence* (pp. 84-110). Cambridge: CUP.

Traverso, V. (1996). *La conversation familère*. Lyon : PUL.

Traverso, V. (1997). Des échanges à la poste : dilogues, trilogues, polylogue(s) ?, *Cahiers de Praxématique,* 28, 57-77.

Traverso, V. (2000). La conversation ordinaire, *Op. Cit*, 14, 13-23.

Traverso, V. (2003a). Aspects de la négociation dans un polylogue, *Etudes Romanes,* Copenhague, 54, 11-31.

Traverso, V. (2003b). Les genres de l'oral : le cas de la conversation, http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01001725.

Traverso, V. (2004). Interlocutive 'crowding' and 'splitting' in polylogues: the case of a meeting of researchers, *Journal of Pragmatics,* 36, 53-74.

Traverso, V. (2005a). Un exemple d'analyse d'un genre interactif oral : La conversation à bâtons rompus. In J.C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquier (éds), *Niveau B2 pour le français : textes et référen*ce (pp. 149-165), Paris : Didier.

Traverso, V. (2005b). Quelques formats intégrant la répétition comme ressource pour le développement thématique dans la conversation ordinaire, *Rivista di Psicolinguistica Applicata* (Special Issue on Conversation Analysis, R. Galatolo et A. Fasulo (dir)), 153-166.

Traverso, V. (2005c). Cristallisation des désaccords et mise en place de négociations dans l'interaction : des variations situationnelles. In M. Grosjean & L. Mondada (éds), *Des négociations au travail* (pp. 43-69). Lyon : PUL/ARCI.

Traverso, V. (2008). Co-élaboration de solutions et rôle du graphico-gestuel : analyse interactionnelle. In F. Détienne & V. Traverso (eds), *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception: Corpus MOSAIC* (pp. 87-182). Nancy : PUN.

Traverso, V. (2009). The dilemmas of third−party complaints in conversation between friends, *Journal of Pragmatics*, 41, 2385-2399.

Traverso, V. (2012). Longues séquences dans l'interaction : ordre de l'activité, cadres participatifs et temporalités, *Langue Française,* 175, 53-73.

Traverso, V. (éd.) (2012), *Lan*gue Française 175, Analyses de l'interaction et linguistique : état actuel des recherches en français.

Traverso, V. & Galatolo, R. (2006 [2008]). Accès multiples au(x) contexte(s) : l'exemple de cuisinières en action, *Verbum* XXVIII, 2-3, 231-256.

Cahiers de l'ILSL, no 41, 2014, pp. 71-136

« 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, Filliettaz & 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 (Filliettaz, 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 empirique[1]. 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 Rémery, 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 « typicalité[3] » 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'adossent 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'enfance[4].

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, Rémery, 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 CRSII1-136291) 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 1ère année, effectuant un stage au sein d'une institution accueillant des enfants âgés de deux ans environ. Compte tenu de l'âge précoce des enfants, la stagiaire prévoit un aménagement des règles du jeu habituelles du Mémory. Les cartes ne 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 double[6] (« 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.

#1

+chacun à votre tour/+

#2

°je demanderai à un enfant/°

#3

de trouver la MEme carte\

#4

+I:ci\+ . d'accord/

Sur le plan macro-syntaxique (Groupe de Fribourg, 2012), la stagiaire produit en ligne 3 ce qu'on peut considérer comme une période composée de quatre clauses. Chaque clause désigne une étape spécifique dans l'accomplissement de la phase de jeu en question. Ce découpage périodique est souligné, sur le plan prosodique, par des contours intonatifs respectivement continuatifs et conclusifs, ponctuant la fin de chaque clause. Des modulations du volume de la voix ainsi que des phénomènes d'accentuation (MEme

carte ; I:ci) ponctuent aussi ces clauses et marquent les étapes de l'accomplissement de l'activité de recherche du double. Enfin, des conduites corporelles et gestuelles spécifiques accompagnent ces paroles et contribuent à la production de cette segmentation de l'activité, en lien avec les ressources matérielles que constituent les cartes du jeu. Comme indiqué ci-dessus, la stagiaire enchaîne un changement d'orientation de son regard (#1), un placement de son index sur sa bouche (#2), un geste de pointage sur les cartes qu'elle tient en main (#3) et un geste de balayage des cartes disposées sur la table (#4) au moment de verbaliser et d'accomplir les étapes constitutives du tour de jeu.

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 ».

#5

+et quand c'est le tour de Danièle par exemple/+

#6

°les autres enfants/

#7

ils font chu:t\°

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 débuter, qui va consister pour chaque enfant, à tour de rôle, à effectuer un « tour de jeu ». L'accomplissement de ces tours de jeu permet d'observer comment s'actualise effectivement la structure 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 […]

En lien avec ces éléments d'anticipation, nous nous appliquerons ci-dessous à décrire comment Nathalie s'engage dans son premier tour de jeu et comment s'organise, sur le plan de la structuration praxéologique du discours, cette première prise de tour.

(3) L'attribution du tour de Nathalie (S-A2, 33:36)

```
12.  STA:  alors je vais demander à NAThalie/ [#8] ((se recule
           et se tourne vers Nathalie))
13.        °où est cette image\° [#9]((retourne l'image
           illustrant une tasse))
14.  NAT:  ((regarde STA mais ne dit rien))
15.  STA:  là elle est où la MEme image\ [#10] ..((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))
```

#8

alors je vais demander à NAThalie/

#9

°où est cette image\°

#10

là elle est où la MEme image\

En lien avec la transcription de l'extrait (3) ci-dessus, on observera pour commencer que le premier tour de jeu débute par l'Identification de Nathalie comme première joueuse. Cette phase d'identification fait l'objet d'un travail interactionnel complexe et qui mobilise une pluralité de ressources. La stagiaire désigne verbalement en la nommant Nathalie comme première joueuse (« alors je vais demander à Nathalie », l. 12). Elle produit une accentuation prosodique de son prénom (NAThalie) et s'oriente corporellement vers elle en la sélectionnant du regard (voir #8). Nathalie s'aligne à cette phase de l'activité en s'orientant corporellement et visuellement en direction de la stagiaire.

La prochaine étape de l'attribution du tour de jeu consiste pour la stagiaire à retourner la carte représentant une tasse (voir #9) et à

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))
```

#11

STA: c'est/

#12

STA: elle est où la tasse là\

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\ . d'accord/	°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\°
          ((replace 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

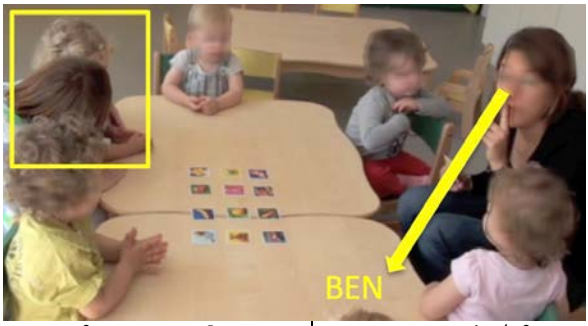
REF et STA: °Ariane/°

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 & Rémery, 2013). Les schismes interactionnels émergent des possibilités offertes par les cadres de participation convoquant quatre participants au moins. Ils consistent en un format de participation qui se scinde en deux foyers d'interaction conduits de manière parallèle et déployant une organisation séquentielle partiellement autonome. Selon la terminologie proposée par Ebgert (1997), la possibilité d'introduire des schismes est « induite » par des prises de tours d'un participant qui s'écartent de l'organisation séquentielle poursuivie par deux autres participants. Le schisme est rendu effectif au moment où un quatrième participant s'aligne sur cette offre induite dans le « schisming induction turn ». Ces critères semblent satisfaits dans la situation 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 régulant à son tour l'intrusion de Benoît, la stagiaire s'aligne séquentiellement sur sa prise de tour et ratifie l'offre de schisme produite par l'enfant. Dès ce moment et durant quelques secondes, deux foyers distincts d'interaction se déploient de manière concomitante.

#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

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))	
41.	REF:	tu regardes ici/ ((pointe en direction des cartes))	
42.	DAN:	+elle est là::+ **[#18]**((pointe en direction de la tasse de café))	
43.	STA:	tu peux te lever si tu veux\	
44.	NAT:	°elle est là:\° ((pointe en direction des cartes))	REF > DAN: Danièle/
45.	STA:	**[#19]** tu peux te lever si tu veux/ . et tu peux PRENdre la carte\	**[#19]** tu te souviens ce qu'on a dit/ . on joue SEU:lement quand c'est son tour
46.	NAT:	((NAT se lève et prend la carte de la tasse sur la table))	°sinon on fait chu::t° ((place son index sur sa bouche))
47.			DAN: ch::

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\ très:s bien\ | EMI: +(i-est-to-dur)+
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))

#18

DAN: +elle est là::+

#19

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).

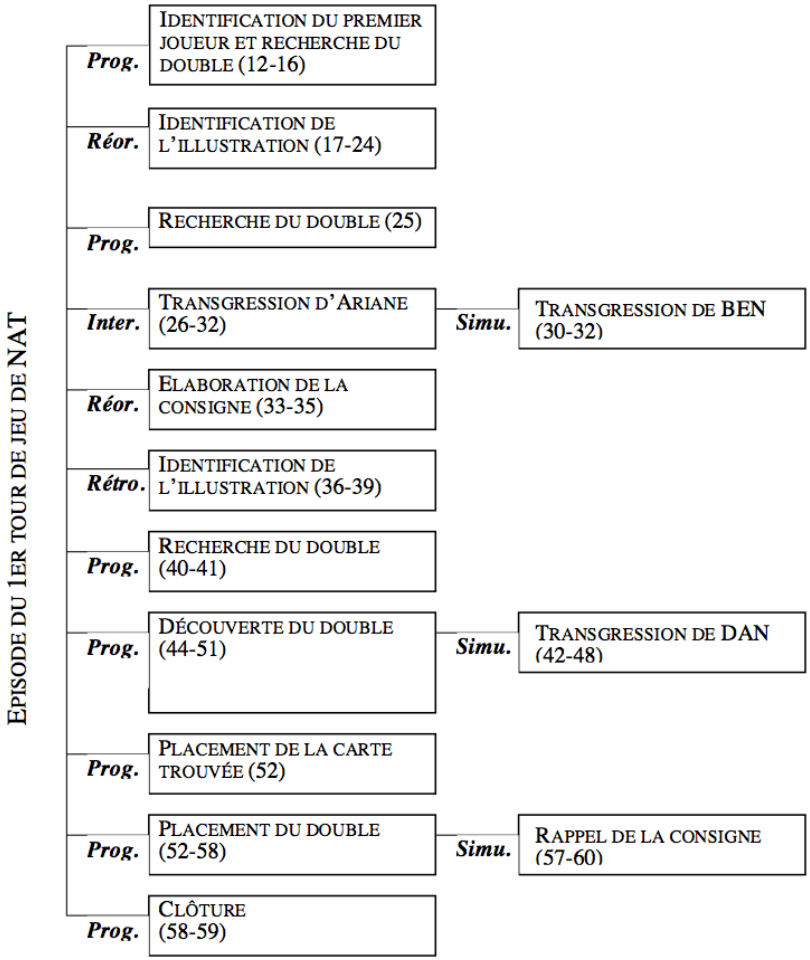
La stagiaire n'intervient pas ici dans l'activité de réparation mais reste engagée dans la progression du tour de jeu de Nathalie. Un nouveau schisme se produit ainsi, permettant à la référente de prendre en charge les opérations de réparation sans pour autant interrompre le cours du jeu. Nathalie ayant 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 BENOIT

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 interpelant 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/°

```
            direction de la
            table))
70.         °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/°

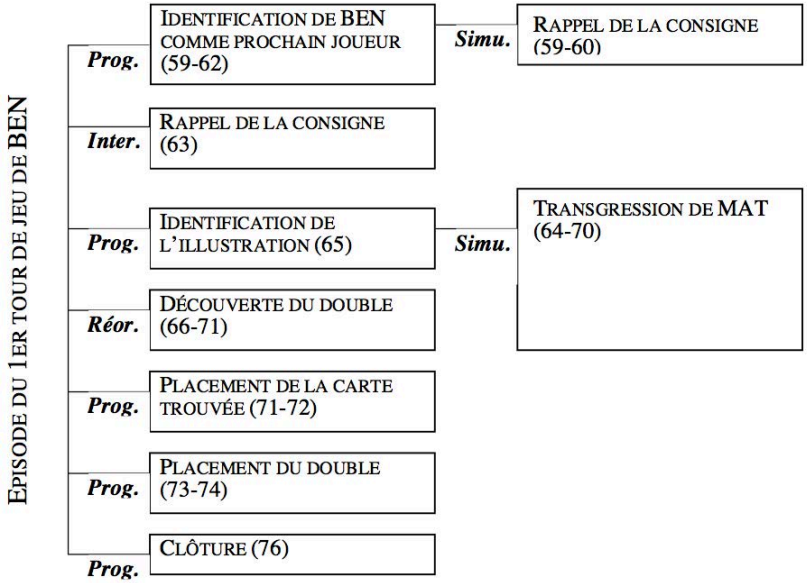
STA: camion de pompier\ oui/

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'Identifiation 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 pourrons 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))

#24

STA: si on tourne comme ça/

#25

STA: là c'était Danièle/

#26

STA: .. de :/ . NA-THA-LIE\

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 #28 #29

STA: alors Nathalie/

STA: c'est quoi\

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]**	**[#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:	°°voi:là\°°	°°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))	MAT: ((se tait))
104.			REF: . °°essaye d'écouter\ . d'accord/°° .
105.		**[#36]** c'est Benoît/ . qui répond\ . d'accord/	°°toi t'aimerais pas que les autres enfants jouent d'accord/°° ((REF caresse la joue de MAT))
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))	REF > MAT:((se penche vers MAT et le serre dans ses bras)) °bra:vo Matéo° °je te félicite\°
118.	BEN:	((prend la carte et la pose sur le coin de la table))	

#34

STA: Benoît\

#35

STA: maintenant c'est au tour de BEnoît\

#36

STA: c'est Benoît/ . qui répond\

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 Benoit/+ ») 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/+
117.       °tu poses sur la table les cartes/°
           [#40]((tend la seconde carte à BEN))
118.  BEN: ((prend la carte et la pose sur le coin de la table))
119.  STA: ((observe MAT en souriant))
120.  STA > MAT: [#41] bra:vo Matéo\
121.  STA: alors\ .  +Matéo\+ . +maintenant c'est ton tour\+ .
           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))

REF > MAT:((se penche vers MAT et le serre dans ses bras))
[#40]°bra:vo Matéo°
°je te félicite\°
°cette fois tu as laissé Benoît jouer\°
[#41] °c'est super\°
((lui embrasse la joue))
```

#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).

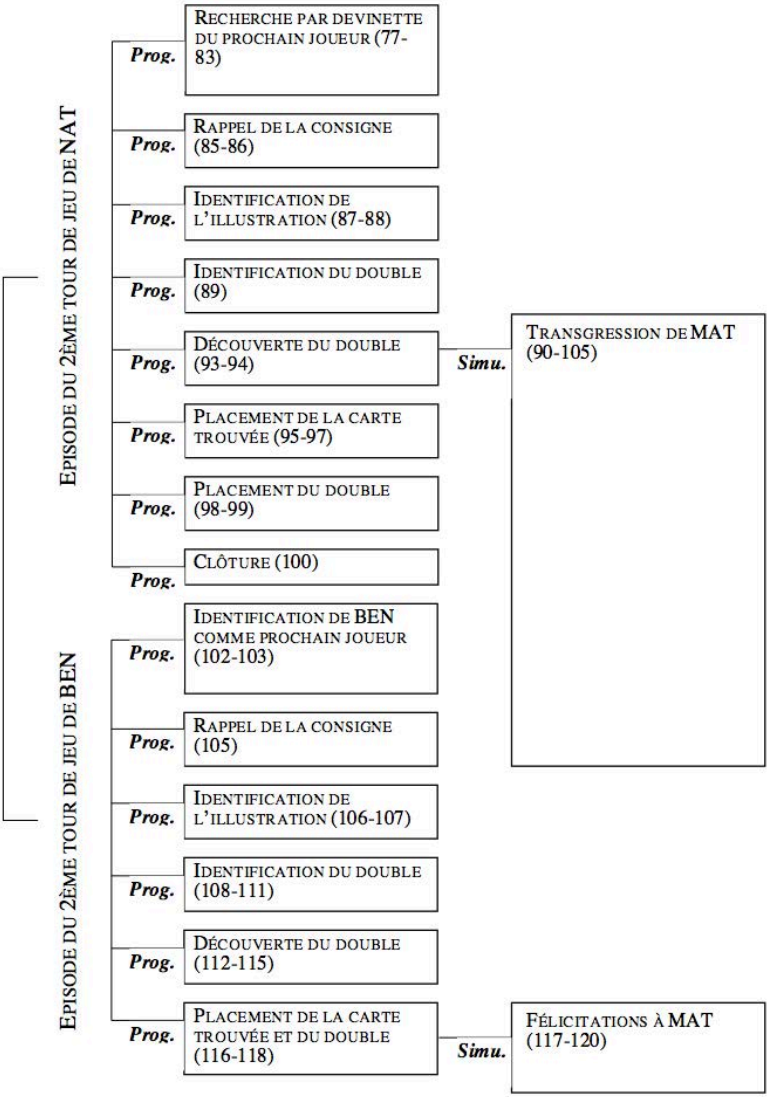
#41

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 STRUCTUREE 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
souligné	Chevauchements dans les prises de parole
REF > STA	Relation d'allocution 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'Education, 117.

Filliettaz, L., Rémery, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Revue @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. & Rémery, V. (2013). Les processus de hiérarchisation dans l'activiét tutorale au travail. Contribution au Congrès de l'Association Française de Sociologie, Nantes, 2-5 septembre 2913.

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.

Cahiers de l'ILSL, no 41, 2014, pp. 137-169

Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue : liage, pointage, progression, séquence

Laurent GAJO

Université de Genève

1. INTRODUCTION

L'existence d'un niveau « méso » dans l'organisation des interactions apparait, de manière particulièrement visible, dans des situations institutionnelles et plurilingues. Dans les deux cas, en effet, existent des modalités plus ou moins déclarées d'organisation qui, on s'en doute, donnent une empreinte aux interactions singulières. Toutefois, l'enjeu sera ici d'identifier la pertinence de cette empreinte au fil de l'interaction, notamment à travers des phénomènes de projection et d'ancrage.

Une première définition, heuristique, du niveau méso-interactionnel le poserait comme un mode, plus ou moins choisi mais contraignant, d'organisation de l'activité, rendu visible dans la séquentialité de l'interaction. La question de la séquentialité met immédiatement au centre celle du découpage de l'activité et de la réalisation du niveau méso à travers des unités de structuration particulières. La dimension des unités semble toutefois insuffisante pour cerner la nature particulière de ce niveau d'organisation. A ce stade, nous voyons ainsi trois paramètres pertinents pour aborder le niveau méso :

- le découpage des données (unités d'analyse) ;
- l'ancrage des données (empreinte contextuelle) ;
- le point de vue sur les données (angle d'analyse).

Les deux premiers paramètres indiquent la nécessité de saisir le niveau méso dans ses dimensions à la fois textuelles (déroulement

des activités discursives) et contextuelles (ancrage des activités). Le troisième paramètre suppose que l'analyse du niveau méso relève d'un certain regard sur les données. Concrètement, si la pertinence de ce niveau apparait dans les ajustements interactionnels locaux (micro), la compréhension de son caractère structurant exige d'intégrer, dans l'analyse, un regard débordant le « hic et nunc », combinant ainsi perspectives émique et étique. La prise en compte de ce troisième paramètre aura des conséquences sur le premier et nous amènera, notamment, à problématiser la notion de tâche en lien avec celle d'activité discursive. L'importance du deuxième paramètre sera soulignée, dans cette contribution, par le choix de contextes didactiques et/ou plurilingues. Ainsi, la pertinence du niveau méso apparait de manière saillante dans les discours institutionnels et plurilingues, qui renvoient à leur extériorité.

Dans les lignes qui suivent, nous commençons par présenter brièvement le cadre théorique dans lequel nous nous situons. Ensuite, nous embrayons sur le repérage du niveau méso dans les interactions scolaires en nous focalisant sur la notion de tâche et ses liens avec l'activité, d'un côté, et le curriculum, de l'autre. Enfin, toujours dans le contexte didactique, nous nous dirigeons vers un corpus bilingue et développons la notion de méso-alternance, dont les rapports avec la micro- et la macro-alternance demeurent complexes. Dans cette contribution, l'intérêt pour le bilinguisme dans l'interaction est double. En effet, s'il permet de décrire des contextes souvent encore ressentis comme particuliers, il permet surtout de comprendre, par effet de loupe, des mécanismes discursifs et interactionnels relativement ordinaires. L'argumentaire et les outils mobilisés pour décrire la méso-alternance seront ainsi, dans une large mesure, les mêmes que ceux servant à saisir le niveau méso-interactionnel. Au fil de l'analyse, nous mettrons en évidence un certain nombre de notions centrales pour saisir ce niveau d'organisation. Les notions de pointage et de liage seront mises en regard de celles d'ancrage et de projection, les notions de séquence et de progression seront rapportées à celles de séquentialité et de progressivité.

2. CADRE THÉORIQUE : EN BREF

Nos outils d'analyse se situent dans une perspective que nous appelons volontiers *plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives*. Pour les raisons évoquées ci-dessus (contexte particulier et loupe sur l'ordinaire), le plurilinguisme figure au premier plan. Il constitue un paradigme qui développe, de plus en plus, ses propres outils, comme la description des marques transcodiques (voir Lüdi & Py, 2003) ou de la compétence plurilingue (voir Coste, Moore & Zarate, 1997, Castellotti & Moore, 2011) dans le cadre d'une sociolinguistique du contact (Simonin & Wharton, 2013). Que ce soit dans l'interaction scolaire ou extrascolaire, il permet en outre de mettre en évidence le potentiel acquisitionnel inhérent à l'interaction exolingue (Lüdi & Py, 2003), d'où un lien privilégié entre plurilinguisme et cognition. L'appréhension de la cognition s'entend ici comme la description de processus acquisitionnels conduisant à la construction des savoirs, d'une part, et comme la mise en œuvre de représentations sociales, de l'autre. Le caractère social de ces dernières implique leur circulation au sein d'une communauté et leur mise en jeu dans et par les interactions. C'est pourquoi la cognition est envisagée avant tout comme une activité insérée dans des pratiques, dans un « travail » qui prend sens localement mais qui se réalise aussi à travers des « unités » ou des ensembles d'une certaine ampleur. Dans ce sens, nous considérons pertinent de décrire les activités non seulement interactionnelles mais discursives qui sous-tendent une négociation et conduisent à l'élaboration de savoirs (par exemple, la définition). Par ailleurs, il nous semble important, dans le cas d'interactions institutionnalisées (à l'école, à l'hôpital, dans un laboratoire, etc.), de considérer les liens qui s'établissent entre des interactions particulières à travers des phénomènes de projection (ou « rétrojection ») ou d'ancrage pointant, par exemple pour l'école, vers l'existence d'un curriculum. Il est d'ailleurs possible de mettre en relation les activités discursives et l'institution, celle-ci prévoyant des formats spécifiques ou le recours spécifique à certains formats pour valider le savoir. Ainsi, autant les savoirs que les représentations sociales, bien que largement élaborés dans l'interaction, renvoient à une forme d'extériorité.

En résumé, notre perspective consiste à analyser, dans les interactions verbales et les activités discursives, les lieux où le plurilinguisme joue un rôle pour la mise en place des savoirs. Une telle perspective demande l'articulation de divers paradigmes théoriques et méthodologiques, dont ceux de l'analyse conversationnelle (en particulier, ses applications à l'analyse de l'acquisition des langues étrangères ; voir Mondada & Pekarek Doehler, 2000, et Pekarek Doehler, 2012, pour le courant *CA-SLA*), de l'analyse du discours et de l'énonciation (voir, par exemple, Grobet, 2007, pour son travail sur la définition comme activité discursive et cognitive en milieu didactique) et, comme déjà évoqué, du plurilinguisme (voir Gajo, 2003) et, plus précisément, de sa didactique (voir, en particulier, Moore, 2006 et Gajo, 2014). L'articulation de ces divers paradigmes entraine le développement de notions nouvelles permettant de comprendre les enjeux croisés entre interaction, discours, plurilinguisme et acquisition, ceci en milieu institutionnel. Citons ici les notions de densité/opacité, de médiation/re-médiation (Gajo et al., 2008) et de saturation (Gajo & Grobet, 2011), cette dernière servant à identifier des lieux dans l'interaction verbale où l'apport d'éléments linguistiques contribue à établir un savoir lié à un champ disciplinaire particulier et/ou à un curriculum. Cette notion pourrait tout à fait être mobilisée pour aborder le niveau méso-interactionnel, mais nous nous concentrons sur d'autres outils dans le cadre de cette contribution.

2.1. TÂCHE, ACTIVITÉ, CURRICULUM : VERS LES NOTIONS DE SÉQUENCE, DE PROGRESSION, DE LIAGE ET DE POINTAGE

Repérer le niveau méso-interactionnel implique de mettre en évidence une certaine structuration de l'activité, notamment discursive, et un lien avec l'action, par exemple didactique. L'activité discursive met à la disposition des interlocuteurs des schémas d'organisation comme l'explication, la reformulation, la définition. Mais elle renvoie aussi à des actions extrêmement variables et largement définies dans l'interaction elle-même. Ici, nous nous limiterons au contexte scolaire et nous servirons de la notion de tâche telle qu'elle a été définie par Coste (2010 : 500) : « La notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un

achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables ». Coste ajoute un peu plus loin que la tâche comporte en général une consigne et un objectif.

Dans l'interaction scolaire, les tâches s'articulent le plus souvent dans des chaines ou des séquences (voir la notion de séquence didactique chez Schneuwly & Dolz, 1998) plus ou moins longues qui contribuent à donner leur sens (objectif) aux tâches individuelles. La motivation d'une tâche demeure ainsi une affaire complexe, prise entre le local et le global : « (…) la mise en œuvre d'une relation didactiquement pensée et pédagogiquement intelligible entre tâches « globales » et tâches intermédiaires, les apprenants prenant en principe eux-mêmes conscience (avec la médiation de l'enseignant) de la signification et du pourquoi de l'agencement de ces diverses tâches les unes par rapport aux autres et se trouvant du coup plus susceptibles d'y adhérer et d'entretenir leur motivation à apprendre. Il existe une progression « visible » à l'intérieur d'une séquence cohérente (…) » (Coste, 2010 : 503). La cohérence en question passe notamment par le curriculum ou son interprétation par l'enseignant. Ceci est d'autant plus important que les tâches scolaires et les activités langagières qui les réalisent comportent à la fois un enjeu communicationnel et un enjeu acquisitionnel. Il s'agit alors bien d'apprendre et de faire-apprendre, ce qui donne à la notion de progression elle-même une double acception : avancer dans la chaine d'activités et construire progressivement des savoirs langagiers. Le rapport entre communication et apprentissage est fondamental dans l'interaction didactique et pointe vers le niveau méso-interactionnel. En effet, une tâche mobilise des activités discursives, les configure, les entraine et les prépare pour des mobilisations futures. Le curriculum a pour ambition de régler le lien entre activité et tâche et, du coup, entre tâches elles-mêmes. Ceci donne à l'interaction en classe une forme de condensation (Coste, 2002), où les activités de communication, même authentiques, sont mises au service d'objectifs d'apprentissage. Ainsi, la réalisation d'une tâche se doit d'être accessible tout en mettant en évidence des manques que l'élève pourra progressivement combler.

La pertinence de la tâche à l'école implique donc une perspective méso dans le sens où elle pointe vers une chaine, une organisation

curriculaire, une progression. Il pourrait être tentant d'établir un rapprochement entre cette dernière et la notion de progressivité décrite en analyse conversationnelle (Mondada, 2012 ; voir aussi Heritage, 2007). La progressivité s'oppose à l'intersubjectivité, la première visant la poursuite de la séquence « principale », la seconde favorisant l'intercompréhension et, notamment, l'ouverture de séquences latérales. La progression, telle qu'envisagée dans la perspective didactique, se trouverait précisément à l'articulation entre intersubjectivité et progressivité. Comprendre la dimension méso-interactionnelle de la tâche implique donc de tenir compte des phénomènes d'enchainement et de progression. Au niveau micro (organisation locale des activités), ce type de phénomènes se reflète dans les orientations prospective et rétrospective organisant la séquentialité : « Chaque position séquentielle est un slot pour une action qui est orientée vers ce qui précède (orientation rétrospective), exhibant ainsi la manière dont ce qui précède a été compris et traité, et vers ce qui suit (orientation prospective). Cette organisation est dynamique, régie par des projections en cours, qui définissent "what's next" et dessinent des nexts plus ou moins alignés, plus ou moins préférentiels, plus ou moins attendus» (Mondada, 2012 :114). Si le processus de projection semble central, il intervient essentiellement dans les enchainements locaux impliquant la mécanique des tours de parole. Auer (2002) postule une intervention possible de ce processus à plusieurs niveaux : « Various scales are involved, and have been investigated. On the largest level, there is action projection, which plays a prominent role in research on conversational "pres" (prefatory activities)» (Auer, 2002 : 3). Toutefois, l'échelle la plus grande reste dans une perspective locale, où la progression est envisagée de proche en proche. Auer oppose le phénomène de projection à celui de détermination, qui restreindrait l'initiative des participants et donnerait un caractère mécanique et prévisible à l'interaction.

Au niveau méso, la projection conserve toute sa pertinence mais doit être redéfinie, notamment en raison de son rapport non antagonique avec une forme de détermination (c'est le cas de l'interaction en milieu institutionnel). Du coup, le mécanisme complémentaire de « rétrojection » n'est pas de même nature que l'orientation rétrospective, qui s'entend localement, de proche en

proche. Cette différence de nature ne concerne pas directement l'ampleur des unités considérées – Coste (2010) parle toutefois de micro-tâches, de tâches, de tâches intermédiaires et de macro-tâches –, mais plutôt des questions de distance, de liage et de pointage. En effet, les tâches didactiques donnent à voir leurs enchainements (liage) et leur insertion dans une organisation curriculaire (pointage). Le caractère structurant du curriculum apparait régulièrement dans les activités de classe, qui y renvoient (par exemple, on peut pointer vers l'exigence d'un examen semestriel), et il se lit, dans une certaine mesure, dans l'ordonnancement entre les tâches. Par ailleurs, dans les classes de langue – ou bilingues –, la nature discursive des tâches fait l'objet d'une attention particulière, en partie prévue dans le curriculum et travaillée à travers des renvois, des répétitions, des progressions. Les tâches didactiques remobilisent ainsi de façon visible des activités discursives et les retravaillent par la création de manques, d'appels ou de rappels. On retrouve ici des questions de distance, caractérisant aussi le liage et le pointage. Ceci implique d'évidentes activités métalinguistiques, dont la nature peut varier en fonction de la distance. A ce propos, Trévise (1995) distingue entre des activités métalinguistiques qui apparaissent au moment de la réalisation de la tâche et des activités métalinguistiques à distance, qui interviennent lorsqu'on se remémore un épisode, qu'on y revient. L'intersubjectivité correspond indéniablement aux premières, mais les secondes s'inscrivent plus dans la progression que dans la progressivité.

Nous reproduisons ci-dessous le début d'une leçon de mathématiques conduite dans le cadre d'un projet bilingue au Val d'Aoste. Les élèves ont entre 12 et 14 ans et sont encadrés par deux enseignantes travaillant en coprésence.

EXTRAIT 1 (PROJET VDA-PLUS[1] ; P1 = ENSEIGNANTE DE FRANÇAIS, P2 = ENSEIGNANTE DE MATHÉMATIQUES)

```
1   P1  BON sortez donc euh :: projet Pythagore merci/
2       (3.5) ((les élèves sortent le projet Pythagore))
```

[1]VDAPLUS – *Validation de démarches d'apprentissage plurilingues*, projet mené par l'Istituto regionale di ricerca educativa (IRRE) du Val d'Aoste.

