

La catégorisation, entre cognition et interaction

Categorization, from cognition to interaction

Marianne Zogmal et Laurent Filliettaz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2092>

DOI : 10.4000/ree.2092

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Marianne Zogmal et Laurent Filliettaz, « La catégorisation, entre cognition et interaction », *Recherches en éducation* [En ligne], 33 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 22 octobre 2020. URL :

<http://journals.openedition.org/ree/2092> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2092>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La catégorisation, entre cognition et interaction

Marianne Zogmal & Laurent Filliettaz¹

Résumé

L'ambition de cette conclusion est de revenir sur quelques-uns des présupposés théoriques que véhiculent les textes présentés dans le cadre de ce volume, et de les faire dialoguer avec un point de vue alternatif, celui de l'analyse de l'interaction. En dépit des éléments de variation, voire de controverses qui les caractérisent, les articles convergent, à certains égards, sur la manière de conceptualiser la problématique de la catégorisation comme un phénomène de nature cognitive. Ils prennent également position, de manière plus ou moins explicite, sur la manière dont ces phénomènes cognitifs s'articulent à la problématique de l'action, de la temporalité et du langage, notamment. Après avoir dégagé ces éléments transversaux de positionnement qui permettent de « catégoriser » les textes produits, nous proposons de considérer la problématique des catégories dans les conditions de leur mise en œuvre dans les interactions verbales et non verbales. Un déplacement du regard est ici proposé, qui amène à renverser, ou du moins à mettre en perspective les présupposés d'une approche cognitive de la catégorisation. Afin d'illustrer notre propos, nous terminons cet article en présentant quelques données empiriques portant sur la conduite d'une activité ludique dans le champ de l'éducation de la petite enfance. Nous y montrons que des processus de catégorisation y sont à l'œuvre en permanence, et qu'ils constituent une condition de la conduite de l'activité, dès lors que celle-ci est conçue comme un processus dynamique et situé de coordination entre les participants.

Ce texte vise à présenter les perspectives des différents articles de ce numéro, tout en les faisant dialoguer avec les apports d'une approche théorique et méthodologique particulière, celle d'une entrée par les interactions langagières. Les participants à l'interaction mettent en effet en œuvre des catégorisations et en négocient la réciprocité dans le déroulement même de leurs rencontres. Dans cette perspective, l'analyse de ces processus de négociation permet d'aborder la problématique de la catégorisation et d'en revisiter certains fondements.

1. Conceptualiser la catégorisation comme un processus cognitif

Les cinq articles de ce numéro de la Revue *Recherches en Éducation* s'intéressent au contexte de l'enseignement et aux catégorisations effectuées concernant les acteurs des pratiques éducatives en contexte scolaire. Les contributions varient selon les « objets » sur lesquels portent les processus de catégorisation, ainsi que sur les « sources » ou « points de vue » dont ces catégories émanent. Ainsi, les contributions d'Hélène Veyrac et Julie Blanc, et de Lara Laflotte s'intéressent à la manière dont les enseignants catégorisent leurs élèves. Le texte d'Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc & Philippe Sahuc adopte une logique réciproque et étudie la manière dont les élèves produisent des catégories à propos de leurs cours et de leurs enseignants. Ces deux logiques sont combinées dans le concept de « métaperception » abordé par Stephen Gagnepain, et qui permet de dégager les croyances que les élèves développent concernant la manière dont ils sont perçus par les enseignants. Dans cette perspective, la contribution de Roland Goigoux tient une position à part, dès lors qu'elle porte moins sur la catégorisation des acteurs que sur celle des tâches et des actions dans lesquelles ils se trouvent engagés.

En dépit de positionnements théoriques et disciplinaires variables, qui relèvent tantôt de la psychologie ergonomique, de la psychologie sociale, de la didactique professionnelle ou encore

¹ Assistante post-doctorante et professeur ordinaire, Laboratoire « Recherche Intervention Formation Travail » (RIFT), Équipe Interaction & Formation, Université de Genève.

du paradigme du processus-produit en psychologie de l'éducation, les textes présentés incarnent et développent une approche qu'on peut qualifier de cognitive de la problématique de la catégorisation. Il s'agit en effet de cerner « un élément constitutif de la pensée » (Veyrac & Blanc), un « bagage cognitif des enseignants » (Laflotte), un « ensemble de croyances » ou de « perceptions » construites par des individus. Ces catégories de pensée sont à la fois internes à des sujets saisis dans leur individualité et évaluables du point de vue de leur « validité ». Il s'agit de les « conscientiser » et de questionner leur rapport explicatif à la situation considérée. Par exemple, dans la contribution d'Hélène Veyrac et Julie Blanc, les auteures interrogent, sur le plan méthodologique, les continuités ou au contraire les écarts possibles entre les catégories issues des entretiens avec les enseignants et celles qui pourraient être issues d'observations directes en classe. Lara Laflotte pour sa part questionne les rapports causaux qui peuvent caractériser les croyances des enseignants et les modalités avec lesquelles ils interagissent avec certaines catégories d'élèves. Enfin, Stephen Gagnepain relève dans son étude que les métaperceptions des élèves sont majoritairement « imprécises » et souvent « inexactes » vis-à-vis des catégorisations dont ils font l'objet dans le dispositif expérimental mis en place.

Les conditions de validité qui pèsent sur ces catégories ne sont à l'évidence pas statiques et établies une fois pour toutes ; elles se transforment dans le temps et présentent un caractère intrinsèquement dynamique. Cette idée semble largement partagée elle aussi au sein de ce numéro, et elle trouve des formes d'expressions multiples dans les choix méthodologiques effectués dans les articles regroupés. Hélène Veyrac et Julie Blanc dégagent par exemple des « configurations » successives dans les tâches de catégorisation qu'elles proposent aux enseignants sous la forme de regroupement de photographies d'élèves. Lara Laflotte effectue le choix de la passation des questionnaires aux enseignants avant les observations effectuées en classe. Roland Goigoux montre l'orientation pragmatique des catégorisations des élèves par les enseignants, mobilisées pour piloter la gestion du temps didactique et donc réguler l'activité des enseignants. Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc et Philippe Sahuc relèvent que la manière dont les élèves catégorisent les cours et leurs enseignants se transforme au cours de l'année scolaire. Enfin, Stephen Gagnepain précise que les métaperceptions des élèves doivent être recueillies à proximité des catégorisations des enseignants pour des raisons de validité méthodologique. Ainsi donc, pour l'ensemble des auteurs impliqués, la catégorisation prend forme dans un environnement temporel déterminé et elle est questionnée dans ses conditions de transformation.

Malgré cette convergence de vue autour d'une approche cognitive et dynamique de la question, les contributions regroupées dans ce numéro conceptualisent différemment et avec des degrés variables d'intégration la problématique de la catégorisation et celle de l'action. Pour Stephen Gagnepain, la problématique de l'action n'est pas prise en compte dans le périmètre théorique considéré et les métaperceptions étudiées ne sont pas rapportées à des contingences pratiques particulières qui pourraient en éclairer les traits caractéristiques. L'article de Lara Laflotte établit des rapports entre deux domaines de réalités : celui d'abord des croyances des enseignants ; celui ensuite des interactions observables en classe. Un lien causal ou de « prédiction » est ici questionné. En partant du concept de « typicité catégorielle des élèves », l'article de Lara Laflotte vise en effet à identifier les catégories d'élèves élaborées par les enseignants, et retracer les classifications des élèves individuels en lien avec leur appartenance centrale ou périphérique à ces catégories typifiées. À travers l'analyse de films vidéo, l'auteure procède ensuite à des codages d'énoncés isolés, sans tenir compte de leur inscription dans le déroulement interactionnel. L'hypothèse de départ, stipulant que les typicités catégorielles des élèves « prédisent les interactions en classe », n'est pas confirmée et les résultats indiquent que les pratiques d'enseignement « ne seraient pas exclusivement déterminées par les connaissances préalables des enseignants sur les élèves ».

