



HAL
open science

L'activité sous l'angle de la psychologie ergonomique : analyse d'une discussion à visée philosophique.

Valérie Saint-Dizier de Almeida

► **To cite this version:**

Valérie Saint-Dizier de Almeida. L'activité sous l'angle de la psychologie ergonomique : analyse d'une discussion à visée philosophique.. Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage, 2013, 5,, pp.75-94. hal-02950135

HAL Id: hal-02950135

<https://hal.science/hal-02950135>

Submitted on 27 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**L'ACTIVITÉ SOUS L'ANGLE
DE LA PSYCHOLOGIE ERGONOMIQUE :
ANALYSE D'UNE DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE**

Valérie SAINT-DIZIER de ALMEIDA
Université de Lorraine

Cahiers du Laboratoire Recherche sur le Langage, 5, 75-94.

C'est avec la posture d'un chercheur en psychologie ergonomique que sera approché, dans cet article, le sous-corpus « partager »¹ qui est la transcription d'une discussion à visée philosophique conduite en Cours Préparatoire (Première classe de l'école élémentaire française). L'approche revendiquée par les tenants de la psychologie ergonomique francophone consiste, pour comprendre l'Homme au travail, à privilégier l'étude de l'activité telle qu'elle se produit en situation de travail. Bien que l'ergonome soit généralement conduit à exploiter d'autres formes de données (entretiens, verbalisations en auto-confrontation, etc.), dans le cadre de cette recherche, nous nous limiterons à l'étude des comportements auxquels une activité collective a donné lieu. L'activité en question est produite par un collectif en situation scolaire et vise à répondre à une question philosophique : « À quoi ça sert de partager ? ». L'activité qui nous occupe s'est concrétisée dans une conversation. Nous entendons par conversation, une succession de productions langagières émises en alternance en contexte et résultant d'un processus interactionnel. Cette conversation a été enregistrée et transcrite. Aborder le sous-corpus « partager » sous l'angle de la psychologie ergonomique va consister ici à traiter le corpus comme un moyen permettant d'instruire l'activité collective qui s'y déploie. Il s'agira par une analyse de contenu d'identifier les phases opératoires marquant le déroulement de cette activité collective et par une approche pragmatique et dialogique du discours - reposant sur une analyse prospective et rétrospective (Trognon et Brassac, 1992) - de déterminer la dynamique sous-jacente à l'organisation globale de l'activité.

Nous débiterons en présentant la nature de la tâche prescrite, puis nous rapporterons des éléments permettant d'instruire la performance du collectif et enfin, cela constituera le cœur de l'article, nous étudierons l'activité dans sa dimension organisationnelle.

1. La tâche prescrite

La tâche s'inscrit dans un cadre scolaire. Il s'agit d'une séance où les élèves d'une classe de C.P. sont invités à prendre la parole pour tenter de répondre à une question qu'eux-mêmes ont définie au cours d'une séance de travail antérieure. La question est la suivante : « À quoi ça sert de partager ? ». Cette séance est présentée aux élèves comme étant une discussion, une séance où chacun peut s'exprimer pour apporter des réponses à la question posée. La séance

¹ Sous-Corpus *Effort, Partager et Tomber Malheureux* du Corpus *Philosophèmes*, recueilli par Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK, dans une perspective de Recherche au sein du Laboratoire ACTé et grâce au soutien de la MSH de Clermont Ferrand, dans le cadre du projet pluridisciplinaire DIASIRE (2009) et est exploité dans le cadre du projet structurant Régional Auvergne (2011-2014). Références associées : Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco (2010) ; Auriac-Slusarczyk E. & Fraczak, L. (2011).

est animée par leur enseignante, professeur des écoles que nous noterons PE dorénavant. Les enfants assis devant leur table sont disposés en cercle. PE est un peu en retrait.

La tâche soumise aux élèves consiste à produire des idées et plus précisément à trouver des réponses à la question posée. Dans la littérature on qualifie ce type de tâche de complexe. Alors qu'une tâche simple revient à trouver la solution à un problème, une tâche complexe nécessite de faire preuve de créativité (Blanchet & Trognon, 1994). Une tâche complexe présente différentes caractéristiques. Tout d'abord on ne sait pas *a priori* à quoi le collectif doit aboutir précisément (le nombre de réponses attendues, la nature des réponses à apporter,...). Aussi il est difficile de prévoir quel sera le déroulement de ce type de tâche. Hormis une organisation conventionnelle très macroscopique - comportant une phase consacrée à la consigne, une phase de résolution et une phase de clôture -, il n'est pas possible d'anticiper la structuration de la phase propre à la résolution car ce type de tâche ne repose pas (comme c'est le cas pour les tâches simples) sur l'emploi d'un plan qui traduirait le passage d'un état initial à un état final *via* le passage obligé par différents états intermédiaires.

2. La performance du collectif

Instruire la performance du collectif va consister ici à identifier dans le corpus des éléments qui satisfont la tâche prescrite ou qui s'y rapportent.

2.1. Les réponses à la question posée

Les productions des élèves comportent des éléments phrastiques qui d'un point de vue opératoire constituent des réponses à la question posée. Nous les restituons par registre - sans vouloir être exhaustif.

Partager ça sert :

- **[registre matériel]** : à avoir tout (« ils ont tout ») ; à avoir presque tout (« ils ont presque tout ») ; à avoir tout à deux (« ils ont tout pour eux/pour le/pour partager pour euh tous les deux ») ; à faire en sorte que les autres partageront avec nous plus tard (« euh on partage et on a/on a mieux fait de partager pa(r)c(e) que après ils partagent »)...