```
P1  et euh :: ya quelqu'un de bonne volonté qui va nous
    dire euh :: .. où on est/ ... alors euh c'est moi qui
    dois appeler/ ..
E?  (oui on est là ?)
P2  non pierre a levé la main\
P1  pierre a levé la main bien/ .. très bien\
E1  alors euh la leçon :: .. la leçon de (mardi ?) passé/
P1  oui/
E1  nous avons :: .. nous avons fait des triangles/ .. nous
    avons dit que :: un triangle/ .. pour établir euh un
    triangle/ .. on doit :: (aver ?)
P1  &écoute mais je ne comprends pas de quelle activité tu
    es en train de parler\
E1  &des triangles
P1  &quelle activité . le numéro
E1  &le numéro (quatre ?)
P1  ah/ . le numéro quatre\ donc euh : c'est juste là
    derrière non/
E1  &sì là derrière
P1  &qui avait comme euh : objectif / comme but/ .. t'as la
    fiche/ ... t'as la fiche/
E1  oui oui oui oui
P1  alors euh :: comment tu vas parler sans avoir le :: ...
    le matériel devant les yeux/
    ((E1 cherche dans ses fiches))
?   ((tousse))
    (6.0) (( E1 et d'autres élèves cherchent leur fiche))
P1  alors euh :: ... cherche un peu/
    (2.5)
E1  (c'était là ?)
    (1.5)
P2  c'était là parce que lui :: .. on avait dicté la
    con[signe\
P1     [AH on avait dicté la consigne ... très bien\ ..
    pardon\
E1  et nous avons dit que :: on pouvait :: .. établir si ..
    un triangle ..(deux triangles sont isométriques ?)
P1  oui/
E1  on doit :: ... (sont ?) suffisantes/ ... euh :: (1.5)
    sont suffisants euh :. voir=savoir/ .. la mesure de
    un=trois :: données/
P2  oui\ . trois données quelconques/..
E1  oui
P2  pierre
E1  euh par exemple euh ::
P2  pierre/.. trois données quelconques/ ... qu'est-ce que
    ça veut dire\
P1  & mais :: n'importe quel type de données/ .. [XXX
P2                                               [oui oui\
E1  les :: les [côtés et les angles\
P1             [oui ya des données qui ::
P2  &donc il faut connaitre au moins XXX
E1  au moins trois types de données/
P2  &oui\ trois types de données\ mais
E1  &TROIS DONNEES .. trois données\
```

```
58  P2  &trois données mais qui euh :: qui au moins se
59      référaient à quelles données\ .. on a dit au moins tu
60      as raison on a utilisé le mot au moins\ .. pour quelles
61      données\
62  E1  pour euh ::: ..
63  P2  ben les deux types de données c'est angles et/
64  E1  &et :: côtés\
65  P2  &et côtés \ et on a dit au moins/ pour quel type de
66      données\
67      (1.5)
68  E1  pour faire des triangles/
69  P2  &oui\ .. mais on avait dit il faut connaitre au moins/
70  E1  trois données
71  P2  (hmmmm ?)
72      ...
73  E1  non euh deux deux données/
74  P2  tu ne sais pas\
75  P1  [(nicola ?)
76  P2  [(va voir ?) tu as écrit euh nicola/
77  P1  &nicola/ tu veux intervenir/
78  E2  euh pour établir euh si (il y a ?) des triangles
79      isométriques/
80  P1  [hmm
81  P2  [si un triangle/
82  E2  &si deux ou plusieurs triangles sont isométriques/
83  P1  &oui/
84  E2  on doit connaitre euh :: .. sont suffisantes trois
85      données . et :: dans cette donnée/ on doit savoir au
86      moins ::
87  P1  &donc\ une seule donnée ou dans ces données j'ai pas
88      compris
89  E2  dans ces données/
90  P2  &[ah
91  P1   [mmm
92  E2  &on doit se=savoir au moins/ . euh la mesure d'un côté/
93  P2  &voi :: là\ . alors au moins c'était relatif  à/
94  E2  à un côté/
95  P2  &à un côté hein/ au moins un côté\ . alors c'est-à-dire
96      on pouvait avoir combien de côtés\
97  E2  [trois/
98  P2  [au minimum/
99  E2  un
100 P2  &un\ au maximum/
101 E2  &trois
102 P2  &trois\ on pouvait avoir zéro côté/
103 E2  &non
104 P2  &non\ ... quatre côtés/
105 E2  &non
106 P2  &non pourquoi\
107 E2  parce que un triangle a seulement :: trois côtés
108                 [((rires))
109 (autres élèves) [(( petits rires))
110 P2  [&hmm et pierre et il a bien lu avant il a dit/ si :::
111     .. on peut établir si un deux ou plusieurs triangles
112     sont ino=isométriques\ .. mais on avait fait une faute
```

```
113     c'est vrai/
114 (plusieurs élèves)  oui
115 P2  &oui/ c'est vrai/ .. où était la faute\
116 E1  non oui euh [sur euh] seulement deux ou plusieurs
117     triangles parce que ..
118 E2              [mais c'est]
119 E1  un triangle c'est seul euh [XXX
120 P2                             [il peut être seulement
121     isométrique/
122 E1  à .à .à
123 E?  &<à lui-même> ((en riant))
124 P2  &à qui\
125 E1  &A LUI/
126 P2  ah eh
127 E?  &à lui-même/
128 P2  &oui\ hmm d'accord/ .. donc on avait dit / on enlève un
129     et on laisse euh :: .. et on avait déterminé comment
130     cette :: leçon [on avait dit alors/
131 E3                 [comment on fait une ::
132 P2  &qu'est-ce qu'on avait écrit\
133 E3  &XXXX une (met aussi ?) si un deux ou [plusieurs
134     triangles XXX
135 P2                                        [UN TOUJOURS/
136 E3  &NON euh si deux ou plusieurs triangles sont
137     isométriques/ <on doit alors connaitre trois données
138     dont une/ est au moins euh :: un côté\> ((lu ?))
139 P2  d'accord\
140 E3  &donc une règle de construction est / de donner/ une
141     règle de (isométrie ?)
142 P2  d'isométrie\ d'accord/
143 (plusieurs élèves)   oui
144 P2  tout le monde est :: arrivé jusque-là/
145 (une majorité d'élèves) oui
146 P2  bon d'accord\ [alors là] on va :: continuer = dis-moi\
147 ?   [((tousse))]
148 P1  (cécile ?) pose une question\ dis-moi\
149 E4  eh :: no eh :: vous allez nous donner des fiches/ .. ou
150     euh :: vous prenez que le livre de (stella barucco ?)
151 P1  [tiré de (stella] barucco ?) oui/
152 P2  [XXXXXXX]
153 E4  [XXX]
154 P2  (dictionnaire oui ?) ... là\ .. hmm\ .. et :: qu'est-ce
155     que :: tu voulais dire avec ça
156 E4  che :: ehmm il y a les règles .. [XXX
157 P2                                   [AH QU'ON EUH :: oui
158     oui c'est vrai\ . et hmm .. comment elles étaient ces
159     euh ::
160 E4  euhm :: il ya les les (varie ?) possibilités/
161 P2  &les/ .. les combien de possibilités\
162 E4  trois\
163 P2  &trois\ [et XXX
164 E4          [en italien il y en a trois\
165 P2  &trois\ et pourquoi on les a vues dans les deux
166     langues/ .. XXX
167 E4  parce que c'est un projet :: bil=bilinguiste/
```

```
168 P1  & EHEHEHEHE [(addirittura ?) ] BILINGUE .. BILINGUE\
169 P2              [XXXXXXXX]
170 ((quelques élèves rient))
171 E4  ah
172 P2  et qu'est-ce qu'on avait observé sur les deux :: en
173     français et en italien\
174     (3.0) ((E4 hausse les épaules))
175 P1  ya des différences disons dans la langue dans la
176     construction des phrases au moins
177 E4  (ah ?)
178     (2.0)
179 P1  lisez-le\ lisez les deux règles= NON\ tu =tu penses que
180     là ::
181 E4  &(ça va ?)
182 P1  &non\ mais [mais (adrien- quelqu'un ?)] n'est pas de
183     ton de ton avis\ de ton opinion\
184 E3             [XXXXXXXXXXXXXXX]
185 P1  &oui
186 E3  parce que :: par exemple en italien/
187 P1  &oui
188 E3  &cioè possiamo dire che due triangoli e in francese non
189     c'è neanche possiam dire c'è subito .. deux triangles
190     sont XXXX
191 P1  mmmm/
192 E3  ma per il resto son più o meno uguali per esempio :: un
193     lato della stessa lunghezza compreso fra due angoli ::
194     della stessa ampiezza/= un côté de même longueur
195     compris entre XXX (secteur ?) XXX un angle ::
196 P1  on peut dire que c'est une :: règle équivoque/
197 E3  oui/
198 P1  équivoque/
199 E3  &no/ univoque\
200 P2  (équivoque et univoque ?)
201 P1  &oui d'accord/ .. BIEN/ .. c'est bien\
202     ...
203 P2  ((se râcle la gorge)) humm :: (cécile ?) on peut
204     procéder /
205 E4? oui
206 P2  &oui d'accord\
207     (1.5)
208 P1  alors\ l'activité de :::aujou[rd'hui/[XXX
209 P2                              [aujourd'hui/ on va vous
210     on vous donner euh on prévoit de :: on vous pose des
211     questions/ .. et :: vous allez répondre euh :: [vous
212     allez] réfléchir euh ::
213 P1                                          [maintenant]
214 P2  &un moment tout seuls/ .. hein chacun va réfléchir et
215     ensuite on va discuter ensemble un moment pour voir ::
216 E?  &mais :::: oralement/ .. [ou :::
217 P2                          [NON NON NON\ . à l'écrit\
218 P1  &à l'écrit
219 P2  [&à l'écrit\
220 P1  [on va (donner ?) la consigne/ ..
221 P2  &tu vas écrire euh :: quelques [mots/
222 P1                                 [d'accord/ ... oui/ ...
```

```
223     toujours et XXX mieux/
224     ((les élèves cherchent des feuilles))
225 P1  vous prenez une feuille nouvelle euh vous écrivez
226     activité cinq/
227     (6.5)
228     ((les élèves cherchent toujours))
229 P2  euh :: seulement peut-être il faut avoir sous les yeux/
230     euhm la première :: fiche celle où y avait les phrases\
231     les phrases un deux trois cinq six .. vous vous
232     rappelez/
233 ?   hmm oui
234 ?   ah non je
235 P1  feuillette un peu .. tu veux pas chercher/
236 P2  celle-là\ . la première ... où on avait [écrit
237 P1                                          [XXXX ...
238     l'activité numéro un
239 P2  &oui questo XXXXX non celle-là celle-là où il y a les
240     phrases
241 P1  celle-là ... celle-là\
242 P2  phrase un phrase deux et caetera\
243 P1  hein d'accord/
244 P2  je vais écrire au tableau
245 P1  oui
246     (2.0)
247 P1  alors\ ... activité cinq/
248     (10.0) ((les élèves cherchent toujours leurs feuilles))
249 P1  alors\ .. je vais .. d'abord je vais faire = je vais
250     vous dire\ euh que toutes les fois =je sais pas si vous
251     avez remarqué que quand vous donne une feuille\
252 P2  une fiche en particulier
253 P1  oui euh on écrit l'activité et puis il y a le numéro de
254     l'activité\ ... et puis .. suit/ .. l'objectif/ hein de
255     cette activité\ de la leçon\ c'est ::: euh tu as
256     remarqué/ oui hein
257 E3  en sous-titre/
258 P1  oui en sous-titre qui veut dire hein quel est
259     l'objectif de cette activité\ .. par exemple hein
260     l'activité numéro un c'était la mise en situation\ ..
261     de l'activité quatre vous l'avez là/
262 (plusieurs élèves)   oui
263 P1  ou trois par exemple/ vous [aviez] remarqué cela/
264 E3                            [trois]
265 E3  trois euh (systémation ?) des données de la règle de
266     XXX
267 P1  & très bien/
268 E3  deux est contrôle [des résultats
269 E?                    [XXXXXXXXXXX[XXXX
270 P2                                [ok ok ok (quella la
271     metti giù ?)
272 E3  &deux euh contrôle des résultats
273 P1  &oui
274 E3  &et mise en commun/
275 P1  & oui
276 E3  XXXX[XXX
277 P1      [et voilà DONC MAIN'NANT/ je . voulais dire cela/
```

```
278     je voulais annoncer cela parce que ... euh y en a un
279     pour l'activité numéro cinq/ .. mais je veux pas le
280     dire encore\ .. voyons si tous ensemble et
281     collectivement à la fin de la leçon/ .. on va dire quel
282     était l'objectif de cette activité\ d'accord/ .. un
283     objectif ou deux objectifs on va voir\ .. d'accord/ .
284     bon main'nant je vais vous dicter la consigne\
```

Jusqu'à la ligne 206, nous assistons à une longue « rétrojection », qui sert à reconstituer l'enchainement des tâches (désignées comme « activités » par les enseignantes, par exemple en 14, et pourvues d'objectifs, comme indiqué en 22) à travers des leçons (9) au sein d'un projet (1), qualifié ultérieurement de bilingue (167). Ce rappel permet une sorte de condensation des objets et de bilan des savoirs collectivement élaborés et supposément partagés. Un pointage clair vers la progression est réalisé en 144 par l'enseignante de mathématiques qui, pour reconstruire la règle recherchée, réactive à partir de 59 une expression linguistique (« au moins ») ayant servi à fabriquer l'activité discursive. Par ailleurs, cette dernière s'est déroulée de manière délibérée en deux langues (165-195) et on retrace ainsi l'intérêt de travailler sur les différences entre la formulation de la règle en italien et en français. Ce passage donne d'ailleurs lieu à une alternance de codes. A partir de 208, on annonce la nouvelle tâche, qui s'inscrit elle-même dans une projection (« prévoit » en 210) et fixe des modalités de réalisation discursive. Entre 229 et 242 prend place un liage entre cette tâche et les précédentes au moyen d'une fiche où figurent des phrases. Entre 249 et 261, les enseignantes rendent explicites à la fois l'organisation et la succession des tâches en s'appuyant sur le support utilisé (« feuille » pour l'enseignante de français, reformulée de manière intéressante en « fiche » par la collègue de mathématiques). Ainsi, à chaque fiche correspond une tâche et un objectif – figurant en sous-titre. Cela ne signifie pas pour autant que l'objectif soit connu à l'avance, car il peut donner lieu à une découverte au cours de la réalisation de la tâche. C'est ce que suggère P1 entre 277 et 284, alors qu'elle s'apprête à dicter la consigne. Ainsi, non seulement l'objectif n'est pas annoncé, mais il pourrait bien y en avoir deux. On suppose qu'il s'agit ici, comme dans le cas de la formulation de la règle avec « au moins », d'un objectif linguistique associé à un objectif disciplinaire.

Les mouvements de « rétrojection » et de projection sont donc très structurants dans cette séquence, et ils se complexifient sans doute à travers la présence des deux langues, des deux enseignantes et, partant, d'un double pointage vers le curriculum. Il est intéressant de constater que c'est l'enseignante de français qui amorce et pilote une bonne part de la phase de rappel, alors que l'enseignante de mathématiques prend l'initiative d'ancrer la nouvelle tâche (« on peut procéder » en 203-204). Avant cela, elle s'est référée à des éléments écrits (132) – et donc stabilisés et partagés – et s'est assurée de la progression collective (« tout le monde est arrivé jusque-là » en 144). Si la répartition des rôles entre les deux enseignantes obéit à des mécanismes relativement complexes, ils peuvent servir à marquer l'articulation entre intersubjectivité et progressivité. La phase de rappel se rapporte ainsi davantage au processus d'intersubjectivité, mais le définit à un niveau méso. Le déroulement de la tâche/activité actuelle ne peut dès lors pas s'interpréter en dehors de sa dimension méso-interactionnelle. Pour s'en convaincre, il suffit de s'arrêter sur la séquence 196-201, qui fait intervenir la notion de règle équivoque ou univoque. La progression de proche en proche ne permet pas d'interpréter ce passage, qui suppose un ancrage curriculaire et un liage avec des épisodes plus lointains, censés être connus des élèves et pertinents ici.

Dans l'extrait suivant, enregistré dans une classe d'histoire préparant à la maturité bilingue (secondaire II) à Genève, on retrouve des phénomènes similaires et, surtout, l'existence d'un double projet et d'un probable double pointage vers le curriculum, même si l'enseignante ne travaille pas en duo. On le remarque d'emblée entre 2 et 4, où elle oppose en quelque sorte l'objectif disciplinaire, qui conduit à prendre des notes (« you don't really need to take notes »), et l'objectif linguistique, qui consiste à apprendre du vocabulaire (« you will need vocabulary »). Si les deux projets sont présents à un niveau méso, l'un des deux est quasiment désactivé au niveau micro, à ce moment-là de l'interaction (« now immediately »). Cette organisation relève d'une projection de la part de l'enseignante, qui a déjà (« already ») écrit un mot au tableau.

EXTRAIT 2 (PNR56[2] ; ENS = ENSEIGNANTE D'HISTOIRE)

```
1  Ens  ok, everybody . I think you have quite many good ideas
2       already . alright/ah: . you don't really need to take
3       notes now immediately but on the contrary that you will
4       need vocabulary . as you can see I have already written
5       a word here
6  E22  la récolte
7  Ens  don't say it in french . right/
8  E22  it's ah: to translate
9  Ens  well . ah: . don't translate (Xname) do you know how
10      can we explain
11      that word/ .
12      who is taking care of that/
13 E    [farmers
14 E    [farmers
15 E    [farmers
16 Ens  FARMERS . exactly . farmers . a:nd the . the harvest is
17      in what time of the year/ is it in winter/
18 E22  no it's summer
19 Ens  exactly
20 E22  summer ah:
21 Ens  late spring maybe autumn
22 E22  autumn
23 Ens  autumn
24 E22  it depends on what . whether we are having[X
25 E19                                            [in autumn
26      they ah: X
27 Ens  in autumn they ah: plant new things yes but for ex ah:
28      for example if you think about grapes . grapes that's
29      what you wanted to say (Xname)
30 E22  [yes grapes
31 E    [yeah
32 Ens  the harvest is in yeah autumn . late september october
33      something like this . so you all know what harvest
34      means so we don't have to translate (Xname)
35 E22  yes I know . sorry
36 Ens  that's fine . so you got it . so what you have to do is
37      I already told you at the beginning of the year that
38      you have this little booklet . I can see that you don't
39      have it but you have paper and so on . but this
40      vocabulary that we use today and next week and so on .
41      you will need it for the semester test so:
42 E22  ah: which vocabulary/
```

[2] *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, projet FNS no 405640-108656 mené dans le cadre du PNR 56 (Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse).

```
43 Ens  the vocabulary I put on the blackboard . so you have to
44      study it . right/ so now we are doing a kind of
45      brainstorming . that is you tell me what you have been
46      thinking what you have been writing . and then we do
47      ah: . you don't need to take notes . you only speak .
48      and then we take notes after except for the vocabulary
49      ok/ . alright so: . now if we start with the society
50      what kind of groups SOCIAL groups did you have in the
51      modern times (Xname)
```

Entre les lignes 9 et 35 prend place une séquence d'explication (« how can we explain » en 9-10), qui convient sans doute à l'objectif linguistique de la classe bilingue mais constitue aussi, en ce moment, une sorte de séquence latérale par rapport à la tâche disciplinaire. L'explication correspond à une activité discursive aussi bien que didactique qui se situe en quelque sorte, dans le contexte de l'enseignement bilingue, au croisement entre intersubjectivité et progressivité. L'intérêt particulier de cet extrait tient au fait que l'enseignante est amenée à expliciter, entre 36 et 41, la place qu'elle accorde au traitement du vocabulaire non seulement en ce moment précis mais tout au long de son cours d'histoire (« this vocabulary that we use today and next week and so on »). La consigne a déjà été formulée au début de l'année (« I already told you at the beginning of the year ») et l'objectif semble être l'épreuve de fin de semestre (« you will need it for the semester test »). L'attention au vocabulaire semble donc donner lieu à une espèce de tâche latérale ou, plutôt, latente, en quelque sorte une « macro-tâche » toujours associée aux tâches disciplinaires et justifiée par le curriculum bilingue et une de ses manifestations, le test. Cette tâche dispose de son propre support matériel (« this little booklet »). A partir de 49, la séquence disciplinaire pourra progresser, mais donnera d'abord lieu à un « brainstorming » (45), de nouveau une activité à la fois discursive et didactique, pointant, mais à distance (il n'est pas nécessaire de prendre des notes à ce moment), vers l'enjeu disciplinaire ainsi que, de manière plus directe et permanente, vers l'enjeu linguistique (« you only speak », « we take notes after except for the vocabulary »).

Le niveau méso-interactionnel apparait ici dans l'effort que fait l'enseignante pour placer la tâche et l'activité actuelle/locale dans une double organisation globale, dans le temps (début de l'année, fin du semestre, début de la séquence didactique, etc.) et dans l'espace

didactique/curriculaire (enjeux de la discipline et enjeux de la langue). Seul le recours au niveau méso permet de ne pas interpréter les lignes 9 à 35 strictement comme une séquence latérale. Donner en quelque sorte le mode d'emploi d'une telle séquence ne la rend pas latérale au sens ordinaire (micro) du terme. L'explicitation que fournit l'enseignante vient en effet confirmer cette interprétation. Un phénomène-clé semble être à l'origine aussi bien du déroulement de la séquence que de l'explicitation de l'enseignante : il s'agit du refus, de la part de cette dernière, de l'alternance codique (7) et de la traduction (9, 34). Le passage à la L1 est en effet souvent considéré comme une facilité de la part des enseignants, qui l'assimilent généralement à une simple traduction. Certes, continuer en L2 permet de déployer des stratégies de résolution de problèmes sans doute favorables à l'apprentissage de la langue, mais l'alternance de codes, tout en maintenant une certaine attention sur la langue, conserve une priorité à la tâche disciplinaire et favorise la progressivité. Du coup, le phénomène de l'alternance codique mérite une attention particulière pour l'identification du niveau méso, car il relève de projections – parfois de convictions – didactiques, d'une part, et joue un rôle structurant pour les activités et les tâches, d'autre part.

3. LA MÉSO-ALTERNANCE

L'alternance codique est un phénomène très étudié en linguistique, initialement en sociolinguistique et, par la suite, en didactique des langues. Sans en refaire l'historique, nous allons ici pointer quelques études et notions directement utiles pour notre propos. La plupart des recherches ont mis en évidence les traits formels (par exemple, Poplack, 2000) et/ou les fonctions du « code-switching » (par exemple, Grosjean, 2001, ou Lüdi & Py, 2003). Depuis une quinzaine d'années, les travaux portant sur l'alternance codique en classe et ses liens avec l'apprentissage se sont multipliés (voir, notamment, Castellotti, 2001, Causa, 2002, Moore, 2006, Borel, 2012, Steffen, 2013a). Si la question des fonctions de l'alternance s'est enrichie, c'est surtout celle des critères formels de sa définition qui a produit les réflexions les plus originales.

Aussi bien du côté des pratiques sociales ordinaires que des pratiques pédagogiques, la délimitation de l'alternance codique demeure un enjeu pour la recherche. De manière tout à fait intéressante, les travaux ont travaillé dans des directions « opposées », tendant à fondre le « code-switching » dans l'inextricable variété et complexité des pratiques langagières du côté social et, inversement, à en montrer les niveaux plus amples de structuration et de légitimation au niveau scolaire. Sur le premier versant, de récents travaux ont remis en question la pertinence et la possibilité d'identifier des alternances de codes dans des pratiques tissées d'une pluralité complètement normalisée. Ils vont jusqu'à remettre en question la notion de langue et, surtout, de frontière entre langues en proposant des notions comme « codemeshing » (Canagarajah, 2011), « polylingual languaging » (Jørgensen 2008), « metrolingualism » (Otsuji & Pennycook, 2010) ou « translanguaging » (García, 2008). Sur le second versant, l'enjeu consiste à décrire des pratiques d'alternance qui, en partie, dépassent les choix locaux des interlocuteurs et structurent de manière très visible les tâches didactiques. Les recherches sur le bilinguisme scolaire valdôtain ont commencé à introduire la distinction entre micro- et macro-alternance (par exemple, Coste, 1997), la première recouvrant le « code-switching » et la seconde relevant de la planification curriculaire. Mais c'est plus récemment qu'a été identifié un niveau intermédiaire, qualifié de « méso-alternance » (Gajo, 2007, Steffen, 2013b, Müller et al., 2011) ou d' « alternance séquentielle » (Duverger, 2007, Causa, 2011).

La notion d'alternance séquentielle montre bien que la délimitation de ce phénomène repose en partie sur des critères de découpage et donc de repérage d'unités structurantes pour le discours. Mais, comme nous le verrons, la question est plus complexe, et ceci apparait déjà dans la notion de « translanguaging », dont les définitions la tirent tantôt du côté micro tantôt du côté méso. Ainsi, dans une des premières occurrences de l'expression « translanguaging », Baker donne la définition suivante : «In "translanguaging" the input (reading or listening) tends to be in one language, and the output (speaking or writing) in the other language, and this is systematically varied (...)» (Baker, 2001: 297). Il y a bien ici l'idée d'espaces ou de segments que L1 et L2 se

répartissent et sur lesquels nous reviendrons. García reprend cette définition en qualifiant le « translanguaging » de « pedagogical practice which switches the language mode in bilingual classroom » (García , 2008 : 45). Mais, dans le même ouvrage, elle propose aussi une description qui rapproche ce phénomène du « code-switching » ou, plus précisément, du « code-meshing », dans son fonctionnement micro : « For us, translanguaging includes but extends what others have called language use and language contact among bilinguals. Rather than focusing on the language itself and how one or the other might relate to the way in which a monolingual standard is used and has been described, the concept of translanguaging makes obvious that there are no clear-cut boundaries between the languages of bilinguals » (García , 2008 : 47).

S'il est difficile d'appréhender ce niveau méso, qui implique sans doute des unités particulières de structuration mais aussi, et surtout, des renvois à des configurations contextuelles (ici, une classe bilingue), il est néanmoins essentiel de le décrire dans un même appareil explicatif, englobant aussi bien les niveaux micro et macro. La macro-alternance renvoie à une organisation institutionnelle ou curriculaire, qui consiste à attribuer, majoritairement, une langue donnée à un enseignement donné. Cela peut concerner une discipline, un moment de la journée, un degré scolaire, etc. Ce type d'organisation se retrouve aussi dans la méthode de Grammont-Ronjat (une personne/une langue), qui déborde bien entendu le contexte scolaire. Une telle organisation a pour objectif de garantir une exposition suffisante à chaque langue par une répartition ordonnée, programmée de leur usage, une telle répartition n'empêchant pas, dans les faits, des micro-alternances. Ces dernières sont davantage utilisées lorsque l'interaction se déroule en mode bi-plurilingue mais, surtout, ne donnent pas lieu au même balisage. En effet, plus le « code-switching » est fluide (voir, notamment, les travaux de Poplack), plus les pratiques plurilingues sont admises comme norme dans la communauté. En revanche, annoncer, justifier, commenter un changement de langue pointe vers une organisation contextuelle en partiel désaccord avec les pratiques ou, alors, vers un mode explicite d'organisation institutionnelle (protocole, curriculum, politique linguistique).

La méso-alternance affecte directement l'organisation des pratiques de classe et trouve son origine soit dans un dispositif institutionnel (nécessité de recourir alternativement aux deux langues d'un programme bilingue regroupant une population elle-même bilingue) soit dans un choix didactique de l'enseignant (stratégies plus ou moins partagées ou développées en formation). Dans le premier cas toutefois, l'interprétation du moment où le changement de langue doit s'opérer dépend du choix de l'enseignant et de la dynamique de classe. Concrètement, la méso-alternance consiste à faire varier la langue d'enseignement en fonction des activités (ou portions d'activités) discursives et/ou des tâches didactiques. Par exemple, à une définition en L2 succédera une exemplification en L1. Ces alternances sont souvent balisées par des annonces du type « je vais résumer en français », qui font coïncider le changement de langue (« en français ») avec le changement d'activité ou de tâche (« résumer »). Dans une certaine mesure, on peut les rapprocher de ce qu'Auer (1984) nomme « discourse-related code-switching ». Martin-Jones (1995) reprend cette notion comme suit : « (…) the distinction between discourse-related and participant-related codeswitching is relevant in the study of bilingual classroom interaction. Discourse-related codeswitching serves as a resource for completing varied communicative acts, e.g. changing footing, marking topic changes, moving in and out of different discourse frames, doing a side sequence» (Martin-Jones, 1995: 99, citée in Yletyinen, 2004). L'effet de marquage caractérise aussi la méso-alternance. Celui-ci implique l'idée de frontière et d'unités discursives d'une certaine importance (topique, séquence latérale). Mais, de nouveau, la perspective demeure plutôt micro et, si l'on suit Auer (1996), le « discourse-related code-switching » peut entrainer un changement durable de la langue d'interaction. Or, dans la méso-alternance, les deux « canaux » linguistiques restent activés et sont exploités comme tels. On trouve aussi, dans certains contextes (ce sera le cas dans les extraits que nous allons traiter), une dimension « participant-related », dans la mesure où la méso-alternance permet de s'adresser à un groupe-classe hétérogène pour lequel la langue d'enseignement sera – et doit être – alternativement L1 et L2.

Si macro-, micro- et méso-alternance ne relèvent pas du même niveau d'analyse, toutes trois sont traçables dans l'interaction

verbale et présentent, ensemble, une pertinence pour les interlocuteurs. Ainsi, un élève va changer de langue d'une discipline à l'autre, d'une tâche à l'autre ou d'un énoncé à l'autre, selon des dynamiques institutionnelles, didactiques ou conversationnelles (Müller et al., 2011). La différence entre les trois types d'alternances implique sans doute la question de la grandeur des unités considérées – ou de la quantité de discours alterné. Dans le cas de la méso-alternance, il s'agit le plus souvent de tâches didactiques et/ou d'activités discursives, pour lesquelles le changement de langue fonctionne comme marqueur de bornage (voir Causa, 2002). Toutefois, ce type d'alternance n'implique pas tant une succession d'activités d'une certaine ampleur qu'une dimension d'anticipation, voire d'obligation que l'on retrouve dans l'idée que la méso-alternance serait « raisonnée », « réfléchie » (Duverger, 2007). Cette dimension se lit assez souvent dans le balisage des alternances, qui contribue à mettre en cohérence les différentes activités/tâches (voir ci-dessus la notion de liage) et pointe vers le curriculum (notion de pointage).

Pour illustrer de manière patente le fonctionnement de la méso-alternance en situation éducative et, forcément, bi-plurilingue, nous allons analyser successivement deux extraits enregistrés dans la Haute Ecole bernoise en techniques industrielles (HESB-TI) (ces deux extraits ont été présentés, dans une perspective un peu différente, dans Steffen, 2013b, et Gajo & Steffen, 2014). Sur son site de Biel-Bienne, l'institution promeut un bilinguisme par ailleurs présent socialement par une mise en œuvre délibérée d'un programme bilingue, qui passe par des formes de macro-, de méso- et même de micro-alternance. Au niveau macro, la présence respective de l'allemand et du français est pensée sur les trois années du cursus de Bachelor, avec des modalités et des pondérations variables. En 1ère année, L1 et L2 trouvent à peu près la même place dans les enseignements ; en 2ème année, un poids majeur est accordé à la L1 de l'enseignant, qui est toutefois censé proposer des synthèses et des récapitulations dans l'autre langue ; en 3ème année, l'enseignant privilégie sa L1 mais alterne, au besoin, dans la langue dominante de l'élève à qui il s'adresse en particulier. Ce dernier cas recouvre assez largement ce qu'Auer appelle « participant-related code-switching », mais son caractère planifié (contrat institutionnel) laisse sans doute

des traces dans le fonctionnement de l'interaction. Dans les deux premiers cas, des formes de méso-alternance interviennent, mais de manière variable.

EXTRAIT 3 (DYLAN[3] UNIL-UNIGE; ENS = ENSEIGNANT)