La question des rapports entre catégorisation et action semble en revanche plus fortement intégrée dans les conceptualisations présentées dans les contributions d'Hélène Veyrac et Julie Blanc, et surtout de Roland Goigoux. L'article d'Hélène Veyrac et Julie Blanc s'intéresse aux « catégories opératives » et considère que « l'appréhension du monde est ainsi "fonctionnelle" (au sens d'orienté par les nécessités de l'action) et le langage est un indicateur de cette

fonctionnalité, culturellement et historiquement située ». Les processus de catégorisations « accentuent les éléments les plus utiles à l'action » et forment un « prisme perceptif et représentationnel ». Afin de s'intéresser aux pratiques d'enseignement articulées à ces catégories opératives, les auteures s'intéressent aux « règles d'action » énoncées par les enseignants, en tant qu'indicateurs de « potentiels traitements différenciés des élèves ». Dans la discussion de la validité de ses données, l'article interroge les éventuelles limites d'une démarche axée sur les discours pour appréhender les catégories opératives en tant que « concepts-en-acte ». On le voit, la question de la catégorisation est ici conceptualisée comme un ingrédient constitutif de l'action. Elle constitue une catégorie pragmatique et fonctionnelle. Pourtant, comme le relève bien Roland Goigoux dans sa discussion critique de cet article, les conséquences méthodologiques d'un tel positionnement ne sont pas toujours pleinement discutées. Si les catégorisations sont en effet définies comme des réalités « opératives », alors les conditions dans lesquelles elles sont rendues manifestes ne peuvent en aucun être négligées et naturalisées. La « tâche » que constitue le dispositif d'enquête agit ici comme un environnement pratique qui pèse incontestablement sur les catégories produites. Autrement dit, relève Roland Goigoux, « ce sont les consignes données aux professeurs qui rendent saillants tels ou tels critères et qui génèrent par conséquent tel ou tel type d'appartenance catégorielle. Ces consignes, qui dépendent des choix méthodologiques des chercheurs, activent donc inégalement les connaissances dont disposent les professeurs et leurs élèves ».

C'est donc dans la contribution de Roland Goigoux que nous trouvons la conceptualisation la plus intégrée, et à notre sens la plus aboutie, des rapports entre catégorisation et situation d'action. La démarche de recherche décrite dans l'article se base sur les analyses effectuées par les enseignants à partir de films vidéo de leur activité d'enseignement. De cette manière, elle vise à mettre en lien les pratiques réelles avec les catégorisations effectuées. À partir des discours des enseignants portant sur leur travail, la démarche s'intéresse à la « cognition de manière située et contextualisée ». Pour ce faire, l'article de Roland Goigoux recourt aux concepts de « centre de gravité épistémique de la classe » et d'« archi-élève » pour aborder les éléments de catégorisation qui permettent à l'enseignant de conduire son action. L'auteur considère que la catégorisation effectuée par les enseignants n'existe pas « indépendamment de l'action, c'est pourquoi les études sur les catégorisations d'élèves déconnectées des enjeux et des situations d'enseignement sont si peu fructueuses ». La conception de l'action véhiculée souligne le caractère conjoint et mutuellement interdépendant des activités conduites en contexte de classe : « On peut affirmer que les professeurs régulent leur propre activité en fonction des réactions des élèves confrontés à ces tâches. L'étude des invariants de l'organisation de l'action des enseignants implique donc de s'intéresser à la manière dont cette action se déploie en interaction avec celle des élèves ». L'auteur s'intéresse donc aux effets de ces interactions sur la cognition située des enseignants, sans pour autant prendre en compte le déroulement interactionnel dans son ensemble.

Une autre question qui, sans être nécessairement thématisée de manière explicite, traverse l'ensemble des contributions regroupées dans ce numéro réside dans la problématique du langage. Quel est le rôle du langage dans la problématique de la catégorisation et comment les auteurs conceptualisent-ils la question des rapports entre langage et catégorisation ? D'une manière générale, une conception dominante se dégage des articles proposés, une conception dans laquelle le langage serait avant tout perçu comme un moyen d'accès aux catégories de pensée des sujets, voire comme un instrument de la conscientisation. Une des vertus du langage serait de rendre visibles des catégories internes à l'individu. À l'exception de la contribution d'Hélène Veyrac et Julie Blanc, qui convoque brièvement mais à juste titre le champ de la philosophie du langage pour rappeler que le rapport interprétatif que les individus ont avec le monde n'est pas immédiat mais médiatisé par des catégories linguistiques, les autres contributions semblent ignorer dans une très large mesure cette réalité. Ainsi, dans l'article de Stephen Gagnepain, la question de « l'exactitude » ou de la « précision » des métaperceptions des élèves à l'égard des catégories proposées par les enseignants ne considère pas que ces perceptions sont rendues manifestes à travers des catégories linguistiques qui sont tout sauf transparentes. On pourrait faire comme si ces catégories étiquetaient des domaines de référence de manière directe et partagée. Or on sait depuis la linguistique saussurienne, notamment, que

la langue n'est pas une simple nomenclature mais qu'elle opère des découpes dans des domaines de signification eux-mêmes distincts des référents. Lorsque des acteurs étiquettent un élève comme « bavard », « flemmard » ou « meneur », ils n'appliquent donc pas directement une réalité cognitive à un objet du monde ; ils recourent à un signe qui opère une découpe dans un univers de signification, qui peut en tant que tel faire l'objet d'interprétations variées entre les participants. Dit autrement, il n'y a pas lieu de penser que les possibles convergences ou divergences entre les perceptions des acteurs porteraient prioritairement et exclusivement sur le plan cognitif. Elles peuvent également prendre forme dans le processus sémiotique qui médiatise les conditions d'accès à ces cognitions.

Les éléments de convergence ou de divergence discutés ci-dessus trouvent des prolongements évidents dans les choix méthodologiques qui sous-tendent les démarches de recherche présentées. À ce propos, on ne s'étonnera pas que les travaux regroupés dans ce numéro font la part belle à des formes de verbalisation portant sur les acteurs de l'éducation scolaire et visant à recueillir leurs perceptions et croyances. Chacun des textes vise à identifier les catégorisations établies et met en place un dispositif méthodologique pour les recueillir en dehors du contexte de classe. Par questionnaires, entretiens, classifications d'objets représentant des éléments de la situation réelle ou par analyse de films vidéo, il s'agit de s'intéresser aux discours des enseignants ou des élèves concernant les catégorisations en usage. À l'exception des contributions de Lara Laflotte et de Roland Goigoux, les pratiques observables en classe ne sont pas prises en compte et elles ne jouissent d'aucune forme de visibilité dans les démarches de recherche déployées. Il apparaît ici que la sollicitation du point de vue des sujets agit comme un attracteur évident. Pour le dire dans les catégories remobilisées par Hélène Veyrac et Julie Blanc, « la lecture intrinsèque de ce que le sujet perçoit » semble constituer un périmètre clairement établi, au sein duquel se déploient des démarches méthodologiques innovantes. Dans les paragraphes qui suivent, nous tenterons de montrer que cette innovation méthodologique ne se réduit pas à des protocoles expérimentaux mais qu'elle peut prendre la forme d'un point de vue analytique différent sur la catégorisation, un point de vue interactionnel.

