



HAL
open science

Introduire les points soumis à discussion lors d'une réunion. Une analyse conversationnelle longitudinale

Esther González-Martínez, Marcelo Giglio

► To cite this version:

Esther González-Martínez, Marcelo Giglio. Introduire les points soumis à discussion lors d'une réunion. Une analyse conversationnelle longitudinale. TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique, 2020. hal-02988787

HAL Id: hal-02988787

<https://hal.science/hal-02988787>

Submitted on 9 Nov 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.

Introduire les points soumis à discussion lors d'une réunion: une analyse conversationnelle longitudinale

Esther GONZALEZ-MARTINEZ

Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

Marcelo GIGLIO

Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

We recorded meetings of a group of educators and educator-researchers at a university of teacher education. The purpose of these meetings was to design a new lesson-planning tool to be used by students. The article focuses on the work of the meeting chair, in particular the practices he deploys to introduce points for discussion in two consecutive meetings. We identify practices such as indicating, naming and delimiting a point, encouraging the group to address the point, and suggesting and accounting for related subsidiary actions. This comparative longitudinal analysis shows that introducing a point requires fewer practices and that these practices take on simpler forms as the meeting progresses, and also between the two meetings. In the conclusion, we examine the relevance of these results for conversation analytic studies of work meetings and an optimized organization of these sessions.

1. Introduction

La recherche-action, la recherche-collaborative ou la recherche-formation sont des démarches ayant connu un essor important ces dernières décennies dans le monde de la formation en enseignement (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture 2001; Lapassade 1989; Marcel 1999). Elles ont offert des occasions de créer des groupes de travail réunissant chercheurs et formateurs autour de la conception de dispositifs de formation (Buty & Robinault 2010; Morrissette, Vinatier & Filliettaz 2016; Mottier Lopez & Van Nieuwenhoven 2009). Tout en œuvrant à la conception de ces dispositifs, les participants peuvent développer un regard réflexif sur leurs propres pratiques de communication en groupe. A la base de cette entreprise réflexive se trouve une prise de conscience de l'importance de la parole-en-interaction pour la construction de savoirs, d'identités et de relations (Balslev, Filliettaz, Ciavaldini-Cartaut & Vinatier 2015).

Cet intérêt pour les pratiques interactionnelles nous a conduits à examiner l'organisation langagière de réunions de travail dans une institution de formation en enseignement*. Celles-ci réunissaient des formateurs d'enseignants et des formateurs-chercheurs engagés dans la conception d'un outil de planification d'intervention pédagogique. L'outil était destiné à des étudiants réalisant des stages de pratique professionnelle en contexte scolaire du degré primaire. Au cours de quatre réunions organisées en l'espace de sept semaines, le groupe a conçu un document appelé "Outil de planification"

ainsi qu'un deuxième document, "Nomenclature", définissant les termes employés dans le premier. Un enjeu de ces réunions était de maintenir une démarche participative tout en assurant l'avancement des travaux. Pour cette raison, nous nous sommes intéressés à la direction des réunions, en particulier lorsqu'il s'est agi pour le groupe de passer d'un débat sur les conceptions générales d'ordre pédagogique et pratique qu'il conviendrait d'intégrer lors de l'élaboration de l'outil, à une discussion concrète sur le document en cours d'élaboration. Ce passage a été opéré lors de la troisième réunion. En effet, les deux premières séances étaient organisées sans désignation formelle d'un président de réunion, autour de la présentation et de la discussion de modèles théoriques pouvant inspirer l'élaboration de l'outil (González-Martínez & Giglio 2017)¹. Lors de la deuxième réunion, les participants ont également travaillé en sous-groupes pour préparer une ébauche des documents. Cet article porte sur la troisième et la quatrième réunion, qui ont elles été présidées par un cadre de l'institution. Celui-ci les a structurées de façon à permettre une discussion méthodique des rubriques des documents en cours d'élaboration. Ceci a été tout particulièrement le cas lors de la première partie des réunions, couvrant à chaque fois les quatre premiers points de discussion, sur laquelle nous concentrons nos observations. Nous examinons les pratiques visant à introduire ces points de discussion, mobilisées par la personne qui a dirigé les réunions (Bruxelles, Greco & Mondada 2009; Depperman, Schmitt & Mondada 2010; Svennevig 2012a). Ces pratiques correspondent à des manières récurrentes de produire des actions, associées à l'activité générale d'introduction des points de discussion, au travers d'organisations spécifiques de la parole-en-interaction (Enfield & Sidnell 2017; Schegloff 1996). Une pratique peut se suffire à elle-même ou bien être associée à d'autres pour réaliser l'activité d'introduction des points de discussion sur ses deux versants: introduire le point et le soumettre à la discussion. L'accomplissement de l'activité sur ces deux dimensions est indispensable à l'avancement de la réunion. Notre objet d'étude est donc l'ensemble des pratiques - certaines davantage orientées vers l'introduction du point, d'autres vers sa mise en discussion - contribuant à la réalisation d'une activité unique.