```
Ens  jetzt ... zur definition einer elliptischen kurve ...
     ich betrachte zuerst elliptische kurven über r\ ... he
     über der menge der reellen zahlen\ oder/ ((écrit au
     tableau)) (5.5) eine elliptische kurve ist einfach die
     menge der (PUNKte) x y (die) x y aus r/ (3.0) ((écrit
     au tableau)) die eine solche gleichung erfüllt\ (2.0)
     also a und b (3.0) ((écrit au tableau)) das sind
     parameter/ . die sind gegeben/ ((écrit au tableau))
     (9.0) dann weiter hab ich noch die bedingung (2.0)
     ((écrit au tableau)) x hoch drei plus a mal x . plus b
     gleich null .. das darf keine mehrfachnullstellen
     haben\ .. keine mehrfachnullstellen\ ((écrit au
     tableau)) (15.5)
Ens  also nochmals as- ALLE x y jetzt . die diese gleichung
     erfüllen/ .. die bilden eine elliptische kurve\ . und
     sie haben da im skriptum haben sie eine solche
     elliptische kurve abgebildet/
     (3.0) ((manipule le tableau noir))
Ens  das ist y: .. ((écrit au tableau)) quadrat ist da x
     hoch drei . minus x (1.0) also da wäre a: jetzt minus
     eins und b ist null\ (1.0) oder und sie sehen da diese
     kurve die besteht jetzt HIER ... aus zwei solchen
     zusammenhangskomponenten/ (2.5) (ich) skizziere das
     vielleicht (1.0) kurz ((écrit au tableau)) (4.0) also
     ich habe hier (mal) eine nullstelle (2.0) also ich
     spreche jetzt von diesem polynom (hier)\ (oder)=das hat
     ja nullstellen .. bei eins minus eins ((écrit au
     tableau)) (1.5) und bei null ... he/ (2.0) das ist klar
     also . HIER ist das polynom natürlich .. wieder positiv
     oder/ (1.5) dann taucht das da (1.0) ab ... oder das
     ist irgend so etwas sieht das aus das polynom das wäre
     jetzt irgendwie y gleich .. das ist ein anderes y x
     hoch drei minus x
     (2.5) ((un E tousse))
Ens  nun ist ja klar dass dazwischen oder/ (2.0) hat diese
     gleichung hier sicher keine lösung\ ... weil y quadrat
     kann nicht negativ werden\ (1.5) (al)so die kurve sieht
     dann eben so aus\ (2.0) (al)so das XXX ist wirklich das
     oder/ ((écrit au tableau)) (4.5) dann hat man da noch
     so eine .. so eine (a drei) (1.5) voilà\ (5.0) und
     dazwischen gibt's nichts\ .. XXX\
```

[3] *Dynamique des langues et gestion de la diversité*, projet européen intégré FP6 no 028702 ; données issues de l'équipe Lausanne-Genève.

```
42      (6.0) ((Ens manipule le tableau))
43 Ens  jetzt kommt noch etwas weiteres dazu das will ich aber
44      nicht .. eh: im detail erklären also .. ich habe gesagt
45      die elliptische kurve bestehe aus allen punkten also
46      aus allen punkten (die) jetzt auf dieser gelben kurve
47      liegen/ . plus dann noch einen punkt im unendlichen\
48      (1.5)
49 Ens  das muss jetzt hier nicht weiter eh: uns interessieren
50      (ja) der punkt ist an und für sich schon wichtig (1.0)
51      wir werden (über) den schon sprechen aber ich will den
52      nicht mathematisch sauber einführen das ist relativ
53      abstrakt da muss man mit der projektiven ebene
54      arbeiten\ das will ich nicht machen\
55      (9.5) ((manipule le tableau))
56 Ens  es gibt es ist natürlich durchaus möglich ... eh dass
57      man auch ein polynom hat mit nur EINER EINzigen reellen
58      nullstelle/ (da)=sind die beiden andern eh XXX\ . das
59      geht schon auf\ ... wir haben einfach NUR EINE
60      komponente der kurve\ ... die sind auch zu zugelassen\
61      (2.5) ((manipule le tableau))
62 Ens  on peut ((se racle la gorge)) ... (xxx) vite aussi
63      résumer en français/ (2.0) donc LÀ . ça c'est la
64      définition d'une courbe elliptique et nous considérons
65      qu'il y a d'AUTRES classes de courbes elliptiques . eh:
66      auxquelles nous nous intéressons pas/ (1.0) a et b .
67      sont des paramètres qui sont donnés .. donc pour eh
68      toute couple a et b ça donne une autre courbe
69      elliptique\
70      (1.0)
71 Ens  donc la courbe elliptique .. c'est l'ensemble . eh des
72      points x y/ ... et (qui) satisfont à cette équation\
73      (2.5) ((manipule le tableau))
74 Ens  là vous avez un exemple concret/ ... eh: . j'voudrais
75      encore préciser on a encore une condition à respecter/
76      (1.0) le polynôme .. cubique (1.5) ne doit pas avoir
77      eh=de:s évolutifs\ (4.0) donc eh (.) ce polynôme peut
78      avoir . trois zéros réels différents/ parce que UN zéro
79      réel vous avez de toute façon/ on peut avoir trois
80      zéros ou plus ... un zéro avec deu:x .. zéros
81      complexe(s) conjugué(s)\
82      (1.0)
83 Ens  là je donne un exemple concret et je vous ai v=un ptit
84      peu expliqué comment on peut comprendre cela ... hein
85      entre zéro et UN ... notre polynôme . prend une valeur
86      négatif/ .. donc la courbe elliptique . eh: ... n'a pas
87      de points dans cet intervalle n'est-ce pas\
88      (4.0) ((manipule le tableau))
```

Ce passage, largement monologal, intervient dans une leçon complètement structurée par la méso-alternance. Les formules mathématiques sont élaborées au tableau et verbalisées, expliquées parallèlement. Chaque « élément de savoir » est présenté d'abord en L1 ou en L2 et ensuite repris, de manière plus condensée, dans

l'autre langue. Les quantités de discours alternées présentent ainsi une certaine régularité, même s'il conviendrait davantage de parler de qualité (nature, type) des discours en question. Dans le passage qui nous intéresse, l'activité discursive et la tâche didactique correspondent à une définition, celle de la courbe elliptique. Si en 1 est mentionnée l'activité de définition, l'alternance en français est triplement balisée (62-64) : « résumer », « en français », « définition ». La relation entre « résumer » et « définition » est particulièrement intéressante, car il y a, au moment du passage à l'autre langue, maintien de la tâche didactique (définition de la courbe elliptique) mais complexification de l'activité discursive (définir et résumer). C'est ce changement d'activité qui fait en sorte que l'alternance ne serve pas que l'intersubjectivité mais aussi la progressivité. Elle permet une sorte de progression en spirale, typique de l'interaction didactique (même monolingue) et mise en évidence ici par la méso-alternance. S'il n'y avait pas progressivité, l'alternance se réduirait à une répétition-traduction. Un tel processus apparait, en creux, comme illégitime, car l'effet de reprise d'une langue à l'autre doit être minimal, d'où la balise « vite » (« vite aussi résumer en français en 62 »).

La séquence en allemand commence par une focalisation sur un type particulier de courbe elliptique (« ich betrachte zuerst elliptische kurven über r » en 1-2). En la définissant, l'enseignant explicite la formule mathématique et l'inscrit au tableau. La définition elle-même est énoncée en 4-6 puis en 14-15 ; elle renvoie par ailleurs à un graphe de la courbe dans le script (16-17). Par la suite, l'enseignant procède à une exemplification/démonstration (19-41), accompagnée d'inscriptions au tableau (formules, courbe). Enfin (43-60), il mentionne plusieurs propriétés qui interviennent dans la caractérisation des courbes elliptiques. Comme nous l'avons dit, cette séquence en allemand présente une définition qui sera reprise, de manière raccourcie, en français. Il est toutefois intéressant de remarquer les balises qui accompagnent les commentaires que l'enseignant fait de l'activité (« ich skizziere das vielleicht kurz » en 23-24, « das will ich aber nicht (..) eh: im detail erklären » en 43-44, « aber ich will den nicht mathematisch sauber einführen » en 51-52). Tout en restant en allemand, il opère des choix à même de faire progresser la tâche et se réfère sans doute à des éléments supposé-

ment connus ou plus facilement intégrables de la part des étudiants. Finalement, le passage au français ne fait que poursuivre ce processus, tout en réalisant l'objectif bilingue de l'institution.

La séquence en français se construit donc en miroir de la séquence en allemand, néanmoins avec un effet de condensation. Il suffit de voir la première étape, qui passe de 17 lignes en allemand (1-17) à 9 lignes en français (62-72). Au-delà de la réorientation de l'activité décrite plus haut (résumer en plus de définir), nous notons ici que la définition en français peut s'appuyer sur la formule qui figure déjà au tableau. De même, l'enseignant peut se contenter de pointer la démonstration déjà faite au tableau en en omettant certaines parties. Il se limite aux points centraux, notamment les paramètres (67) et une condition (75). L'énoncé définitoire est, quant à lui, repris de manière quasi identique. Le passage au français, on l'a déjà dit, ne peut pas s'envisager comme une simple répétition ou traduction. Au contraire, il retravaille les informations en soulignant les savoirs centraux. Plus encore, en s'appuyant sur les traces du travail mené en allemand au tableau, il active un mode bilingue qui ne caractérise pas, notons-le bien, la macro-alternance.

Dans un autre enseignement de cette même Haute Ecole, on observe un autre type de méso-alternance, plus fluide, moins « redondante » car ne reformulant pas systématiquement les objets disciplinaires.

EXTRAIT 4 (DYLAN UNIL-UNIGE; STA = ENSEIGNANT)

```
1  STA  man redet <eigentlich weniger vom brechungsindex der
2       schallwellen oder so\ .. das ist eigentlich auch
3       möglich *.. aber jedenfalls ist der brechungsindex      A
4       (1.0)* umgekehrt proportional zur geschwindigkeit\>
5       ((bruit d'un véhicule qui passe))
6            *regarde le tableau noir et pointe*
7       (3.79)
8  STA  ja/
9       *(4.72)*
10      *STA regarde le tableau noir, puis se dirige vers le
11      pupitre et regarde son script*
12      *..
13 STA  bei dem übergang (.) gilt noch etwas anderes\*
14      *regarde le tableau noir et pointe*
15      (1.5)
16 STA  bei der über=der übergang *geht so vor sich . dass die  B
17      welle* keinen sprung macht\ (1.5) und keinen knick
```

```
18      macht\
19      *regarde le tableau noir et pointe*
20      *...
21 STA  also so etwas passiert NICHT\                          C
23      (4.23)*
24      *STA dessine une onde au tableau noir*
25 STA  das ist verboten *. ja/
26      (1.65)
27 STA  cette situation* serait interdit .. hein/              C
28      *se dirige vers le pupitre et pose/prend quelque chose*
29 STA  *l'onde ne fait pas un SAUT ... en traversant* ..      B
30      l'interface
31      *biffe l'onde qu'il vient de dessiner au tableau noir*
32      *(1.0)
33 STA  et ... elle ne fait pas un coude non plus\ (1.5) elle
34      ne fait pas ça non plus\
35      (2.9)*
36      *dessine une autre onde au tableau noir, puis la biffe
37      et pointe l'autre onde biffée*
38 STA  donc ... soit la fonction (elle-même) ... reste       D
39      continue/ ... soi:t *. la pente* . de la fonction
40      aussi . reste continue\ .. hm/
41      *pointe la deuxième onde biffée*
42      ..
43 STA  *la pente ne change pas hein ça . continue:*
44      *se dirige vers le tableau noir et pointe la première
45      onde dessinée (non biffée)*
```

Dans cet extrait, issu d'un cours de physique, les méso-alternances apparaissent de manière plus imbriquée. Si elles ne marquent pas la frontière entre deux tâches, il n'est pas évident non plus qu'elles identifient des variations dans les activités discursives. L'indice de cette plus grande imbrication des passages en allemand et en français se lit dans l'absence de balises au moment des alternances, qui sont donc fluides.

L'activité discursive sous-jacente à l'ensemble de la séquence semble être l'explication. Il est toutefois possible d'identifier des sous-parties (sous-activités) à cette activité (voir lettres A, B, C et D en marge de la transcription). En A, l'enseignant pose, en allemand, que l'indice de réfraction est inversement proportionnel à la vitesse. En B, il élabore le constat que l'onde ne fait pas un saut ni un coude en traversant l'interface. En C, il commente en allemand ce constat en disant que cette situation serait interdite. C'est à ce moment-là que se fait l'alternance vers le français. Le commentaire C est repris (il s'agit ainsi d'un élément pivot, sans doute central), suivi du constat B, formant une sorte de chiasme avec les correspondants en

allemand. En revanche, D prolonge l'explication par l'énoncé d'une conséquence, non exposée en allemand, tout comme A, qui ne figurait que dans cette langue. La phase D est intéressante, car elle donne lieu à des reformulations sans alternance (« reste continue », « ne change pas », « ça continue » entre 40 et 43). Comme dans l'extrait précédent, on constate donc une forme de continuité entre les procédés monolingues et bilingues (réduction, reformulation).

Alors que, dans l'extrait 3, la méso-alternance semblait fonctionner davantage par juxtaposition des éléments alternés, elle s'appuie ici sur une plus forte complémentarité. La mise en relation des éléments travaillés en L1 et en L2 est plus immédiate et le mode bilingue plus perceptible. Ceci ne signifie toutefois pas que l'extrait 3 n'activait pas un mode bilingue, mais la distance entre les éléments repris pouvait, à première vue, en donner l'impression. Si le type de méso-alternance observée dans le premier extrait se rapprochait de la macro-alternance, celui-ci entretient un air de famille avec la micro-alternance. Néanmoins, la différence est plus de degré que de nature. Dans l'extrait 4, en effet, la quantité de discours alterné reste relativement importante et le découpage, bien que plus subtil, rend pertinentes des (sous-)activités discursives. L'absence de balisage, toutefois, donne à penser que la méso-alternance est davantage pilotée par une stratégie didactique intégrée par l'enseignant que par le contrat institutionnel. Dans les deux cas, l'alternance codique ne peut pas s'interpréter exclusivement au niveau micro, pour au moins deux raisons :

- l'alternance n'est pas forcément rendue nécessaire par un changement d'activité, mais peut le marquer ; elle intervient parfois au cours d'un épisode monologal de l'enseignant, en L1 ou en L2 ;
- l'alternance ne répond pas à un problème pratique localisé dont la solution serait sollicitée par les élèves ; elle ne sert donc pas à ouvrir des séquences latérales.

La méso-alternance fonctionne donc à la fois comme ressource et comme dispositif didactique. Que ce dispositif relève d'une stratégie de l'enseignant ou d'une organisation institutionnelle ne change rien à la nature particulière de ce type d'alternance, dont l'analyse

mobilise des outils de l'analyse conversationnelle et de l'analyse du discours – didactique, institutionnel et plurilingue.

4. CONCLUSION

Comme nous l'avons posé en introduction, le repérage de la méso-alternance implique non seulement un certain découpage des données, mais une forme de renvoi à leur extériorité, pour autant que celle-ci reste traçable dans le discours mais nécessaire à l'interprétation de la direction que prend une activité discursive et/ou une tâche didactique. Ceci nous place dans une perspective qui invite à dépasser l'opposition « émique/étique ». Néanmoins, si des unités structurantes doivent être rattachées au niveau méso-interactionnel, c'est précisément dans les notions d'activité et de tâche qu'il faut les trouver. Par ailleurs, pour relier les dimensions contextuelle et textuelle (découpage) de ce niveau d'organisation, il faut encore pouvoir observer des phénomènes de pointage et de liage, qui apparaissent notamment dans des annonces, des justifications, dans tout acte relevant d'une projection. Celle-ci sera redéfinie pour sortir de la seule structuration locale (« de proche en proche ») et obéir à une cohérence plus globale (« de loin en loin » ; voir Traverso, ici même, qui montre que certains éléments peuvent resurgir de loin en loin). Ainsi, le liage et le pointage n'entrent pas uniquement dans la mise en relation d'éléments isolés, mais pointent vers l'organisation de l'activité.

Dans cette contribution, nous avons décidé de nous focaliser sur des interactions à la fois scolaires et bilingues qui, il est vrai, reposent sur des mécanismes en partie spécifiques, mais qui permettent aussi de mettre la loupe sur le fonctionnement général des interactions. Y apparaissent de manière particulièrement pertinente les liens entre les phénomènes d'intersubjectivité, de progressivité et de progression, cette dernière pointant vers l'existence d'un curriculum, traçable aussi dans le balisage des alternances de codes. C'est précisément à l'articulation de ces phénomènes qu'il s'agit d'appréhender le niveau méso. La méso-alternance et, plus généralement, la progression en spirale, en sont des illustrations.

La définition du niveau méso-interactionnel semble nécessaire à la compréhension de certains mécanismes de l'interaction en classe. Nous avons notamment relevé :

- les liens entre tâche didactique et activité discursive, leur réglage à travers le curriculum, ainsi que la superposition possible de deux activités (ex. : résumer et définir) ;
- le double pointage curriculaire – et ses variations – inhérent à des séquences d'enseignement bilingue (et ses conséquences sur d'éventuelles « macro-tâches ») ;
- la notion même de séquence didactique ;
- la complexité de l'interprétation d'une séquence comme latérale ;
- la mobilisation de supports ou de matérialisations particulières de l'action didactique (fiche, booklet, script).

Le niveau méso-interactionnel trouve sa pertinence au carrefour de dynamiques conversationnelles et contextuelles et permet d'interroger de manière fructueuse des couples de notions comme progressivité/progression ou séquentialité/séquence. Il constitue en quelque sorte le point de rencontre entre ce qui est *rendu visible* et ce qui est *rendu prévisible* dans l'interaction. Certains éléments « à distance » deviennent alors nécessaires à l'interprétation, autant pour les participants que pour l'analyste. La pertinence de cette distance tend à réconcilier et à rendre utile l'articulation des perspectives séquentielle et hiérarchique. Loin d'être abstraite, elle trouve par ailleurs un écho dans les pratiques enseignantes, qui s'organisent, se justifient et s'identifient en bonne partie au niveau méso-interactionnel.

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

/	intonation montante
\	intonation descendante
.	pause brève
..	pause moyenne
...	pause longue
(2.5)	pause exprimée en secondes et dixièmes de seconde
[ ]	début et fin de chevauchement
XXX	segment non identifiable

(sourire?)	transcription incertaine
ALORS	emphase
:	prolongement vocalique ou consonantique
tab-	troncation
((rire))	commentaire
< >	début/fin du phénomène indiqué entre (( ))
&	enchainement rapide entre deux tours/locuteurs
=	enchainement rapide au sein d'un tour/même locuteur
pointe	début/fin d'un geste d'un participant

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Auer, P. (2002). Projection in interaction and projection in grammar. *InLiSt (Interaction and Linguistic Structures)* 33, http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/33/Inlist33.pdf, 39p.

Auer, P. (1996). Bilingual conversation, dix ans après. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 7, 9–34.

Auer, P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam : John Benjamins.

Borel, S. (2012). *Langues en contact – langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Berne : Peter Lang.

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal* 95/3, 401-417.

Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp.241-252). Paris : Editions des archives contemporaines.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.

Causa, M. (2011). L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue. In Duverger, J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le Professeur de « Discipline non linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (pp.60-63). Paris : ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue).

Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Berne – New York : Peter Lang.

Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 66/4, 499-510.

Coste, D. (2002). « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16, 3-22.

Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Etudes de linguistique appliquée* 108, 393-400.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Trema* 28, 81–88.

Gajo, L. (2014). From description to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. In Conteh, J. and Meier, G. (Eds.), *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies*. Series New Perspectives on Language and Education. Clevedon: Multilingual Matters.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Trema* 28, 37-48.

Gajo, L., (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues: quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 38, 49-62.

Gajo, L. *et al.* (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56. [http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=1&kati=1].

Gajo, L. & Grobet, A. (2011). Saturation des savoirs et variétés des enseignements bilingues. *Cahiers de l'ILSL 30*, 71-94.

Gajo, L. & Steffen, G. (2014). Parler la science : enjeux du plurilinguisme à l'université. In Berthoud, A.-C. & Burger, M. (éds), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Paris-Bruxelles : De Boeck.

García, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. VILLE : Wiley-Blackwell.

Grobet, A. (2007). Les définitions en classe bilingue. *Cahiers de l'ILSL* 13, 117-124.

Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In Nicol, J. (Ed.), *One Mind, Two Languages* (pp.1-22). Oxford: Blackwell.

Heritage, J. (2007). Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In Enfield, N. J. & Stivers, T. (Eds.), *Person Reference in Interaction* (pp. 255–288). Cambridge: Cambridge University Press.

Jørgensen, J. N. (Ed.) (2008). « Polylingual languaging around and among children and adolescents ». *International Journal of Multilingualism* 5/3.

Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.

Martin-Jones, M. (1995). Codeswitching in the Classroom: Two Decades of Research. In Milroy, L. & Muysken, P. (Eds.). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary research on code-switching* (pp.90-111). Cambridge : Cambridge University Press.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?. *AILE* 12, 147-174.

Mondada, L. (2012). L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca: entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin VALS-ASLA* 95, 97-121.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier, coll. LAL.

Müller, G. et al. (2012). Participation, ressources plurilingues et élaboration des connaissances dans l'enseignement supérieur. In L. Mondada & L. Nussbaum (éds), *Interactions cosmopolites : l'organisation de la participation plurilingue* (pp.193-223). Limoges : Editions Lambert Lucas.

Otsuji, E. & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism* 7/3, 240–254.

Pekarek Doehler, S. (2012). Conversation analysis and second language acquisition: CA-SLA. In Chappelle, C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics*. Oxford : Wiley-Blackwell (Volume on CA, edited by J. Wagner & K. Mortensen).

Poplack, S. (2000). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. In Wei, L. (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 221-56). London: Routledge.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Simonin, J. & Wharton, S. (éds) (2013). *Sociolinguistique du contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS Editions.

Steffen, G. (2013a). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, coll. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel.

Steffen, G. (2013b). Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire. *Actes du Colloque Vals-Asla 2012, Lausanne 1-3 février 2012. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial, 171-186.

Trévise, A. (1995). Activités métalangagières et acquisition/apprentissage des langues. In Groupe Jan Comenius, *Actes de la journée d'études du 29.11.1994 : Les Journaux de bord d'apprenants de langues* (pp. 21-32). Paris : Université Paris X-Nanterre.

Yletyinen, H. (2004). *The Functions of Codeswitching in EFL Classroom Discourse*. Postgraduate Thesis. University of Jyväskylä.

Cahiers de l'ILSL, no 41, 2014, pp. 171-235

De la conception à la réalisation d'un projet urbanistique : pour une analyse conversationnelle de réunions au fil du temps

Lorenza MONDADA

Université de Bâle

1. INTRODUCTION

Ce texte est un essai d'analyse conversationnelle portant sur des processus interactionnels investissant une durée temporelle historique. L'analyse conversationnelle a démontré le caractère à la fois systématique et situé de l'organisation de l'interaction sociale ; elle l'a fait sur la base de données empiriques, naturalistes, sous forme d'enregistrements audio et/ou vidéo couvrant généralement la durée d'un événement entier (un appel téléphonique, une réunion, une consultation médicale, etc.), analysables comme des cas singuliers et sur la base d'analyses circonscrites à des séquences particulières (analyse de collections).

Peu d'études, dans ce cadre, ont abordé la question de l'enchaînement, 'au fil du temps', d'un évènement interactionnel à un autre. Comment une analyse séquentielle – i.e. tenant compte de l'enchaînement détaillé des tours, pas à pas, dans leurs relations à la fois rétrospectives et prospectives, et selon les pertinences conditionnelles à l'œuvre – est-elle possible dans la durée qui traverse des événements interactionnels et qui se poursuit au fil du temps historique ? Cette question n'a pour l'instant été posée que rarement et soulève des difficultés intéressantes.

Cet article pose un certain nombre de jalons en vue d'y apporter des solutions. Il le fait sur la base de l'étude empirique d'un corpus d'enregistrements vidéo de débats organisés dans le cadre d'une

démarche de concertation en urbanisme, initiée en 2008 et poursuivie jusqu'aujourd'hui [1]. Le corpus a documenté et continue de documenter ces échanges depuis 2008 ; les dernières données ont été enregistrées en septembre 2013 lors de l'ouverture au public d'une partie de l'espace urbain ainsi planifié. L'enjeu soulevé par cette analyse est de savoir comment il est possible de mener une analyse conversationnelle qui prenne en compte le fil d'une temporalité reprise et continuée des débats, autrement dit leur histoire.

2. ENJEUX

2.1. LE DEBAT MICRO/MACRO

Le débat micro/macro a caractérisé la *social theory* des années '80 dans plusieurs domaines des sciences sociales. Il ne s'agit pas ici d'en faire la synthèse mais plutôt de rappeler ce qui en a résulté : diverses solutions théoriques qui ont souvent visé à 'dissoudre' le grand partage entre les deux positions (voir par exemple Knorr-Cetina & Cicourel, 1981 ; Alexander et alii, 1987 ; Huber, 1991).

L'opposition entre *micro/macro* est ambiguë, puisqu'elle laisse entendre que l'observation de « petits détails » ne peut pas éclairer des phénomènes plus larges et que l'observation de « grandes » entités (l'État, les mouvements de population, le PIB, les taux de criminalité…) couvrirait leurs manifestations détaillées. Harvey Sacks le disait fort bien : il n'y a pas des « big issues » d'un côté et des « small issues » de l'autre (1992). Autrement dit, dans le débat micro/macro, l'enjeu n'est pas celui de la granularité des analyses. Il ne réside pas dans le fait de prendre les choses d'en haut ou d'en bas, avec une loupe plus ou moins puissante – selon l'une des métaphores qui ont marqué le traitement de l'opposition micro/macro.

[1] Cette étude fait partie d'un projet financé par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique, intitutlé *Speaking in public: Social interactions within large groups. Contributions from a conversation analytic multimodal perspective* (2013—2015).

L'alternative à cette opposition nous semble s'inscrire moins dans la multiplication des niveaux d'analyse, par exemple en introduisant une approche *meso,* qu'à un niveau plus conceptuel, celui d'une conception théorique de la supériorité des dimensions explicatives du « - *comment ? »,* invoqué pour rendre compte des phénomènes observés, sur les dimensions descriptives d'un *« - quoi ? »* des formes à eux imputées. Cet enjeu a été initialement formulé sous la forme de l'opposition entre *agency vs. structure.* Il a opposé deux visions de l'ordre social, pour l'une expliqué par des structures institutionnelles dotées d'un pouvoir de détermination sur l'organisation des actions et, pour l'autre, par le libre arbitre, les valeurs et la rationalité structurant ces actions. Dès les années '80, cette opposition a été elle-même 'dissoute' par des théories qui montraient les rapports mutuellement configurants des deux termes qu'il ne convenait pas d'opposer, telle la théorie de la *structuration* de Giddens (1984) ou encore la théorie de l'*habitus* de Bourdieu (1972).

La position de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle dans ce contexte (cf. Garfinkel, 1967, Heritage, 1984, Schegloff, 1987, 1991, 1992) a consisté à dissoudre les deux pôles du débat (cf. Hilbert, 1990), en invoquant plusieurs arguments conceptuels. Un premier argument repose sur la notion d'accomplissement pratique : les institutions et autres « grandes » structures sociales et politiques sont rendues possibles, portées à exister, soutenues et transformées par et dans les activités qui les incarnent et les implémentent ; elles sont le fruit d'un accomplissement pratique continu (Garfinkel, 1967). Un deuxième argument est nourri de la notion d'ordre. L'ordre social n'est pas assuré par la police, l'État, les normes éducationnelles, etc., mais est implémenté, reproduit, modifié dans et par les actions situées des participants. Ces actions sont elles-mêmes méthodiquement organisées, de façon à être produites et interprétées comme publiquement intelligibles (*accountables*). Cela fonde l'adage de Sacks affirmant que « there is order at all points » (Sacks, 1992). Cet ordre est particulièrement observable et descriptible relativement à l'organisation séquentielle de l'interaction sociale, et se trouve ainsi au fondement des actions comme des structures. Cela n'empêche pas de renvoyer à des modes d'organisation plus locaux ou plus globaux,

mais invite à le faire en tenant compte de la perspective des participants sur l'imbrication éventuelle de ces *orders*.

2.2. Approche sequentielle et praxeologique de l'ordre social et temporalites plurielles

Le débat micro/macro renvoie de façon centrale à des questions de temporalité : à la temporalité locale, celle de l'ici et maintenant, est opposée une temporalité à plus long terme, celle tant de la stabilité des structures que des grands changements. L'analyse conversationnelle et l'ethnométhodologie ont souvent été associées à la première et ont souvent été critiquées pour ne pas (savoir) prendre en compte la seconde.

L'enjeu de ce texte est celui de la pluralité des temporalités auxquelles il est possible d'appliquer l'approche praxéologique de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle.

La description de l'ordre social offerte par Sacks et Schegloff s'est concentrée sur l'organisation de la séquentialité en général et de la séquence en particulier (Schegloff, 2007). L'analyse de la séquentialité a privilégié une temporalité émergente, moment par moment, avec une focalisation particulière sur un ordre temporel lié aux relations *previous vs. next*.

Cela concerne la temporalité fine des détails de l'organisation pas à pas du tour de parole d'une part et, d'autre part, la temporalité de la séquence (un tour projetant le tour adjacent). La première a par exemple produit des travaux sur la syntaxe incrémentale *online* (Auer, 2009). La seconde a produit la description de séquences dans leur systématicité (Schegloff & Sacks, 1973 ; aussi, par exemple, questions ouvertes-fermées et réponses, Raymond, 2003 ; évaluations, Pomerantz, 1984 ; confirmations d'allusions, Schegloff, 1996 ; etc.). En outre, certaines séquences – notamment les séquences d'ouverture et de clôture (Sacks, 1992 ; Schegloff, 1972, 1986 ; Schegloff & Sacks, 1973) – ont été décrites pour les effets qu'elles avaient sur l'organisation de l'événement interactionnel tout entier : une séquence tout en étant organisée localement, tour à tour, peut donc avoir une incidence organisationnelle sur la totalité d'une interaction ou sur d'autres moments interactionnels (comme

lorsqu'une clôture recycle des éléments de l'ouverture pour proposer de mettre fin à la conversation ou pour rappeler la raison de l'appel).

Des séquences plus complexes et plus étendues, souvent appelées informellement *big packages*, ont aussi fait l'objet de discussions et ont permis d'aborder la question d'activités plus larges – comme par exemple le récit (Jefferson, 1978) mais aussi le fait de rapporter des problèmes (*trouble talk*, Jefferson, 1988) ou les reproches (*complaints*, Heinemann & Traverso, 2009 ; Drew & Walker, 2009), qui ont la caractéristique de se poursuivre sur de nombreux tours de parole et d'avoir une organisation qui ne relève pas de la simple extension de la paire adjacente. L'attention à des activités plus larges a aussi induit non seulement des analyses de la manière dont on sort du *trouble talk* (Jefferson, 1984) mais, plus généralement, des études attentives à la question des *transitions* entre une activité et une autre, une phase et une autre (Robinson & Stivers, 2001, Modaff, 2003, Mondada & Traverso, 2005, Bruxelles, Greco, Mondada, 2009 ; Traverso, 2012).

De façon complémentaire, on s'est intéressé aussi à rendre compte, dans la même perspective, de structures organisationnelles qui investissent des durées temporelles plus longues – lors de la reprise d'une conversation, lors d'appels téléphoniques successifs, lors de réunions multiples enchaînées les unes aux autres.

L'enjeu dans ce type d'analyse est celui de la préservation des approches praxéologique et endogène (*emic*), de l'approche *séquentielle*, et de notions telles que *pertinence conditionnelle* et *procéduralité conséquentielle*. Cela exclut par exemple d'adopter, pour décrire un événement dans sa totalité – que celui-ci concerne une conversation ou une réunion ou bien une série de conversations ou de réunions –, une vision 'structurale' qui montrerait que l'événement ou la suite d'évènements sont globalement segmentés en 'parties' et 'sous-parties' : cette approche correspondrait à une vision zénithale, exogène, sur une totalité (qui n'est initialement pas vécue et assemblée en tant que telle par les participants, qui s'y engagent de manière émergente, mais est analysée post hoc en tant que telle par un regard extérieur). Cela contredirait une approche qui se veut prospective, endogène, au fil du temps de son émergence

(voir De Certeau, 1980 qui en donne une très belle illustration à propos des mouvements de foule dans l'espace urbain).

L'analyse émergente a été classiquement réalisée en analyse conversationnelle par des s*ingle cases analyses* (voir Whalen, Zimmerman & Whalen, 1988 pour un excellent exemple) qui consistent à analyser, pas à pas, le déroulement d'une rencontre dans sa totalité. A côté de ce type d'analyse qui suit un événement dans sa totalité, une démarche complémentaire a consisté – avec l'*analyse de collections* – à rendre compte elle aussi de l'ordre d'un événement, mais en privilégiant sa systématicité et sa récursivité (Schegloff, 1988, 1996 ; Mondada, 2005b). Cette récursivité peut caractériser l'organisation globale d'un événement : ainsi une réunion peut être analysée comme composée de séquences qui se répètent cycliquement et qui se stabilisent progressivement dans leur forme (Mondada, in press).

Alors que l'analyse de collections ne prend généralement pas en compte le positionnement des séquences retenues dans la totalité de l'interaction, une analyse séquentielle est possible qui tienne compte de leur positionnement dans le temps – une première séquence pouvant être méthodiquement analogue à une seconde, mais la seconde tout autant se formater comme venant après la première effectuant la même action, et donc la calquant ou la modifiant (cf. l'analyse de *second stories*, de tours de table, de séries de questions, etc.). Ce type d'approche peut être étendu à l'analyse d'enchaînements d'évènements dans le temps – comme des cycles de réunions, des séries d'appels téléphoniques, etc. Ce type d'analyse est encore peu développé (mais Sacks, 1992, en avait déjà parlé ; cf. aussi Button, 1991). Il pose le problème de documenter la manière dont les participants eux-mêmes s'orientent vers cette continuité, cette « série ». Autrement dit, l'enjeu est de préserver l'approche émique de la série contre une approche 'structurale' extraite d'une analyse rendue possible par un accès *ex-post* à la documentation complète des évènements concernés.

Qu'il me soit permis, ci-dessous, de faire brièvement référence à des études existantes qui augmentent ainsi l'empan temporel des évènements analysés.

2.3. Approches longitudinales et historiques en ethnométhodologie et analyse conversationnelle

Bien que les analyses longitudinales et/ou historiques ne soient pas légion en analyse conversationnelle et en ethnométhodologie, certaines études participent de cette problématique.

- Le domaine appelé *CA for SLA* s'intéresse à l'étude de l'acquisition des langues du point de vue conversationnel ; il traite de la (vieille) question de l'analyse du parcours acquisitionnel d'un apprenant ou d'un groupe (voir Firth & Wagner, 1997 ; Markee 2008 ; Pekarek Doehler 2010 ; Koschmann, 2013).
- Certains travaux ont suivi la trajectoire d'une personne, d'une idée, d'un objet, d'une pratique à travers le temps. Garfinkel (1967) retrace la trajectoire d'Agnès à travers sa biographie et montre les pratiques et les méthodes qui lui permettent d'être femme ordinaire dans sa vie de tous les jours. Lynch & Bogen (1996) retracent la manière dont, au cours des auditions de l'affaire « Iran Contra aux USA » les personnes au centre de l'affaire reconstruisent, effacent, transforment, fabriquent l'histoire de la présence américaine en Iran et au Nicaragua. J'ai pour ma part tenté de tracer l'émergence et le devenir d'idées au fil de réunions scientifiques (Mondada, 2003, 2005a, 2008) en m'appuyant notamment sur les travaux ethnométhodologiques en sociologie des sciences et du travail scientifique (Lynch, 1985 ; Garfinkel, Livingston, Lynch, 1981).
- D'autres travaux portent sur le devenir de séquences dans le temps : j'ai ainsi décrit comment des séquences d'introduction de cas de patients, lors de séances interdisciplinaires de diagnostic dans un service de psychiatrie, se modifient radicalement dans le temps du fait du départ du patron et des transformations induites au sein de l'équipe (Mondada, 2004, 2006).
- Si les travaux mentionnés jusqu'ici suivent une trajectoire au fil d'un temps longitudinal ou historique, il en est qui portent sur la transformation dans le temps de types de séquences, sans suivre pour autant un participant ou un groupe. Cette analyse comparative dans le temps caractérise les travaux de Clayman et

Heritage sur les questions des journalistes aux présidents (2002) : ils montrent que les formats des questions deviennent de plus en plus hostiles au fil du temps – entre les années '50 et aujourd'hui (Clayman *et alii* 2006).

3. DONNEES

3.1. LE CORPUS

Ma contribution, ci-dessous, à cette problématisation de la description d'évènements dans un temps élargi aux dimensions d'une histoire, sera discutée à partir d'un corpus et d'un projet qui s'y prêtent idéalement.

En 2008, j'ai entrepris un terrain de longue durée, documentant un projet de démocratie participative en urbanisme. Le projet urbain concernait une caserne qu'il s'agissait de transformer en un parc public. La conception et la réalisation du projet ont été, dès le départ, menées en parallèle avec une démarche de concertation sollicitant la participation des citoyens qui le souhaitaient. En octobre 2008, une première réunion informa la population, invitant ceux et celles qui le désiraient à s'impliquer dans le projet. Une centaine de personnes se présentèrent. Des séances plénières d'information sur la conception du parc furent organisées pour elles, suivies d'ateliers de concertation où les citoyens purent exprimer attentes et idées. À la suite de ces ateliers, quelques séances d'information et de synthèse suivirent en 2009 et 2010 et de nouveaux ateliers eurent lieu en 2011. Après une nouvelle séance d'information en 2012, des visites du chantier furent organisées au cours de l'été 2013. Une première partie du parc a été inaugurée en septembre 2013.

La documentation de ce projet a été accomplie avec l'enregistrement vidéo de toutes les séances concernant les citoyens, tenues entre 2008 et 2013, y compris les visites du site et l'inauguration. Ainsi, le terrain et les enregistrements ont été centrés sur la concertation – tandis que les discussions internes aux services d'urbanisme de la ville et le travail effectué par l'architecte et la maîtrise d'ouvrage n'ont pas été filmés. Cette délimitation du périmètre de couverture du projet était dictée par un regard qui sélectionnait les débats publics et par une économie à la fois réaliste

et exhaustive des évènements à enregistrer. Ces décisions furent prises au fur et à mesure que se développait le projet urbanistique, en ajustant le recueil de données à la dynamique du terrain et de son projet : par définition, pareil corpus n'est ni planifiable comme tel ni programmable sur un futur aléatoire du fait de sa contingence, au croisement du contexte politique, de la volonté des organismes institutionnels, de l'avancée des travaux, des financements, etc.

Pareil terrain pose donc sans arrêt la question de sa délimitation et de son exhaustivité. Si le corpus inclut toutes les réunions publiques sur le parc, sans aucune exception, il ne comprend pas pour autant les préparations de ces réunions côté élus et services techniques, non plus que du côté des associations militant indépendamment pour l'avenir du parc. En outre, si le corpus comprend l'enregistrement vidéo intégral de toutes les séances – avec toujours deux caméras au moins – et celui des visites sur site organisées dans ce cadre, il intègre une partie des documents écrits rédigés ou commentés à ces occasions, mais pas l'intégralité des notes prises par les habitants. Là encore, le corpus se limite délibérément aux objets publics de la concertation.

Le corpus est donc constitué d'objets hétérogènes : non seulement vidéos rendant disponibles plusieurs perspectives sur les réunions, vidéos souvent augmentées d'enregistrements audio de sous-groupes, mais aussi collection de textes écrits en public, de cartes lues et annotées durant les réunions, de fichiers numériques PowerPoint projetés en séance, de procès-verbaux et de rapports publics. L'hétérogénéité du corpus vient donc de la diversité matérielle de ces différents objets mais aussi de leurs temporalités différentes : les textes peuvent être extraits de leur contexte de production et d'usage, perdant alors leur caractère temporel et praxéologique ; l'enjeu est alors de les re-contextualiser dans la temporalité fine des interactions où ils sont mobilisés de manière située, au sein des pratiques orales et scripturales des participants.

Cette appréhension praxéologique des textes (Mondada, 2011, 2013, in press) devient particulièrement importante lorsqu'on se penche sur la trajectoire historique des débats, sur l'émergence et le devenir des propositions qui y ont été énoncées : les propositions faites par les habitants sont souvent inscrites publiquement sur des

tableaux blancs, pour être ensuite archivées et recyclées dans des débats subséquents. Ne pas tenir compte de la temporalité des textes – ou des textes tout court – signifie manquer un moment dans la progression des prises de décision.

3.2. OBJECTIFS DES ANALYSES

Sur la base de ces matériaux vidéo, plusieurs analyses sont possibles qui intègrent une temporalité dépassant le caractère local des séquences qui organisent les interactions dans les réunions.

J'ai choisi de ne pas reconstruire ici le déroulement d'une séance entière dans une *single case analysis* ou dans une analyse montrant comment certains types de séquences, cycliquement ré-initiés par l'animateur, constituent progressivement une procédure reconnaissable de relevé des propositions des habitants au sein de différentes 'phases' du travail de concertation (mais voir Mondada, 2011, in press pour de telles analyses).

J'ai aussi choisi de ne pas comparer les réalisations d'un ou plusieurs types de séquences dans le temps, propres à montrer la façon dont l'organisation des débats et les contributions des citoyens évoluaient dans le temps. Pareille comparaison en effet ne va pas de soi car – contrairement à ce qui se passe pour les séances de questions aux présidents étudiées par Clayman et alii (2006), dont le format manifeste une grande stabilité au fil de l'histoire – les formats séquentiels des réunions que nous avons suivies se transforment aussi dans le temps, s'adaptant à l'évolution des types de suggestion pertinents aux diverses étapes du projet.

L'analyse présentée ici aborde donc la temporalité complexe des débats en suivant telle proposition particulière, émise lors du premier atelier de 2008 et ré-énoncée régulièrement au cours des débats. Suivre une proposition à propos d'un objet particulier – ici demander et revendiquer la présence de bancs et de tables dans le parc – ne signifie pas simplement comparer ses formulations à différents moments. Cela signifie à la fois resituer ces formulations – en tant que types d'action – dans leurs environnements séquentiels respectifs et s'interroger sur l'orientation des participants vers leur reprise au cours du temps. Ce dernier point est important pour une reconstruction de la manière dont les participants eux-mêmes traitent

le devenir d'une proposition (point de vue *emic*) – à la différence de l'archiviste des débats doté d'un accès simultané à tous les matériaux (point de vue *etic*).

L'analyse présentée ici concerne la manière dont une simple suggestion – « que des bancs soient disséminés dans le parc » – est reprise, élaborée, recyclée mais aussi transformée, oubliée, retrouvée au fil des débats. L'analyse ne prétend pas à l'exhaustivité – elle montre au contraire la difficulté où l'on est de retracer linéairement le devenir d'une proposition, aussi simple soit-elle. Mais elle vise à poser quelques jalons pour une telle étude, l'espérant possible sans en masquer les difficultés.

L'analyse se concentre successivement sur les séances durant lesquelles la proposition apparaît. Sa première apparition dans le corpus se révèle particulièrement intéressante : lors de la première plénière de la concertation, elle montre en effet d'emblée un amont historique. Ensuite, je me pencherai sur la réapparition de la proposition lors d'ateliers de brainstorming, menés par un animateur, en petits groupes d'abord, puis en discussion plénière et enfin durant la synthèse de cette discussion une semaine plus tard. Elle se poursuit lors des séances suivantes, des synthèses progressives et des rapports de concertation – pour finalement aboutir à la confrontation des habitants avec la réalisation matérielle des objets dans le parc lors de la visite. Au fil de ce parcours, différents enjeux analytiques seront progressivement discutés.

4. La premiere pleniere : formulation et rappel d'une proposition ancienne et legitime

Dans une telle démarche, le premier pas qui vient à l'esprit est de rechercher les traces de la « première » occurrence de l'objet que l'on a choisi de suivre au fil du temps. On est alors immédiatement confronté à une histoire qui a commencé bien avant ce qui nous est offert comme un point de départ. Les propositions et les revendications des habitants, en effet, ne commencent pas avec l'offre de concertation citoyenne des Autorités de la Ville. En fait, elles l'ont précédée, faisant de l'évènement que nous avons suivi de bout en bout une réponse à une sommation bien antérieure.

C'est ainsi que la demande de bancs dans le parc apparaît dès la toute première séance de la concertation, en référence à un évènement préalable. Avant même l'offre publique de concertation, les associations de quartier et de défense du futur parc avaient lancé un questionnaire où les bancs figuraient comme desideratum largement partagé par la population. D'emblée donc, dès cette première séance, la suggestion se présente comme a) n'étant pas nouvelle, riche d'une antériorité reconnue, et comme b) n'étant le fait ni d'un individu, ni d'un groupe connu ou reconnaissable, mais comme l'expression d'une volonté commune des citoyens.

Cela est observable lors de la première séance d'information sur le projet, quand une citoyenne et participante de la réunion de concertation, Baumier, prend la parole pour une très longue intervention. Elle y rappelle les résultats des réponses aux questionnaires naguère diffusés auprès des habitants, sur l'initiative du « conseil de quartier » dont elle exerce la présidence :

(1) (CAB_250908_/ 1.19.25_pub_dr1)