2. Conceptualiser la catégorisation comme un processus interactionnel

Il existe au sein du courant de l'analyse du travail et plus généralement des démarches d'analyse de la pratique en formation (Marcel & al., 2002) des manières de concevoir l'activité qui accordent une importance prépondérante aux processus d'interaction qui se manifestent au moment où des individus sont engagés dans des « rencontres sociales » et sont amenés à accomplir des actions conjointes (Mondada, 2017a ; Filliettaz, 2014, 2018a, 2018b). Fondées sur des postulats théoriques empruntés au paradigme de la cognition située (Suchman, 1987) et de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007), ces travaux s'intéressent aux processus de coordination dans l'action en ce qu'ils rendent visible un mécanisme intersubjectif par lequel les participants se rendent mutuellement visibles des éléments de leurs « perceptions », ou de leurs « croyances » à des fins pratiques d'accomplissement de l'action. Une telle perspective interactionnelle n'est pas indifférente à la problématique de la catégorisation et elle invite à en revisiter certains fondements. C'est à ce titre qu'elle nous semble constituer ici une piste méthodologique à la fois pertinente et féconde.

En premier lieu, une perspective interactionnelle s'intéresse à « l'ordre social en tant qu'accomplissement continu des membres d'une société, conçus comme des acteurs pratiques qui, outre qu'ils procèdent eux-mêmes à des analyses et des enquêtes pratiques sur le monde, utilisent ce qui est à leur disposition pour réaliser les tâches et gérer les affaires dans lesquelles ils sont engagés » (Hester, 1994, p.220). Le déroulement des interactions se réalise donc à travers des processus ordonnés qui se rapportent nécessairement à des enjeux pratiques que les participants identifient mutuellement au sein de la situation. Ceci implique que les catégorisations en circulation dans l'interaction renvoient nécessairement à des contingences locales. Elles sont, pourrait-on dire, praxéologiquement orientées.

Dans les interactions situées, les catégories en usage renvoient également à des systèmes de positionnement réciproques entre les participants, qui obéissent à la fois à des constructions préalables et reconnaissables, et à des ajustements situés. Dans leur engagement réciproque, les différents participants endossent en effet des « rôles sociaux » qui « désignent des traits identitaires qui préexistent à l'engagement dans l'interaction et qui constituent pour les individus des conditions d'accès à la situation d'action » (Filliettaz, 2006, p.92). Ces rôles sociaux correspondent à des identités sociales préexistantes et définissent, dans un contexte de classe par exemple, les statuts respectifs d'un enseignant ou des élèves. Ces rôles sociaux se déclinent en « rôles praxéologiques » qui « renvoient aux parcelles de responsabilités » (p.93) des participants à une activité donnée et dans un contexte spécifique. Ainsi, dans certaines activités, les élèves peuvent intervenir spontanément, tandis que dans d'autres contextes, leur prise de parole est prévue uniquement suite à l'invitation de l'enseignant.

Troisièmement, une perspective interactionnelle considère que les processus de catégorisation se construisent dans et par les interactions. Elles peuvent certes donner lieu à des attentes typifiantes ou à des mécanismes de planification, mais c'est nécessairement dans le processus même de l'accomplissement de l'interaction qu'elles sont rendues manifestes et qu'elles déploient leur potentiel fonctionnel. Ainsi, « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation » (Bakhtine, 1977, cité dans Vion, 2000, p.30). Dans une telle approche, les « représentations mentales sont sociales par nature : elles sont le résultat et le produit évalué des interactions sociales [...] et surtout, elles ne prennent un sens qui si elles sont intersubjectivement partagées par les participants à l'interaction » (Filliettaz, 2002, p.55). Ceci invite à porter un regard renouvelé sur la problématique de la « validité » des catégories en usages. Celles-ci ne sont plus seulement évaluées par le chercheur au titre de leur « qualité », de leur « conformité » ou de leur congruence avec les pratiques observables. Au contraire, elles sont évaluées par les membres eux-mêmes, dans la dynamique du processus interactionnel. Elles présentent ainsi nécessairement un caractère négocié.

La perspective interactionnelle invite également à porter un regard renouvelé sur la problématique du langage et son rôle dans la construction des catégories pertinentes vers lesquelles les participants s'orientent. Il existe différentes manières de faire usage des ressources langagières à des fins de catégorisation. Les catégories peuvent être d'abord désignées linguistiquement par un processus de dénotation. C'est le cas par exemple lorsqu'un élève est étiqueté par son enseignant comme « participatif » ou au contraire « discret ». Mais ces catégories peuvent également être mises en œuvre de manière implicite à travers les conditions dans lesquelles s'accomplit le processus interactionnel lui-même. Poser une question à un élève le place de fait dans une position de devoir prendre la parole et produire une réponse ; c'est de fait opérer une forme de catégorisation de l'élève à travers les conditions pragmatiques à travers lesquelles s'organise l'interaction. Dans cette perspective, la « discrétion » ou la « participation » ne se décrètent pas verbalement ; elles s'accomplissent et sont rendues manifestes à travers les conditions d'engagement dans l'action. À ce titre, on pourra considérer qu'en tant que système sémiotique, le langage peut rendre visibles des catégories non seulement en les décrivant mais encore, voire surtout, en servant de ressource pour la coordination de l'action. Le langage n'a cependant pas l'exclusivité de ces ressources, d'autres moyens pouvant être mis en œuvre à cette fin, comme par exemple les comportements gestuels, les actions non verbales, les manipulations d'objets matériels, etc. On dira alors que la mise en visibilité interactionnelle des catégories procède d'un accomplissement multimodal (Mondada, 2017b).

Enfin, on pourra relever que la perspective interactionnelle n'est pas insensible à la dimension temporelle qui caractérise les processus de catégorisation. Elle considère au contraire que les réalités engagées dans les processus de coordination dans l'action procèdent d'une logique séquentielle et qu'elles sont, de ce fait, intrinsèquement ordonnées. C'est là une problématique qu'a largement contribué à documenter le champ de l'analyse conversationnelle, dans son prolongement des thèses de l'ethnométhodologie (Sacks, 1992 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978 ; Schegloff, 2007). Il existe plusieurs niveaux ou « rangs » auxquels les interactions verbales peuvent être reconnues comme présentant un ordre temporel. Il y a d'abord celui des

« trajectoires situées », dans lequel des catégories peuvent être convoquées dans des épisodes interactionnels chronologiquement ordonnés et donner lieu à des formes d'élaborations et de reconfigurations successives (de Saint-Georges, 2008 ; de Saint-Georges & Filliettaz, 2008). C'est le cas par exemple lorsqu'une activité éducative est planifiée, avant d'être mise en œuvre puis évaluée (Filliettaz & Rémerly, 2015). Il y a ensuite celui des unités de rang intermédiaire, qui marquent les étapes des rencontres sociales (Gradoux & Jacquin, 2015). Une leçon de quarante-cinq minutes peut de ce point de vue se dérouler au moyen de plusieurs unités d'action reconnaissables par les participants et chronologiquement ordonnées, comme par exemple la production d'une consigne, suivie par un exercice individuel et clôturée par une correction. À chaque étape, des droits et des obligations différents peuvent incomber aux participants, selon leurs rôles et leurs statuts. Ainsi, l'ordre social accompli et reconnu comme légitime pourra varier selon le moment du déroulement de la leçon. Enfin, il existe également un niveau plus microscopique auquel les interactions verbales présentent un caractère temporellement et séquentiellement ordonné. C'est celui de la dynamique des tours de parole qui ponctuent l'accomplissement étape par étape des interactions. Aussi la signification que les participants attribuent à leurs comportements et les catégories en actes qu'ils accomplissent et négocient sont-elles intrinsèquement liées à la position séquentielle de ces comportements dans une organisation temporellement ordonnée. Intervertir l'ordre séquentiel des tours de parole affecte ainsi profondément la signification produite par l'interaction. C'est à ce titre que l'ordre séquentiel des interactions verbales peut être considéré comme une méthode permettant aux participants de produire les conditions d'une intercompréhension à des fins pratiques de coordination dans l'action.