- **[registre social]** : à se faire des amis/copains/copines (« tu peux t(e) faire euh des copains ou des copines ») ; à avoir plein d'amis (« on s(e) fait plein d'amis ») ; à ne pas rester seul (« sinon ils restent tout seuls », « à pouvoir être tout le temps avec des autres ») ; à avoir le calme (« et ils vont pouvoir faire leurs trucs calmement ») ; à ne pas avoir de disputes, de chamailleries (« vont pas s(e) disputer » « ça évite de s(e) chamailler/de partager »)...

- **[registre affectif, moral]** : à être gentil (« quand on partage c'est gentil ») ; à être poli (« on est poli »)...

Les réponses à la question posée sont généralement illustrées par l'emploi d'exemples contrefactuels.

2.2. Une conceptualisation de la notion de partage

La conceptualisation de la notion de partage s'est opérée de manière progressive au gré des productions et plus particulièrement des exemples utilisés, qu'ils soient contrefactuels, factuels, qu'ils illustrent des situations de partage, de partage difficile ou de non partage. C'est plus exactement la nature des objets à partager, exploités dans les exemples utilisés, qui sont au cœur de cette conceptualisation progressive : des bonbons, ça se donne ; un crayon, ça se

prête ; une DS, ça s'échange... Ainsi, partager : c'est faire moitié moitié ; c'est donner un petit peu ; c'est donner ; c'est échanger ; c'est prêter. Aussi, ce qui est partageable renvoie systématiquement à des objets physiques (le fait qu'on puisse par exemple partager une information n'appartient pas à l'univers cognitif des élèves). Le corpus révèle également des indications sur leur système de valeurs associé à la notion de partage : partager c'est bien, c'est mieux que de ne pas partager ; partager c'est être poli ; partager c'est gentil.

2.3. Des schèmes opératoires

Par schème, et en nous inspirant des travaux de Vergnaud (1990) et Mayen (2005), nous entendons un composant cognitif qui fonctionne comme un guide pour l'action. Un schème comporte notamment une règle d'action - formalisable sous une forme conditionnelle (si... alors...) - composée d'un invariant opératoire (que nous réduisons à un élément du monde signifiant pour l'acteur) auquel est associé une action.

L'étude du corpus a permis d'identifier des schèmes se rapportant à la gestion de situations potentielles de partage.

Par exemple, l'étude de la séquence ci-dessous impliquant Sandrine...

Sandrine : elle était petite moi j(e) voulais lui prêter des choses PE : chutt, on n'entend pas Sandrine : j(e) voulais lui prêter que(l)que chose mais il/il avait tout abîmé PE: et alors t(e) donne envie d(e) lui r(e)prêter Sandrine : non PE : mais est-c(e) que tu lui prêtes quand même des affaires Sandrine : oui pa(r)c(e) qu'il est gentil
--

... révèle un schème que l'on peut formuler comme suit :

Si quelqu'un souhaite un objet qui m'appartient

Si ce quelqu'un risque d'abîmer l'objet prêté car ce quelqu'un est petit en âge

Mais s'il est gentil

Alors je lui prête

Ces schèmes transparaissent notamment dans la phase au cours de laquelle les élèves évoquent des situations de partage difficile et de non partage. En voici par exemple deux autres.

Si quelqu'un souhaite un objet qui m'appartient

Si ce quelqu'un ne partage pas habituellement avec moi

Alors je ne lui prête pas

Si quelqu'un souhaite un objet qui m'appartient

Mais si je n'ai pas envie de partager

Alors je ne prête pas

3. L'organisation de l'activité

3.1. L'architecture globale de la conversation

La conversation présente six phases successives : formulation de la consigne, phase1 de production, phase2 de production, phase3 de production, phase récapitulative, clôture. Certaines entretiennent des relations linéaires, d'autres des relations hiérarchiques. Les

notions de relations hiérarchiques *versus* linéaires sont empruntées au modèle de Genève (Roulet et al, 1985 ; Moeschler, 1989). Des relations hiérarchiques entre constituants du discours marquent la connexion entre un constituant directeur et un constituant subordonné ; des relations linéaires signifient que les constituants reliés sont de même niveau dans l'architecture conversationnelle.

Les différentes phases et leur articulation sont rapportées dans la figure 1.