Notre analyse a une dimension longitudinale (Pekarek Doehler, Wagner & González-Martínez 2018; Zimmerman 1999), dans le sens où nous examinons

* Nous remercions les deux experts anonymes ainsi que les directrices de la revue pour leurs suggestions et critiques constructives.

¹ Dans ce texte, nous utilisons le terme "président" pour traduire le terme anglais *chair* et faire référence de manière générique à la personne dirigeant une réunion (*chair, facilitator, group manager, leader*). Nous utiliserons également "président", à défaut d'une catégorie utilisée par les participants eux-mêmes, pour faire référence à la personne (Tom) assurant la direction des réunions analysées. Nous traitons les termes "réunion" et "séance" comme des synonymes.

la manière dont les pratiques d'introduction des points de discussion changent au cours de chaque réunion, ainsi qu'entre les deux réunions. Dans cette optique, notre analyse épouse le déroulement temporel des deux réunions, point par point. Nous constatons que la personne qui dirige les séances mobilise un nombre plus limité de pratiques d'introduction des points au fur et à mesure que la réunion avance, ainsi qu'entre les deux réunions. Par exemple, elle se limite à énoncer l'intitulé du point plutôt qu'également le délimiter, et inviter le groupe à faire des interventions d'un certain type à son sujet. Nous constatons aussi que les pratiques elles-mêmes deviennent plus simples, dans le sens où les énoncés correspondants mobilisent moins d'éléments. Par exemple, la personne qui dirige la réunion énonce l'intitulé du point de manière elliptique, plutôt que d'oraliser tous les éléments qui le composent².

Or, le groupe rencontre pour finir une difficulté d'intercompréhension au sujet de la progression de l'agenda, lors de la dernière réunion. Le président introduit un nouveau point, de manière particulièrement sommaire, alors qu'une autre activité (une plaisanterie) est en cours. Au bout de quelques minutes, il réalise qu'un membre du groupe est encore en train de discuter du point précédent, ce qui rend difficile la compréhension des échanges.

Notre étude mobilise l'approche de l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974), qui examine le rapport entre les pratiques d'organisation de la parole-en-interaction et la production d'actions sociales. Nos données sont les enregistrements audio des réunions, transcrits selon les conventions de Jefferson (2004), complétés par des documents de travail du groupe ainsi que par les documents "Outil" et "Nomenclature" définitifs. L'analyse multimodale (Stivers & Sidnell 2005) a largement démontré l'importance d'étudier l'articulation des ressources verbales et prosodiques avec les gestes, les mouvements, la manipulation d'objets et l'utilisation de l'espace, ainsi que d'autres comportements, pour saisir la structuration des réunions de travail (Bruxelles, Greco & Mondada 2009; Mondada & Svinhufvud 2016). Si restituer ces comportements de manière précise à partir d'éventuelles traces sonores était difficile dans notre corpus, les attribuer à leur auteur de manière fiable était impossible en l'absence d'images. Nous concentrons donc l'analyse sur les pratiques langagières d'introduction des points de discussion. La transcription des enregistrements et la mobilisation de la littérature sont établies en conformité avec ce choix analytique.