3. Progressivité et participation dans les interactions éducatives

Afin d'illustrer par une recherche empirique les quelques propositions théoriques présentées ci-dessus, il nous semble ici adéquat d'approfondir les thématiques liées à la dynamique temporelle de l'interaction et de la participation des interlocuteurs. En s'intéressant aux conditions pragmatiques à travers lesquelles s'organise l'interaction, il est possible de faire ressortir des catégorisations accomplies dans le déroulement des interactions. Les données empiriques auxquelles nous aurons recours ci-dessous ont été recueillies dans le contexte genevois de la formation des éducatrices et éducateurs de la petite enfance. Des étudiantes stagiaires animent des activités éducatives avec des enfants en âge préscolaire, sous la supervision de référentes professionnelles, qui endossent à leur égard une fonction de tutrices. Ces données audio-vidéo nous intéressent, dans la mesure où elles nous permettent d'observer les compétences interactionnelles mises en œuvre à l'occasion de l'animation d'activités, et les conditions dans lesquelles ces compétences peuvent être transmises et acquises dans le cours de la formation (Filliettaz, Rémerly & Trébert, 2014 ; Zogmal, 2015, 2017). L'analyse de ces données s'est effectuée à l'aide du logiciel de transcription et d'annotation *Transana*, et a pu être validée par des démarches de data sessions dans le collectif de recherche. Des entretiens collectifs avec les éducatrices concernées ont également été menés afin de prendre en compte le point de vue des acteurs.

L'activité éducative et de formation qui fera l'objet de notre analyse consiste en l'animation auprès d'enfants 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. Le but du jeu consiste, pour les enfants, à identifier à tour de rôle des paires de cartes. Ce jeu a été conçu et préparé par une étudiante de première année, effectuant un stage au sein d'une institution accueillant des enfants âgés de deux ans environ. L'analyse que nous proposons ci-après vise à montrer comment les éducatrices s'orientent à la fois vers la progressivité de l'activité et vers la participation des enfants. Nous observerons, pour ce faire, différents moments auxquels ces enjeux de progression et de participation sont rendus manifestes dans leurs interactions. D'abord en amont de la conduite de l'activité, à l'occasion d'un entretien de stage, qui vise à planifier et préparer

l'activité prévue. Ensuite durant la conduite de l'activité, à différentes étapes de son déroulement. Enfin après l'activité, à l'occasion d'un entretien pédagogique qui vise à produire une évaluation formative de l'animation. À chacune de ces étapes, nous tenterons de mettre en évidence les catégories-en-actes mobilisées, et telles qu'elles sont rendues visibles à travers la manière dont les participants s'engagent dans les processus d'interactions accomplis en contexte.

■ **La planification de l'activité éducative**

Lors de l'entretien pédagogique préalable à l'activité, la stagiaire présente à la référente professionnelle une fiche qui retrace les objectifs et le déroulement prévu de l'activité en question. Dans cette fiche, la stagiaire indique qu'elle prévoit d'animer l'activité avec les « 6 enfants plus âgés du groupe (18 mois à 24 mois environ) ». L'âge des enfants constitue donc un critère de sélection des participants. La référente (REF) formule à ce moment à destination de la stagiaire (STA) des conseils en vue du déroulement de l'activité.

1) Entretien de planification (S-EP1, 24:05-25:50)²

1. REF: y'a une chose dans le déroulement faudra que- faire attention/ c'est de bien leur dire d'attendre leur tour/ .
2. STA: mhmm/
3. REF: et/ euh au moment où un enfant joue leur dire voilà maintenant c'est à BEnoît de jouer\
4. STA: mhmm
5. REF: les autres vous vous taisez c'est Benoît qui doit dire\
6. STA: d'accord\
7. REF: parce que sinon tu en as justement Benoît ou d'autres qui vont prendre euh le pouvoir/
8. STA: ouais ouais\
9. REF: et qui vont répondre à la place de TOUT le monde
10. STA: mhmm
11. REF: à tous les coups\ surtout/ . d'une petite Nathalie/ qui est plus petite que les autres/
12. STA: ouais/
13. REF: qui va mettre un peu plus de temps/
14. STA: ouais/
15. REF: les autres vont être +c'est là::/+
16. STA: ouais/
17. REF: ils vont prendre la carte et Nathalie n'aura plus droit à la parole\
18. STA: ouais ouais/
19. REF: ça c'est le risque\
20. STA: donc\ attendre chacun son tou:r/ ((STA écrit sur sa fiche))
21. REF: voilà\

Cet extrait montre tout d'abord comment, dans le contexte d'une activité éducative en cours de planification, les éducatrices s'orientent vers certaines caractéristiques ayant trait aux conditions de progression du jeu et de participation des enfants. La question de la « prise de tour » apparaît ici comme une catégorie pertinente, qui permet de mettre en visibilité des représentations anticipatoires au sujet de l'activité à venir.

Cet extrait fait ressortir également certaines des catégorisations préexistantes concernant les enfants et l'anticipation de leurs conduites. La référente catégorise les enfants selon différents critères, en désignant deux enfants comme représentants typiques de leur catégorie. Il s'agit d'instaurer un déroulement de l'activité en veillant à ce que les enfants attendent leur tour, pour éviter que « Benoît ou d'autres prennent le pouvoir » (l. 7) et que « Nathalie qui est plus petite que les autres » (l. 11) n'ait plus « droit à la parole » (l. 17). La référente différencie les enfants et rend manifeste la catégorisation de Nathalie en tant que « petite ». La catégorisation correspondante de « grand » n'est pas explicitement énoncée dans cet extrait. La stagiaire dispose cependant des informations concernant les enfants et sait que Benoît est le plus âgé du groupe. La désignation successive de Benoît et de Nathalie instaure implicitement une distinction en « petits » et « grands ». La référente considère qu'un enfant plus « petit » peut « prendre plus de temps » (l. 13). Une telle catégorisation est donc mise en lien avec le rythme d'engagement

² Les conventions de transcription sont explicitées en annexe, en fin d'article.

dans une interaction et avec des rôles interactionnels. De cette façon, cette catégorisation tient compte des compétences interactionnelles des enfants et semble ainsi se référer implicitement à des stades de développement. La stagiaire s'aligne séquentiellement aux différents énoncés de la référente. Elle acquiesce (l. 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18) et prend note par écrit (l. 20). Les différentes catégorisations des enfants sont mises en lien avec les pistes d'action, consistant notamment à « dire d'attendre leur tour » (l. 1).

Enfin, cet extrait permet de souligner que les catégories anticipatoires à l'œuvre se manifestent non seulement sur le registre des modalités de participation des enfants, mais également par la préfiguration des réponses éducatives à apporter en réponse à l'événement. Il faudra « dire d'attendre leur tour » précise la référente, en produisant à la place de la stagiaire des consignes adressées aux enfants (« les autres vous vous taisez c'est Benoît qui doit dire\ », l. 5). Ces formulations anticipatoires de la consigne miment d'ailleurs le propos par des contours prosodiques particuliers qui produisent une parole incarnée dans le contexte à venir.

■ *L'accomplissement de l'activité éducative*

Intéressons-nous maintenant à la manière dont le « Jeu des doubles » est effectivement conduit, quelques jours plus tard, par la stagiaire, en présence de sa référente professionnelle. Cette activité, d'une durée totale de trente-huit minutes, illustre une version aménagée des règles du jeu habituelles du Memory : les cartes ne sont pas cachées et les enfants sont invités à identifier les doubles à « découvert » ; les enfants ne jouent qu'avec un nombre limité de cartes, réduit à douze paires. Un enregistrement audio-vidéo a été effectué de cette activité, qui documente le travail réellement accompli par la stagiaire et la référente au moment de mettre en œuvre le jeu. Cet enregistrement 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). La référente (REF) fait face à la stagiaire. Les deux enfants les plus jeunes, NAT et ARI, se trouvent assises à côté d'une des professionnelles.