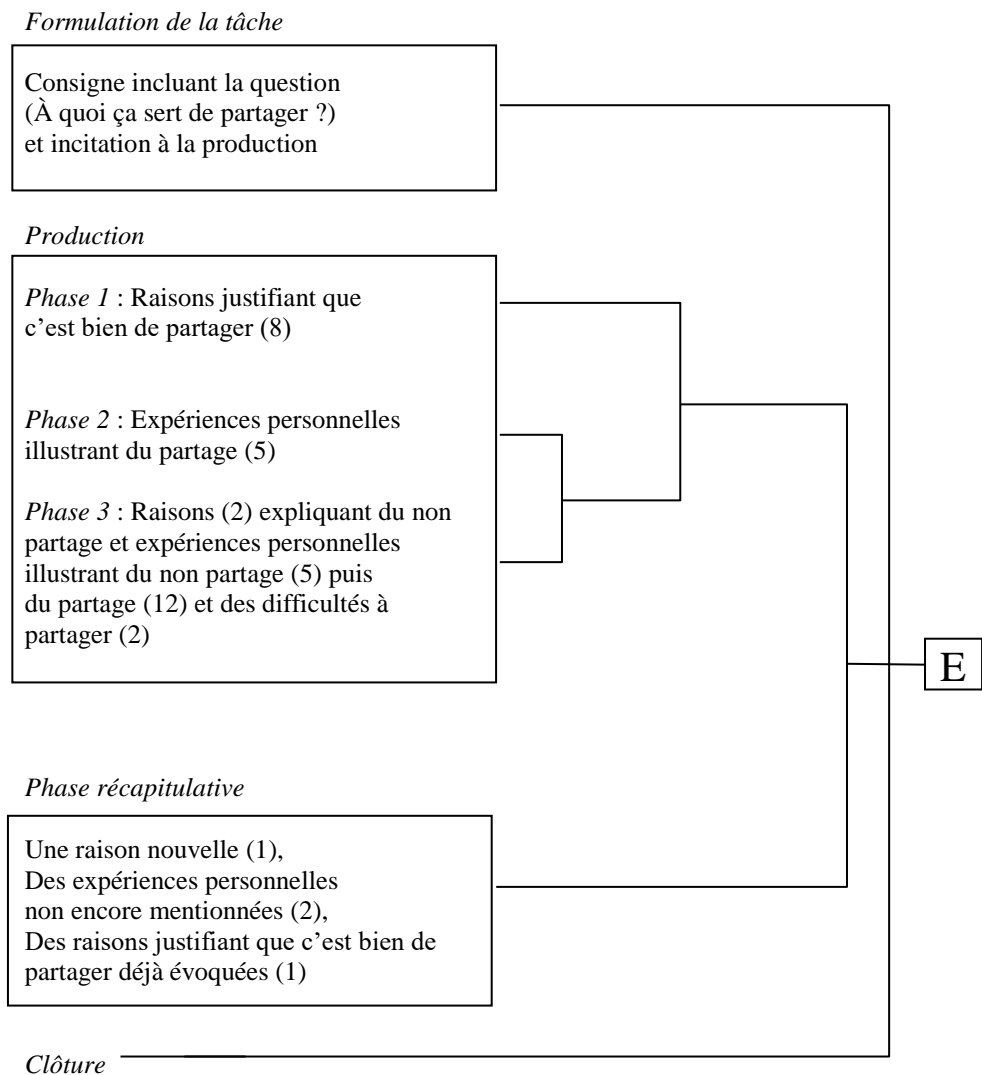


Figure 1. Les phases opératoires et leur articulation

Légende : E signifie échange et se définit comme étant une unité dialogale (Roulet et al., 1985).

Le nombre de séquences produites dans chacune des phases est précisé entre parenthèse. Dans l'étude qui nous occupe, une séquence se présente généralement comme une succession d'interventions produites en alternance par un élève et PE - en effet les séquences produites par plus de deux protagonistes restent marginales. Une séquence ainsi définie comporte généralement 2 à 5 interventions.

Chacune des phases a pour caractéristique d'être initiée par PE au moyen d'une intervention adressée au collectif (adressage marqué par l'utilisation du pronom personnel « vous »). L'intitulé affecté à chacune des phases résulte d'une analyse de contenu telle

qu'opérée classiquement en psychologie ergonomique. L'analyse repose sur une étude des productions langagières combinant une approche inductive (au plus proche des actions produites) et déductive (en référence à la tâche à réaliser). L'analyse a conduit à considérer cinq catégories dénommées comme suit :

- Raisons justifiant que c'est bien de partager
- Raisons expliquant du non partage
- Expériences personnelles illustrant du partage
- Expériences personnelles illustrant des difficultés à partager
- Expériences personnelles illustrant du non partage.

C'est donc sur la base de cette catégorisation d'une part et des interventions initiales de PE d'autre part que les phases ont été délimitées.

La conversation (cf. figure 1) comporte trois phases globales reliées linéairement et formant un échange (noté E dans la figure 1) de type question-réponse-évaluation. La première renvoie à la formulation de la tâche ; la deuxième, à l'exécution de la tâche et la troisième, à la clôture. Ce qui correspond à une organisation conventionnelle de résolution de tâche (Kostulski et Trognon, 1998 ; Trognon, Saint-Dizier de Almeida et Grossen, 1999). La seconde phase, que nous allons particulièrement approfondir, comporte deux phases successives : une phase de production et une phase récapitulative. La phase de production comporte elle-même trois phases. La première comporte des éléments de réponses à la question posée ; les deux suivantes, essentiellement des expériences personnelles (les exemples en phase 2 illustrent du partage ; les exemples produits en phase 3 illustrent du partage, du non partage, des difficultés à partager).

3.2. La dynamique sous-jacente à l'émergence des phases

3.2.1. Du point de vue de PE

1) La phase 1 de production

La phase 1 est amorcée par la lecture de la question et une incitation à prendre la parole et à apporter des réponses à la question posée.

PE : alors la question donc (nom de l'élève) tu la répètes et puis onnn/y va

Nolwen : à quoi ça sert de partager

PE : c'était une question qu(e) vous aviez choisie/vous devez avoir des choses à dire

Au cours de cette phase, les élèves vont produire des interventions qui, bien que présentant un format particulier sur lequel nous reviendrons plus tard, fournissent des éléments qui répondent correctement à la question posée. Partager ça sert : « à avoir des amis », « à pas se disputer », « à avoir tout, presque tout », etc. Les réponses sont en outre illustrées par l'emploi d'exemples contrefactuels (par exemple : « c'est bien de partager pa(r)c(e) que comment/comme ça bah la/la bah la la soeur au garçon bah elle a les/elle a la moitié du paquet d(e) feuilles et l'autre la moitié du paquet d(e) feuilles et quand/ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons d(e) couleur »). Ces exemples contrefactuels sont marqués dans le discours par des pronoms et des articles indéfinis (on, une sœur et un frère, un autre...).