```
1  BAU    comme j`suis présidente de conseil de quartier jean macé
2         je veux dire qu'avec le conseil de quartier guillotière (.)
3         donc on a euh distribué un questionnaire/ (0.5) on a récupéré
4         euh: plus de neuf cents neuf cent cinquante réponses (0.5) où
5         les gens s`sont exprimés donc le premier/ en fait y avait DEUX
6         questionnaires\ (.) .h le premier euh:
          ((5 lignes omises))
11        deuxième questionnaire c'est plutôt pour leur demander de
12        prioriser/ c`qu'il y avait: (0.4) donc/ ressortent des choses
13        absolument basiques (.) j'ai même été étonnée genre: la piste
14        cyclable autour du parc et euh: (0.3) un: endroit pour marcher
15        tranquillement avec des bancs (0.3) donc voilà\ (.) faisons
16        d'abord peut-être simple/ en fait faisons simple\
17 ANI    d'accord\ (0.3) on aura un outil d'ailleurs pour y travailler
18        que sont les ques[tionnaires\          ] alors y`avait monsieur
19 PUB                     [((applaudissements))]
```

Baumier structure son tour de manière à asseoir la légitimité des revendications dont elle fera état ensuite : elle déclare son appartenance catégorielle, qui en fait une représentante des habitants concernés par le parc ; elle précise le nombre de réponses aux questionnaires, qui assure le caractère partagé et représentatif des résultats. Les objets plébiscités par les questionnaires sont « absolument basiques » et « simples » : le second est « un: endroit pour marcher tranquillement avec des bancs » (15-16). Cette formulation est particulièrement riche d'inférences sur les activités projetées et leurs acteurs, en associant une activité, la marche

tranquille, ses phases de repos, les bancs, et l'ambiance évoquée pour l'ensemble : une tranquillité à la fois exigée et produite par l'activité évoquée, toutes choses qualifiées de « basiques ». Baumier évoque ce résultat de l'enquête moins pour en faire un objet de revendication que pour plaider un principe général de simplicité. La revendication tire donc sa force à la fois de son évidence et de la concision d'un simple rappel.

L'objet de notre enquête a donc quelque chose de paradoxal : il apparaît immédiatement dans les discussions comme un objet déjà traité, proposition donc connue et reconnue, partagée et mise au rang des évidences.

5. Re-emergence de la proposition et transformation dans un groupe de travail (Atelier du groupe A)

Quelques semaines plus tard, une série d'ateliers est organisée. La première réunion en atelier du groupe A – suivie d'une deuxième séance la semaine suivante – est organisée autour d'un animateur qui propose de travailler d'abord en petits groupes, pour présenter et discuter ensuite en plénière, à l'ensemble de l'atelier, les idées qui y auront été élaborées. D'autres réunions sont organisées en parallèle, avec deux autres groupes, B et C (voir ci-dessous la section 7, consacrée au groupe C). Nous nous focalisons dans cette section sur les activités du groupe A, qui s'articule lors de ce premier atelier d'abord en sous-groupes avant que ceux-ci ne rapportent leurs résultats en plénière.

5.1. Discussion en petits groupes

La discussion en petits groupes au début de la séance est brève – une quinzaine de minutes. Les « petits groupes » sont identifiés aux « tables » autour desquelles se distribuent les participants. En ce sens, ils ne sont pas définis par un choix affirmé des participants, ni par des idées partagées, mais par la simple distribution aléatoire des personnes autour des diverses tables préalablement disposées, sans exclure que certains participants ont pu venir accompagnés. La manière dont une « table » devient ainsi un « groupe » constitue un objet d'analyse en soi, dont nous ne traiterons pas ici.

Nous rejoignons donc l'un des petits groupes, constitué notamment de Collet, Bléfous, Rousset et Jeanneret (figure 1), au moment où la question des « bancs » est introduite par le biais de ce qu'ils permettent de faire, « s'asseoir » :

(2) (01—bancs; disc. petit groupe, 1811_A_med1_26.15-27.20)

```
1  COL                    [xx j'arrive jamais à m'asseoir\
2  BLF     xxx xxx xxx
3  ROU     mais ça/
4  COL     dimanche/ le dimanche les bancs sont tous [pris
5  BLF                                               [bien sûr
6  JEA     ou+i
             +écrit->
7  ROU     ouais\ mais: alors/ des [bancs avec accoudoirs
8  BLF                             [mais le dimanche/ même en ville
9  NIL                             [xxx xxx xxx xxx+
   jea                                          -->+
10 JEA     avec des* ta:bles/ *(.) y en [avait d'aill*eurs\
11 COL                                  [oui avec des tables
   col             *écrit-----*pointe v JEA----------*
12 JEA     *i en avait au début/ elles étaient xxxx
   col     *écrit 'bancs et tables'--->
13 BLF     xx#x par* exemple xxxxxxxxxx y en a pratiquement pas
   col          ->*
   fig        #fig.2.1
```

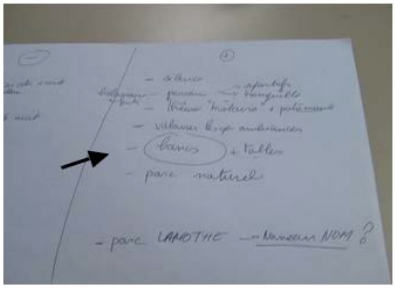
Figure 2.1 : De gauche à droite : Collet (à G), Bléfous (derrière lui), Rousset, Jeanneret. Nilsen, visible à D, ne parle pas durant cet extrait.

Durant cette discussion en petit groupe – elle se tient dans un brouhaha général qui rend la transcription difficile – plusieurs suggestions sont énoncées dans un cadre participatif complexe et mouvant, caractérisé par des schismes et des adressages variables.

Collet semble introduire la question des bancs en mentionnant une activité, « s'asseoir » (1) associée aux « bancs » (4) – mais formulée sur le mode négatif (avec une première formulation extrême « jamais » 1, suivie d'une seconde, « tous pris » 4). La proposition s'appuie donc sur un manque constaté comme général. Elle reçoit l'accord de Jeanneret (6), qui se met aussitôt à écrire. Un

autre accord est ensuite produit par Rousset (7) qui l'assortit toutefois d'une condition (« mais: alors/ des bancs avec accoudoirs » 7). Cela dit, l'ajout n'est repris par personne. En revanche, Jeanneret qui ajoute « avec des tables » (10) est promptement rejoint par Collet (11).

Cette interaction se déroule conjointement à une autre activité, qui lui est associée : plusieurs des membres du groupe prennent des notes, à différents moments, sur des feuilles disposées diversement sur la table. Le statut de ces notes est divers : la plupart sont 'privées', disposées devant la personne qui les rédige ; certaines sont 'publiques', exposées au regard des autres (c'est le cas de Collet, figure 1). Collet s'était mis à écrire au début du tour de Jeanneret (11); il suspend l'écriture non seulement pour répéter sa proposition mais aussi pour pointer vers elle, avant de continuer à écrire (11-12) (figure 2.1). Collet a placé sa feuille vers le milieu de la table, de sorte que son écriture est lisible par les autres : il se présente comme le preneur de notes du groupe et futur rapporteur – alors que les notes prises par Jeanneret, qui tient son cahier devant elle, sont 'privées'. Sur la base des notes de Collet (qui ont été filmées de près à la fin de la discussion) on peut reconstituer ce qu'il écrivait (« - bancs + tables », figure 2.2).



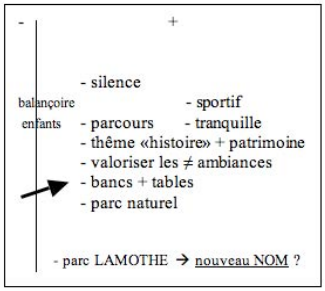


Figure 2.2 : notes de Collet, avec leur transcription

L'inscription est effectuée dans la moitié droite de la feuille, sous un signe '+', la moitié gauche dominée par le signe '–'. Inscrire un objet dans la colonne '+' le qualifie d'objet désiré, revendiqué.

A ce stade, donc, dans ce petit groupe se dégage, avec l'alignement de plusieurs participants, une proposition convergeant

vers l'inscription « bancs + tables », de Collet, le porte-parole, et de plusieurs autres.

La suite de la discussion continue à élaborer cette même proposition, avec Rousset qui revient sur certains attributs (« avec accoudoirs » 28, cf. supra 7), dont il n'avait pas été fait mention auparavant (i.e. qui n'avaient pas fait l'objet d'un enchaînement séquentiel) :

(3) (continuation de l'extrait 2)

```
14 BLF     xx[xx
15 ROU       [mais non mais hé/
16         (0.7)
17 ROU     vous savez pourquoi [xxxxxx
18 BLF                         [parce que mes p`tits enfants xx+xxxx
   jea                                                        +écrit->
19         xx[xxxxxxxxxx
20 JEA       [quelques tables pour les pique-niqu+es/
                                                  -->+lève les yeux->
21         quelques tables pour les pique-ni[ques+
22 BLF                                      [si +vous allez à pied
   jea                                       -->+écrit->
23         jusqu'au parc/ xx d'ici jusqu'au parc/ vous avez très
24         très peu de bancs (devant vous)
25 ROU     ah mais y en a pas/+ pratiquement/ xx[xx
   jea                      -->+
26 BLF                                          [mais mes petits enfants
27         xxx[xxxxx
28 ROU        [xxx i faut des accoudoi:rs/ (0.5) sur les bancs/ pour pas
29         que les gens se couchent dessus/ parce que:/ (0.3) moi j'me
30         suis bagarré avec l'ancien maire/ et puis le nouveau/ (0.5)
31         ils ils veulent mettre des bancs sans accou[doirs/
32 BLF                                                [oui mais
33 ROU     ça va pas/
34 BLF     j'suis d'accord
35 ROU     si vous venez à ((nom de lieu))/ (0.5) vers la gare/
36         (0.3) tous les bancs/ xxxx[xxxx xxxxx
37 CHA                             [c'est trop tôt pour les bancs/
38         c'est trop tôt/ pour les bancs/
```

Dans cet extrait, plusieurs personnes poursuivent de manière parallèle des thématiques liées : Bléfont raconte une histoire sur ses petits-enfants, Jeanneret revient sur les tables en précisant leur fonction "pour le pique-nique" (20-21), qu'elle note sur son cahier, et Rousset, après avoir tenté plusieurs fois de prendre la parole (15, 17, 25) parvient finalement à réintroduire les "accoudoirs" (28). Il argumente en faveur de ce type de mobilier urbain, soulignant qu'il s'agit d'un élément à la fois controversé et ayant déjà fait l'objet de discussion (avec plusieurs personnalités institutionnelles). Cette fois il recueille l'accord de Bléfont (32, 34).

Ce développement est aussi entendu par l'animateur (CHA), qui se tient debout à côté de la table (comme un *overhearer*, Goffman, 1981). Il intervient en chevauchement par rapport au tour de Rousset, pour nier la pertinence de cet argument à ce moment du débat ("c'est trop tôt pour les bancs" 37-38). Cette intervention laisse entendre que la question "les bancs" (il emploie l'article défini) est connue et reconnue par lui – et semble faire référence à des débats antérieurs.

Pour résumer, dans cet extrait plusieurs aspects situent la proposition du petit groupe concernant "bancs + tables" :

- cette proposition est amenée par plusieurs participants, rattachée à diverses expériences individuelles ; elle émerge, est reconnue et se stabilise dans la discussion collective ;
- la proposition est inscrite par plusieurs participants, avec des statuts divers – l'un dans un écrit privé et un autre dans un écrit à caractère plus collectif, inscrit par un porte-parole et offert à vérification publique ;
- en même temps, des bribes de débats antérieurs apparaissent aussi, soit dans la référence explicite à des discussions passées, soit dans la référence à une thématique reconnue par l'animateur.

De nouveau, la discussion fait référence à des paroles et des échanges antérieurs, qui se sont tenus en dehors de ce petit groupe, impliquant certains de ses participants et d'autres interlocuteurs absents – et qui fondent, dans une référence vers l'amont, la légitimité de ce qui prendra valeur de proposition du petit groupe lors de la discussion plénière.

5.2. DISCUSSION EN PLENIERE

Après ce travail en petits groupes, qui n'aura duré qu'une quinzaine de minutes, les différentes tablées se réorientent vers une discussion plénière impliquant toute la salle. L'animateur gère le débat en donnant la parole aux représentants de chacune des tables. En outre, il inscrit chaque proposition émise par un groupe, mais seulement après l'avoir soumise à l'accord général. Cette inscription se fait sur un tableau blanc où sont fixées des feuilles de papier, chacune affectée à une rubrique. Cette organisation cyclique de l'activité est reproduite pour chaque discussion, très exactement

selon la manière analysée ci-dessous (voir Mondada, 2011, in press pour une description systématique de son organisation).

(4) (02_ 1811A_FIN 39.14 med1 = 45.29pub1 = t1_6.34)