La mise en œuvre du jeu des doubles débute par une présentation du matériel ainsi qu'une explicitation des règles du jeu. La stagiaire, en charge de l'animation, présente d'abord les douze cartes retenues et demande aux enfants d'en verbaliser les illustrations. Elle poursuit par une présentation des règles du jeu, en indiquant aux enfants de jouer « chacun à leur tour » pendant que les autres « font chut ». Dans les paragraphes suivants, nous porterons notre attention à quelques épisodes particuliers du déroulement de l'activité réalisée : les deux premiers tours de jeu de Nathalie et de Benoît, les deux enfants mentionnés dans l'entretien pédagogique préparatoire.

Le premier tour de jeu est attribué à Nathalie, la plus jeune des participants, et dont la référente anticipait dans l'entretien préparatoire qu'elle pourrait rencontrer des difficultés au moment de « prendre la parole ». Qu'en est-il dans l'activité réalisée ? Les catégories anticipatoires vont-elles être confirmées ? L'âge des enfants va-t-il continuer de constituer une catégorie structurante de la conduite de l'activité ?

2) Le premier tour de jeu de Nathalie (S-A2, 0:32:20- 0:34:58)

- | | | |
|---|---|--|
| <p>1. STA > NAT: là <u>elle est où la</u> MEme image\ .. ((balaye de sa main droite les cartes déposées sur la table))</p> <p>2. DAN: °Danièle°</p> <p>3. MAT: +le café:/+</p> <p>4. NAT: ((tente d'attraper la carte que STA tient dans la main))</p> <p>5. MAT: +(dedans\)+</p> <p>6. STA: ((tourne son regard vers MAT)) c'est/ .</p> <p>7. c'est quoi déjà\ ((tourne son regard vers NAT))</p> <p>8. NAT: °le café° ((prononcé à peine distinctement avec la tétine dans la bouche))</p> <p>9. STA: la TAssé\</p> <p>10. ARI: la <u>tasse</u>\</p> <p>11. STA: <u>elle est</u> où la tasse <u>là</u>\ ((balaye de sa main droite les cartes déposées sur la table))</p> <p>12. ARI: +là/+ ((pointe de l'index sur la carte de la tasse))</p> <p>13. STA: la MEme tasse\</p> <p>14. °Ariane° ((avance sa main droite en direction de ARI))</p> <p>15. REF: ((se penche vers ARI)) °Ariane° . °tu te souviens/ . on a dit que quand c'est à Nathalie° ((pointe en direction de NAT))</p> | <p>16. 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))</p> <p>17. STA: Benoît/ °on fait chut°((place son index sur sa bouche)) c'est Nathalie qui répond ((pose sa main sur la tête de NAT))</p> <p>18. on lui LAisse le temps de répondre\ . d'accord/</p> | <p>REF: °on laisse Nathalie dire toute seule\ °. °d'accord° .</p> <p>REF: °c'est SEULEment Nathalie bientôt ce sera à TOI° .</p> <p>°mais pour l'instant c'est Nathalie\ d'accord°</p> |
| <p>19. STA: +après si Nathalie elle trouve pas elle peut demander de l'aide\+ ((REF se redresse))</p> | | |

Dans cet extrait, la stagiaire sélectionne Nathalie comme première joueuse et lui adresse une demande de recherche du double de la carte qu'elle tient dans sa main (« elle est où la même image ? », l. 1). Cette demande combine un large éventail de ressources sémiotiques, qui intègrent des verbalisations, des accentuations prosodiques, des objets matériels et un geste indexical de pointage en direction de la table. Ce faisant, la stagiaire convoque Nathalie dans une place interactionnelle distincte des autres enfants et la catégorise comme le joueur dont c'est le tour. Cependant, il est à relever que Nathalie peine à endosser la place qui lui est faite dans l'interaction. Elle ne prend pas le tour de parole projeté par la demande de la stagiaire et s'oriente vers la carte que la stagiaire tient dans sa main et non pas vers les cartes disposées sur la table (l. 4). Ceci crée un espace d'opportunité qui va permettre à d'autres enfants d'intervenir dans le jeu. C'est le cas de Danièle d'abord (l. 2), puis de Matéo (l. 3) ensuite il est intéressant de remarquer qu'à ce stade du déroulement du jeu, les interventions non sollicitées de Danièle et de Matéo au sein de l'espace de participation attribué à Nathalie ne semblent pas catégorisées par les éducatrices comme des transgressions à la règle établie. Ni la stagiaire ni sa référente n'interviennent en effet à ce moment pour réguler explicitement les prises de parole de Danièle et de Matéo dans le tour de jeu de Nathalie.

Il en va cependant autrement par la suite. En réponse à la demande d'identification du double formulée par la stagiaire à l'attention de Nathalie (« elle est où la tasse là ? », l. 11), deux enfants prennent spontanément la parole et interviennent dans le jeu. C'est le cas d'abord d'Ariane, qui pointe en direction de la carte en s'écriant « là ! » (l. 12). Et c'est le cas également, peu après, de Benoît qui se lève et se penche en direction de la carte pour la saisir (l. 16). Ce faisant, Ariane et Benoît s'auto-attribuent une catégorie de joueur légitime, ce que les deux éducatrices vont alors explicitement contester au moyen de procédés explicites de réparation. De manière simultanée

et parallèle, la référente rappelle alors la consigne à Ariane (« on laisse Nathalie dire toute seule »), pendant que la stagiaire fait de même à l'attention de Benoît (« Benoît on fait chut c'est Nathalie qui répond », l. 14-18).

L'analyse de cet extrait fait ainsi ressortir le fait que les catégorisations anticipatoires produites par la référente au moment de l'entretien préparatoire se confirment : Nathalie a besoin de temps pour répondre et les autres enfants endossent des places qui ne sont pas reconnues comme légitimes au moment où elles sont accomplies. Les deux éducatrices s'orientent ainsi vers la préservation du rôle de joueur légitime de Nathalie. Elles mobilisent de multiples ressources interactionnelles pour ce faire, comme par exemple des consignes verbales, des orientations du regard, des gestes indexicaux, des positionnements corporels ou encore des manipulations de cartes de jeux pour rendre publiquement manifeste à l'intention du groupe que « c'est Nathalie qui répond ».

Après l'accomplissement du premier tour de jeu par Nathalie, la stagiaire annonce qu'elle va s'adresser au joueur suivant. Il s'agit de Benoît.