2) La phase 2 de production

Cette phase est amorcée par PE de la façon suivante :

PE: c(e) qui veut dire que vous m(e) dites tous c'est c'est bien d(e) partager/vous partagez tout l(e) temps/tout l(e) temps vous dites oh j(e) partage (je) suis drôl(e)ment content d(e) partager//

En énonçant « ce qui veut dire », PE communique qu'elle va rendre compte de la façon dont elle s'approprie les propos des élèves et ce qu'elle en déduit. Le raisonnement explicité consiste en une déduction produite à partir de deux prémisses explicitement restituées dans l'intervention. Elles sont marquées par l'emploi de « vous me dites » pour la première et « vous dites » pour la seconde.

Le raisonnement est le suivant :

Prémisse 1 : Vous me dites tous, c'est bien de partager

Prémisse 2 : Vous dites oh je partage je suis drôlement content de partager

Conclusion : Vous partagez tout le temps

La question est de savoir ce qu'attend PE par le biais de cette intervention, quel est son but ? On peut déjà faire observer que si la première prémisse restitue ce qui a été produit auparavant, dans le sens où effectivement tous les élèves qui se sont exprimés ont argumenté l'idée selon laquelle c'est bien de partager, la seconde prémisse est en revanche discutable. En effet, aucun enfant n'a dit explicitement qu'il était content de partager. Plus que ça, aucun enfant n'a évoqué de situations factuelles les impliquant personnellement - ce qui aurait pu éventuellement les conduire à exprimer un état affectif de contentement. Ainsi au vu de ce que les élèves ont produit, PE ne devrait pas pouvoir en déduire que les élèves partagent tout le temps. Si PE choisit toutefois cette option, c'est certainement dans un projet d'orientation de la discussion. Par l'emploi de « tout le temps », PE souhaiterait peut-être conduire les élèves à l'implicature - notion empruntée à Grice (1979) - suivante : « non, des fois je ne partage pas ». Son objectif serait alors, par ce procédé, de conduire les élèves à évoquer des situations de partage difficile. Cette hypothèse quant au but de PE - reposant pour le moment uniquement sur l'étude de son intervention - est confortée par deux de ces interventions réactives apparues à la suite au cours de cette phase (« et puis ça te fais plaisir **tout le temps**, t'aimes bien ? », « ça te dérange **jamais** ? ») et également par l'étude de l'intervention de PE initiant la troisième phase que nous traitons ci-après.

3) La phase 3 de production

La phase 3 de production est initiée de la façon suivante.

PE: d'accord/mais c'est bien quand/alors j(e) vais vous donner un exemple euh je/au portail l'autre jour y avait euh/y avait un anniversaire dans l'école et puis c'était dans le/je sais pas dans quelle classe mais y avait un p(e)tit garçon qui avait deux bonbons et sa mamie elle lui a dit mais donne à ta soeur tu partages/t'en as deux tu partages et le p(e)tit garçon non non non ce sont mes bonbons ce sont/ils sont pour moi/vous ça vous arrive jamais d'être comme ça/vous trouvez toujours ça bien d(e) partager/

...*(une séquence avec Maël)*...

PE : alors vous me dites tous c'est bien de mais est-ce que vous le faites après
... non pas toujours/ et pourquoi alors/pourquoi c'est pas bien de partager parfois

Pour comprendre cette intervention, il faut préciser que durant la phase précédente (phase 2 de production), les élèves ont produit des interventions par lesquelles ils restituent des situations de partage les impliquant directement. Ainsi, malgré les interventions de PE, ils n'ont pas évoqué de situations illustrant du non partage ou des difficultés de partage.

Précisons toutefois qu'une élève, la deuxième à prendre la parole, signale que quelque fois on n'a pas envie de partager, mais après quand on partage on est contents². Cette élève, pour le coup, a fait l'implicature et aurait pu susciter ce changement de cap ; mais le fait que PE réagisse à son intervention par « une fois que t'as prêté, t'as trouvé que c'était bien » et ne renchérisse pas sur le fait que quelquefois elle n'a pas envie de partager, a sans doute contribué au fait que les autres aient poursuivi sur des expériences de partage. Ainsi le collectif ne prend pas la direction que PE semblait vouloir susciter. Dès lors et pour conduire les élèves à restituer des situations de non partage ou de partage difficile, PE choisit d'être plus explicite que précédemment. Pour cela, elle va utiliser un exemple qu'elle présente comme étant factuel. La dimension factuelle est marquée par la précision du temps « l'autre jour », du lieu « au portail » et l'utilisation d'un modalisateur d'incertitude³ « je sais pas dans quelle classe ». Plus précisément, elle rapporte une situation dans laquelle un enfant ne veut pas partager ses bonbons. Elle poursuit en demandant aux enfants s'ils n'ont pas déjà vécu ce type de situation.