² Wakin & Zimmerman (1999) comparent les ouvertures téléphoniques d'appels ordinaires, d'appels à des services d'aide d'urgence et d'appels à des services de renseignements téléphoniques. Ils utilisent le terme anglais *reduction* pour faire référence à la fois à une diminution du nombre de tours de parole et à une diminution du nombre d'éléments que ces tours comportent.

Nous commencerons par une présentation des études menées en analyse conversationnelle sur des réunions de travail de groupe, en nous concentrant en particulier sur les pratiques associées à la direction des séances. Ensuite, nous présenterons les réunions étudiées et exposerons nos analyses. Pour finir, nous discuterons de la pertinence des résultats pour de nouvelles études sur l'organisation conversationnelle des réunions de travail et pour l'optimisation de l'organisation des réunions dans un but de pratique collaborative.

2. Analyses conversationnelles de réunions de travail

Les études menées en analyse conversationnelle permettent de saisir la manière dont une interaction de groupe est localement organisée de sorte à constituer une réunion de travail (Atkinson, Cuff & Lee 1978)³. Boden (1994) identifie un ensemble de dimensions à étudier, dont les pratiques d'ouverture et de clôture des séances, la gestion des tours de parole, la production et le traitement des questions, enquêtes (*queries*), informations et rapports, l'élaboration des points de vue, accords et désaccords, ainsi que l'accomplissement par les membres de l'ordre du jour (*agenda*). Mondada (2005) introduit de nouveaux objets d'étude, tels que la mobilisation de ressources gestuelles, matérielles et spatiales dans l'organisation des réunions, l'émergence d'objets de savoir dans l'interaction, les pratiques d'écriture, la constitution de catégories de participants et la construction de leurs identités, et la gestion des équipes plurilingues. Depuis, la recherche a encore abordé de nouveaux objets d'étude, dont le rire, la gestion des émotions (Kangasharju & Nikko 2009; Vöge 2010) et la prise de décisions (Clifton 2009; Huisman 2001) lors de réunions de travail; voir Asmuß (2015), Raclaw & Ford (2015) et Svennevig (2012a) pour des revues de la littérature. Dans l'ensemble, ces études mettent en évidence la complexité du travail de coordination des participants, dont le président a la responsabilité formelle. Ce travail exige en effet de gérer les interventions au niveau conversationnel tout en assurant la compréhension partagée des propos échangés, la progressivité des activités et le maintien des relations interpersonnelles (Asmuß & Svennevig 2009; Markaki, Merlino, Mondada, Oloff & Traverso 2013).

Asmuß et Svennevig (2009) identifient les actions qui indexent le rôle de président et permettent de l'accomplir: ouvrir et fermer la réunion, introduire les points de l'ordre du jour, donner du feedback aux personnes ayant présenté certains points, assurer la transition entre les points, gérer la prise de

³ Notre revue de littérature se concentre sur les réunions de travail de groupe - le type de séance auquel correspondent les réunions que nous avons étudiées. Le travail de direction de la séance est cependant également à l'œuvre lors de réunions avec deux participants (Hazel & Mortensen 2014) ou avec une assemblée (Mondada 2015; Potter & Hepburn 2010).

parole et le temps à disposition, et sanctionner les comportements inadéquats (voir aussi Pomerantz & Denvir 2007). Les manières de diriger les réunions sont cependant très variées. Parfois, le président agit surtout comme un facilitateur à l'écoute des préférences des participants quant à l'organisation de la réunion: il fait des suggestions que ces derniers doivent ratifier et s'assure de leur participation (Pomerantz & Denvir 2007).