3) Le premier tour de jeu de Benoît (S-A2, 0:34:59-0:35:23)

- | | | |
|----------|---|--|
| 1. STA: | +maintenant/+ .. je vais demander à BEnoît\
((oriente son regard vers Benoît)) | |
| 2. | <u>BEnoît</u> ((retourne la carte et la montre à BEN)) | |
| 3. REF: | <u>°surtout les autres on fait</u> chu::t° ((s'avance et place son index sur sa bouche)) | |
| 4. MAT: | +camion pompier:/+ | |
| 5. STA: | <u>c'est quoi qu'est sur</u> l'image\
((pointe de l'index sur l'image qu'elle tient dans sa main)) | |
| 6. BEN: | ((BEN se relève et se penche en avant et prend la carte du double sur la table)) | REF: ((se penche vers MAT et le tient par l'épaule)) |
| 7. STA: | °c'est les/° | |
| 8. BEN: | ((BEN prend la carte du double sur la table)) | REF: °chu:t on laisse les autres répondre° |
| 9. STA: | camion de pompier\
((pointe de l'index en direction de la table)) | °d'accord/° |
| | °là oui/° . | REF: °bientôt ce sera à toi° |
| 10. STA: | °bravo/° . tu la mets là/
((pointe en direction du coin de la table)) | |
| 11. BEN: | ((BEN place la carte dans le coin de la table)) | |

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 œuvre 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. 1) ; elle s'oriente corporellement vers le prochain joueur et le sélectionne du regard ; 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. Après une brève intervention de la référente visant à rappeler la consigne aux autres enfants (l. 3), la stagiaire poursuit la production de sa demande adressée à Benoît (« c'est quoi qu'est sur l'image », l. 5). Elle recycle ici aussi des ressources multimodales déjà mises en œuvre précédemment avec Nathalie : elle montre ostensiblement la carte au joueur concerné, pointe de l'index sur l'image 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 lors du premier tour de jeu, et que la stagiaire produit ici à nouveau.

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 4, 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. À ce moment, la stagiaire n'oriente cependant pas son attention vers l'intervention spontanée de Matéo mais elle poursuit le tour de jeu de 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 œuvre précédemment « chu:t (on laisse les autres répondre) d'accord/ bientôt ce sera à toi » (l. 8-10). 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. On relèvera également que la référente ne fait pas référence à Benoît dans son activité de régulation auprès de Matéo, mais à une règle du jeu générique. Elle ne s'oriente donc pas vers la préservation du tour de jeu de Benoît mais sur la catégorie de la progressivité de l'activité en cours.

Sans pour autant être interrompu par l'intervention spontanée de Matéo, l'épisode du tour de jeu de Benoît continue de progresser. En ligne 6, Benoît réagit à la demande de la stagiaire en se levant puis en pointant la carte du double située sur la table. 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. 5) 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.

Après ces deux premiers tours de jeu de Nathalie et de Benoît, les quatre autres enfants sont successivement sélectionnés par la stagiaire pour participer au jeu. Pendant ces tours de jeu successifs, seul Matéo continue d'intervenir à la place de l'enfant désigné, tandis que les autres enfants s'alignent progressivement sur la règle de jeu énoncée. La persistance des interventions non sollicitées de Matéo va amener les deux professionnelles à réorienter leurs interventions. Ceci se manifeste en particulier lors du deuxième tour de jeu de Nathalie.

4) Le deuxième tour de jeu de Nathalie (S-A2, 0:38:31-0:39:50)

- | | | |
|----------|--|---|
| 1. STA: | alors Nathalie/ ((montre la carte représentant un citron)) c'est quoi\ ((pointe en direction de la carte)) | |
| 2. NAT: | °la le citron:\° | |
| 3. STA: | c'est le Citron: oui\ . il est où le MEme citron là\ ((balaye les cartes de la main droite)) | |
| 4. MAT: | +il est là/+ ((pointe en direction du double de la carte déposé sur la table)) | |
| 5. DAN: | <u>((pointe en direction de la même carte))</u> | |
| 6. REF: | ((retient le geste de Matéo)) | |
| 7. NAT: | il est LA/ ((se lève et prend la carte illustrant le citron)) | |
| 8. STA: | °voilà° ((lance un regard en direction de Matéo)) | REF: ((se penche vers Matéo et lui parle à l'oreille))
°°Matéo on a expliqué quoi juste avant\°° |
| 9. STA: | °°tu le mets/ . au coin de la table/°° | °°c'est à qui de jouer maintenant/ .. hein/\°° |
| 10. STA: | <u>((observe Matéo))</u> | °°c'est à qui de dire\°° .. |
| 11. NAT: | <u>((place la carte au coin de la table))</u> | |
| 12. STA: | °°tu peux mettre celui-là à côté°° ((donne la seconde carte)) | MAT: ((se tait)) |
| 13. NAT: | ((place la seconde carte sur la table)) | REF: °°c'est à qui/\°° . |
| 14. STA: | °°voilà\°° | °°qui c'est qui joue maintenant/\°°
MAT: ((se tait)) |

La stagiaire sélectionne explicitement Nathalie comme la prochaine joueuse légitime (l. 1). 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 même format multimodal récurrent : une période structurée en deux clauses et ponctuée de deux gestes distincts permet à la stagiaire d'abord de sélectionner son destinataire (« alors Nathalie/ »), puis de formuler la question (« c'est quoi »).

Ici, et contrairement à son premier tour de jeu, Nathalie semble en mesure de satisfaire rapidement aux attentes formulées à son égard. Elle prend son tour de jeu et produit une réponse à la question posée (« la le citron:\ », l. 2). La stagiaire valide cette réponse (« c'est le citron oui\ », l. 3) et accomplit par ce moyen une clôture de la phase d'identification de l'illustration. L'activité peut alors progresser vers la demande de recherche du double (l. 3), l'identification du double par Nathalie (l. 7) et les activités de placement des cartes (l. 8-14).

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 (l. 5) pendant que Matéo pointe verbalement et gestuellement en direction de la réponse (« il est là/ », l. 4). Si les professionnelles ne s'orientent pas vers le geste de Danièle et ne rendent ainsi pas manifeste qu'elles le considèrent comme une transgression, l'intervention non sollicitée de Matéo donne 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. 8-14). Ce qui distingue cette activité de réparation, c'est cependant sa durée, son contenu et son formatage interactionnel spécifique. 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. 8 ; « c'est à qui de jouer maintenant/ .. hein/ », l. 9 ; « c'est à qui de dire/ », l. 10 ; « c'est à qui/ », l. 13 ; « qui c'est qui joue maintenant/ », l. 14). 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 l'initiation du deuxième tour de jeu de Benoît. Enfin, on pourra remarquer que contrairement au premier tour de jeu de Nathalie, la référente ne nomme pas elle-même Nathalie comme joueuse légitime, mais elle insiste auprès de Matéo pour que ce soit lui qui identifie le prochain joueur. De cette manière, elle semble s'orienter vers la compréhension des règles du jeu par Matéo.

Pendant l'intervention de la référente auprès de Matéo, la stagiaire continue de s'adresser à Nathalie et celle-ci trouve le double de la carte. La stagiaire poursuit alors en s'adressant à Benoît pour son deuxième tour de jeu.

5) Le deuxième tour de jeu de Benoît (S-A2, 0:38:31-0:39:50)

- | | |
|--|--|
| 1. STA: Benoît\ ((regarde Benoît)) . | REF: °°tu me dis/°° |
| 2. maintenant c'est au tour de BEnoît\ ((tourne le regard en direction des enfants)) | MAT: ((se tait)) |
| 3. STA: c'est Benoît/ . qui répond\ . d'accord/ | REF: . °°essaye d'écouter\ . d'accord/°° . °°toi t'aimerais pas que les autres enfants jouent d'accord/°° ((REF caresse la joue de MAT)) |
| 4. STA: +alors Benoît/+ . °c'est quoi là° ((retourne la carte en direction de Benoît)) | |
| 5. BEN: la pomme\ | |
| 6. STA: la pomme\ elle est où la pomme là\ ((pointe du regard en direction des cartes disposées sur la table)) | |
| 7. BEN: ((Benoît observe les cartes)) | |

- | | | |
|----------|--|--|
| 8. STA: | je vais peut-être rapprocher les cartes/ ((déplace les cartes vers le centre de la table))
les mettre plus au centre/ | |
| 9. BEN: | ((Benoît pointe vers la carte de la pomme et la prend)) | |
| 10. STA: | °ouih::° +bravo: Benoît:+ | |
| 11. MAT: | +aah::+ | |
| 12. DIA: | et c'est pas fini encore\ | |
| 13. STA: | +tu mets sur la table/+ | |
| 14. | °tu poses sur la table les cartes/° ((tend la seconde carte à BEN)) | REF: ((se penche vers MAT et le serre dans ses bras))
°bra:vo Matéo°
°je te félicite\° |
| 15. BEN: | ((prend la carte et la pose sur le coin de la table)) | |
| 16. STA: | ((observe MAT en souriant)) | °cette fois tu as laissé Benoît jouer° |
| 17. STA: | bra:vo Matéo\ | °c'est super\° ((lui embrasse la joue)) |

La stagiaire met ici 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. 1). Elle poursuit en le catégorisant publiquement comme le prochain joueur (« maintenant c'est au tour de Benoît », l. 2). 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. 3). 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, soit en un geste métaphorique.