```
1  ANI    *est-ce qu'il y a d'autre cho:ses sur les usa*ges/
          *se tourne v la salle, fait 2 gestes circulaires*marche--
2         que vous souhaiteriez qu'ils soient\
          --et regarde v la salle-->
3         (1.*8)
           ->*reg v la table de COL-->
4  COL    nous *on a beau*coup #parlé *des bancs et des tables/#
   ani         *.........*pointe v COL*reg COL-->
   fig                        #fig.4.1                fig.4.2#
5  ?      °hi H hh°
6  COL    donc euh:: (.) —fin des usages de réunion d'fami:lle/ de
          groupes d'*ami#:s/ [*de::
7  ANI                        [*alors/ (.) comment j'peux l'for- c'est
                        *reg ailleurs*reg COL-->
   fig                     #fig.4.3
8         intéressant/ comment j'peux le formuler en termes d'usa:ges\
9         (0.3)
```

Figure 4.1.

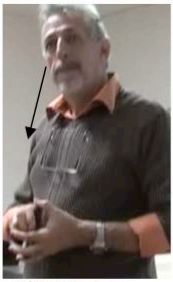


Figure 4.2.

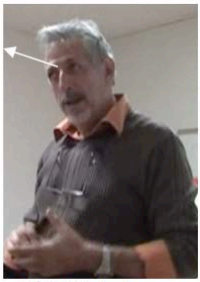


Figure 4.3.

L'animateur initie un nouvel épisode en sollicitant d'autres propositions concernant les "usages", invitant visiblement par son orientation du corps, son regard et ses gestes circulaires, l'ensemble de la salle. "Les usages" fait référence à la fois aux suggestions précédentes, qui concernaient cette rubrique, ainsi qu'à leur inscription publique sur le tableau blanc une fois qu'elles ont été acceptées (Figure 4.4).

Figure 4.4 : le tableau blanc et son organisation en rubriques thématiques : Usages et Identités négativement définis, Ambiances, Usages et Identités positivement définis, ainsi que la "boîte à idées" accueillant les propositions controversées.

Le tour de parole initial de l'animateur est ainsi organisé par une double orientation:

- une *orientation rétrospective* vers les propositions précédentes, constituant un ensemble qui est alimenté progressivement ("d'autres cho:ses") à propos d'une thématique ("sur les usages") qui elle aussi a été définie précédemment. Cette orientation est manifestée aussi par le fait que l'animateur produit le premier tour en quittant le tableau blanc où il vient d'écrire la proposition précédente, sous la rubrique "+ usages".
- une *orientation prospective* vers la future proposition, incarnée par le fait que l'animateur se tourne du tableau vers la salle et marche vers elle, et séquentiellement configurée en produisant une première partie de paire adjacente, projetant une réponse.

Cette première partie de paire est suivie d'un silence, pendant lequel l'animateur inspecte la salle ; son regard se pose sur Collet et son groupe. Celui-ci saisit le regard comme une opportunité pour énoncer une proposition. En utilisant d'emblée le pronom "nous", ainsi que le discours rapporté ("on a beaucoup parlé"), il se présente comme le porte-parole du groupe. Dès qu'il prend la parole, l'animateur confirme sa sélection en pointant vers lui (4, figure 4.1) (cf. Mondada, 2013 pour une analyse systématique des procédés de sélection des participants dans ce contexte).

Sa proposition est immédiatement présentée par Collet comme concernant "des bancs et des tables" (4) : l'utilisation du défini présente ce thème en forme de rappel, autrement dit comme connu. Il est directement repris des notes de Collet (cf. supra) et de la discussion précédente.

A ce point, le tour de Collet se présente comme complet (4) ; son locuteur arrête de parler. Toutefois, l'animateur ne répond pas et durant la pause qui suit, un petit rire émerge de la salle (5). Bien que syntaxiquement et pragmatiquement complète, la proposition de Collet ne semble donc pas suffisante aux co-participants, voire apparaît comme potentiellement problématique. L'animateur continue à le regarder, sans bouger (figure 4.2).

Du coup, en l'absence d'acquiescement, Collet continue, en projetant une reformulation en cours ("donc euh:: (.) –fin" 6). La formulation qu'il élabore est intéressante dans l'écologie locale où elle est produite : "des usages de réunion de famille, de groupes d'ami:s, de::" (6-7) est une formulation qui formellement s'appuie sur la rubrique du tableau blanc que la proposition entend nourrir ("+ usages"). Le passage de la première à la seconde formulation montre une orientation vers deux types de textes très différents : alors que la première s'oriente vers les notes issues du travail en petit groupe, la seconde s'oriente vers le tableau où la proposition, en cas d'acceptation, sera inscrite. Cela a des effets sur la formulation : "des usages de" est une construction qui demande à être spécifiée d'une manière qui ne permet pas la reprise du syntagme "bancs et tables" et qui porte à privilégier une formulation plus abstraite des agents censés faire usage précisément de ce mobilier. Ces agents sont présentés sous la forme d'une liste, dont le troisième élément, chevauché par l'animateur, n'est pas produit.

L'intervention en chevauchement de l'animateur fait référence explicite au travail de formulation en cours. Elle est néanmoins paradoxale, puisqu'elle traite ce qui précède comme non adéquat, tout en invitant à une formulation "en termes d'usa:ges" (7-8). L'animateur, après Collet, s'oriente donc à son tour vers les nécessaires reformulations de la première proposition (4) puis de la seconde (6-7) dans les termes des rubriques du tableau. Il confirme ainsi définitivement l'abandon de la première formulation "bancs et

tables". En consultant brièvement la salle du regard (figure 4.3), avant de revenir sur Collet, l'animateur s'oriente d'ailleurs vers une possible réception de l'argument par les co-participants.

Collet se trouve donc dans la situation où aucune de ses deux tentatives successives de formulation n'a été reçue par son interlocuteur.

La suite se trouve donc consacrée à la recherche, progressivement collective, d'une formulation acceptable :

(5) (continuation de 4)

```
10 ANI     usages de convivialité/
11 JEA     oui\
12 COL     oui/
13 ROU?    par exemple/
14 ANI     c'*est ça/#*
           ->*pointe--*reg v la salle-->
   fig               #fig. 5.1
15 JEA?    des rencontres/ (.) des aires de rencontre
16 ROU     faire des *boxes/#* (.) [des boxes/ entourés de] ver*dure/#
17 BLF?                            [lieux de convivialité]
   ani           -->*.......*2mains parallèles paume vert----*2m point.->
   fig                  #fig. 5.2                          fig. 5.3#
18 GIL     lieux d'rencontre/
19 HIC     °rencon:tre/ [échan:ge/°
20 BLO                  [un lieu d'rencon:tre
```

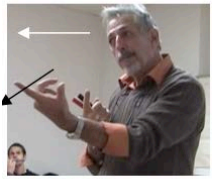


Figure 5.1.

Figure 5.2.

Figure 5.3.

En l'absence d'une réponse immédiate de Collet, l'animateur fait une suggestion (10) – qui intègre la construction "usages de" et offre une suite qui la complète –, suggestion énoncée avec une intonation interrogative vers le groupe de Collet. Plusieurs membres du groupe manifestent effectivement leur accord (11, 12, 13 – moins tranché dans le cas de Rousset). L'animateur énonce une nouvelle demande de confirmation (14) qui cette fois déclenche des formulations alternatives (15-20), énoncées non seulement par les membres du groupe A (15, 16, 17) mais aussi par d'autres co-participants (18, 19, 20), dans un élargissement progressif du cadre de participation et des proposants légitimes. La construction de l'argument se fait donc en

assurant à la fois son partage intersubjectif et sa progressivité (Mondada, 2012).

De manière inattendue, ces propositions ne reprennent pas la notion d'"usages". Un travail de formulation autour de "rencontres", "aires de rencontres", "lieu(x) de rencontre(s)" ainsi que de "rencontre", "convivialité", "échange" montre la remarquable cohérence de cette collaboration émergente. La seule voix divergente est celle de Rousset, dont la formulation reste compatible avec l'expression initiale "bancs et tables" (il propose "faire des boxes […] entourés de verdure" 16). Mais, alors qu'il recourt au verbe "faire" à l'infinitif, les autres privilégient noms et nominalisations, s'orientant ainsi encore vers une possible inscription, plus tard, au tableau blanc.

Pendant la formulation de ces propositions, l'animateur pointe vers la salle, regarde les participants, s'oriente corporellement vers eux, incorporant une invitation à participer (figures 5.1, 5.2, 5.3).

Le pas suivant dans la construction d'une version collective est effectué par l'animateur qui offre une solution :

(6) (continuation de 5)

```
21  ANI    d'acc*ord. tout le monde semble# être d'accord, en* termes
              ->*geste circulaire-----------------------*tourne v table->
    fig                                  #fig. 6.1
22          d'usa*ges,c'est un lieu d'rencontres mais, .h (.) c'qui est
              ->*se tourne v la salle------->
23          intéressant c'est un lieu* d'rencontres convi#vial,
                      --->*reg et pointe v table---->
    fig                                    #fig. 6.2
```

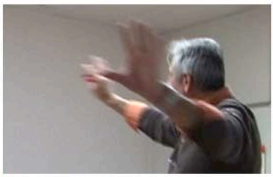


Figure 6.1.

Figure 6.2.

```
24 JEA     oui[:
25 ROU        [voilà
26 BLF?    ah ben oui
27 BLO?    tout à *fait
   ani          -->*geste circulaire-->
28 ANI     pas d'opposi*tion?
   ani              --->*se tourne v tableau-->
29         (0.3)*
   ani          ->*marche v tableau-->
```

```
30 ?      non,
31 NIC    °on a trouvé les mots° ((petit rire))
32 BLF    ((petit rire))
33 JEA    ((ri*re)) °c'est dur°, ((petit rire))
   ani      ->*écrit 'lieu de rencontres'-->
34        (8)
35 ANI    al*ors j'sais pas si c'est les rencontres qui sont
          ->*                          |
36        convi*viales, (.) vi- vi- ales,* (.) *oké
               *écrit----'conviviales'---*     *se tourne v salle-->
```

La formulation proposée par l'animateur parvient à assembler, dans le même tour, la notion d' "usage" ("en termes d'usage" 21), la notion de "rencontre", la plus récurrente dans les propositions précédentes, et la notion de "convivialité" qu'il avait lui-même proposée au début (10). Cela est assemblé dans l'expression "un lieu d'rencontres convivial" (23).

Cette solution est acceptée par les membres du groupe initial (24, 25, 26) ainsi que par une autre personne qui avait participé à la recherche collective de formulation (27). Une fois encore, une confirmation de l'accord est sollicitée par l'animateur (28), qui, en l'absence d'opposition, se tourne vers le tableau (28), projetant ainsi l'inscription imminente de la solution.

Un membre du groupe initial explicite le travail de formulation effectué (31) qui fait l'objet d'une évaluation par d'autres (32, 33).

Pendant ce temps, l'animateur écrit la solution au tableau (33-36), d'abord en silence (34) puis en verbalisant un problème d'accord (35-36) pour lequel il tranche sans se tourner vers la salle. Le résultat final est l'écriture de "lieux de rencontres conviviales" (figure 6.3).

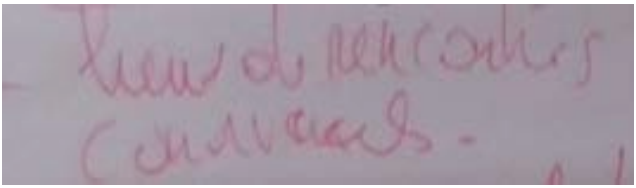


Figure 6.3 : "Lieux de rencontres conviviales"

En résumé, si l'on compare les deux formulations écrites, "bancs + tables" et "lieux de rencontres conviviales", celles-ci présentent quelques différences radicales. La première est concrète, faisant référence à un mobilier précis ; la seconde est plus abstraite, sans préciser sous quelle(s) forme(s) la convivialité peut se matérialiser.

Le passage de l'une à l'autre – au sein de la même réunion mais dans le passage d'un cadre de participation restreint – celui du petit groupe initial – non organisé par l'animateur, à celui de la plénière médiée par l'animateur – se fait avec la participation des membres du groupe initial ainsi qu'avec celle d'autres participants, dans un élargissement du cadre participatif et une collectivisation (Mondada, 2011, 2013, in press) des propositions. A la fin, la solution retenue n'est plus celle du groupe initial mais devient celle de la salle tout entière.

5.3. BILAN A LA FIN DE LA PLENIERE

La solution ainsi "trouvée" est revue et confirmée à la fin de la même réunion plénière, lorsque l'animateur parcourt à nouveau ce qu'il a écrit au tableau pour le re-verbaliser et le confirmer :

(7) (03_1811A_pub2_22.18=med2_15.25)

```
1  ANI    euh mais c'est en même temps aussi/ *un lieu de rencontre*
                                              *marche v tableau----*
2         *(1.0)
   ani    *souligne-->
3  ?      con*[vivial]
4  ANI       *[convivial]
   ani     ->*
5         (0.2)
6  ANI    *hein **les bancs** les chaises etcétéra etcé*téra c`t-à-dire
          *reg v table-------------------------------*
                **pointe v gr**
7         qu'on veut favoriser le fait qu`est d`l'intergénérationnel/
8         des choses comme ça/ les gens s`rencontrent (.) tout en
9         s`respectant\
```

L'animateur propose une re-verbalisation de ce qu'il a écrit au tableau, en passant rapidement d'un argument à l'autre – la transition étant ici construite par "mais c'est en même temps aussi/" (1). La transcription permet de se pencher sur la manière dont il organise sa lecture : il lit la formulation en deux temps, en produisant d'abord "un lieu de rencontre" (1) alors qu'il s'approche du tableau, puis, dans un second temps, "convivial" (4), après l'avoir souligné. Cette approche progressive et le soulignement permettent aux co-participants d'anticiper l'énonciation de l'adjectif (3) – ce qui permet en retour d'en confirmer la dimension partagée. De manière intéressante aussi, l'animateur ajoute oralement la référence à "les bancs les chaises etcétéra etcétéra" (6), en reprenant la toute première formulation de Collet. La complétion de l'unité par deux

« etcétéra » formule littéralement la *clause etcaetera* de Garfinkel (1967), faisant référence à la fois à l'indexicalité de la formulation et au caractère possiblement partagé des différentes implications, élaborations, voire controverses, liées aux bancs et aux chaises.

La reformulation qui suit prend une valeur plus générale et abstraite, qui mentionne "l'intergénérationnel". Cet aspect fait référence à de nombreuses discussions où les revendications des personnes âgées et des plus jeunes, en faveur des uns ou des autres, ont été ré-équilibrées à plusieurs reprises en invoquant la mixité des âges (la démonstration de cette problématique demanderait d'élargir l'analyse à d'autres fragments de discussion).

Ce que ces différents éléments de synthèse permettent ainsi de montrer, en fin de séance, est le travail de mémoire, de rappel, de stratification qui se fait au fil de la séance et qui finit par être indexé dans ce qui est écrit. L'écriture de "lieux de rencontres conviviales" porte en soi la mémoire préalable des "bancs + tables" et s'enrichit ensuite, dans le fil de la réunion, d'autres éléments (p.ex. l'"intergénérationnel"). Lorsque la même formulation est re-lue, plus d'une heure après avoir été écrite, elle indexe les discussions préalables. La même expression est donc produite, vue et comprise de manière différente.

En retour, l'analyse de ce qui a été écrit au tableau est radicalement différente selon qu'elle se limite au texte de la synthèse finale ou qu'elle prend en compte l'événement interactionnel au sein duquel elle a été produite, considéré dès lors dans sa durée et non plus seulement dans le moment local de son inscription.

6. Deuxieme reunion du groupe A: syntheses et re-discussions

Huit jours plus tard, une deuxième réunion rassemble les mêmes participants. Cette nouvelle réunion comporte plusieurs moments très différents: a) la présentation d'une enquête réalisée par une association se mobilisant depuis plusieurs années en faveur du parc, suivie d'une synthèse des discussions de la réunion précédente (ces moments en plénière réunissent en fait deux groupes, A et B, qui on travaillé séparément la semaine précédente), c) une nouvelle phase

de discussion (où les groupes A et B se séparent à nouveau). Nous nous arrêtons maintenant successivement sur chacune de ces deux phases.

6.1. PRESENTATION DE L'ENQUETE REALISEE PAR L'ASSOCIATION

Au début de la réunion sont présentés les résultats d'un sondage effectué par l'Association pour la Défense du Parc, fondés sur 250 réponses à un questionnaire. Il est intéressant de noter que cette présentation est effectuée par Collet, précédent porte-parole du petit groupe (au sein du groupe A) analysé ci-dessus. Il projette un PowerPoint avec des tableaux statistiques résumant les réponses obtenues (figure 8.1). Parmi les préférences indiquées par les habitants interrogés, deux items touchant à la thématique des "bancs + tables" se trouvent bien placés : "des bancs" figure en 4ème position, mentionné par 82 des réponses sur 150, et "des aires de pique-nique" est mentionné en 6ème position par 73 réponses.

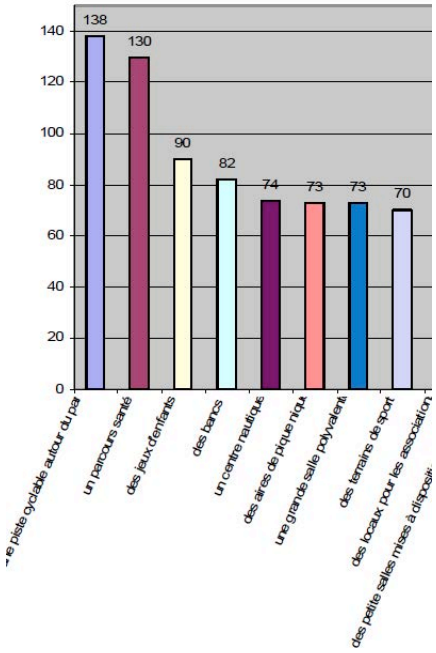


Figure 8.1 : Fragment du graphique projeté sur ppt

(8) (ORA_35.55=DIA_24.51)

```
1  COL    donc de tou- toutes ces réponses/ là on a eu deux cent cinquante
2         réponses/ (.) pendant la deuxième: deuxième enquête/
3         (1.7)
4  COL    donc vous avez en ordre décroissant (.) euh:: (2.3)
5         les réponses/ donc on retrouve en tout début la piste cyclable/
6         le parcours de santé/ des jeux d'enfants/ (.) les bancs/
7         (1.9)
8  COL    le centre nau+tique/ (0.3) il +est relativement+ bien placé/+
                    +.................+pointe colonne--+,,,,,,,,,,,,,+
9  COL    l+es +aires de pique-nique/+ (0.5) et vers la fin/ ((continue))
           +...+pointe à distance----+
```

Dans sa présentation des résultats, Collet mentionne les 6 premières solutions préconisées par les interrogés, sous la forme d'une liste : l'élément qui s'en dégage est le "centre nautique" (8), qui fait l'objet d'un commentaire et qui est pointé de manière précise. Cet argument sera éliminé très rapidement dès le début des débats publics. Quant aux "bancs" et "aires de pique-nique", ils ne sont pas particulièrement soulignés dans cette présentation – mais sont bien présents. On peut remarquer que quand le PowerPoint fait précéder "bancs" du déterminant "des", Collet oralement emploie le défini "les". Ce faisant, il traite "les bancs" comme un élément partagé et connu.

La présence de ces deux items dans les 6 premières préférences (sur 23) leur confère une autorité et une légitimité particulières pour la suite.

6.2. SYNTHESE DE LA DISCUSSION PRECEDENTE

Après la présentation de l'association et de son enquête, une autre présentation est effectuée, cette fois par l'animateur. Il offre une synthèse des débats de la séance précédente, au moyen d'un PowerPoint (figure 9.1).

(9) (synthèse A/B 2611)

```
1  ANI    un# lieu d'rencon:tre/ c't'à-dire/ (.) un espace/ lieu
   fig      #fig. 9.1
2         d'rencontre/ >plus pour les personnes âgées/< (.) alors j'sais
3         pas on a associé les personnes âgées aux jeux d'cartes
4         ((rires))
```

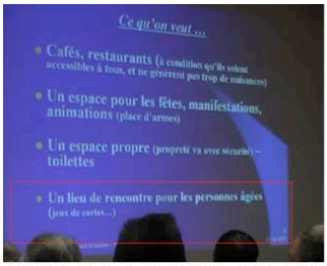


Figure 9.1 : Dernier point de la diapositive: "• Un lieu de rencontre pour les personnes âgées (jeux de cartes…)"

Cette présentation mentionne "un lieu de rencontre" (1) mais l'associe ensuite à une catégorie particulière d'usagers (2). Dans la lecture du PowerPoint, l'animateur sépare "un lieu de rencontre", qu'il lit, de la suite, qu'il commente après une pause plus qu'il ne la lit, en la différenciant de ce qui précède par l'accélération de ">plus pour les personnes âgées<" (2) et par une construction comparative. Cette catégorie est reprise pour commenter le dernier élément ("jeux d'cartes"), d'une manière qui s'en distancie clairement du point de vue énonciatif à la fois par le déni épistémique ("j'sais pas") et par le pronom "on" ("on a associé" 3).

D'ailleurs cette lecture-commentaire déclenche de nombreux rires dans l'assemblée.

De cette manière, l'animateur comme les participants traitent cette proposition comme non sérieuse – voire étrangère. Présente sur la diapositive du PowerPoint censé résumer et rappeler les propos tenus précédemment, elle n'en est pas moins doublée oralement d'un appareil énonciatif qui la tient clairement à distance du dernier point « lieux de rencontre pour personnes âgées » de la diapositive.

On verra plus loin que cet élément renvoie à la discussion du groupe C (et non du groupe A), menée en parallèle par un autre animateur, rapportée dans un PowerPoint qui synthétise également les débats qui ont eu lieu dans 3 groupes parallèles (A, B, C).

6.3. DEUXIEME PLENIERE DU GROUPE A : RETOURS SUR LA MIXITE

Après ces deux présentations générales, le travail en sous-groupes reprend et les présents sont redistribués dans deux salles voisines. Nous retrouvons ainsi l'animateur et le groupe A, qui reprend la discussion de la semaine précédente.

Un premier élément de discussion surgit dès le début de cette nouvelle séance quand l'animateur "teste" ce qu'il vient de commenter du PowerPoint avec le groupe qui avait proposé "bancs + tables", devenu "lieu de rencontres conviviales". L'animateur vient de lancer le débat avec la question "comment favoriser (.) +la mixité des usages (0.3) des publics". Alors qu'il insiste sur la tension possible entre usages pour tous et usages dédiés, Bléfous répond en traitant ce point comme a-problématique :

(10) (après DIA_01h07m00s-1.09.10)

```
1  BLF    bien des euh il euh il faut il faut un libre un libre: une
2         libre circulation/ (.) des des des espaces/ (0.7) euh qui
3         permettent euh:: à ceux qui veulent euh jouer un peu au ballon
4         euh:: (0.5) euh:: jouer au ba[llon euh
5  ANI                                 [ça veut dire que si je viens
6         avec mes enfants je peux jouer au ballon partout?
7         (0.6)
8  ?      °voilà°
9         (.)
10 BLF    quand oui (.) quand quand y a un endroit possible c'est-à-dire
11        euh si ya vous avez un b]osquet un bosquet euh un bosquet vous
12        allez pas jouer au ballon dans un bosquet [ça parait eh] logique
13 ?                                                [ah ba ça    ]
14        (0.4)
15 ANI    d'accord/ mais si je suis sur un e- un espace d'herbe où y a
16        quelques personnes en train de jouer aux cartes/ mais qu'à côté
17        avec mes enfants j` veux qu` mes enfants gambadent et s'amusent
18        euh .h: euh on est dans du: on euh là on partage l'espace/
19        (0.5)
20 BLF    oui je vois pas pourquoi ça pourrait pas s`faire ça/
```

Dans cet extrait, Bléfous défend la "libre circulation" dans le parc (1-4). L'animateur reformule la proposition – et notamment les références aux personnes et aux modalités de l'action décrite ("ceux qui veulent euh jouer un peu au ballon" 3) – en la radicalisant par une formulation extrême ("je peux jouer au ballon partout" 6). La confirmation de cette reformulation n'est pas immédiate (7) mais elle est positive (8, 10). L'animateur propose alors une nouvelle reformulation (15-18) dans laquelle il recycle un élément de la présentation PowerPoint précédente, faisant référence au jeu de

cartes ("un espace d'herbe où y a quelques personnes en train de jouer aux cartes" 15-16). De manière intéressante, la référence aux personnes âgées a disparu dans ce recyclage. Après un nouveau temps de pause (19), Bléfous répond positivement. Dans les deux cas, on notera qu'elle répond avec un léger retard (7, 19) et d'une manière qui s'oriente clairement vers la question comme présupposant que la positivité de la réponse ne va pas de soi.

On peut se demander ce que fait l'animateur en reprenant la mention du jeu de cartes. Cette reprise nous intéresse car elle montre la façon dont certaines ressources expressives se transforment au fil de l'histoire des échanges. Lorsque l'animateur présente le PowerPoint, il exprime clairement l'étrangeté de la formulation. Toutefois, lorsqu'il explicite l'enjeu de la séance – réfléchir à la mixité – la référence précédente à la catégorie particulière des "personnes âgées" prend la valeur d'une tentative de ségrégation ou de spécialisation de l'espace qui va à l'opposé des idéaux de mixité. Autrement dit, la référence à la mixité comme élément fédérateur et central du débat crée rétrospectivement un nouvel éclairage sur la mention des "jeux de cartes" "pour personnes âgées" – la rendant non seulement étrange mais aussi contraire à la recherche de « la mixité des usages (0.3) des publics ».

A cela s'ajoute une autre dimension. Dans la séance précédente, la proposition d'un "lieu de rencontres conviviales" avait été faite par un groupe, dont Bléfous faisait partie, et qui pouvait être catégorisé comme composé de "personnes âgées". Cette catégorisation peut être vue, sur la base du corpus (et il faudrait une analyse spécifique pour le démontrer), comme n'étant pas purement référentielle mais comme étant rendue pertinente par les modes d'intervention qui caractérisent les membres de certains groupes[2]. Cette hypothèse se soutient du fait que dans les débats les participants tendent à se présenter en utilisant des catégories qui appuient et légitiment les propositions qu'ils font (par exemple, une

[2] Sacks (1992) parle du lien qui peut s'établir entre une catégorie énoncée et la personne qui l'énonce (en donnant un exemple à propos de l'âge : la catégorie de « vieux » renvoie à des âges sensiblement différents si elle est énoncée par un « jeune » ou par un « vieux »).

personne défendant les voies de circulations pour vélos dans le parc ne manquera pas de se présenter comme membre d'une association de cyclistes). Si une telle hypothèse est juste, une association semble s'être faite entre la mention de personnes âgées dans le PowerPoint et le fait que ce sont des personnes âgées qui ont proposé les "lieux de rencontre", et c'est probablement le sens qu'il convenait peut-être de donner aux petits rires qui ont suivi la présentation de Collet (ci-dessus, extrait 4, (5) lors de la discussion en plénière après les ateliers).

6.4. DEUXIEME PLENIERE DU GROUPE A: RETOURS SUR LES BANCS

Plus tard, lors de cette même réunion, retour est fait sur « les bancs ». La thématique est réintroduite par Collet. Par analogie avec une autre suggestion à propos des jeux d'enfants, il propose "qu'ils soient répartis dans l'ensemble du parc". Nous rejoignons l'action alors que Collet ajoute la mention de tables de pique-nique :

(11) (1.18.35 2611_GPA&B_DIA=13.32 2611_ GPB_PUB)

```
01 COL          [de même que les bancs à pique-nique/ devraient être
02         répartis dans l'ensemble du parc/ et pas une zo:ne pique-nique/
03         comme y a à gerland/ par exemple le long des des (.) tennis
04         (1.0)
05 ?       hum
06         (0.3)
07 COL     pour fa[voriser (.) <pour favoriser la mixité ((fort))> p-]
08 ANI           [donc qu'on ait une mise en situation qui favo]rise
09         euh .h la rencon:tre des publics/
10         (0.5)
11 COL     °hum ben oui `fin c'est:°=
12 ?       =mais ré[fléchi- -fin::     enfin:
13 ROU           [avec des des bancs
14 COL     qu` ça soit[xx qu`ça soit construit comme ça quoi\
15 ROU                [des bancs à accoudoirs
16 NIL     ((rit))
17 ANI     des [bancs à accoudoirs
18 ROU         [ça c'est impératif
19         (0.2)
20 ANI     ouais ouais
21         (0.5)
```

Dans sa proposition (1-3), Collet se positionne clairement pour une distribution des infrastructures et contre une spécialisation par zones et activités – à l'égal de ce que disait Bléfous à propos du jeu de ballon des enfants. De façon qui n'étonnera pas, sa proposition use de la forme d'un syntagme nominal précédé d'un article défini

(« les bancs à pique-nique/ 1), traitant encore « les bancs » comme quelque chose d'acquis.

Sa proposition n'est d'abord pas suivie d'une réponse (4-6). Collet produit donc un incrément (7), à l'aide d'une infinitive, qui raccroche sa proposition à la thématique introduite en début de séance par l'animateur (la mixité). L'incrément effectue deux actions : d'une part, en prolongeant le tour, il offre aux autres participants (dont l'animateur) une nouvelle opportunité pour réagir à la proposition. D'autre part, l'établissement d'un lien explicite avec une des questions prioritaires de la rencontre est une manière de projeter une réponse favorable. L'animateur répond en chevauchement (8) – compétitif, comme le montre la montée en volume de la voix de Collet (7) – et finit par reprendre la même idée. Sa formulation recycle la transformation qui avait été faite de la proposition « tables et bancs » en « lieux de rencontres conviviales » : ici il invoque « la rencon:tre des publics ». On peut remarquer que, comme lors de la réunion précédente, l'animateur favorise une reformulation abstraite (il parle de « mise en situation qui favorise euh .h la rencon:tre des publics » 8-9) qui s'éloigne de la proposition concrète de Collet (« les bancs à pique-nique/ 1). Cette reformulation en chevauchement est d'ailleurs faiblement confirmée par Collet (11 puis 14).

Ce passage du concret à l'abstrait est traité par Rousset, qui produit un nouvel incrément du tour précédent (« avec des des bancs » 13), mentionnant à nouveau les bancs (cf. Collet ligne 1) comme quelque chose de non établi (par l'emploi de l'article indéfini). En outre, cette mention est reprise par Rousset avec une spécification du type de banc (« des bancs à accoudoirs » 15). Il est intéressant que cette spécification fasse écho à ce que Rousset avait proposé lors de la toute première discussion en petit groupe (cf. supra). L'animateur répète la proposition (17), tandis que Rousset en affirme le caractère prioritaire (18), et se limite à produire un acquiescement redoublé (20) sans développement.

Toutefois, Rousset continue à développer son argument. La suite reprend presque mot à mot ce qu'il avait dit lors de la première discussion :

(12) (continuation de 10)