Plusieurs études se penchent sur les pratiques de clôture d'un point de discussion, dont l'utilisation par le président de formulations qui énoncent ce que le groupe a fait/discuté/convenu (Clifton 2009; Nielsen 2009). Barnes (2007) s'intéresse spécifiquement à des formulations de pré-clôture (*pre-closing formulations*) par lesquelles le président synthétise ce qui a été agréé par le groupe. Cette pratique facilite la clôture d'un topic, projetant un accord sur la formulation, et la transition vers un nouveau point. Barske (2009) examine les tours de parole du président de la réunion qui contiennent uniquement un "oké". Le président produit parfois cette expression en même temps qu'il oriente son regard vers un autre membre du groupe que le dernier locuteur. Cette pratique contribue à clore le point en discussion et à opérer la transition vers un nouveau point en sélectionnant avec le regard le locuteur qui va le développer (Barske 2009). Bruxelles, Greco et Mondada (2009) examinent des inscriptions et des plaisanteries, parmi d'autres pratiques, qui contribuent à la clôture d'un point, ainsi que les ressources verbales et gestuelles participant à la suspension de la clôture du point. Lorsque le groupe ne parvient pas à un accord sur un point en discussion, le président peut chercher à faire avancer la réunion en modifiant le cadre de participation (Huisman 2001). Il sollicite l'avis de personnes n'ayant pas encore pris la parole, demande à d'autres d'éviter d'intervenir ou propose de traiter le point en question lors d'une autre réunion, avec d'autres participants.

Button et Casey (1988/1989) examinent des réunions de travail, entre autres activités, pour identifier des manières d'introduire de nouveaux topics et les faire apparaître comme étant en rapport avec les questions qu'il était prévu de traiter. Depperman, Schmitt et Mondada (2010) montrent que les participants s'orientent vers l'agenda de la réunion même lorsqu'ils introduisent des activités qui n'étaient pas prévues. Bruxelles, Greco et Mondada (2009) identifient des ressources de transition vers un nouveau point de discussion, telles que la prise en main et la lecture d'un fax fonctionnant comme l'ordre du jour de la réunion. Les pratiques d'introduction des points à l'ordre du jour sont l'objet spécifique de Svennevig (2012b), qui examine des réunions d'entreprise en anglais *lingua franca* ou dans des langues scandinaves. Le président introduit les points de manière à les faire reconnaître par les participants comme étant déjà prévus dans l'ordre du jour ou non. L'auteur constate également que l'introduction d'un nouveau point est associée à l'acte d'initier sa présentation ou sa discussion par le président lui-même ou par un autre locuteur auquel celui-ci donne la parole. L'orientation visuelle du président

vers des documents sur sa table ou, au contraire, vers le locuteur en question contribue également à ces opérations de structuration (Svennevig 2012b).

Notre étude des réunions de conception d'un dispositif pédagogique s'appuie sur les recherches présentées dans cette section. Notre contribution consiste à approfondir l'analyse des pratiques conversationnelles d'introduction des points soumis à discussion. Par rapport à la littérature existante, nous apportons une étude qui identifie et caractérise un ensemble de pratiques langagières à l'œuvre lors de réunions en français. Notre étude se distingue également par sa dimension longitudinale, qui consiste à comparer les pratiques d'introduction des points en discussion mobilisées au cours de deux réunions consécutives, ainsi qu'entre ces deux réunions.

3. Réunions de conception d'un outil de planification

Les réunions étudiées ont eu lieu au sein d'une institution de formation en enseignement. Elles faisaient partie d'un projet de conception d'un outil de planification d'intervention pédagogique (leçon/séquence). Celui-ci était destiné à des étudiants, futurs enseignants de l'école primaire, réalisant des stages de pratique professionnelle. Le projet consistait à concevoir l'outil de planification (ci-après, "l'Outil") ainsi qu'un document de nomenclature définissant les termes utilisés dans l'Outil. Le groupe s'est réuni quatre fois en l'espace de sept semaines. Les participants étaient des formateurs et formateurs-chercheurs de l'institution; ils étaient huit au total. Tom, Osc et Lou ont participé à toutes les réunions, d'autres personnes uniquement à quelques-unes⁴. Dans toutes les réunions, il y avait cinq personnes, sauf à la deuxième, où il y en avait sept. Les réunions ont duré entre deux et trois heures chacune.