L'alignement de Benoît à cette catégorisation ainsi que la clôture, sur l'autre foyer d'interaction, de l'activité de réparation prise en charge par la référente, conduit la stagiaire à progresser en direction de la demande au joueur. Cette demande, comme précédemment, porte sur l'identification de l'illustration représentée sur la carte. Elle prend la forme du même pattern multimodal qu'observé précédemment, c'est-à-dire d'une désignation du joueur (« +alors Benoît/+ ») appuyée d'une sélection visuelle, suivie de la demande (« c'est quoi là », l. 4) accompagnée d'un geste de retournement de la carte. Benoît s'alignant immédiatement à cette phase de jeu et apportant une réponse évaluée comme valide à la question (« la pomme », l. 5), la stagiaire procède ensuite à la demande de recherche du double (« elle est où la pomme là », l. 6). Benoît identifie rapidement et sans difficulté le double disposé sur la table. En ligne 9, 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. 10) 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. 14). 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.

À l'occasion de ce deuxième tour de jeu de Benoît, Matéo ne reste pas inactif. En ligne 11, 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. 14-17). 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. 17).

■ *L'évaluation rétrospective de l'activité éducative*

L'analyse de la conduite de l'activité éducative montre une modification des préoccupations des éducatrices. La préservation des tours de rôles des plus « petits », et notamment de Nathalie, fait place à une focalisation progressive vers les modalités de participation de Matéo. Cette

réorientation vers l'accompagnement de Matéo se trouve également thématisée dans l'entretien pédagogique qui suit la conduite de l'activité, et dans laquelle la stagiaire et la référente négocient leur interprétation du déroulement du jeu.

6) Entretien d'évaluation (S-EP-2A)

1. STA: et puis euh bon j'ai observé que Matéo il avait un peu de difficulté à attendre son tour . mais sinon en règle générale ils attendaient assez bien leur tour . [...]
2. REF: et c'est vrai que Matéo avait un peu de peine . mais c'était dans l'enthousiasme du moment je dirais <ouï> il avait tellement envie de participer <ouais> qu'il avait de la peine à se retenir <ouais> mais il y a eu un moment où on y est arrivé ((rires))

Il apparaît en effet que dans l'entretien pédagogique d'évaluation, l'enjeu du respect des tours est abordé par une référence à un joueur en particulier, en l'occurrence Matéo. Les professionnelles n'attribuent pas non plus sa propension à prendre la parole comme une « prise de pouvoir » volontaire, mais comme une difficulté à contenir son « envie de participer » et son « enthousiasme » (l. 2). Cette difficulté est rapportée à un état émotionnel « du moment ». Cette catégorisation de l'activité réalisée transparait également dans la suite de l'entretien.

7) Entretien d'évaluation (S-EP-2A)

1. REF : [...] et faut dire aussi que les plus grands qu'on avait étaient de début octobre . et les deux plus petites Nathalie et Ariane de fin février <ouais> donc ça fait une sacrée différence d'âge <ouais> ..
2. voilà respecter les autres . écouter l'autre .dans l'ensemble ça a très bien été respecté <mhm mhm> à part un tout petit peu Matéo mais très peu . respecter le rythme de l'autre . laisser le temps nécessaire à l'autre pour trouver le double . là aussi ils ont pas trop réclamé maintenant à moi maintenant c'est à moi

La référente aborde la thématique de l'âge des enfants pour souligner « la sacrée différence d'âge » (l. 1) entre les participants au jeu, tout en indiquant qu'elle n'a pas été problématique : « dans l'ensemble ça a très bien été respecté » (l. 2). Elle nomme Matéo en tant qu'exception, et considère que les enfants ont pu « respecter le rythme de l'autre » et qu'ils n'ont pas cherché à s'imposer par des « à moi maintenant c'est à moi ».

■ **L'accomplissement interactionnel des catégorisations**

Les différents extraits présentés et analysés ci-dessus permettent de dégager certaines catégorisations produites concernant les enfants et leurs conduites. Ces catégories émergent à la fois d'une planification, d'une réalisation et d'une évaluation de l'activité. Certaines catégories anticipées se confirment dans la réalisation de l'activité, pendant que d'autres apparaissent dans le cours même de l'animation du jeu. Lors de l'entretien préparatoire, la catégorisation des participants porte essentiellement sur la répartition des enfants en « petits » et en « grands ». Lors de l'activité réalisée, ces catégories ne sont pas explicitement mobilisées par dénotation mais elles sont rendues manifestes à travers la manière dont les éducatrices agissent sur l'organisation de l'interaction. Lors du premier tour de jeu de Nathalie, les deux professionnelles s'orientent en effet ostensiblement vers le positionnement de Nathalie comme destinataire désignée et engagent une large palette de ressources pour ménager et préserver sa place dans le déroulement interactionnel. Cette orientation se manifeste cependant uniquement lors de ce premier tour de jeu, puisque par la suite, Nathalie s'aligne rapidement aux catégories dont elle fait l'objet lorsque « c'est son tour » et s'insère dans le déroulement prévu des tours de jeu. Lors de l'entretien préparatoire, Benoît avait lui aussi fait l'objet d'une catégorisation explicite par dénotation. La référente anticipait qu'il pourrait « prendre le pouvoir » sur les autres participants. Lors du déroulement du jeu, cette prédiction se confirme en partie, et l'intervention précoce de Benoît dans le premier tour de jeu de Nathalie amènera la stagiaire à lui indiquer immédiatement qu'il s'agit de faire « chut » et de « laisser le temps » à Nathalie. Dès cet instant, Benoît s'aligne à ces consignes et n'interviendra plus lors des tours de jeu des autres participants. Dans la suite de l'activité, les deux professionnelles s'orientent en revanche avec une visibilité croissante vers

Matéo, qui de manière répétée peine à s'aligner aux logiques de catégorisation à l'œuvre dans le déroulement séquentiel du jeu. Elles l'accompagnent pour réguler son « enthousiasme » et contenir son « envie de participer ».

Lors de l'accomplissement de l'activité, les deux professionnelles se coordonnent et opèrent progressivement une distribution complémentaire de leurs rôles, afin de maintenir la progressivité de l'activité en cours. La stagiaire s'oriente principalement vers la réalisation des tours de jeu, la dénomination des objets représentés sur les cartes et l'identification des doubles. La référente en revanche focalise sa participation vers la régulation des interruptions du jeu et des auto-sélections des enfants non prévues dans le déroulement interactionnel. Ainsi, les deux éducatrices veillent à favoriser la participation de chacun des enfants selon les modalités prévues. Elles s'orientent également vers des aspects de socialisation et la co-construction de règles sociales de cette participation. Il s'agit d'éviter que certains enfants « prennent le pouvoir », de « respecter le rythme » de chacun des enfants et de leur « laisser le temps nécessaire ». En définitive, l'analyse de ces données permet de dégager trois éléments émergents du déroulement de l'activité des éducatrices : a) la progressivité et l'accomplissement collectif de l'activité ; b) la participation des enfants ; c) l'équité des conditions de participation.