Si on reprend la formule qu'elle utilise pour initier la phase 2 (« vous partagez tout l(e) temps/tout l(e) temps »), les deux interventions réactives produites en phase 2 (« et puis ça te fait plaisir tout le temps, t'aimes bien ? », « ça te dérange jamais ? ») et celles utilisées en phase 3 (« ça vous arrive jamais d'être comme ça (cas d'un enfant qui ne veut pas partager)/ », « vous me dites tous c'est bien de (partager) mais est-ce que vous le faites après »), il ressort que ces différentes formules constituent différents moyens pour conduire les élèves à se remémorer des situations vécues de non partage ou de partage difficile, ce qui corrobore notre hypothèse quant à son intention initiale.

Ce procédé d'explicitation va fonctionner puisqu'au cours de cette phase les élèves (hormis le premier à prendre la parole qui va restituer une situation de partage de bonbons - ce qui fait lien avec l'exemple utilisé par PE pour initier la phase 3) vont restituer des situations vécues de non partage ou de partage difficile.

On observe également durant cette phase que PE va produire des interventions réactives. La notion d'intervention réactive est empruntée à l'École de Genève (Roulet et al., 1985). Une intervention est réactive lorsqu'elle s'insère dans une séquence et constitue une réaction à une intervention produite au sein de cette séquence. Elle se distingue de l'intervention initiative qui elle, initie une séquence.

Apparaissent ci-après des interventions réactives de PE produites durant cette phase.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- « donc c'est/pourquoi c'était bien d(e) se prêter les jeux d(e) DS »,- « et alors ça a servi à quoi d(e) partager »,- « mais à quoi ça a servi d(e) partager »- « pourquoi ça aurait été bien d(e) partager ». |
|---|

Ces interventions réactives prennent la forme de requêtes d'information dont le but est de conduire l'élève à déduire un bénéfice du partage à partir de l'exemple qu'il vient de produire (un exemple de partage ou de non partage). Les interventions suscitées par ce type de questionnement constituent des réponses à la question initiale (ça sert à quoi de partager ?).

² Nous ajoutons un « s » à « content » pour marquer l'emploi du « on » en tant que pronom personnel.

³ La notion de modalisateur d'incertitude est empruntée à Kerbrat-Orecchioni (1988). Un modalisateur d'incertitude permet d'accentuer le caractère authentique de la situation rapportée.

4) La phase récapitulative

Elle est initiée par cette intervention :

PE: on va conclure peut être pa(r)c(e) que y a des enfants qui s'agitent/si on résume vous savez comme on fait d'habitude/à quoi ça sert de partager/qu'est-c(e) qu'on a appris en t'écouter/à quoi ça sert de partager/si on récapitule ce qui a été dit/oui Soizic

Au cours de cette phase, PE va devoir faire des recentrages sur la question initiale car des élèves évoquent encore de nouvelles situations de partage factuelles les impliquant et ne rapportent pas les réponses à la question évoquées au cours des phases précédentes.

PE: et ça a servi à quoi là d(e) partager
PE: eh on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager on avait dit qu'on terminait là/c'est quoi vas y

Cette phase sera clôturée par PE, suite à une intervention par laquelle une élève rapporte des réponses à la question initiale. Ce qui correspond à ce que l'on peut attendre conventionnellement d'une phase récapitulative.

3.2.2. Du point de vue des élèves

1) La phase 1 de production

Suite à la formulation de la consigne, les élèves vont prendre la parole et produire des interventions par lesquelles ils communiquent des réponses à la question posée. Aussi ils illustrent leur réponse en utilisant des exemples marqués comme étant contrefactuels.

Si les interventions apportent des éléments qui répondent de manière juste à la question posée, elles ne sont pas amorcées par une formule qui exploiterait littéralement le matériau utilisé pour produire la question. En d'autres termes, les interventions ne débutent pas par : « partager, ça sert à... », mais débutent par « c'est bien de partager parce que... ». Cette formule n'est pas le fait de PE mais celui des élèves, où tout au moins du premier élève qui a pris la parole. Elle sera reprise ensuite par les autres élèves.

Par cet usage, ils s'inscrivent d'emblée dans un processus argumentatif où il s'agit de trouver des arguments justifiant la proposition selon laquelle : c'est bien de partager.

Cette formule présente un format qui se présente comme suit.

- Proposition (c'est bien de partager)
- Parce que Argument (argument \Leftrightarrow réponse à « ça sert à quoi de partager »)
- Illustration (au moyen d'un exemple contrefactuel pouvant précéder ou succéder à l'argument).

On note aussi au cours de cette phase que de nombreuses séquences (rappel : une séquence comporte des interventions produites en alternance par un élève et PE) entretiennent des relations hiérarchiques. On observe qu'un argument (qui constitue une réponse à la question initiale) émis à un moment donné dans une séquence et souvent repris par la suite par d'autres élèves pour être approfondi, explicité, décliné, utilisé comme prémisse. Par exemple dans cette première phase, un argument va être : (c'est bien de partager parce que) « tu peux te faire euh des copains ou des copines ». Dans les séquences qui vont suivre, cet argument va être à nouveau exploité : (c'est bien de partager parce que...)

- « ...après les autres euh ils sont amis avec nous et nous on est amis... » (reformulation et explicitation de l'argument initial)

- « ... après on se fait plein d'amis... » (complétion de la reformulation de l'argument initial)

- «... ils vont pas se disputer, ils vont pouvoir faire leurs trucs tranquillement... » (une implication ayant pour prémisses l'argument initial).

Ces relations hiérarchiques entre séquences montrent que la dynamique de l'activité collective dépend en grande partie de ce qui vient d'être produit et de son traitement. Ainsi, les élèves écoutent leurs camarades, intègrent leurs arguments et parviennent à les utiliser comme composants à reformuler, à compléter, approfondir ou à exploiter comme prémisses.