Lors de la première réunion, deux membres du groupe ont présenté le modèle triadique de la théorie de l'activité développé par Engeström (1999) et une adaptation de celui-ci à l'enseignement développée par Giglio et Perret-Clermont (2012). Le groupe a ensuite discuté de ces modèles et commencé à concevoir une première ébauche de l'Outil. Lors de la deuxième réunion, Mel a présenté le travail réalisé lors de la première séance et distribué un tableau avec une ébauche de l'Outil. Les participants en ont discuté, puis se sont divisés en deux sous-groupes pour que l'un travaille sur le document Outil, l'autre sur le document Nomenclature⁵. En attendant la réunion suivante,

⁴ Nous utilisons des pseudonymes afin de garantir l'anonymat des participants et donnerons, au fil du texte, les indications sur l'identité de ces personnes qui sont strictement nécessaires pour comprendre les données.

⁵ Dans González-Martínez & Giglio (2017), nous avons analysé des phénomènes d'organisation conversationnelle propres aux deux premières réunions, lorsque les participants ont échangé leurs idées sur la forme à donner aux documents Outil et Nomenclature.

plusieurs membres du groupe ont retravaillé les documents de manière individuelle. La troisième réunion a consisté à passer en revue, point par point, le document Outil et à apporter les modifications considérées comme nécessaires. Lors de la quatrième réunion, le groupe a revu point par point le document Nomenclature et apporté les dernières modifications aux deux documents. Ceux-ci ont ensuite été mis en consultation au sein de l'institution de formation.

Le document final Outil a été nommé "Outil de planification d'une intervention" et comporte cinq rubriques intitulées comme suit:

1. Contexte(s)
2. Apprentissage(s) attendu(s) (au niveau de l'enseignant·e)
3. Objectifs spécifiques opérationnels ou compétences à réaliser des tâches (au niveau de l'élève)
4. Déroulement de l'intervention
5. Bilan

Le document Nomenclature a le même titre et la même structure. La différence entre les deux documents est que le premier se présente comme un canevas avec des rubriques à remplir par les étudiants pour planifier leurs interventions pédagogiques, alors que le deuxième précise la signification de ces rubriques.

Les deux premières réunions ont été organisées autour de moments de présentation, de discussion et de travail en sous-groupes, sans qu'un participant en particulier apparaisse comme le responsable de la direction de la séance. Par contre, la troisième et la quatrième réunion ont formellement été présidées par Tom, un cadre de l'institution investi dans la gestion des programmes d'enseignement. Les points soumis à discussion ont été les rubriques des documents en cours de révision, ceux-ci fonctionnant comme un ordre du jour (voir Bruxelles, Greco & Mondada 2009, pour une réunion où le fax d'un client fait office d'ordre du jour). Pour la troisième réunion, il s'agissait concrètement du titre du document Outil et des titres de ses rubriques. Pour la quatrième, il s'agissait de ces mêmes titres, correspondant cette fois-ci aux rubriques du document Nomenclature, définissant l'Outil et ses propres rubriques. Cet article se concentre sur un aspect particulier de la direction de ces deux dernières réunions, à savoir la manière dont Tom introduit, un par un, dans la première partie de chaque réunion, les quatre premiers points soumis à discussion. Dans la deuxième partie des réunions, après une pause-café, le groupe a poursuivi la révision des documents dans une dynamique plus proche du travail de groupe que de la réunion formelle, raison pour laquelle nous nous concentrons sur l'introduction des quatre premiers points. Nous examinons des extraits de la troisième réunion puis de la quatrième, et réalisons des comparaisons entre eux.