Dans le déroulement interactionnel, ces aspects semblent prendre la forme de règles pour la conduite de l'action. L'objectif énoncé lors de l'entretien de préparation de l'activité, et consistant à « attendre son tour », est accompli, lors de l'activité éducative, par des énoncés explicites, des consignes adressées aux enfants. Mais il est aussi, voire surtout, incarné à travers les conditions mêmes dans lesquelles les participants ordonnent temporellement leurs interactions. Cet ordre temporel se manifeste d'une part à travers les logiques de planification, de réalisation et d'évaluation qui ponctuent les différents épisodes de la mise en œuvre de l'activité éducative. Mais il est aussi rendu manifeste à travers une logique périodique et séquentielle qui ponctue chacun des tours de jeu des enfants. De manière notable, l'activité se déroule « tour après tour » et chaque tour de jeu donne aux éducatrices l'occasion, à travers des patterns multimodaux répétitifs, de reproduire des formes de catégorisation récurrentes qui caractérisent différents aspects du jeu. Ces patterns portent par exemple sur les opérations de sélection du prochain joueur, sur les demandes adressées à celui-ci, et surtout sur les opérations de réparation consistant à rappeler la consigne initiale. C'est à travers la répétition de ces patterns que ces règles d'action sont rendues visibles à l'attention des participants et que, selon des rythmes différents, les enfants apprennent à s'y aligner.

Conclusion

L'analyse des données empiriques présentées ci-dessus illustre une manière particulière d'envisager les rapports entre catégorisation et action. Elle montre que les catégorisations préexistantes peuvent contribuer à anticiper des conduites à venir, à planifier des activités à réaliser, à s'ajuster au déroulement effectif des interactions. Leur mobilisation située s'accomplit dans une interdépendance de tous les participants à l'interaction. Des catégorisations préexistantes peuvent également être mises en suspens, modifiées ou réorientées. De nouvelles catégorisations peuvent émerger du déroulement interactionnel et peuvent orienter les processus en cours.

Dans la perspective interactionnelle discutée ici, la catégorisation ne se réduit pas uniquement à une opération cognitive de classement des acteurs ou de perception de leurs caractéristiques. Elle constitue également une condition nécessaire de la coordination dans l'action, et un ingrédient de ce que les participants accomplissent à des fins pratiques de productions de leurs actions. C'est à ce titre que les catégories sont intrinsèquement finalisées et contingentes des situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Afin d'incarner leur potentiel fonctionnel en situation, les catégories ne doivent pas seulement prendre forme dans les pensées des participants. Elles doivent également être rendues visibles à l'intention des partenaires de l'interaction. À cette fin, elles peuvent être dénotées linguistiquement, mais elles peuvent aussi, comme nous l'avons souligné, être incarnées par un ensemble d'autres ressources multimodales

et à travers l'accomplissement ordonné du processus interactionnel lui-même. C'est donc à travers la machinerie de l'interaction que ces catégories émergent et qu'elles sont négociées par les participants eux-mêmes, au moment où se déroulent leurs échanges.

On aura compris que dans cette perspective, la question de la « validité » des catégories ne se pose plus seulement dans les termes d'un rapport d'adéquation, de prédiction ou de conformité. Elle se pose surtout dans les termes d'une pertinence pratique et d'une orientation mutuelle des participants vers les conditions de leurs actions conjointes. Dans ce contexte, on évitera ainsi d'opposer radicalement des points de vue « intrinsèques » et « extrinsèques ». La perspective de l'interaction est d'une autre nature, « endogène », dès lors qu'elle endosse le point de vue des participants dans leurs rapports mutuels et intersubjectifs (Filliettaz, 2014). Conceptualiser la catégorisation comme un processus interactionnel ne résout bien évidemment pas les nombreux défis qui demeurent dans l'étude des pratiques scolaires. Mais cela contribue aux nécessaires innovations méthodologiques qui restent à explorer, et dont les articles regroupés dans ce numéro illustrent différentes voies possibles.

Références

- FILLIETTAZ Laurent (2002), *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec, Editions Nota bene.
- (2006), « Asymétrie et prise de rôle. Le cas des réclamations dans les interactions de service », dans Marie Laforest et Diane Vincent (éds.), *Les interactions asymétriques*, Québec, Editions Nota bene, p.89-112.
 - (2014), « L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes », dans Janette Friedrich et Juan Pita (éds.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité*, Dijon, Editions Raisons et Passions, p.127-162.
 - (2018a), *Interactions verbales et recherche en éducation : principes et méthodes*, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation.
 - (2018b), *Interactions verbales et recherche en éducation : outils d'analyse*, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation.
- FILLIETTAZ Laurent et RÉMERY Vanessa (2015), « Transmettre le travail par les mises en formes langagières de l'activité », dans Richard Wittorski (éd.), *La transmission du travail*, Nîmes, Champ social Editions, p.47-81.
- FILLIETTAZ Laurent, RÉMERY Vanessa et TRÉBERT Dominique (2014), « Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance », *Revue @ctivité*, n°11(1), p.22-46.
- GARFINKEL Harold (2007), *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GRADOUX Xavier et JACQUIN Jérôme (2015), « L'organisation de l'interaction au niveau d'analyse intermédiaire. Introduction », *Bulletin VALS-ASLA*, n°101, p.1-10.
- HESTER Stephen (1994), « Les catégories en contexte », dans Bernard Fradin, Louis Quéré et Jean Widmer (éds.), *L'enquête sur les catégories : de Durkheim à Sacks*, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, p.219-269.
- MARCEL Jean-François, OLRV Paul, ROTHIER-BAUTZER Eliane et SONNTAG Michel (2002), « Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue française de pédagogie*, n°138, p.135-170.
- MONDADA Lorenza (2017a), « Multiactivité en interaction », dans Jean-Marie Barbier et Marc Durand (éds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, Presses Universitaires de France, p.319-355.
- MONDADA Lorenza (2017b), « Le défi de la multimodalité en interaction », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XXII(2), p.71-87.
- DE SAINT-GEORGES Ingrid (2008), « Les trajectoires situées d'apprentissage », dans Laurent Filliettaz, Ingrid De Saint-Georges et Barbara Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : *interactions en formation professionnelle initiale*, Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°117.

DE SAINT-GEORGES Ingrid et FILLIETTAZ Laurent (2008), « Situated trajectories of learning in vocational training interactions », *European Journal of Psychology of Education*, n°XXIII(2), p.213-233.

SUCHMAN Lucy (1987), *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

VION Robert (2000), *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Editions Hachette.

SACKS Harvey (1992), *Lectures on conversation*, 2 volumes, Oxford, Blackwell.

SACKS Harvey, SCHEGLOFF Emanuel et JEFFERSON Gail (1978), « A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation », dans Jim Schenkein (éd.), *Studies in the organization of conversational interaction*, New York, Academic Press, p.7-55.

SCHEGLOFF Emanuel (2007), *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

ZOGMAL Marianne (2015), *Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

ZOGMAL Marianne (2017), « L'accomplissement interactionnel de l'autonomie », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n°11(1), p.45-63.

Annexe

Conventions de transcription

<u>souligné</u>	chevauchements	XXX	segment inaudible
(2.1)	pauses en secondes	°	diminution du volume
(.) (..)	micro-pauses	+	augmentation du volume
/ \	intonation montante/ descendante\	exTRA	segment accentué
((rire))	phénomènes non transcrits	:	allongement vocalique
par-	troncation	REF >	relation d'allocation directe
(incertain)	transcription incertaine	<ouais>	régulateur verbal