```
22 ROU    si un jour vous allez à (((NN ville)) vous verrez (.) près de
23        la ga:re/ (.) tous les [bancs sont avec [des accoudoirs
24 ?                             [xxxx            [on s'en fout
25        (0.4)
26 ROU    ça fait qu'comme ça/ les gens peuvent pas s'coucher d`ssus
27        (0.9)
28 ROU    parce [que à ce moment là
29 ANI          [ah parc'que si on veut s`coucher d`ssus/ on a pas l`droit
30        (0.2)
31 ROU    ben:: [et en général un banc] c'est pas fait pour dormir
32 ANI          [<même si y a personne: ((fort))>]
33 ANI    même si y a personne/ euh à un [moment donné j'y vais tôt
34 ROU                                   [xxxx
35        l` matin [euh
36 ROU             [oh ben y en a d'au[tres
37 ANI                                [pour rêver/ (0.2) c'est ma f-
38        ma manière d'être serein (0.3) j`peux pas\
39        (0.2)
40 ROU    ben non
41 ?      dans l'herbe/ >vous vous [mettez dans l'herbe<
42 ROU                             [non mais là
43 ANI    j` me met dans l'[herbe
44 ?                       [((petit rire))
45 ANI    ouais mais elle est [mouillée
46 JEA                        [faut pas qu`ça soit mouillé
47        ((rires))
48 ANI    oké\ est-ce qui y a d'autres choses sur euh
49        auxquelles vous penseriez ((cont.))
```

Rousset reprend l'exemple d'une petite ville (cf. extrait 2, ligne 35) où sont installés des bancs avec accoudoirs. Bien que ce début de développement soit accueilli par un membre du public qui réagit contre son importance supposée (« on s'en fout » 24), Rousset continue et développe l'argument – déjà présenté précédemment – de l'utilité des accoudoirs pour éviter que des gens ne s'allongent sur les bancs (26). L'animateur résiste au caractère évident de l'argument (29), en termes de « droit » – suscitant une réponse normative générale (« un banc c'est pas fait pour dormir » 31). L'animateur développe ensuite son objection (33) en évoquant des conditions auxquelles les bancs pourraient servir pour dormir, conditions rejetées par Rousset (34, 40). Alors que Rousset ne mentionne jamais explicitement l'exclusion d'un type de population qui pourrait se servir des bancs sans accoudoirs, il s'y réfère implicitement en réponse à l'argument de l'animateur (« y en a d'autres » 36). Son argument est reçu par les participants comme allant contre les valeurs de la « mixité » invoquées au début de la séance.

La discussion évolue ensuite de manière ironique, suscitant des rires parmi les participants. Cela permet à l'animateur de considérer que la séquence est complète et l'épisode clos – ce qu'il signifie en initiant une nouvelle séquence (48-49). Cette fin permet de ne pas donner suite à l'argument de Rousset, mais a aussi comme effet de ne pas revenir sur la proposition de Collet.

On le voit, un argument travaillé par le groupe dans le consensus, réintroduit par un membre du groupe en faveur de la « mixité », est aussi l'occasion, pour un autre membre du groupe implicitement opposé à l'idée de mixité, d'exprimer et de recycler d'autres aspects de sa pratique du parc.

7. UNE PROPOSITION PARALLELE (GROUPE C)

Au début de la deuxième séance, la synthèse mentionnait "• Un lieu de rencontre pour les personnes âgées (jeux de cartes…)". Cette synthèse était lue par l'animateur de manière sérieuse au début, mais mise à distance et tournée en dérision dans sa seconde partie. On peut se demander l'origine de cette ré-interpréation du "lieu de rencontre" en termes de personnes âgées et de jeux de cartes. En fait, la synthèse est rédigée par l'animateur avec une collègue, en référence à des discussions ayant eu lieu dans trois groupes distincts. Le PowerPoint se présente comme une restitution de ce qui a été dit ; il a cependant été constitué sur la base de trois réunions parallèles dans lesquels avaient été répartis les participants, sans faire de différence entre les groupes. Cela peut poser un problème pratique pour les participants, à qui on présente le PowerPoint comme une synthèse de qu'ils ont dit, mais qui peuvent ne pas du tout retrouver la formulation qu'ils avaient discutée.

Si l'on tente de reconstituer les préalables à l'écriture de ce PowerPoint (en l'absence de documentation de l'activité-même qui a présidé à son écriture), il faut tenir compte d'une autre source pour la référence aux jeux de cartes. Celle-ci se trouve dans le groupe C, où il est aussi question de "lieux de rencontre" mais d'une manière différente.

(13) (1911_grC_med2_29')

```
1  ANI    alors moi j'ai une question/ c'est euh est-c`que cette idée d'un
          >>écrit la proposition précédente au tableau--------->
2         parc de détente/ (1.2) *c'est euh: (1.0)* c'est unanime comme
                                  -->*se retourne-----*reg circ s salle->
3         souhait/ euh est-c`que: (0.4) c'est que`que chose qu'on: modère/
4         (1.2)
5  PAS    on avait mis pour le* loisir/ xxx*xxx
   ani                        -->*reg v PAS---*reg salle-->
6         **(1.5)**(0.6)**
          **mimique faciale dubitative**gestes alternants des mains**
7  ANI    c'est pas forcément la même chose ouais
8         (8)
9  ?      XXXX [scène/
10 ??           [ou un lieu où on s'rencontre
11        (1.*5)
           ->*se tourne v tableau-->
12 ANI    alors\
13        (0.2) *     (0.5)      * (2.0)       *
            -->*reg haut du tabl*écrit ' - ' *
14 ANI    *un lieu d` rencontre*
          *écrit 'un'----------*
15        *(1.1)
          *écrit 'lieu de rencontre'-->
```

Dans ce groupe, l'apparition de l'expression "lieu de rencontre" ne fait pas l'objet d'une longue discussion et est immédiatement inscrit au tableau. Il émerge comme une alternative à d'autres propositions déjà énoncées.

L'animatrice pose une question concernant le statut de "parc de détente" préalablement discuté, en se tournant vers la salle pour y guetter une réponse ou l'expression de désaccords. Pascale produit quelque chose qui contribue à une réponse, évoquant "le loisir" (5). Cette proposition est reçue par une moue dubitative de l'animatrice, qui exprime corporellement sa réticence, avant d'écarter la proposition comme non pertinente (5). Une assez longue pause suit (8), et deux propositions sont énoncées en chevauchement (9-10). La seconde mentionne "un lieu où on s'rencontre" (10). Dès qu'elle est énoncée, l'animatrice produit un connecteur ("alors\" 12) et se tourne vers le tableau, où elle écrit, sans autre forme de discussion ou de vérification, "- un lieu de rencontre" (13-15) – qu'elle verbalise au milieu de son écriture.

Cette proposition est donc immédiatement acceptée, sans passer par une discussion collective.

Quelques minutes plus tard, après avoir discuté d'autres questions, une participante évoque à nouveau le lieu de rencontre, en le spécifiant:

(14) (1911_grC_med2_32)

```
1        *(4)
   ani   *>>consulte documents sur une table--->
2  AGN   j` verrais bien aussi un: lieu d` *rencont` pour les personnes
   ani                                    -->*reg AGN-->
3        âgées/ qu'i` puissent euh: jouer *aux cartes/ je sais pas/ xxx*
   ani                                   -->*se tourne et va v tableau---*
4        *(1.0)
   ani   *se tourne v tableau-->
5  AGN   se: se rencon*tr[e:r
   ani            -->*pointe v tabl-----------------*pte et reg salle->
6  ANI                 [alors/ sachant qu` là on a:* d`jà mis:
7        lieu [d` ren-* VOUS/ vous parlez:* °du coup° jouer aux cartes]&
                ->*reg salle et p v AGN*reg salle-->
8  ?          [vous mettez: lieu d` rencont` proche de xxxxxxxxxxxxx]
9  ANI   &et cætera m'enfin c'est dans l`bâ:ti alors=
10 AGN   =voilà *oui:/
   ani       -->*se tourne et se dépl latéralement v table avec docs-->
11 ?     oui
12       (0.3)
13 AGN   pour les [personnes âgées  ]
14 ANI            [donc là pareil le] bâti [`fin
15 AGN                                     [et p`is une bu*vette/ aussi
   sni                                                  -->*reg salle->
16       ((rires))
17 ANI   ah
18       **(0.6)**
   ani   **moue dubitative**
19 ANI   on est sur [<((en riant)) d'aut` choses>]
20 AGN              [si:: une bu                ]vette euh pour l'été
21 ANI   une buvette:=
22 ?     =mais y a d` l'eau=
23 ??    =comme au parc de gerland/ une aire de pique-nique\
24       (0.2) * (3)
   ani      -->*se tourne v tableau---->
25 PAS   bon ben mais on met xx moi j'aurais toute une li*ste aussi hein/
   ani                                                 -->*se retourne->>
```

Pendant une pause dans le débat, où aucune séquence n'est en cours et où l'animatrice est occupée par la consultation de documents sur une table à côté du tableau blanc, une participante, Agnis, s'auto-sélectionne pour faire une proposition qui élabore ce que pourrait être le lieu de rencontre. Sa formulation ("un lieu de rencont' pour les personnes âgées" 2-3) spécifie les usagers de ce lieu en utilisant la catégorie de l'âge. Elle continue ensuite par une illustration sous forme d'activités possibles ("qu'ils puissent euh: jouer aux cartes/ je sais pas/ xxx" en 3, qui se termine par une complétion différée à la ligne 5). Cette illustration prend la forme d'une liste ouverte et est accompagnée d'allongements syllabiques et d'une modalisation : cela montre bien le statut d'exemple, d'illustration élaborée en temps réel – et non de proposition définitive ou planifiée. Cette liste contraste avec la première partie de la formulation, qui est énoncée sans hésitations, sur un ton comme définitif.

La réponse de l'animatrice consiste à se tourner vers le tableau et à montrer le lieu d'inscription de "un lieu de rencontre", constituant ainsi la proposition comme la répétition d'une autre déjà acceptée (6). Alors qu'un autre participant fait une suggestion quant à ce qu'elle pourrait noter (8) – montrant que l'enjeu est bien l'inscription (non prise en compte) –, l'animatrice reprend un élément nouveau dans ce que dit Agnis – "jouer aux cartes et cætera" (7), qu'elle associe à une autre catégorie, celle du "bâti". Cette attribution est acceptée par plusieurs participants, dont Agnis (10, 11) et l'animatrice se déplace vers la table où elle se trouvait au début de la séquence (1). Agnis profite de la complétion de la séquence et du silence qui suit (12) pour préciser à nouveau la catégorie ciblée (13), alors que l'animatrice répète la référence au bâti. Cela semble inspirer une autre proposition, très différente, concernant "une buvette" (15), traitée comme relevant d'une autre problématique (19), mais répétée par l'animatrice (21). Celle-ci se tourne vers le tableau, projetant une inscription imminente – mais se retourne quand Pascale se plaint de la sélectivité arbitraire des idées inscrites, ce qui suspend l'inscription définitivement.

Cet extrait montre bien comment une proposition peut en générer d'autres ; il montre aussi le travail de distinction, sélection et identification auquel se livre l'animatrice. La production successive d'idées, au sein de la même séquence, alors même que celle-ci n'a pas été clôturée par une décision d'écriture au tableau, multiplie les candidats à l'inscription – avec comme conséquence de la suspendre dès qu'une objection ou une nouvelle digression surgit parmi les participants.

Dans le cas présent, rien n'est écrit concernant la proposition d'Agnis. Mais la discussion semble avoir porté ses fruits (d'autres personnes, appartenant aux services d'urbanisme, sont présentes et prennent des notes), puisque la référence aux personnes âgées et au jeu de cartes se retrouve dans le PowerPoint de synthèse. Celui-ci est présenté au groupe C par l'animateur (et non l'animatrice qui en avait assuré la modération) dans une séance postérieure à celle qui réunissait les groupes A et B. Cette fois, l'animateur verbalise le même PowerPoint (figure 15.1) d'une manière très différente de la précédente:

(15) (synth groupe C 0112 Pub1_33.30 = ora1_32.42)

```
1  ANI     un groupe a insisté sur un lieu de rencontre pour les
2          personnes âgées (.) qu'ils puissent jouer aux cartes
3          tranquillement/ (0.4) sans qu'on vienne trop les embêter
4          (0.5)
```

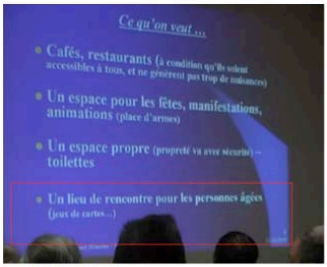


Figure 15.1.

Cette fois, le paragraphe du PowerPoint est introduit par la mention de son énonciateur ("un groupe a insisté") : cela précise, à propos du point concerné, que le PowerPoint rend compte d'une voix particulière – et non d'une opinion générale.

L'animateur lit le texte en faisant une pause entre la première ligne de la diapositive (transcription 1-2) et la parenthèse qui suit. La parenthèse est rendue oralement par une relative qui ajoute par rapport à ce qui est écrit la mention d'une atmosphère calme.

Cette fois on remarquera que quand l'animateur marque une pause (4) avant de passer au point suivant, le public ne réagit pas par des rires, comme dans la séance précédente.

Ce PowerPoint de synthèse et sa lecture située, dans deux contextes différents, montrent plusieurs choses.

- Les discussions au sein des groupes conduisent à l'inscription sur le tableau blanc de propositions ayant rencontré un accord. Cette inscription est publique, visible et peut être suivie par tout le monde. Toutefois, toutes les propositions ne sont pas écrites, certaines échappant à l'inscription lorsqu'une multiplication de variantes est produite ou lorsque la proposition n'est pas traitée comme crédible par l'animateur, qui en diffère l'inscription par différents moyens (en posant des questions, en faisant des plaisanteries, etc. – i.e. en proposant une alternative à un accord qui mènerait à l'inscription).

- L'écriture du PowerPoint relève d'un processus différent. Elle est effectuée hors de la réunion. Elle fait vraisemblablement intervenir plusieurs personnes et fait recours à des sources hétérogènes – notamment les feuilles inscrites durant les réunions, la mémoire des présents à la réunion, et les notes prises par les membres des services d'urbanisme co-présents. Ainsi, la mention des jeux de cartes spécifiant les "lieux de rencontre" fait confluer des voix et des moments très différents – même si elle se présente comme une restitution de ce que les participants ont dit.
- Si l'écriture du PowerPoint a lieu dans un contexte différent de celui des réunions, sa lecture et son rendu oral sont situés dans la réunion, face au public des participants. Cette lecture tient compte de son destinataire (elle est *recipient-designed*) et prend en compte les possibles incongruités entre le PowerPoint et ce qui s'est passé en séance. La lecture est aussi offerte à la critique – les participants ayant la possibilité d'intervenir pour rétablir ou rejeter une formulation ou l'autre. La lecture anticipe – et prévient – de telles critiques.

8. SUITE DE LA CONCERTATION : LE ROLE DES INSCRIPTIONS

L'analyse qui précède a offert un suivi détaillé de l'évolution, dans des moments différents au sein d'une séance, ainsi que d'une séance à une autre, voire dans des événements parallèles, d'une proposition. A propos d'un cas simple, elle a montré – et documenté – la complexité des enchaînements séquentiels localement produits et produits à distance, par des participants différents, qui sont responsables de la consolidation mais aussi de la transformation de l'argument initial. Elle a aussi montré les effets de recyclage, de mémoire, de rappel, de recontextualisation qui en résultent. Même si la totalité des événements affectant la trajectoire d'une proposition n'est ni traçable, ni documentable exhaustivement, ni même reconstructible de manière documentée, l'analyse que nous en avons donnée montre qu'elle se constitue dans la continuité du temps, dans la perspective des participants eux-mêmes. Les participants sont confrontés à un problème pratique semblable à celui de l'analyste : ils n'ont pas accès aux mêmes évènements en amont, ils n'ont pas tous le même vécu ni la même mémoire des évènements précédents

– même s'ils font constamment référence à ce passé, à cette histoire, à cette mémoire. Leurs actions sont formatées localement, ancrées dans le temps présent, tout en exhibant leur orientation rétrospective. Elles sont aussi orientées prospectivement, manifestant par là qu'elles attendent de futures reprises et qu'elles essaient en partie de les configurer.

Les extraits analysés datent de 2008. Le projet du parc continue à se développer, d'année en année, même si les citoyens ne sont plus convoqués pour des ateliers de concertation mais plutôt pour des séances d'information, dont le rythme est davantage dilué dans le temps. Une autre temporalité caractérise donc les inscriptions et les paroles qui suivent entre 2009 et 2013, de plus en plus détachée des réunions de départ et de plus en plus aux prises avec le travail de conception et de réalisation du parc – dont la première partie a été inaugurée alors que nous rédigions cette analyse, en septembre 2013.

De cette histoire, nous extrayons quelques étapes : d'abord elles caractérisent la clôture des débats citoyens, avec le rapport écrit final des animateurs et une séance d'information de la part des politiques et des services d'urbanisme de la ville. Ensuite, nous donnons quelques exemples de l'importance de l'argument dans des enregistrements effectués cinq ans après, alors que le parc est en phase de construction et que les citoyens peuvent le visiter, avant de se l'approprier pour la première fois lors de l'ouverture publique.

8.1. RAPPORT FINAL DES ANIMATEURS

Les animateurs ayant modéré les séances de concertation analysées déposent un rapport au début de l'année suivante. Ce rapport peut être lu comme gardant des traces des débats et des synthèses précédents – en même temps qu'il les réélabore dans un nouvel arrangement textuel cohérent.

Voici quelques mentions des arguments précédents tels que repris et formulés dans le rapport:

(16) (extraits du rapport final)

***a)* Un parc FONCTIONNEL et CONFORTABLE**
- ....
- qui prévoit des espaces de repos *avec des bancs (avec dossiers pour les personnes âgées) ; des lieux de rencontre pour les personnes âgées ;*

1) ***L'association pour la cité humaine : les droits du piéton***
- Des zones de repos, le plus isolées des bruits, avec des bancs avec accoudoirs ;

2) ***Un parc VIVANT et à VIVRE :***
- un parc intergénérationnel qui favorise les rencontres, le respect et le vivre ensemble (cohabitation du piéton et du vélo, des séniors et des enfants…) ;
- *[...]*
- un parc qui vit aux rythmes d'activités *comme les pratiques de sports et de loisirs détente, d'activités culturelles, artistiques calmes ; tout en respectant les différences, les rythmes de chacun, ce qu'autorise la topographie des lieux ; (espaces de rencontres, espaces d'intimité – zones calmes avec des bancs – zones plus animées pour les enfants, etc.) ;*

Quelques idées à retenir :
o Une manière de favoriser la mixité peut passer par du mobilier qui se déplace (chaises – tables) ;

- *des bénéfices atttendus :*
- *bénéfices fonctionnels (accéder à la nature – cheminer – se détendre – s'isoler) ;*
- *bénéfices pratiques (accessibilité – confort – lisible – tranquille) ;*
- *bénéfices ludiques (découvrir – jouer – « s'attabler » pour boire et manger dans une ambiance conviviale)*
- *bénéfices existentiels (retour du lien avec la nature – méditation – convivialité – inspiration)*

Ces extraits de rapport pourraient être soumis à une analyse linguistique textuelle. Elle les traiterait comme autonomes par rapport à leurs conditions de production. Ici je choisis plutôt d'évoquer quelques pistes de réflexion traitant ces fragments comme les traces d'actions de recyclage de matériaux et ressources offerts par la matière vivante des débats précédents.

- Les propositions concernant "bancs et tables" ou "lieux de rencontre conviviales" ne sont pas reproduites en tant que telles,

ne constituent pas un point autonome dans le rapport. Elles sont plutôt disséminées dans plusieurs points, de manière plus ou moins subordonnée. Dans une étude du devenir de propositions dans un texte final, la question peut se poser quant à ce qui fait qu'une idée se retrouve en forme de titre vs. dans des sous-parties du texte ; se retrouve comme idée bien circonscrite vs. comme élément diffus et récurrent.

- Dans leur position 'subordonnée', "chaises-tables" devient une illustration concrète d'idées plus générales ("mixité") – tout comme "rencontres" vient en appui de "intergénérationnel".
- L'argument de "convivialité" (qui était présent comme adjectif qualifiant le "lieu de rencontres") s'autonomise et se combine avec d'autres arguments (soit avec d'autres noms, comme "ambiances" soit dans des listes, comme "méditation, convivialité, inspiration").
- Les "bancs" tendent à apparaître en co-occurrence avec deux autres expressions, l'une référant au "calme", au "repos" et l'autre à "pour les personnes âgées". Malgré les arguments de mixité et d'intergénérationnalité, la spécialisation de certaines mentions de cette catégorie de personnes demeure dans le rapport. "Bancs" est alors davantage associé à ce cluster sémantique qu'à "tables" et "pique-nique", qui implique d'autres formes de socialité. De manière intéressante, la qualification des "bancs" – "avec accoudoirs", "avec dossiers" – est intégrée dans ce cluster, sans mention de son caractère exclusif (cf. la position de Rousset dans les débats).

8.2. SEANCE DE SYNTHESE 6 MOIS PLUS TARD

Parallèlement au rapport final, une réunion plénière est organisée par les représentants politiques et les services techniques d'urbanisme, en juin 2009. Les arguments reconstitués dans cet article ne s'y retrouvent que de manière cursive :

(17) (CAB_12_160609_pleniere)

```
1  NAV     et puis en complément/ euh::: on installera  des::: bancs/
2          (.) des tables de pique nique/ eh plutôt dans les parties
3          un peu plus:^agréables euh ombragées euh:: de cette:
4          grande esplanade
```

(18) (procès verbal public de la séance)

Des tables de pique-nique et des bancs seront installées dans les zones ombragées.

Dans cette version de la synthèse, il n'est plus question de "lieux de rencontre conviviaux" mais bien de bancs et de tables – comme dans la toute première proposition formulée en petit groupe dans le premier atelier de concertation. Alors que les débats durant la concertation tendaient à monter en généralité et en abstraction, durant les phases d'appel à projet et de projet, les détails concrets tendent à retrouver une place centrale.

9. QUATRE ANS PLUS TARD : EVIDENCE ET PROBLEMATICITE DE L'OBJET, DE LA PROPOSITION A LA CRITIQUE

Nous reprenons le fil de l'enquête quatre ans plus tard. En 2011 un architecte a été sélectionné pour réaliser le projet, il a proposé des solutions et le chantier a commencé. En 2012 la reprise de contact avec la population se fait sur la base d'avancées importantes dans la réalisation, et donc dans les choix concrets qu'elle exige. A ce stade, les citoyens se trouvent donc confrontés à de nouvelles versions de la description des bancs (9.1) et à leur réalisation in situ (9.2.). Cela déclenche de nouvelles revendications.

9.1. SEANCE D'INFORMATION, 2012

En 2012, le projet est présenté par l'architecte en train de le concevoir.

La manière dont les bancs sont évoqués lors de cette séance est intéressante, car ils sont traités comme quelque chose d'évident, surtout pour les politiciens et les experts, au point que, malgré les interrogations du public, ils risquent d'être passés sous silence. Ce caractère connu contraste avec la présentation par l'architecte de la solution retenue pour leur donner une forme, solution qui se présente comme non-conventionnelle.

C'est pourquoi dans les analyses que nous ferons de cette réunion, nous tiendrons compte des introductions répétées de références aux bancs dans des affirmations et des questions, avant de

prendre en considération la réponse de l'architecte détaillant la manière dont les bancs ont été conçus.

La première mention des bancs dans cette séance a lieu juste après un développement par l'élu en charge du projet (Bert) sur les activités des rollers et des skaters dans le parc. Alors qu'il termine cette intervention, une participante (Théraut) s'auto-sélectionne pour faire référence à une catégorie opposée, celle des 'personnes âgées' contrastant avec les 'jeunes' catégoriellement associés à l'usage du roller et du skate.

(19) (CAB_031012_PLE_ORA1 / 1.45.36)

```
1  THE    et les personnes âgées/ qui voudront vivre tranquillement?
2  BER    elles auront bien [sûr/] (0.5) [des
3  CHA                      [xxx]        [xxxxxx=
4  BER    =des coins très tranquilles avec des bancs\
```

La question de Théraut (1) effectue, avec son « et » initial, un contraste polémique avec le propos immédiatement précédent – à la fois au niveau de la catégorie ('personnes âgées' *vs.* 'jeunes') et au niveau de l'activité ('faire du roller et du skate' *vs.* 'vivre tranquillement'). En outre, cette question est posée par Théraut sans qu'elle ait été sélectionnée par l'animateur de séance.

Toutefois, Bert lui répond immédiatement – alors que la séance fonctionne globalement sur le principe du recueil de plusieurs questions avant qu'une réponse globale soit donnée. Ce traitement du tour de Théraut en montre la pertinence pour Bert – alors même qu'elle n'a pas respecté les règles interactionnelles de la plénière.

La réponse de Bert consiste à attribuer à la catégorie explicitement invoquée une portion du parc – « des coins très tranquilles avec des bancs\ » (4). Les bancs n'en constituent pas l'élément focal, mais la modification – par un syntagme prépositionnel – d'un élément répondant à une revendication récurrente (calme, repos, tranquillité). En outre, cet élément de réponse est préfacé par « bien sûr » (2) qui renvoie à un accord mais aussi à son évidence, qui désamorce le caractère polémique de la question/critique de Théraut.

Cette première référence aux bancs ne suffit toutefois pas pour que la question soit considérée comme tranchée et acquise par le

public, puisque cinq minutes plus tard, une nouvelle question est posée à ce sujet.

(20) (CAB_031012_PLE_ORA1 / 1.50.52)

```
1  LOY    deux eh deux toutes petites questions/
2         alors/ [vous     ] [avez parlé]
3  ?             [plus fort]
4  ?                        [ouvrez] la bouche=
5  LOY    =vous avez parlé de bancs tout à l'heure/ (0.6) euh: y aura
6         beaucoup de passage apparemment/ est-ce qu'y aura des endroits
7         qui sont prévus (.) pour (0.6) euh se poser/ s'installer/
8         s'asseoir tout simplement/ (0.7) et: la deuxième question/
9         est-ce qu'il y aura des moments ou (0.4) euh le parc sera
10        complètement fermé/ ((continue))
```

Loyand regroupe deux questions qu'il qualifie de « petites ». Les bancs sont évoqués à propos d' « endroits » où « se poser/ s'installer/ s'asseoir tout simplement/ » (8-9), i.e. comme étant disponibles à des actions qui sont là aussi contrastées avec d'autres types d'activités, par exemple « beaucoup de passage » (6).

La question de Loyand ne reçoit pas de réponse immédiate, puisque d'autres questions sont collectées.

Un peu plus tard, toutefois, Bert rappelle qu'il reste à répondre à la question sur les bancs :

(21) (CAB_031012_PLE_ORA1 / 1.52.38)

```
1  ZAN    je peux poser une question/
2         (0.2)
3  BER    euh: non on va (0.5) finir d'répondre à- aux nombreuses déjà
4         qui nous ont été (0.6) posées (0.6) euh[:: sur euh
5  ZAN                                           [ben moi j'aimerais]
6         vous avez pas du [tout abordé] (0.3)  [euh euh
7  BER                     [sur LES BANCS (0.3) [sur: les zones de repos
8  ZAN    la la voie d'accès que vous faites euh rue (.) victorien sardou/
9         (0.8)
```

Alors que Zancard s'auto-sélectionne pour poser une question, Bert rejette sa demande en évoquant des questions en suspens, dont les bancs (7), associés cette fois aux « zones de repos ». Toutefois ce rappel n'est pas suivi d'effet car Zancard continue avec sa question, créant un nouvel environnement séquentiel qui rend pertinente une question différente de la précédente.

La question des bancs semble donc être à la fois retardée et oubliée à plusieurs reprises, pour être traitée finalement par le nouveau rappel d'une participante, 25 minutes plus tard :

(22) (CAB_031012_PLE_ORA1 / 2.16.55)

```
1  GOM    y avait juste deux toutes petites questions ici sur les ba:ncs
2         et [la ferme]ture complète du part- [du parc
3  BER       [alors   ]                       [k- aux:quelles on
4         n'a [pas répondu
5  GOM        [oui voilà\
6  BER    et l'accès au huitième\ auquel (.) euh je propose .h qu'on
7         réponde également\ donc les bancs/ +(.) ET (.) la fermeture
   lig                                       +cherche fichier s PC-->
8         du parc/ .h
9         (1.1)
10 BER    euh la la question sur la fermeture du parc parce qu'on a
11        (.) depuis (.) euh oublié/ c'était/
12        (0.3)
13 GOM    est-ce que le parc sera à un moment donné complètement
14        fermé pour les [tra]vaux\
15 BER                   [oui/]
16        (0.3)+
   lig      -->+affiche diapo sur les bancs-->>
17 BER    ok- pendant les travaux\ (.) d'accord\
18        (1.0)
19 LIS    donc euh ma question/ euh concerne un implantation
20        d'un:: (0.4) d'un poste police municipale
```

Gommer reprend les deux questions que Loyand avait posées une demi-heure plus tôt. On remarquera que la première se limite à mentionner son objet – « sur les bancs » (1) – sans autre formulation. On remarquera aussi que Bert utilise ce « rappel » pour introduire un troisième élément à la liste des questions oubliées (6), et que – alors qu'il reprend « les bancs » sans autre précision – il demande une élaboration sur l'objet de la deuxième question. De cette manière, la question des bancs est à la fois traitée comme évidente (rappelée par tout le monde dans une formulation minimale, avec déterminant défini, « les bancs ») et à nouveau différée.

Toutefois, quand les bancs sont mentionnés, l'architecte se met à chercher un nouveau fichier sur l'ordinateur dont l'écran, projeté par vidéoprojecteur, est publiquement accessible. Une fois ouvert ce fichier PowerPoint, il cherche une diapositive particulière, sur laquelle il finit par s'arrêter (16) et qu'il projette sur l'écran. Elle servira de base à sa réponse – qu'elle lui permet en même temps de placer séquentiellement.

Trois minutes plus tard, l'architecte profite d'une pause dans l'enchaînement des questions et des réponses pour évoquer « les bancs » (2) et proposer une réponse.

(23) (CAB_031012_PLE_ORA1 / 2.19.33)

```
1          (2.6)
2  LIG     les [bancs]
3  BER         [oui  ]
4  LIG     les bancs vite fait/#
   fig                          #fig. 23.1
```

Figure 23.1