4. Diriger une réunion: l'introduction des points soumis à discussion

4.1 La troisième réunion

Les participants à la troisième réunion sont Art, Lou, Osc, Sam et Tom, qui préside la séance. Au début de la réunion, Tom présente l'avancement du projet d'élaboration du document Outil. Les participants discutent ensuite de la manière d'organiser le travail de façon générale, et la réunion en particulier, afin de faire avancer le projet. Ils conviennent de consacrer la réunion à réviser la première version de l'Outil et à dégager des éléments de définition de ses rubriques pouvant être utiles pour le document Nomenclature, qui sera examiné lors d'une nouvelle réunion. Tom s'assure que tous les participants soient d'accord avec ce programme, puis produit une formulation qui synthétise cette discussion initiale tout en exposant ses conséquences pour l'organisation de la réunion (voir Heritage & Watson 1979 pour des formulations de type *gist* et *upshot*). Avant de lancer les travaux et d'introduire le premier point de discussion, Tom doit traiter une question de Art, qui lui demande s'il est prévu d'intégrer dans le groupe un nouveau membre.

4.1.1 Indiquer le point + proposer des actions à son sujet + les justifier

Tom apporte une réponse à la question de Art, que celui-ci accepte au début de l'extrait 1 ("*ça marche*", 1). Après un silence, Tom reprend son rôle de direction de la réunion à la ligne 3.

Extrait 1: R3_234

1 Art: >ça marche<
 2 (4.5)
 3 Tom: >bon< alors on attaque sur euh: (2.6) les propositions qui
 4 avaient été faites par le: le groupe (0.8) b: 'don:c' (0.5)
 5 d'Hor, (1.0) Mel et Sam ·h (1.3) j: (.) j'imagine que dans la
 6 logique on va point par point en descendant ↓l'ordre (1.2)
 7 et puis on:: regarde quels sont les termes qu'on retient, (0.5)
 8 une fois qu'on est au clair avec ça >ben< on reviendra
 9 pour les définir
 10 (3.8)
 11 Tom: **donc déjà** sur le- le titre retenu, (1.0) >préparation de leçon,<
 12 (1.3) **est-c'qu'on conserve ça** ou est-c'qu'on le modifie
 13 en:: >en mettant< **préparation d'activité** (0.8) si on- si on
 14 rejoint le:: euhm les documents qu'on a reçus de Osc
 15 (2.5)
 16 Osc: comment? j'ai pas compris
 17 Tom: () par rapport à- par rapport à c'que vous avez fait vous.
 18 (0.4) est-c'qu'on retient **préparation de leçon?** (0.7) ou est-
 19 c'qu'on:: (0.5) on questionne ça aussi en l'intitulant
 20 **préparation d'activité?**
 21 (1.1)
 22 Osc: ah: () ah non mais: c:'est rien en fait [le]=
 23 Tom: [oui]=
 24 Osc: =document c'est une chose=
 25 Tom: =c'est une chose mais c'est ()=
 26 Sam: =personnellement je préfère- là on est ici quand même dans u:

27 une école de formation de: de gens qui sont voués à
 28 l'enseignement ·h activité ça peut être tellement vaste
 29 au niveau champ sémantique que ça me pose problème c'est
 30 un peu de l'anima [tion 'de] l'activité°

Au début de l'extrait, Tom signale une transition ("*bon alors*") et incite le groupe à se mettre à la révision du document Outil ("*on attaque*", 3-4). Il fait référence à la première version de celui-ci, élaborée par le sous-groupe b lors de la deuxième réunion, avec le terme "*propositions*" (3). Il utilise une forme verbale au plus-que-parfait ("*qui avaient été faites*", 3-4) qui exprime une distance temporelle entre le moment de l'élaboration du canevas et celui de la réunion, et véhicule que les propositions du sous-groupe ont éventuellement changé pendant cette période. Ces traits formels correspondent à la présentation d'une tâche de révision critique d'un canevas élaboré par des collègues, en partie présents, dans laquelle Tom appelle les participants à la réunion à s'engager. Pour assurer la compréhension de la référence au sous-groupe b, Tom donne les prénoms des membres qui le composent (4-5); voir Stivers, Enfield et Levinson (2007) pour une revue des travaux en analyse conversationnelle sur les références à des personnes, dont les préférences de reconnaissance et minimisation (Sacks & Schegloff 1979). Ensuite, Tom avance une manière de réaliser concrètement le travail annoncé: examiner le document Outil point par point, dans l'ordre descendant, afin d'identifier les termes à retenir et de chercher ensuite à les définir (5-9). L'intervention de Tom véhicule le fait que les membres du groupe doivent saisir quelque chose qui n'irait pas de soi: ce qui est à faire, ainsi que la manière et le moment de le faire. En le leur indiquant, Tom incarne le rôle de président de séance (Button & Casey 1988/1989).