2) La phase 2 de production

Rappelons l'intervention de PE initiant cette phase 2.

PE: c(e) qui veut dire que vous m(e) dites tous c'est c'est bien d(e) partager/vous partagez tout l(e) temps/tout l(e) temps vous dites oh j(e) partage (je) suis drôl(e)ment content d(e) partager//

Si l'on s'intéresse au contenu des phases de production 1 et 2, on note qu'elles se distinguent sur plusieurs points. Tout d'abord le format relevant d'un processus argumentatif (proposition-argument-illustration) n'apparaît plus en phase 2 ; ce sont des interventions qui rapportent des expériences de partage - précisons que pour deux élèves l'expérience rapportée est précédée de la mention « c'est bien de partager ». Aussi, les exemples utilisés en phase 2 sont des exemples de partage factuels impliquant les enfants soit en tant qu'observateurs, soit en tant qu'acteurs (par exemple : « moi j'ai mon cousin c'est/il vient et je partage mes jouets pa(r)c(e) que il/il a que/comment/il a que cinq ans et... ») ; ce ne sont donc plus des exemples contrefactuels. Enfin, les cas rapportés en phase 2 outre le fait qu'ils restituent des situations de partage, ne sont généralement pas exploités pour les productions suivantes. Les séquences sont alors davantage articulées linéairement⁴. Elles occupent une même position dans la structuration de la phase ; elles constituent des réponses à la question initiale telle qu'interprétée par les élèves, en l'occurrence : rapportez des exemples factuels de partage vous impliquant.

C'est l'étude des productions des élèves en phase 2 qui va nous permettre de comprendre la façon dont les élèves ont interprété l'intervention de PE par laquelle elle initie cette deuxième phase. Tout d'abord les élèves (sauf une dont il a été question dans la partie 3.2.1 phase 3) n'évoquent pas de situations de partage difficile ou de non partage. Ce qui montre qu'ils n'exploitent pas le « tout le temps » utilisé par PE pour produire l'implicature suivante : non, en fait je ne partage pas tout le temps – implicature qui aurait pu les conduire à se dire que le but de PE est de leur faire restituer des situations de non partage ou de partage difficile.

La structure phrastique de leurs interventions (on n'a plus une proposition suivie d'un argument illustré par un exemple contrefactuel mais généralement uniquement une situation de partage rapportée les impliquant) témoigne qu'ils ne sont plus dans une phase argumentative visant à justifier la thèse selon laquelle c'est bien de partager, mais dans une phase narrative où ils doivent relater leur vécu en matière de partage.

Comme dans son intervention, PE insiste sur leur rapport personnel au partage (« vous êtes contents de partager ») et comme auparavant ils n'ont pas évoqué leur rapport au partage, ils en infèrent que PE voudrait savoir si dans les faits, eux personnellement, ils partagent. Ce qu'ils font en rapportant des situations de partage les impliquant.

⁴ Précisons qu'une analyse interlocutoire plus fine reposant sur l'identification du travail cognitif sous-jacent à chacune des productions langagières permettrait de révéler des relations plus complexes articulant les actes de langage intra et inter interventions (cf. l'article d'A. Specogna dans ce numéro).

3) La phase 3 de production

PE: d'accord/mais c'est bien quand/alors j(e) vais vous donner un exemple euh je/au portail l'autre jour y avait euh/y avait un anniversaire dans l'école et puis c'était dans le/je sais pas dans quelle classe mais y avait un p(e)tit garçon qui avait deux bonbons et sa mamie elle lui a dit mais donne à ta soeur tu partages/t'en as deux tu partages et le p(e)tit garçon non non non ce sont mes bonbons ce sont/ils sont pour moi/vous ça vous arrive jamais d'être comme ça/vous trouvez toujours ça bien d(e) partager/

...(une séquence avec Maël mentionnant une situation de partage de bonbons)...

PE : alors vous me dites tous c'est bien de mais est-ce que vous le faites après
... non pas toujours/ et pourquoi alors/pourquoi c'est pas bien de partager parfois

Les deux séquences faisant suite à la deuxième intervention de PE marquent une tentative de répondre à la question « pourquoi c'est pas bien de partager parfois ». Dans chacune d'elles, l'élève débute par une tentative de réponse à la question posée (« parce qu'on aime pas que chaque euh chaque copain ait des bonbons et qu'on partage pas »). Au cours de chacune de ces séquences PE va intervenir en questionnant la position personnelle de l'enfant : « tu préfères les garder pour toi ? », « pourquoi tu ne partages pas des fois ? ». Par ce type d'intervention, elle invite à passer du général à leur cas particulier. Ces interventions réactives vont alors conduire les élèves à ne plus se positionner à un niveau général mais à relater directement des situations de non partage qu'ils ont vécues. Les interventions qui vont alors être produites sont similaires à celles produites en phase 2, ce sont des narrations. Ainsi, leurs interventions témoignent qu'ils s'inscrivent là encore dans une phase dans laquelle ils doivent relater leur vécu en matière de partage ; mais cette fois, les élèves restituent des exemples de situation de non partage. Ainsi, au cours de cette phase, PE aura été suffisamment explicite pour que les élèves comprennent qu'elle souhaite voir relater ce type de situation. Toutefois, lorsque PE va produire une intervention réactive par laquelle elle vise à conduire un élève à déduire un bénéfice du partage, on notera qu'à la suite les élèves vont restituer deux situations de partage puis deux situations de partage difficile suivies à nouveau de dix situations de partage. Cela tend à montrer que cette intervention réactive a été interprétée par la plupart comme une permission d'aborder à nouveau des situations de partage sans difficulté.