```
5  BER     les bancs et [ferme]ture du parc pendant les travaux (.) hein=
6  LIG                 [eh:: ]
7  LIG     =ouais
8          (0.7)
9  LIG     bien sûr il y aura des bancs/ vous avez l'image ici/ (.) euh:
10         (0.6) l'idée c'est peut être de réinterroger euh aussi la la
11         forme d'un banc/ eh les bancs un peu classiques qu'on voit euh
12         on s'pose tous mais qui correspondent .h pas toujours
13         maintenant aux postures au+ssi euh contemporaines/ euh on
14         a tendance plutôt à .h à aussi amener ses ordinateu:rs euh
15         maintenant dans les parcs/ on a .h y a y a toute la
16         question du télépho:ne/ on s'allonge et tout/ (0.3) donc
17         on a toute une série (.) finalement de .h de plutôt de: de
18         bancs/ euh certains sont .h plutôt allongés/ d'autres sont
19         juste u- un banc .h sans dossier/ d'autres qu'ont des bancs
20         avec dossier/ euh d'autres qui c'est plutôt des
21         platelages/ et ils correspondent euh à chaque fois à une à
22         une situation/ suivant euh justement la diversité euh: du
23         parc\ (0.2) suivant si o- on a beaucoup de lumière à
24         cet endroit-là:/ ou .h ou d'autres éléments\ donc il y
25         a y en a plutôt pas mal\ °hein justement°
26 BER     et la fermeture du parc pendant les travaux ((cont.))
```

Lignères, comme les participants précédents, introduit sa réponse en mentionnant simplement le SN « les bancs » (2) et tout en s'engageant à faire bref (4). En reprenant le « bien sûr » de Bert, il la situe comme venant documenter l'évidence déjà affirmée.

Cela dit, même si pour nourrir l'évidence LIG annonce faire « vite » (4) avec « les bancs », il ne s'engage pas moins dans un long développement attirant l'attention sur le regard non conventionnel avec lequel ce mobilier a été traité : il propose de

« réinterroger » la forme, et rejette « les bancs un peu classiques » (11) comme inadéquats (12) à des usages contemporains, qui sont énumérés (13-15). « Les bancs » deviennent ainsi « une série (.) finalement de .h de plutôt de : de bancs/ » (16-17) dont la formulation tâtonnante à travers de nombreuses auto-réparations, l'usage de « plutôt » et le renvoi au pluriel (commenté par le terme de « diversité » ensuite 21) montre le caractère non évident et peut-être non reconnaissable du banc. Pendant ce temps, la diapositive présentant une série de formes de bancs est visible sur l'écran (figure 23.1), sans être pour autant évoquée ni pointée. La suite décrit ces différentes formes, reprenant des éléments mentionnés dans les débats précédents (les dossiers) mais aussi de nouvelles dénominations (« platelages » 19). Ces descriptions montrent que les bancs prévus ont des formes qui reprennent celles du banc prototypique mais aussi d'autres qui le mènent aux limites de l'objet de référence. La conclusion (« donc il y a y en a plutôt pas mal » 22-23), avec son auto-réparation en écho, prédique et résout, grâce à l'anaphorique « en », la diversité soudain déployée de la catégorie « bancs », d'abord niée dans la banalité implicite de la proposition initiale.

La réponse de Lignères ne fait l'objet d'aucun commentaire, réaction ou discussion.

Durant cette séance, on observe donc que « les bancs » sont introduits à plusieurs reprises, sous la forme simple du nom précédé de l'article défini. L'absence d'autres éléments prédicatifs en affirme l'évidence partagée. Toutefois, faute de réponse à leur sujet, la question les concernant est répétée à plusieurs reprises. C'est la preuve à la fois de leur caractère connu, reconnu, partagé, mais aussi du maintien d'une interrogation, expression d'une inquiétude latente à leur propos. Lorsque « les bancs » font finalement l'objet d'une réponse, celle-ci est formatée, en dépit de l'annonce « les bancs vite fait/ » (4), d'une manière qui révèle que la solution ne va pas de soi et introduit un changement important dans son traitement.

9.2. VISITE DES LIEUX, 2013

Quelques mois plus tard, les citoyens sont conviés à des visites de chantier. Le parc est en cours de construction, et certains « bancs » y

sont déjà installés. C'est la première fois que les habitants sont confrontés à l'objet lui-même et plus seulement à l'objet de discours. Cela déclenche de nouvelles revendications – dont deux instances seront ici discutées.

La première concerne la réaction des citoyens lorsqu'un prototype de banc leur est présenté, durant l'une des premières visites. Le groupe des visiteurs, emmené par une guide qui est aussi l'une des responsables techniques des travaux du chantier, s'arrête devant une terrasse où sont exposés des échantillons de différentes surfaces ainsi que de différents objets disséminés dans le parc :

(24) (CAB 190413_vis_PUB 54.20-55.23)

```
1        !(0.#4)          ! (0.2)
   ara   !touche le banc!
   fig       #fig.24.1.
```

Figure 24.1

```
2  GUI   là par exemple c'est un échantillon du banc/ (1.1) qui va ê-
3        du des bancs qui vont être posés en fait du côté douves
4        (0.8)
5  FEM   °y a pas d'dossi[er° %hein
6  GUI                    [vous %avez derrière/ l'ptit échantillon d'bois/
   fem                         %se déplace v le banc->
7        (0.6)
8  GUI   donc c'est d'l'acacia/ (0.5) euh: #pour %l'aire de jeu justement%
   fem                                        ->%se retourne----------%
   fig                                    #fig. 24.2.
```

Figure 24.2

Figure 24.3

```
9  FEM   %sans doss#iers/ [pour les vieux c'est pas ça: hein
10 GUI                    [l'aire de jeux là
   fem   %reg fam, qui la regarde aussi-->
   fig             #fig. 24.3
11       (0.4)
12 GUI   et c'est ce qu'on appelle le dek/
13       (0.4) §(0.4)§
   fam         §sourit à fem§
14 GUI   qui est une plateforme en bois [côté douves
15 FAM                                   [non mais c'est vrai/
16 FEM   °xxx petits enfants\°
17       (.)%
   fem    ->%reg la guide--->
18 GUI   [et euh
19 FEM   [<y a pas d'dossier/ aux bancs? ((plus fort))>
20       (0.5)
21 GUI   comment?
22 FEM   y a pas d'dossier aux bancs/# et les personnes âgées\=
   fig                                #fig. 24.4
```

Figure 24.4

```
23 FAM   =i font comment\
24 FIG   °personnes âgées°
25 GUI   j':::- ((petit rire))
26 FEM   be:n
27 GUI   ça c'est une question au paysagiste euh (.) .hh %effectivement
   fem                                                  -->%approche gui->
28       je je (.) <trans[mettrai la:: ((plus fort))>
29 FEM                   [xxx les petits enfants (qu'on [emmène) xx
30 GUI                                                  [mais:::
31       y a %plusieurs/ ça ça c'en est un/ (.) parce qu'en fait si vous
   fem     ->%
32       voulez le projet/ i repose sur eh la partie douves et la partie
33       esplanade\ ça ce sont ceux du:::: (0.7) des douves/
34 FEM   et les jardins d'enfants/ xxx[xxxxxxx
35 GUI                                [voilà
36 GUI   et: par contre après on a d'autres bancs/ (.) qui sont pas enc-
37       qui sont encore en cours d'étude\ (.) on transmettra euh: voilà\
38 FIR   pensez aux dossiers
39       ((rires))
40 FEM   aux personnes âgées [hein
41 ?                         [c'est vrai hein
42       ((rires))
43 FEM   (vous avez) des personnes âgées
44 GUI   pas que les personnes âgées/ je vous avouerai
45       que quand moi je surveille mes enfants au jardin
46       d'en•fants/  (0.4) je suis• quand même• bien:/
             •se penche à l'arrière•se redresse•
47       (1.5)
48 HON   un dossier intergénérationnel
49 FEM   >oui/<
```

Alors que la guide est en train de montrer la terrasse où sont placés les échantillons, une participante se penche et touche un banc devant elle (1, Figure 24.1). Cela semble provoquer chez la guide une mention du banc en guise d' « exemple » (2). La manière dont elle le mentionne est intéressante : elle utilise d'abord un article défini (« du banc/ » 2) qui traite l'objet comme connu et comme évident (accentuation du nom, pas de prédication d'autres détails descriptifs caractérisant le banc). Après une pause, elle effectue une auto-réparation, suspendant la suite (« du des bancs qui vont être posés en fait du côté douves » 3) : cette auto-réparation porte sur l'article, et introduit en outre une relative spécifiant de quels bancs (au pluriel) il s'agit. On passe ainsi d'un objet traité comme allant de soi à un objet beaucoup plus spécifique.

La suite est aussi intéressante : alors qu'une participante, Femet, émet à voix basse une remarque sur ce qui lui paraît une absence dans cet objet (5) puis s'en approche pour mieux l'inspecter (6, Figure 24.2), la guide continue son explication sur les échantillons, pointant vers un autre objet en bois (visible à l'arrière-plan de la figure 24.4). Alors que la guide traite les bancs comme un élément parmi d'autres dans la série des échantillons, une participante s'arrête et concentre sur eux son attention. Elle le fait d'abord de manière privée, en énonçant son observation à voix basse et en s'approchant du banc (5), mais – alors que la guide continue son discours à propos de l'objet suivant (6, 8) – elle se retourne vers d'autres membres du groupe (8), comme pour chercher un interlocuteur, qu'elle trouve en la personne de Famier (Figure 24.3). C'est alors qu'elle réitère son observation (9), cette fois adressée à une autre co-participante – laquelle lui répond, d'abord en souriant (13), puis en se ralliant à elle (15). Pendant ce temps la guide continue son explication. Femet se tourne alors vers elle (17) et exploite un point possible de transition pour énoncer son observation de façon publique, à voix plus haute, adressée cette fois à la guide et responsable technique (19). La guide initie une réparation, provoquant une répétition de l'observation – initialement énoncée sur un ton interrogatif, cette fois-ci plus affirmative (22) – et un contact visuel avec Femet (Figure 24.4).

Une autre participante, Figuin, s'aligne avec Femet (24) et l'attention du groupe se focalise maintenant sur le banc, en attente de la réponse de la guide. Celle-ci est initiée puis retardée par un allongement et un rire (25), projetant une réponse non préférentielle, qu'identifie bien Femet en y réagissant (26). La guide renvoie le problème à un autre expert (27) mais traite le tour de Femet comme une critique (de manière intéressante la formulation de l'action est initiée mais laissée inachevée, « je je (.) trans[mettrai la:: » 28).

La guide offre néanmoins une explication, en reprenant la différence entre les bancs de la partie douves du parc et d'autres bancs, encore à l'étude – signifiant ainsi qu'une prise en considération de la critique est encore possible (37). Cela entraîne une nouvelle injonction, cette fois positive, d'une autre participante (38), complétée collaborativement par Femet qui se réfère à nouveau à la catégorie des personnes âgées (40, 43), appuyée par un autre participant (41). Alors que la guide a accepté la critique concernant le dossier des bancs, elle rejette cette mention répétée de la catégorie, en se présentant comme membre d'une autre catégorie, complémentaire et relevant de la même collection de l' « âge » (Sacks, 1992). Le sens de cette correction catégorielle est repris par un autre participant (48) qui en offre une formulation explicitement liée à l'objet (« un dossier intergénérationnel » 48). Il est intéressant de voir ressurgir la même dynamique argumentative et catégorielle qui a caractérisé les débats précédents lors de la concertation, refusant souvent une spécialisation d'un élément du parc pour une catégorie à l'exclusion de toute autre.

Dans cet extrait, le « banc » est mentionné dans des actions qui s'apparentent à la critique et à la revendication, qui naissent de manière individuelle, pour être ensuite partagées et énoncées publiquement. Les détails pertinents du banc évoluent au fil de l'extrait – l'objet étant traité au départ sur le mode générique et de l'évidence, spécifié ensuite comme type de banc prévu pour une partie du parc, et comme banc sans/avec dossier rattaché à des catégories d'usagers. Mentionné en passant comme un objet allant de soi par la guide, le banc devient un objet controversé grâce à une focalisation sur ses détails opérée par une participante.

Les bancs placés dans la partie douves – semblables à celui qui est pointé dans cet extrait – font problème dans une autre visite effectuée par d'autres citoyens avec un autre guide quelques mois plus tard. Alors que le groupe de visiteurs est en train de contempler la partie des douves, un participant pointe vers un banc visible dans le paysage :

(25) (CAB_22_120713_VIS_adpb_president.mov 00.14.07)

```
1  NAV    [et   ] qui va x- rester jusqu'à c'que les travaux de la &
2  SUA ?  [ouais]
3  NAV    & [tranche] deux/
4  GEO      [°x x x°]
5  GEO    °(d'a[ccord)°]
6  ?           [ouais]
7  NAV    soit réa*lisé
   geo             *pas en arrière-->
8  GEO ?  (°d'ac[cord°)]
9  NAV           [hein ] voi+là [donc euh]
10 GEO                          [++et: xx là-]bas# y a une banquette?
   geo                    -->+se tourne-->
   geo                             ++...pointe-->
   fig                                          #fig. 25.1
```

Figure 25.1