Après un silence (10), Tom lance le travail de révision. Il initie son tour avec le marqueur "*donc*", qui exprime que ce qui va être dit découle de ce qui précède tout en signalant une transition (Gülich & Kotschi 1983; Kallen-Tatarova 2011; Mosegaard Hansen 1997). Tom donne à entendre la nécessité de commencer non pas par la première rubrique du document, mais par le titre même de celui-ci (appui sur "*déjà*", 11). Le terme "*déjà*" véhicule par ailleurs qu'il s'agit d'un premier point à traiter, qui sera suivi d'autres (Button & Casey 1988/1989). Il jette ainsi les bases de la récursivité de l'activité consistant à introduire un point après l'autre (Bruxelles, Greco & Mondada 2009). En fait, Tom introduit ce premier point de manière particulièrement élaborée entre les lignes 11 et 14 (en gras). Tout d'abord, il indique le point à traiter ("*sur le titre retenu préparation de leçon*", 11). La pratique d'indication du point consiste à produire un énoncé déclaratif qui donne des informations au sujet du point, en sus de son intitulé (voir Ford & Fox 1996 sur les raisons interactionnelles de préférer une expression référentielle complexe à une plus simple). Dans cet extrait, l'information supplémentaire est la fonction de la rubrique. C'est ainsi que Tom indique que le point de discussion est le titre retenu pour le document Outil. Ensuite, Tom mobilise une autre pratique liée à l'introduction

du point, qui consiste à proposer des actions à son sujet. En l'occurrence, il s'agit de conserver le titre du document Outil ou bien de le modifier, des options qu'il propose successivement, avec des énoncés au format interrogatif (12-13). Toujours en lien avec la proposition des actions à entreprendre, il avance un titre alternatif: "*préparation d'activité*" (13). Enfin, Tom déploie une troisième pratique, qui consiste à justifier les actions proposées. En l'occurrence, il s'agit de justifier la modification du titre de l'Outil, ce qu'il fait à travers une référence à des documents transmis par Osc (13-14). L'ensemble de ces pratiques contribue à l'activité d'introduction des points de discussion sur ses deux versants: introduire le point et le soumettre à la discussion.

Tom introduit le point de discussion de manière à assurer une transition thématique aux frontières bien délimitées (Schegloff & Sacks 1973). Si, aux lignes 5-9, Tom a présenté la manière de procéder, il s'agit maintenant d'initier la révision du document en discutant de son titre. Par ailleurs, les pratiques mobilisées pour introduire le point orientent la suite dans des directions bien précises (Button & Casey 1988/1989); en l'occurrence, décider de conserver le titre proposé par le sous-groupe b, ou bien le transformer comme suggéré. Un silence s'écoule entre les indications sur le point et l'intitulé lui-même (11), entre celui-ci et l'énoncé correspondant à la proposition d'actions (12-13), et entre cet énoncé et celui correspondant à la justification des actions proposées (13-14). Toutefois, ces différents éléments d'introduction du point ont des contours prosodiques, dont des intonations continuatives (11, 12), qui indiquent que l'intervention de Tom est toujours en cours jusqu'au moment où celui-ci fait référence à Osc⁶.