4) La phase récapitulative

PE: on va conclure peut être pa(r)c(e) que y a des enfants qui s'agitent/si on résume vous savez comme on fait d'habitude/à quoi ça sert de partager/qu'est-c(e) qu'on a appris en t'écoutant/à quoi ça sert de partager/si on récapitule ce qui a été dit/oui Sozic

La première intervention (« ça sert à apprendre ») faisant suite à l'initiation présente une structure attendue mais en revanche l'idée représentée n'a jamais été mentionnée et apparaît quelque peu obscure – il est possible que l'utilisation par PE de « on a appris » dans son intervention ait aiguillé l'élève. Deux autres élèves restituent pour leur part des situations de partage qu'elles ont vécues, l'une précisant pour les deux qu'elles aiment partager ; ces situations n'ont pas été évoquées précédemment. On pourrait se dire que les élèves n'ont pas perçu le changement de phase. Une autre explication sans doute plus crédible est possible. Comme PE, à plusieurs reprises, a montré son intérêt pour leur pratique du partage ; récapituler reviendrait alors à rappeler leur positionnement personnel vis-à-vis du partage et à l'étayer au moyen d'un exemple factuel.

La dernière intervention est produite par une élève qui rappelle des idées formulées en première phase ce qui correspond à ce que l'on peut attendre d'une phase récapitulative.

3.3. Discussion

3.3.1. La dynamique globale

A un niveau global, nous montrons que le déroulement de l'activité *via* les phases opératoires qui se sont succédé, dépend essentiellement des interventions initiatrices de PE et surtout de la façon dont elles sont interprétées par les élèves.

L'analyse a permis de révéler des inadéquations entre ce que souhaite initier PE et ce que les élèves accomplissent (initiation de la phase 2 notamment). Le tableau 1 permet de visualiser le degré d'importance de ces inadéquations par la comparaison du contenu des colonnes 3 (but de PE) et 5 (but identifié par les élèves).

	ACTION Ce que fait PE (l'initiation de la phase)	BUT ESCOMPTÉ Le but de PE en initiant la phase	ACTION Ce que font les élèves suite à l'initiation de PE	BUT IDENTIFIÉ Ce qu'ils pensent être le but de PE
Phase 1 de production	Elle fait lire la question par une élève : « à quoi ça sert de partager » et incite à prendre la parole	Que les élèves apportent des réponses à la question posée	Ils donnent des raisons qui justifient que partager c'est bien (avec des exemples contrefactuels)	Qu'ils trouvent des raisons qui montrent que c'est bien de partager
Phase 2 de production	Elle tente de susciter une implicature <i>via</i> l'emploi de « tout le temps »	Que soient abordées des situations où les élèves ne sont « pas contents » de partager	Ils donnent des exemples les impliquant par lesquels ils montrent qu'ils partagent	Qu'ils montrent que dans les faits, ils partagent vraiment
Phase 3 de production	Elle donne un exemple factuel qui traduit le cas d'un enfant qui a deux bonbons mais ne veut pas partager et demande aux enfants si ça leur est arrivé	Que soient abordées des situations où ils ne sont « pas contents » de partager	Ils évoquent des exemples factuels les impliquant et illustrant du partage, du partage difficile, du non partage	Qu'ils rapportent toujours des situations les impliquant, mais pouvant renvoyer à des difficultés à partager, à du non partage
Phase récapitulative	Elle demande de récapituler, résumer comme d'habitude...	Que soient rappelées les réponses à la question : ça sert à quoi de partager ?	Une propose une raison non abordée, deux évoquent des situations où ils partagent, une dernière rapporte des raisons évoquées antérieurement	Qu'ils montrent qu'ils partagent, qu'ils apportent, rappellent des réponses à la question à quoi ça sert de partager ?

Tableau 1. Actions, buts escomptés, buts identifiés par phase

Ces inadéquations peuvent s'expliquer par le fait que PE d'une part et les élèves d'autre part ont leur projet respectif – projet correspondant à leur statut – ; que ces projets peuvent ne

pas être accessibles à l'autre partie. Le projet de PE serait de conduire par différents procédés les élèves à répondre à la question posée et le projet des élèves de tenter de satisfaire ce qu'ils pensent être les demandes de PE dans le cadre de cette activité-classe. On observe ainsi des problèmes d'intercompréhension, des malentendus (Schegloff, 1991 ; Trognon et Saint-Dizier, 1999) que PE perçoit et qu'elle tente de réduire *via* différentes interventions ; interventions qui, en l'occurrence, ont largement contribué à la forme globale de l'activité.

3.3.2. La dynamique intra-phase

1) Le cas de la phase 1 de production

Il est des activités qui dépendent plus que d'autres, des circonstances sociales et matérielles⁵. C'est le cas de nombreuses actions produites au cours de la phase 1. On observe en effet que, bien souvent, les productions ont pour prémisses ou exploitent le contenu de séquences précédentes. Les séquences entretiennent de fait des relations davantage hiérarchiques. Ainsi les actions sont certes fonction des ressources cognitives dont dispose chaque élève mais surtout de ce qui a été ou vient d'être produit dans l'espace de l'interlocution. Quant aux actions de PE durant cette phase, elles se limitent essentiellement à quelques relances visant des approfondissements et en l'affectation de la parole. L'activité argumentative requise pour répondre à la question posée est portée par les élèves ; PE n'a pas besoin d'intervenir dans la conduite de cette activité.