```
11         (0.5)
12 NAV     oui/
13         (0.3)
14 GEO     c'++est +une banquette\++ (donc)
           ->++,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,++
                 ->+se retourne v groupe->
15         (0.4)
16 NAV     ou[i]
17 GEO       [pour s'asseoir [hein]
18 BRL                       [un] banc\=
19 NAV     =tout à fait [ouais\   ]
20 DON                  [s'asseoir] xx [(moi j'y vais hein)]
21 NAV                                    [c'est même
22         assez+ large hein/]
   geo        ->+reprend position initiale-->>
23 DON     oui [oui]
24 NAV         [si ] on peut [euh]
25 SUA                       [on ] peut aller les voir [plus près/]
26 NAV                                                 [s'allonger]
27         on peu tout à fait aller les voir plus près
28         si [vous voulez/]
29 SUA        [par contre moi] j'ai une question alors\
```

Alors que la cheffe de projet et guide de la visite (Navarro) s'apprête à clore la séquence précédente (1-9), Géomard commence à se repositionner, en se détournant du groupe pour se tourner vers le parc. Il pointe en posant sa question (10, Figure 25.1). La formulation de l'objet pointé est intéressante. Le tour "et xx là-bas y a une banquette?" localise d'abord le référent, puis l'introduit au moyen de la construction "y a un N" qui permet l'introduction d'un nouveau référent, et enfin le nomme ("une banquette"). Le tour a un contour intonatif interrogatif. Cette manière d'introduire le référent le traite a) comme non-connu et b) comme devant être confirmé (question). La réponse de Navarro est un "oui" (12) de confirmation, bref et décidé. Sa réponse est préférentielle, elle n'exprime aucun doute. En revanche, Géomard reprend la parole, pour expliciter la confirmation ("c'est une banquette\" 14). Si la construction ("c'est") traite cette fois le référent comme ayant déjà été introduit, la persistance de l'emploi de l'indéfini ("une banquette") continue à traiter le référent comme nouveau. Cela est d'autant plus frappant que la séquence se prolonge de manière similaire : Navarro produit une nouvelle confirmation ("oui" 16) et Géomard continue avec une complétion différée, sous forme d'infinitive ("pour s'asseoir hein" 17) terminée par un "hein" sollicitant à nouveau son interlocutrice. A ce moment il est rejoint par d'autres participants : Barillier 'traduit' la dénomination du référent – en conservant toujours l'indéfini ("un banc" 18) et Donzé répète le verbe (20). Navarro confirme à nouveau de manière renforcée (19) et ajoute ensuite un détail matériel, concernant la largeur du banc (21-22). Elle continue, dans une complétion différée, en formulant une autre action – non plus "s'asseoir" mais "s'allonger" (26). On notera que les participants disent "pour s'asseoir" – avec une infinitive qui attribue cette fonctionnalité au banc lui-même, alors qu'elle dit "on peut euh s'allonger" – avec une formulation qui réintroduit un agent et une action, fruit d'un choix et d'une possibilité. Cette possibilité contrevient aux positions de Rousset lors de la concertation 5 ans plus tôt…- d'une manière qui peut être saisie par les participants présents dès le début de la concertation, mais qui échappera à d'autres.

La suggestion d'aller voir de plus près n'est pas suivie, car une autre question fait évoluer la discussion différemment.

Cet extrait montre une nouvelle référence aux bancs, non plus en tant qu'objet à planifier mais en tant qu'objet réalisé dans le parc. La manière dont se déroule la séquence montre à la fois le retour d'une thématique importante pour les citoyens et le caractère non familier de l'objet qui se trouve devant eux. Même si nous ne disposons pas d'une vue de ce qu'ils regardaient durant cette séquence, voici une image de banc tel qu'il a été construit dans le parc (Figure 25.2).

Figure 25.2.

Le design du banc en revisite les formes et, à l'aune de l'échange qu'il a généré plus haut, semble transformer l'évidence de cet objet passé en un objet nouveau, étrange, non reconnu de premier abord – en ligne avec ce qu'avait annoncé l'architecte.

A nouveau, un objet traité comme attendu et familier devient étranger dans la confrontation à la solution qui le concrétise dans la réalisation du parc.

9.3. Inauguration du parc, septembre 2013

Lors de l'inauguration du parc, il est intéressant d'observer que la revendication habitante concernant les « bancs » se manifeste une fois de plus, sous la forme d'un billet posté à l'entrée sur un panneau où un feedback peut être donné (Figure 26).

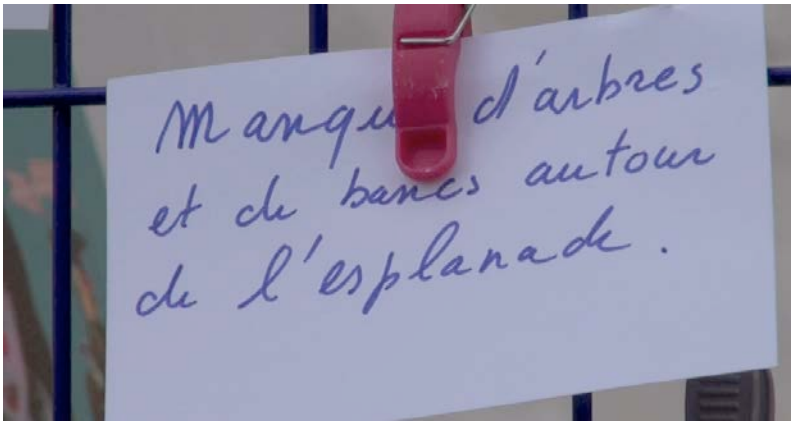


Figure 26

Cette note montre la permanence d'une préoccupation habitante. Elle montre aussi comment une idée, un terme, un objet – aussi évident et simple soit-il – évolue et se transforme dans le fil des interactions qui caractérisent une activité sociale, voire une histoire politique.

En phase avec le tournant critique des observations et revendications citoyennes face aux bancs installés dans le parc, le billet ne reconnaît pas les objets réalisés et pointe dans une formulation négative vers leur « manque autour de l'esplanade ».

10. CONCLUSIONS

Cette analyse de la trajectoire d'une proposition et du questionnement qui la porte montre plusieurs de leurs aspects, liés à l'historicité du projet de concertation publique – et plus précisément à la série d'interactions institutionnelles au fil du temps dans lequel ils s'inscrivent.

- Le déroulement de l'argument porteur peut exhiber par moments un développement linéaire, où la proposition est reprise, rediscutée, réélaborée par les participants qui s'orientent manifestement vers ses occurrences précédentes.
- Toutefois ce développement n'est, tant s'en faut, pas toujours linéaire. La proposition peut être reprise sans être rattachée précisément à des débats antérieurs ; d'autres personnes peuvent

participer à cette reprise en l'absence des participants précédents ou dans des groupes à configurations variables ; d'autres sources, d'autres discussions peuvent confluer dans les reprises et synthèses. L'hétérogénéité des voix – de la polyphonie – confluant dans les débats est constitutive, parfois relevée par les participants, parfois non, à toutes fins pratiques.

- Les textes réunissent ces voix hétérogènes et les lissent au sein d'une écriture qui, si elle est produite de manière située et dans des environnements séquentiels très différents, finit par se présenter de manière homogénéisée, réarrangée en fonction de nouvelles cohérences, relevant des impératifs du texte lui-même davantage que d'une quelconque "fidélité" au débat. Par ailleurs, les textes sont des inscriptions qui, si elles stabilisent momentanément le débat, peuvent être elles-mêmes constamment retravaillées et modifiées. L'inscription d'un argument arrête l'accord collectif sur un état du débat mais ne constitue pas une garantie que ce qui est inscrit se maintiendra dans les phases successives.
- Les débats peuvent faire référence à des conversations, interactions, discussions antérieures, qui ne sont pas nécessairement celles des séances de concertation et qui donc n'ont pas été documentées sur le terrain – les débats débordent naturellement le corpus, dont l'exhaustivité totale n'est simplement pas possible. L'analyse se doit alors de documenter l'orientation vers ces autres voix passées, la référence explicite ou implicite à elles – plutôt que les contenus et les formulations de ces sources, rarement disponibles.
- Les participants sont eux-mêmes confrontés à cette fragmentation du débat à travers le temps. Le fait qu'ils traitent certaines revendications comme évidentes tout en réinterrogeant les politiques et les experts à leur sujet montre leur orientation vers une continuité temporelle, en même temps qu'une forme de veille et de contrôle qui assurent cette continuité.
- Le traitement de l'objet que nous avons 'suivi' durant cette histoire de la conception du parc est à la fois stable et évolutif dans le temps. Au début des débats, il est évoqué dans des questions qui sont en fait des propositions ou suggestions. Au fil des débats sa mention renvoie à un objet considéré comme

> connu et allant de soi, mais est néanmoins traitée par les citoyens comme une proposition à rappeler constamment à la mémoire des décideurs. Lorsque le projet est en voie d'être réalisé, la mention des bancs est effectuée dans des actions qui prennent plus ouvertement la valeur de critiques et de revendications. Cela permet de montrer comment un objet apparemment simple et a-problématique devient un objet de controverse, et comment les actions qui l'invoquent se modifient elles aussi dans le temps.

Reconstruire l'émergence et le développement d'actions qui se situent dans le fil du temps et qui finissent par constituer l'histoire d'un événement implique un regard qui se focalise à la fois sur l'enchaînement séquentiel de ces actions et sur leurs relations à moyen et à long terme, telles qu'elles sont reconstructibles dans les choix et les orientations des participants. Autrement dit, une approche longitudinale – ou plutôt historique – implique à la fois une attention pour l'organisation détaillée d'une action particulière (dans le cas analysé ici, proposer un équipement pour le parc) *hic et nunc* et une attention pour son positionnement dans l'organisation globale de l'activité (ici, une réunion) ainsi que de la série d'activités (ici, la démarche de concertation implémentée dans une série de rencontres citoyennes). Cet article a essayé de problématiser l'observabilité de la continuité des actions – telle que peut l'établir l'analyste, mais aussi telle qu'elle est traitée par les participants – dans ces différents contextes. L'étude de processus institutionnels dans le temps permet précisément de montrer que les participants s'orientent vers la moyenne durée historique en prêtant attention au devenir de leurs actions locales et de leurs résultats. La manière dont ils les « tracent » dans le temps est intéressante, car elle ne renvoie pas exclusivement à la reconnaissance de la répétition d'une même action (comme « proposer x ») au fil des réunions, mais, de manière plus subtile, à la permanence de ses enjeux, reconnue, monitorée, revendiquée d'une façon qui témoigne d'un processus de confiance envers la continuité dans le temps du débat institutionnel et du processus de consultation démocratique et en même temps d'une posture critique vis-à-vis de la manière dont cette continuité est assurée (dans la gestion des débats, les comptes-rendus, les prises de décision et leur inévitable sélectivité).

Dans ce sens, l'étude du devenir historique de fragments de débats participe du questionnement des unités pertinentes d'analyse et de leur emboîtement, hybridation, continuité et discontinuité, dans le présent ainsi que dans la durée.

REMERCIEMENTS

Je remercie vivement Patrick Renaud pour sa relecture très attentive et ses commentaires toujours judicieux. Les imperfections du texte restent sous mon entière responsabilité.

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Les conventions utilisées sont celles qui ont été développées par le groupe ICOR pour le verbal et Lorenza Mondada pour le multimodal (voir leur explication détaillée sur la page web suivante : https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality.pdf)

Notation de la parole

[	début du chevauchement
]	fin du chevauchement
(.)	micro-pause
(2.3)	pauses chronométrées
=	enchaînement rapide entre deux tours
/ \	intonation montante/ descendante\
:	allongement vocalique
par-	troncation
°bon°	segment murmuré
extra	segment accentué
exTRA	segment prononcé avec un volume plus fort de la voix
^	liaison
.h	aspiration
h	expiration (p.ex. lors d'un rire)
((rire))	phénomènes décrits
< >	délimitation des phénomènes entre (( ))
xxx	segment inaudible
(il va)	essai de transcription
(va ; a)	multitranscription
&	continuation du tour de parole

Notation des gestes et actions incarnées

pointe	indication du début/de la fin d'un geste ou d'une action
%pointe%	un symbole spécifique par participant est utilisé
o+kay+	le symbole est inséré dans le tour verbal et est décrit à la ligne suivante
....	amorce du mouvement
,,,,	fin/retrait du mouvement
----	maintien et continuation du mouvement
>>	le mouvement ou geste a déjà commencé avant le début de l'extrait
---->	continuation du geste aux lignes suivantes
---->>	continuation du geste après la fin de l'extrait
ani	le participant faisant l'action n'est pas le locuteur en cours
fig	indique en marge le positionnement de l'image dans le tour
#	indique dans le tour le lieu exact auquel l'image a été prise

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alexander J.C., Giesen B., Münch R. & Smelser N.J. (Eds) (1987), The Micro-Macro Link. Berkeley: University of California Press.

Auer, P. (2009). Projection and minimalistic syntax in interaction. *Discourse Process, 46*(2), 180-205.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève : Droz.

Bruxelles, S., Greco, L., Mondada, L. (2009). Pratiques de transition : ressources multimodales pour la structuration de l'activité, in Détienne, F., Traverso, V. (éds). *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception : Corpus Mosaic* (pp. 221-302). Nancy : PUN.

Button, G. (1991). Conversation-in-a-series. In D. Boden & D. Zimmerman (Eds.), *Talk and Social Structure* (pp. 251-277). Cambridge: Polity Press.

Clayman, S. E., Elliott, M. N., Heritage, J., & McDonald, L. L. (2006). Historical Trends rends in Questioning Presidents, 1953-2000. *Presidential Studies Quarterly, 36(4)*, 561-583.

Clayman, S., & Heritage, H. (2002). *The News Interview. Journalists and Public Figures on the Air*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Certeau, M. (1980). « Pratiques d'espace ». In : *L'invention du quotidien. I. Arts de Faire*. Paris : 1018.

Drew, P. & Walker, T. (2009). 'Going too far'. Complaining, escalating, and disaffiliation. *Journal of Pragmatics*, 41, 2400-2014.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in second language acquisition research. *The Modern Language Journal, 81*(3), 285-300.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Garfinkel, H., Lynch, M., & Livingston, E. (1981). The work of a discovering science construed with materials from the optically discovered pulsar. *Philosophy of the Social Science, 11*, 131-158.

Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Heinemann, T. & Traverso, V. (eds). (2009). Complaining in interaction. Special issue of *Journal of Pragmatics*, 41.

Heritage, J. C. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge and New York: Polity Press.

Hilbert, R. A. (1990). Ethnomethodology and the micro-macro order. *American Sociological Review, 55*, 794-808.

Huber, J. (Ed.) (1991). *Macro-micro linkages in sociology*. London: Sage.

Jefferson, G. (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (pp. 219-248). New York: Academic Press.

Jefferson, G. (1984) On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately nextpositioned matters'. In: Atkinson, J.M., J. Heritage, eds. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 191-222). Cambridge: Cambridge University Press.

Jefferson, G. (1988). On the Sequential Organization of Troubles-Talk in Ordinary Conversation. *Social Problems, 35*(4), 418-441.

Knorr-Cetina, K. & Cicourel A.V. (1981. *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*. London: Routledge.

Koschmann, T. (2013). Conversation analysis and collaborative learning. In C. Hmelo-Silver et alii (eds.). *International Handbook of Collaborative Learning* (pp. 149-167). New York : Routledge.

Lynch, M. (1985). *Art and Artifact in Laboratory Science: A Study of Shop Work and Shop Talk in a Research Laboratory*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Lynch, M. & Bogen, D. (1996) *The Spectacle of History: Speech, Text and Memory at the Iran-Contra Hearings*. Duke University Press: Durham.

Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29, 404-427.

Modaff, D. P. (2003). Body Movement in the Transition From Opening to Task in Doctor-Patient Interviews. In P. Glenn, C. D. LeBaron & J. Mandelbaum (Eds.), *Studies in Language and Social Interaction: In honor of Robert Hopper* (pp. 411-422). Mahwah: Erlbaum.

Mondada, L. (2003). Trajectoires d'objets de discours: Observer la science en train de se dire, Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé. *Revue d'Etudes Romanes* 54, 31-68.

Mondada, L. (2004). L'annuncio del nome del paziente come dispositivo strutturante per l'attività, *Rivista Italiana di Psicologia Applicata*, IV-2/3, 65-78.

Mondada, L., (2005a). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires.

Mondada, L. (2005b). L'analyse de corpus en linguistique interactionnelle : de l'étude de cas singuliers à l'étude de collections, In. A. Condamine (éd.), *Sémantique et corpus* (pp. 76-108). Paris : Hermès.

Mondada, L. (2006). L'ordre social comme un accomplissement pratique des membres dans le temps. *Médias et Culture*, 2, 85-119.

Mondada, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée, *Revue d'Anthropologie des Connaissances,* 2/2, 267-289 (http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2008-2-page-219.htm).

Mondada, L. (2011). The interactional production of multiple spatialities within a participatory democracy meeting. *Social Semiotics, 21/2,* 283-308.

Mondada, L. (2012). L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca: entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin VALS-ASLA,* 95, 97-121.

Mondada, L. (2013). Embodied and spatial resources for turn-taking in institutional multi-party interactions: the example of participatory democracy debates. *Journal of Pragmatics,* 46, 39-68*,*

Mondada, L. (in press). An interactionist perspective on the ecology of linguistic practices: The situated and embodied production of talk. In R. Ludwig, P. Mühlhäusler & S. Pagel (eds.). *Language ecology and language contact.* Cambridge: Cambridge University Press*.*

Mondada, L., Traverso, V. (2005). (Dés)alignements en clôture : une étude interactionnelle de corpus de français parlé en interaction. *Lidil*, 31, 34-59.

Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges. On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In P. Seedhouse et al. (eds.). *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. New York : Macmillan.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.

Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: Yes/no type interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review, 68*, 939-967.

Robinson, J., & Stivers, T. (2001). Achieving activity transitions in primary-care encounters: From history taking to physical examination. *Human Communication Research, 27*(2), 253-298.

Sacks, H. (1974). An Analysis of the course of a joke's telling in conversation. In R. Bauman & J. Sherzer (eds) *Explorations in the Ethnography of Speaking* (pp. 337-353), Cambridge : Cambridge University Press.

Sacks, H. (1992) [1964-72]). *Lectures on Conversation* (2 vols), Oxford, Blackwell.

Schegloff, E. A. (1972). Sequencing in conversational openings. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication* (pp. 346-380). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Schegloff, E. A. (1986). The routine as achievement. *Human Studies, 9*, 111-151.

Schegloff, E. A. (1987). Between Macro and Micro: Contexts and Other Connections. In J. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N. Smelser (Eds.), *The Micro-Macro Link* (pp. 207-234). Berkeley: University of California Press.

Schegloff, E. A. (1988). Discourse as an interactional achievement II: An exercise in conversation analysis. In D. Tannen (Ed.), *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding* (pp. 135-159). Norwood NJ: Ablex.

Schegloff, E. A. (1991). Reflections on talk and social structure. In D. Boden & D. H. Zimmerman (Eds.), *Talk and Social Structure* (pp. 44-70). Berkeley: University of California Press.

Schegloff, E. A. (1992). In another context. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon* (pp. 191-227). Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A. (1996). Confirming allusions: toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology, 102*(1), 161-216.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E.A., Sacks, H. (1973) Opening up closing. *Semiotica 8*, 289-327.

Traverso, V. (2012). Longues séquences dans l'interaction : ordre de l'activité, cadres participatifs et temporalités. *Langue Française.* 175, 53-73.

Whalen, J., Zimmerman, D. H., & Whalen, M. R. (1988). When words fail: A single case analysis. *Social Problems, 35*(4), 335-362.

Cahiers de l'ILSL, no 41, 2014, pp. 237-252

Locus solus ?
Ou le méso-interactionnel en balance

Marcel BURGER

Université de Lausanne - CLSL[1]

PRELIMINAIRE

Pour discuter de la dimension méso-interactionnelle des discours dans les interactions, une série de questions a été évoquée dans le cadre de la journée d'étude sur laquelle cette brève contribution revient. L'objectif ici est de préciser quelques caractéristiques du méso-interactionnel dans les positions épistémologiques qui accordent à cette dimension une attention théorique et méthodologique à un titre ou à un autre. Sur la base d'un questionnement général brièvement formulé (§1), nous nous demandons ce que représente la dimension méso-interactionnelle et ce que sa prise en compte implique pour l'analyse (§2. à §5.). On envisage alors l'horizon épistémologique du méso-interactionnel pour en considérer les contours qui marquent autant le potentiel heuristique que certaines limitations (§6). C'est sur cette vue plongeante et ses enjeux que nous concluons.

1. LE MESO-INTERACTIONNEL : DE QUOI S'AGIT-IL ?

Au plan théorique et méthodologique, la considération linguistique d'un phénomène suppose la définition de niveaux et d'unités d'analyse. C'est au titre de ce postulat – et pour lancer la discussion – que le méso-interactionnel peut être compris comme un « niveau ». Suivant en cela un jalon posé par les éditeurs du volume,

[1] Centre de linguistique et des sciences du langage.

nous spécifions pas à pas le méso-interactionnel (c'est quoi ?) comme la somme des réponses partielles à une série de questions transversales : quelle est l'extension du méso-interactionnel (quels en sont les contours) ? Quelles unités constituent le méso-interactionnel (quelles en sont les parties) ? Qui mobilise un tel « niveau » (est-ce une catégorie des participants ou du chercheur) ? Pour quels enjeux (c'est pour faire quoi) ? En apparence circulaire, la démarche nous apparaît pertinente pour saisir la dimension multi-facettes que le méso semble représenter.

Si les contributeurs au volume ont ciblé de tels axes de questionnements pour expliciter leur position, nous proposons d'emblée une considération d'ensemble pour mieux saisir en surplomb l'état de la problématique. Nous nous autorisons à ce titre à reformuler de manière schématique les idées exposées. Cinq aspects retiennent notre attention parce qu'ils rendent sensibles des traits essentiels du méso-interactionnel. Le premier aspect est une évidence : (i) le méso-interactionnel se conçoit justement du fait de n'être ni micro ni macro. Les quatre autres aspects s'articulent étroitement ce qui rend la discussion plus délicate. Ainsi, (ii) en ce qu'elle a trait aux interactions, la dimension méso-interactionnelle se rapporte d'une manière spécifique au réseau conceptuel de la praxis (ou de l'action) ; de ce fait, (iii) la dimension méso-interactionnelle appelle une phénoménologie de la temporalité des actions. De manière conséquente, (iv) la description – et partant la représentation – d'un niveau méso-interactionnel semble autant nécessaire que problématique en ce qu'elle réifie le phénomène[2]; enfin, (v) il découle de ce qui précède la question d'une méthodologie propre ou non au méso-interactionnel. On peut considérer ces aspects dans l'ordre.

[2] Toute représentation « fige » le phénomène considéré. On verra que cela implique une conception structuraliste délicate à situer dans le paradigme interactionniste dans lequel s'ancre la réflexion « méso ».

2. QUE LE MESO-INTERACTIONNEL EST TEL DE N'ETRE NI LE MICRO NI LE MACRO

Envisager une catégorie *méso-interactionnel* c'est la situer dans les termes d'une polarisation. Ainsi, le *méso* touche à des phénomènes « intermédiaires », c'est-à-dire pris entre des pôles micro et macro qu'on peut formuler de diverses manières : la partie et le tout ; le local et le global ; « le plus petit » et « le plus grand ». À ce titre, admettre avec les éditeurs de ce volume que des phénomènes comme le tour de parole et le système d'alternance des locuteurs sont *a priori* plutôt micro et le genre d'interaction et l'espace interactif plutôt macro, c'est mettre le méso en balance. Autrement dit, cela revient à le situer à un point d'articulation « flottant » parce que tendant vers l'un ou vers l'autre des pôles, selon les particularités des activités de communication qu'on considère[3].

Une mise au point est ainsi nécessaire : situer le méso « quelque part » entre le micro et le macro présente un intérêt heuristique mais pas de valeur ontologique. Autrement dit, le méso ne caractérise pas la réalité de l'ordre social, mais celle de l'analyse. Il en permet *a priori* une meilleure systématicité. On peut même poser que c'est parce que la complexité de l'ordre social ne se laisse pas appréhender en des termes séparés (micro, méso, macro) que l'analyse départit de tels niveaux. Le méso renvoie de ce fait à la question plus générale du meilleur grain ou du meilleur lieu de manifestation pour mettre en visibilité quel type de phénomène ? Considérons brièvement deux aspects du méso ainsi conçu « quelque part » entre le micro et le macro.

2.1. LE MESO COMME PHENOMENE INTERACTIONNEL PARTICULIER

On peut considérer le méso-interactionnel comme un type de phénomène. Si on admet qu'une même interaction peut être décrite

[3] D'où le titre énigmatique de cette brève contribution : *locus solus* représentant une manière de signifier le flottement ou même l'indécidabilité d'une localisation claire du méso. Nous y revenons dans la conclusion.

très localement ou plus globalement, le méso renvoie alors à ce dernier aspect : il marque un phénomène « plus-que-local ». Par exemple, des moments d'un entretien médiatique ou d'un interrogatoire de police ou d'un examen oral de linguistique ou d'une consultation médicale se ressemblent au plan local : tous comportent des séries de paires adjacentes de type question-réponse. Ces moments d'interactions présentent cependant aussi des régularités descriptibles à un niveau « plus-que-local ». Ainsi, les paires adjacentes sont initiées plutôt systématiquement par une même instance – témoignant d'une prise de rôle par un journaliste, un commissaire, un enseignant, un médecin. Par là ces moments d'interactions semblent s'ancrer dans des activités scénarisées et donc orientées vers un but : favoriser la confidence d'un invité média-génique, faire avouer un prévenu, tester les connaissances d'un candidat, préciser la plainte d'un patient. Dans ce sens, le méso-interactionnel témoigne, en parallèle au regard centré sur le « proche en proche », d'une réalité ordonnée « de loin en loin », pour reprendre l'expression de Gajo ici-même.

2.2. Le meso comme point de vue sur les donnees

En balance – ou balloté – entre le micro et le macro, le méso-interactionnel est le révélateur d'un type de phénomène « plus-que-local ». Par là-même, le méso concrétise un double point de vue sur l'interaction en cours : celui des participants engagés dans l'activité et celui des chercheurs qui l'observent. En d'autres mots, le méso met en visibilité la manière dont « on » organise l'interaction. Il indique comment les partenaires donnent sens à leur « être et faire ensemble » et il montre la granularité que privilégie le chercheur en observant ce niveau phénoménal. Le méso n'est pas alors un donné mais un résultat. Il émerge du travail de structuration des participants et d'observation du chercheur. Dans ce cas, le méso n'est pas un niveau d'analyse des interactions, mais il se conçoit plus justement comme un point de vue sur l'organisation en niveaux des données produites par les participants et recueillies par les observateurs. D'une manière générale, et sans entrer ici dans le détail, les interactions avec un enjeu « didactique » – comme celles analysées par Laurent Filliettaz ici-même dans une perspective de la formation des adultes – font apparaître cette qualité. Dans ces situations, le

méso « est » le métadiscours où se négocie puis se marque la compréhension de l'activité en cours entre un apprenant et un formateur [4]. Dans ce sens, le méso-interactionnel marque un décrochement communicationnel qui constitue une ressource essentielle pour la transmission des savoir faire car il indique ce qu'il est attendu ou requis de faire parce qu'adéquat, nécessaire, efficace, ayant fait ses preuves, etc. en distinction de ce qu'il s'agit d'éviter de faire.

3. QUE LE MESO-INTERACTIONNEL A TRAIT AU PARADIGME DE L'ACTION

En tant qu'il concerne l'ordre de l'interaction, le méso-interactionnel a trait au « faire » au sens général et suppose donc un ancrage dans le paradigme des théories de l'action[5]. Comme la dimension du faire langagier est largement théorisée dans les domaines des sciences du langage et de la communication et qu'elle représente une étape intermédiaire pour la réflexion nous serons brefs. Dans ses rapports à l'action, le méso concrétise une double articulation, si on nous permet l'expression. En effet, avec l'idée de mise en tension entre micro et macro qui le caractérise, le méso associe d'une part du « faire » langagier à des praxéologies d'un autre ordre et relie d'autre part du micro et du macro « faire » essentiellement langagiers.

3.1 LE MESO ASSOCIE DU « FAIRE » LANGAGIER A D'AUTRES PRAXEOLOGIES

La logique illocutoire dérivée de la théorie des actes de langage représente un apport intéressant à la réflexion praxéologique. On sait que la structure des actes de langage : F (p) qui associe une force actionnelle à un contenu propositionnel distingue l'ordre de

[4] Une stagiaire et une éducatrice de la petite enfance, chez Filliettaz.

[5] Dans un cadre interactionniste, il est d'usage de resituer la dimension linguistique de l'analyse dans l'ensemble plus englobant des théories de l'action : pour des synthèses raisonnées, voir en particulier Filliettaz (2002 : chapitres 1 et 2) et Bronckart (1997 : chapitres 1 à 3) et aussi Vion (1992 : chapitres 1 à 5) ou Bange (1992).

l'illocutoire (i.e. le faire langagier) et l'ordre du monde (i.e. les états de choses)[6]. Dans les interactions, ce lien passe par les composants primitifs des forces illocutoires, les conditions psychologiques et sociales de l'accomplissement des actes de langage. Indissociables des conditions de contenu propositionnel, elles se mêlent donc étroitement au faire langagier et sont en jeu dans les motivations des enchaînements d'actes dans les interactions[7]. Le méso-interactionnel c'est alors ce qui articule les trois ordres de réalités du « faire » langagier (le langagier *et* le psychologique *et* le social). De cette manière, le méso se conçoit comme un processus (et non pas comme un niveau ou un point de vue). Il représente plus précisément la dynamique complexe – d'ancrage pluri-sémiotique – qui régit l'équilibre des enchaînements des actions langagières dans les interactions. Dit autrement, le méso est un liant praxéologique global à l'œuvre localement : il est fait du tissage des actions et des réactions langagières par lequel on exploite d'autres catégories-ressources – non langagières – comme l'intention, la sincérité, l'identité d'un locuteur, etc. qui témoignent quant à elles d'un ancrage « plus-que-local» (voir Mondada, ici-même)[8].

3.2. Le meso relie du « faire » micro et macro langagier

Pour les raisons qui viennent d'être exposées, le méso-interactionnel comme processus articulant différents ordres praxéologiques représente aussi un mode de liage d'unités actionnelles langagières entre elles à des niveaux différents (micro et macro). Pour le dire plus précisément, on sait qu'en interaction les actes de langage (i.e. des unités praxéologiques langagières de bas niveau) se groupent pour former des unités de niveau intermédiaire

[6] Ces ordres de faits sont distingués en théorie pour affirmer leur relation étroite en réalité : une force est *appliquée* à un contenu. Voir l'exposé récent de Searle (2010). Quant à une réflexion philosophique de fond sur les actes de langage, voir Vanderveken (1992) et Habermas (1993).

[7] Sur la question des enchaînements d'actes de langage : la logique interlocutoire, on se reportera à l'exposé détaillé et aux analyses de Ghiglione & Trognon (1993).

[8] Catégories « autres » parce qu'elles ne se confondent ni avec l'ordre du langage au plan sémiotique ni avec celui de l'interaction au plan praxéologique.

(i.e. des interventions et des échanges) lesquelles ont pour fonction de rattacher l'activité en cours au plan local à des unités langagières de haut niveau (i.e. des séquences et des épisodes) qui fondent elles-mêmes les types d'activité, les espaces interactifs ou les genres d'interaction[9]. En tant que liant praxéologique, le méso joue un rôle à deux niveaux compte tenu de la structuration qui vient d'être évoquée. D'une part, il explique l'enchaînement et le regroupement des actes langagiers sur un plan « à-peine-plus-que-local » lorsque ceux-ci forment par exemple une argumentation ou une narration (voir Traverso, ici-même). Mais il explique aussi d'autre part l'articulation de larges portions d'interactions touchant dès lors à du « moins-que-global ». Le méso signifie alors le contrat qui unit les participants, c'est-à-dire le « ce-pour-quoi-ils-interagissent » des genres d'interaction comme « jouer au mémory avec des enfants en crèche » ou « discuter à bâtons rompus dans la cuisine entre amis » ou « faire une proposition dans un débat public participatif » ou encore « enseigner à des étudiants dans une classe bilingue »[10].

4. QUE LE MESO-INTERACTIONNEL A RAPPORT AU TEMPS

L'ancrage praxéologique du méso – qui touche autant le plan « à-peine-plus-que-local » des séquences d'actes de langage que le plan « moins-que-global » des liages séquentiels entre eux – demande de considérer une dimension essentielle des interactions : le rapport à la temporalité. Comme celle de l'action par quoi elle se trouve liée, la considération de la temporalité du méso-interactionnel est complexe. On n'entend pas ici le temps chronologique (celui qui s'écoule de manière objective et mesurable), mais le temps phénoménologique (subjectif) et celui social (intersubjectif). Le premier a trait au sentiment individuel du temps explicité lorsque les participants en font un topique dans l'interaction. Le second a trait à la temporalité

[9] Pour une réflexion générale sur les niveaux d'interactions voir Kerbrat-Orecchioni (1990) et Roulet *et al.* (2001). Pour des concepts praxéologiques plus spécifiques voir Levinson (1992) pour « type d'activité » ; Vion (1992) pour « espace interactif » ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso (2004) pour « genre d'interaction ».

[10] Ce sont les objets traités ici-même par Filliettaz, respectivement Traverso, Mondada et Gajo.

sédimentée par des usages sociaux en interaction : c'est le temps historique propre à une perception collective normée et partagée[11].

4.1. UNE CONSIDERATION MESO-INTERACTIONNELLE DU TEMPS PHENOMENOLOGIQUE

Le temps subjectif est « court ». Il a trait à la manière *singulière* de s'ancrer dans le jeu local d'actions et de réactions langagières en pointant le contrat global de l'interaction. Le temps est phénoménologique d'être « vécu » individuellement et marque plus spécifiquement deux ordres de phénomènes : l'activité de mise en visibilité implicite du contrat et l'activité méta-communicative d'explicitation du contrat. Pour saisir ce dernier aspect, les remarques formulées ci-dessus suffisent (cf. §2.2.). Le premier aspect comporte en revanche un enjeu non encore formulé. Comme le temps « court » configure les relations « previous-next » locales, le rapport du méso à cette sorte de temporalité phénoménologique réside dans la construction de sens collaborative telle qu'elle émerge de l'alternance des tours. Dans l'enchaînement local, le méso « réfléchit» comment deux intentionnalités singulières se conçoivent l'une par rapport à l'autre en un tout « à peine-plus-que-local »[12]. C'est ainsi que le méso a trait au temps subjectif : il « est » la durée de la négociation locale du sens de la relation en train de se faire. Dans ce sens, la considération phénoménologique du méso se fonde aussi conceptuellement, comme en poésie le vers, sur l'idée d'un « retour » formel[13]. Il y a du méso sitôt qu'une récurrence signalée et

[11] Dans le cadre de sa réflexion philosophique sur l'agir humain, Habermas ancre la temporalité subjective dans le monde vécu où elle s'exprime par l'agir dramaturgique. La temporalité intersubjective s'ancre dans le monde social et s'exprime par l'agir régulé par des normes. On conçoit que les deux temporalités convergent vers le fondement démocratique qu'est pour Habermas l'agir communicationnel, cependant il est nécessaire que la réflexion philosophique se double d'un ancrage proprement phénoménologique : celui proposé par Ricœur est exemplaire pour la considération de la temporalité par le biais de l'agent d'action (Ricœur 1990 ; Ricœur 1991).

[12] Par exemple, entre des unités illocutoires comme une question et une réponse.

[13] En des termes herméneutiques, cela pourrait impliquer que sans retour formel il n'y aurait pas de méso-temporalité, ce qui est contre-intuitif en termes

reconnue comme telle fait accéder une forme au statut de pattern ou de schéma. Par ce biais se laisse envisager la dialectique essentielle entre le temps court phénoménologique et le temps long historique.

4.2. UNE CONSIDERATION MESO-INTERACTIONNELLE DU TEMPS HISTORIQUE

C'est le temps historique qui est le facteur donnant sens à l'intentionnalité du faire individuel. Nécessairement trans-individuelle, cette temporalité « longue » surligne l'horizon d'attentes qui préexiste et perdure conceptuellement aux interactions ponctuelles et singulières[14]. Ainsi, le temps historique est à la fois *dans* l'interaction en cours et *au-delà.* Autrement dit, il traverse l'interaction et officie comme un cadre de mesure et de calibrage implicite qui émerge au besoin lorsque les participants l'invoquent. Dans son rapport à la temporalité longue, le méso-interactionnel est cette grille de conversion. Il marque la dimension configurante du temps historique, celle qui permet d'envisager que soient nommés des ensembles praxéologiques « avant même que » et « après que » des participants se soient engagés dans leur constitution en interaction. Par exemple, on peut décider de se mettre à « jouer au mémory » ou annoncer « participer à un débat », tout comme on peut caractériser après coup comme intéressante une « interview radiophonique » ou une « conférence académique ».

Le méso révèle par conséquent une temporalité opérant non seulement au-delà des actions langagières de base par quoi un ensemble praxéologique se constitue séquentiellement, mais aussi au-delà de ces ensembles eux-mêmes. Par là il pointe un ordre « plus-que-global » établi par et relatif à toutes les interactions d'où

pragmatiques. En effet, si l'ordre réalisé localement ne rend pas forcément visible des données méso-interactionnelles, dans les faits il y a toujours du méso (un peu comme l'absence des marques de l'appareil formel de l'énonciation n'est qu'une configuration énonciative particulière qui n'implique pas, en dépit de qu'on a pu dire/lire parfois, qu'il n'y a pas d'énonciation).

[14] Dans les théories de l'action interactionniste (voir Bronckart 1997 pour une synthèse) et constructionniste (voir l'exposé de Searle 2010), *l'activité* est le pendant social et collectif de *l'action* intentionnelle et individuelle.

ont émergé de manière collaborative des praxéologies similaires. Si le temps est « historique » d'être sédimenté par des usages éprouvés à l'échelle de groupes ou communautés, alors le méso représente le concept qui permet de penser une telle historicité du temps[15]. Le méso est « ce qui vient d'avant et est institutionnel » pour reprendre l'expression de Laurent Gajo[16]. Il manifeste cette qualité sur un double plan : en signalant du « plus-que-global » comme horizon d'attentes configurant ; et en actualisant comme une ressource à exploiter du matériau où cet horizon se concrétise. Sur le premier point, Mondada (ici-même) montre comment les participants engagés dans un débat public citoyen ne s'orientent pas vers une activité de débat, mais vers une « plus grosse unité » pertinente au-delà : un projet de démocratie participative visant l'aménagement d'un quartier. Sur le second point, Laurent Gajo (ici-même), considère comme des traces méso-interactionnelles les supports pédagogiques (cahiers, brochures, etc.) mobilisés dans la relation didactique entre l'enseignant et les élèves pour construire les savoirs. Pensé en tant que pointant du « plus-que-global » par une considération de la temporalité, le méso-interactionnel permet d'envisager l'historicité et l'institutionnalisation des interactions.

5. QUE LE MESO-INTERACTIONNEL S'APPREHENDE COMME UNE STRUCTURE

Compte tenu de ce double ancrage par le biais des actions langagières et des temporalités qui les caractérisent, on conçoit la difficulté à représenter analytiquement le méso-interactionnel. La problématique et sa discussion ne sont pas nouvelles. Elles datent de l'antagonisme lié à l'émergence et à l'affirmation progressive du paradigme interactionniste opposé au structuralisme. La réalité du méso-interactionnel comme processus et comme temporalité associée au processus demande d'être « fixée » pour être représentée. Tous les contributeurs au volume se méfient à juste titre du danger de réification inhérent à la démarche. Tous aussi acceptent cette

[15] Dans ce sens, le méso est une conception du rapport au temps et non plus un processus (§3) ou un phénomène ou un point de vue (§2).
[16] Lors de la table ronde qui concluait la journée d'étude.

fatalité que pour saisir le méso-interactionnel le chercheur est condamné à une schématisation *a posteriori*. En revanche, tous également, sans en faire un point de méthode, identifient (ou du moins nomment) des ensembles praxéologiques pour les besoins de l'analyse, soulignant ainsi, comme on l'a déjà vu, la valeur heuristique de catégories comme « débattre », « jouer au mémory », « raconter une histoire », etc. Dans les faits, la critique de réification tombe sitôt qu'on explicite une méthodologie proprement interactionniste orientant vers une lecture non structuraliste des structures praxéologiques du méso-interactionnel.

6. QUELLE METHODOLOGIE POUR LE MESO-INTERACTIONNEL ?

Avec cette dernière remarque, apparaissent une zone frontière et un point aveugle qui méritent investigation. Deux conceptions antagonistes apparaissent comme articulées alors même que tout les oppose: le point de vue structural et celui procédural[17]. La distinction est connue : pour les tenants du premier point de vue, le sens est dans l'objet (comme encapsulé), c'est un donné codifié et préexistant à la communication ; le chercheur le « trouve » et le révèle tel quel dans des structures reflétant une réalité objective. En revanche, pour les tenants du second point de vue, le sens est un résultat coextensif et émergeant de l'interaction ; le chercheur le « reconstruit » en observant comment les participants s'y prennent de manière collaborative, séquentiellement, pour en fixer temporairement des contours.

En fait les enjeux sont conséquents. Dans l'alignement de la perspective structurale, se profile la primauté d'un ordre social antérieur à l'interaction et qui existe indépendamment des sujets qui s'y ancrent. Au contraire, la perspective procédurale montre un ordre social dérivé des activités configurantes des sujets qui sont conçus

[17] Ces conceptions ont fait apparaître comme des ennemis jurés les tenants de l'une et de l'autre jusqu'à l'émergence des sciences cognitives comme instance arbitrale (ou nouvel épouvantail attirant l'attention) : voir Andler (2004), Sperber (1996), Sperber & Wilson (1989).

comme des agents. Pour notre discussion, c'est transposées dans les termes du rapport « tendu » du méso aux pôles micro et macro que ces remarques nous importent. Comme il se base sur des constructions locales (entre unités de bas niveau), le point de vue procédural privilégie l'attention micro et qualitative portée aux « détails » qui établissent l'ordre social[18]. A l'opposé, comme il postule le rôle déterminant des configurations globales (entre unités de haut niveau), le point de vue structural privilégie une attention macro et quantitative portée aux « grandes masses verbales » qui reflètent l'ordre social[19]. De cela il découle une considération ontologique : le macro est « stable » et donc peu fluctuant. Il se conçoit comme un code (une langue) plus ou moins maîtrisé grâce à un savoir disponible (une grammaire). Dans ce sens, le pôle macro est celui de la typification. Le micro est quant à lui « mouvant » et donc contingent. Il se conçoit comme une adaptation ponctuelle (une interaction) plus ou moins collaborative qui témoigne d'un savoir faire (une négociation). Ainsi, le pôle micro est celui de l'émergence.

Le tableau est dépeint à dessein en sur-marquant les enjeux épistémologiques des polarités. En termes de méthode, le point de vue méso – ni micro ni macro – représente dès lors justement une alternative à la fois réaliste et actuelle. Le présent volume témoigne de l'actualité du méso (voir Jacquin & Gradoux, ici-même). Quant au côté réaliste de l'alternative méso, il tient aux trois aspects suivants :

- dans les interactions, les participants s'orientent à la fois compte tenu des relations d'ordre locales (des enchaînements de tours) et globales (des motifs et des buts d'interaction) ;
- dans les interactions, les participants exploitent comme des ressources des réalités émergentes (contingentes) aussi bien que typifiées (stables) ;

[18] Terme consacré par le père de la sociologie ethnométhodologique, H. Garfinkel (1967).

[19] Expression consacrée par M. Bakhtine (1978), inspirateur essentiel de l'analyse du discours déterministe.

- dans les interactions, les participants construisent une « histoire » interactive ponctuelle et qui leur est propre, mais ils convoquent aussi une historicité pré-existante qui ne dépend pas d'eux mais d'une sédimentation sociale.

D'une manière générale, et pour peu qu'on admette ce qui précède, un point de vue méso-interactionnel offre une vue des interactions comme phénomènes où convergent des dynamiques tout autant procédurales que structurales. Il faudrait dire alors que le méso représente une manière de penser alternative plutôt qu'une option méthodologique propre. Le méso est dans la disposition à saisir les relations analytiques dans les termes d'un couplage « relâché »[20], c'est-à-dire sans préjuger de la nature des relations interactives qui ressortissent de manière émergente et de cas en cas d'une conjonction, d'une opposition, d'une hiérarchie de niveaux et d'unités, etc.

CONCLUSION

Il nous est apparu que l'intérêt de la réflexion à propos du méso-interactionnel réside dans l'indécidabilité constitutive du concept. Le méso-interactionnel est multi-facettes : il renvoie autant à un niveau d'analyse des interactions, à des unités types qu'à un point de vue sur les données qui est lui-même multi-facettes. En outre, si on admet que le méso est en « balance » entre le micro et le macro, il se conçoit véritablement comme un « lieu » d'émission autant que de convergence de tensions polarisantes : il est le processus par quoi s'articulent entre eux des actes de langage au plan « plus que local » mais aussi « moins-que-global » ; il est le liant conceptuel de praxéologies d'ordres différents (le sémantisme propositionnel et le sémantisme social des conditions préparatoires de l'illocutoire) ; dans son rapport à la temporalité des actions, le méso-interactionnel

[20] Pour traduire l'expression « loose coupling » proposée par E. Goffman (1983) dans son texte testamentaire (son allocution de président de l'association américaine de sociologie en 1982). Le couplage mou caractérise l'architecture des systèmes complexes.

marque une logique à la fois subjective (le temps court phénoménologique) et collective (le temps long historique)[21].

À la base du cheminement, il faut écarter l'idée fausse de naturaliser le rapport au monde qui n'est pas organisé en macro-méso-micro. La conception stratifiée possède en revanche une valeur heuristique, car démarquer des ordres de réalité pour les besoins de l'analyse fait mieux apparaître la complexité des interactions. À ce titre, la réflexion sur la dimension méso-interactionnelle implique d'être affinée. On peut en effet se demander ce qu'apporte à l'analyse l'ancrage dans un concept flottant qui caractérise autant de dimensions pertinentes sans exclusivité. Certes, le méso oblige de considérer les interactions sous l'angle du continu tant phénoménologique que théorique et méthodologique, ce qui représente une exigence en phase avec les considérations qu'appellent de leurs vœux les sciences du langage, à tout le moins les domaines de la linguistique appliquée qui est la première concernée[22]. Dans le même esprit, le méso force de considérer les phénomènes interactionnels en tant que tels, c'est-à-dire compte tenu de la réalité polarisante qui les constitue. Autrement dit, comme il témoigne de « mises en tensions » variées, le méso oblige à repenser sous un angle dialectique les problématiques que les approches structurale et procédurale généralement distinguent : en particulier la relation complexe entre l'émergence du sens et de sa négociation et les normes typifiantes et l'institutionnalité des interactions[23]. En somme, d'une manière générale, à défaut de fixer un point de méthode pouvant servir de jalon, l'heuristique propre au méso-

[21] Il faudrait dire que le méso pointe une temporalité où se noue incessamment une considération du tout qui est conjointe aux moments de l'accomplissement local des parties.

[22] Pour une discussion de l'état actuel des domaines d'investigation et des enjeux de la linguistique appliquée voir Antaki (2011) et Berthoud & Burger (2014).

[23] L'institutionnalité est ce qui dans une interaction témoigne d'une fixation du sens collaborative au moins potentiellement mobilisable comme ressource dans une autre interaction à venir. Les institutions se comprennent ainsi comme le produit à répétitions d'interactions dont l'institutionnalité a été mobilisée et reconduite. Outre celui de Searle (2010), voir les exposés de Hakulinen (2009) et celui de Watts (2010).

interactionnel tient au caractère protéiforme et à son « inlocalisation ». Ainsi, comme il est mis en tension incessamment, le méso-interactionnel offre pour avantage de relancer la discussion analytique en-deçà ou au-delà des dogmes épistémologiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Andler, D. (2004). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

Antaki, C. (2011). *Applied Conversational Analysis. Intervention and Change in Institutional talk*. Palgrave : MacMillan.

Berthoud, A.-C. & M. Burger (éds) (2014). *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Bruxelles : De Boeck.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier.

Bronckart, J.-P. (1997), *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux & Niestlé.

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

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.

Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Goffman, E. (1983). The interaction order. *American sociological Review*, vol. 48, 1-17.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, t.1 et 2. Paris : Arthème Fayard.

Habermas, J. (1993). Actions, actes de parole, interactions médiatisées par le langage et monde vécu. In *La pensée postmétaphysique. Essais philosophiques* (pp. 67-104). Paris : Colin.

Hakulinen, A. (2009). Conversation Types. In S. D'hondt, J-O Ostman & J. Verschueren (éds), *The Pragmatics of Interaction* (pp. 55-64). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, tome 1. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages* 153, 41-51.

Levinson, S. (1992). Activity Types and Language. In P. Drew & J. Heritage (éds.), *Talk at Work* (pp. 66-100). Cambridge : Cambridge University Press.

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

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre et récit*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1991). *Temps et récit*. Tomes 1 à 3. Paris : Seuil.

Searle, J.R. (2010). *Making the Social World*. Oxford-New York : Oxford University Press.

Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Minuit.

Sperber, D. (1996). *La contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture*. Paris : Odile Jacob.

Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de linguistique française, n°13*, 8-61.

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Analyse des interactions. Paris : Hachette.

Watts, R. J. (2010). Social instituions. In J. Jaspers, J.-O. Ostman & J. Verschueren (éds), *Society and Language use* (pp. 261-278). Amsterdam : Johns Benjamins Publishing Company.

Les Cahiers de l'ILSL peuvent s'obtenir auprès du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage (CLSL) au prix de CHF 20.- par numéro

Faculté des Lettres
Bâtiment Anthropole
Université de Lausanne
CH-1015 Lausanne, Suisse

ISBN 9782970080152