2) Le cas des phases 2 et 3 de production

Dans les phases 2 et 3, les productions sont moins contraintes par les séquences venant d'être produites - même si les exemples relatés peuvent susciter des souvenirs de situations chez les autres -, ce qui se traduit par des relations inter-séquences plus souvent linéaires. Les élèves sont davantage dans une phase de narration d'expériences vécues que dans une phase argumentative. Lorsqu'un processus argumentatif apparaît, il est généralement suscité par PE *via* des interventions réactives par lesquelles elle invite les élèves à tirer des enseignements, des généralités de l'expérience qu'ils viennent de relater.

4. Conclusion

Dans cet article, nous abordons la dynamique d'une activité à travers l'étude de sa matérialisation discursive. Une analyse de contenu a permis d'identifier les phases opératoires marquant son déroulement et une approche dialogique et pragmatique du discours a révélé ce qui était au cœur de cette dynamique.

De manière globale, il ressort de ce travail d'analyse que la forme prise par cette activité de production collective ne résulte pas de l'application d'un plan défini *a priori* ou culturellement partagé. La structure globale de l'activité dépend des interventions initiatives de PE. Ces interventions ont pour fonction d'orienter la discussion. Elles ont pour caractéristique d'être adressées au collectif. L'étude du contenu opératoire des phases suscitées par ces interventions initiatives a permis de révéler que les objectifs d'orientation de

⁵ Nous nous inspirons ici à la théorie de l'action située selon laquelle la dynamique de l'activité dépend certes des ressources cognitives disponibles mais surtout des circonstances matérielles et sociales (Suchman, 1987).

PE, n'étaient pas toujours identifiés par le collectif. Il en a résulté des tentatives de réorientation de PE qui ont largement contribué à la structuration de la phase de production.

Ainsi les productions langagières des élèves dépendent certes de leurs ressources cognitives disponibles (leur savoir, leur expérience,...), de leurs états mentaux dans le ici et maintenant (désir de satisfaire PE,...), des circonstances (la question posée, ce qui a été produit dans l'espace de l'interlocution,...), mais surtout de la façon dont ils interprètent les interventions initiatives de PE.

A un autre niveau, cette recherche met également en lumière l'intérêt d'une connexion entre psychologie ergonomique et sciences du langage, car c'est grâce aux modèles et notions développés en linguistique et en psychologie de la communication que se révèle la richesse de telles données.

Références bibliographiques

- BLANCHET, A., TROGNON, A. (1994), La psychologie des groupes, Paris, Nathan.
- GRICE, P. (1979), Logique et conversation, *Communications*, n° 30, 57-72.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1988), La notion de 'place' interactionnelle, in Cosnier, J., Gelas, N., Kerbrat-Orecchioni, C. (éds), *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS : 185-198.
- KOSTULSKI, K. TROGNON, A., (1998), Le domaine cognitif de l'interlocution : un exercice d'analyse interlocutoire d'une transmission orale dans une équipe paramédicale, in Kostulski, K., Trognon, A. (éds), *Communications interactives dans les groupes de travail*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 59-101.
- MAYEN, P. (2005). Travail de relation de service, compétences et formation, in Cerf, M., Falzon, P. (éds), *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Paris, PUF, 61-83.
- MOESCHLER, J. (1989), *Modélisation du dialogue. Représentation de l'inférence argumentative*, Paris, Hermès.
- ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J., RUBBATEL, C., SCHELLING, M. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- SCHEGLOFF, E. (1991), Conversation analysis and socially shared cognition, in Resnick, L.B., Levine, J.M., Teasley, S.D. (éds), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, American Psychological Association, 150-171.
- SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human/machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TROGNON, A., BRASSAC, C. (1992), L'enchaînement conversationnel, *Cahiers de Linguistique Française*, n°13, 76-107.
- TROGNON, A., SAINT-DIZIER, V. (1999). L'analyse conversationnelle d'un malentendu : le cas d'un dialogue tutoriel, *Journal of Pragmatics*, n° 31, 787-815.
- TROGNON, A., SAINT-DIZIER de ALMEIDA, V., GROSSEN, M. (1999). Résolution conjointe d'un problème arithmétique ou comment décrire des cognitions distribuées dans la conversation ? In Gilly, M., Roux, J.P., Trognon, A. (éds), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*, Nancy, PUN, 119-139.
- VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherche en didactique des mathématiques*, n°10, 133-170.

Résumé : C'est avec la posture d'un chercheur en psychologie ergonomique que sera approché, dans cet article, le sous-corpus « partager ». L'approche revendiquée par les tenants de la psychologie ergonomique francophone consiste, pour comprendre les activités de travail, à privilégier l'étude de leur accomplissement en acte. La recherche interdisciplinaire auquel a donné lieu ce numéro s'y prête tout à fait, puisqu'il s'agit pour le collectif de chercheurs de travailler autour d'un corpus d'interactions langagières. Ce corpus constitue pour nous, la partie manifeste de l'activité et son analyse va permettre d'accéder, d'instruire l'activité qui s'y déploie.

Après avoir présenté la tâche et cerné la performance du collectif, nous étudierons l'activité dans son organisation et sa dynamique. Il s'agira par une analyse de contenu d'identifier les phases opératoires marquant son déroulement et par une approche dialogique du discours – reposant sur une analyse prospective et rétrospective (Trognon et Brassac, 1992) - de déterminer la dynamique de cette organisation.