En entendant son prénom, Osc produit une demande de réparation, tout d'abord avec un *open class repair initiator* (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977), puis avec la déclaration d'un problème de compréhension (16). Osc aurait des difficultés à voir le lien entre changer le titre du document dans le sens proposé par Tom et les documents que lui-même aurait transmis (voir Drew 1997, pour ce type de demandes de réparation). Tom cherche à réparer la justification du titre proposé et reformule son énoncé en passant d'une référence à Osc à celle du groupe dont celui-ci a fait partie ("*c'que vous avez fait vous*", 17). Si une analyse détaillée de cette séquence de réparation nous permettrait d'examiner les pratiques de relance du point, elle nous éloignerait de celles d'introduction, objet de cet article. Nous nous limiterons donc à noter que l'échange entre Tom et Osc est clos lorsque Sam répond à la question que Tom a posée lors de l'introduction du point. Il donne un avis défavorable à la proposition de nouveau titre et le justifie (26-30). Il entre ainsi dans la discussion du premier point, dans les termes posés par Tom.

⁶ Nous nous appuyons sur l'intonation continuative marquée à la fin de la ligne 11 pour transcrire dans un même tour de parole les propos qui précèdent et suivent le silence d'une durée de 1.3 secondes marquée à la ligne 12; voir aussi l'extrait 3, ligne 5.

4.1.2 Indiquer le point

Après un moment de discussion sur le titre de l'Outil, Tom va demander l'assistance de Art pour prendre note des décisions du groupe au sujet de la modification du document. Au début de l'extrait 2, Art produit une formulation, de type "résultat", de la discussion sur le premier point, et Tom l'accepte (1-2).

Extrait 2: R3_336

1 Art: donc >conserver préparation de leçon?<
 2 Tom: >voilà< c'est ça
 3 (0.8)
 4 Tom: °oké° (0.2) >alors ça c'est bon< **après: on a: le premier::**
 5 **point qui s'appelle contexte de la classe:**
 6 (3.3)
 7 Sam: ↓bon (1.0) moi je reviens sur euh:: (2.0) le contexte de la
 8 classe (où) (0.3) il est prioritairement défini (0.7) dans une
 9 préparation d'séquence (2.5) <est c'qu'on: (0.4) <doit le
 10 reprendre> (1.3) dans la l'çon?

A la ligne 4, Tom produit un énoncé conclusif de la discussion sur le titre du document, qui présente l'affaire comme résolue ("*oké alors ça c'est bon*"). Cet énoncé participe à la segmentation de la réunion en fermant le point sur le titre et en projetant la transition vers le point suivant. Ensuite, Tom introduit un nouveau point: la discussion sur la première rubrique de l'Outil ("1. Contexte de la classe", au moment de la troisième réunion) (4-5, en gras). Dans cet extrait, Tom se sert d'une seule pratique d'introduction du point parmi les trois mobilisées au début de la réunion. Il indique le point, comme il l'avait fait dans l'extrait 1, en donnant en plus de son intitulé des informations à son sujet. Dans l'extrait 1, il avait indiqué la fonction de la rubrique. Dans cet extrait, il se sert d'un énoncé déclaratif qui indique le passage vers une nouvelle rubrique, sa position et son titre ("*après on a le premier point qui s'appelle contexte de la classe*", 4-5). L'expression "*après on a*" véhicule le fait que le groupe a avancé dans la discussion sur l'Outil (Button & Casey 1988/1989). L'introduction du point est faite de manière à engager les participants dans l'examen du document ("*on a*") et à les guider progressivement. Après "*le premier point*", Tom introduit ainsi l'élément intermédiaire "*qui s'appelle*", plutôt que de donner directement le titre de la rubrique. Toutefois, l'introduction du point mobilise moins de pratiques que dans l'extrait 1, parce que Tom ne propose pas ici d'actions au sujet du point, qu'il ne justifie pas non plus. Le tour de parole de Tom se conclut avec un allongement vocalique, mais la durée du silence qui suit est plus importante que celle des silences qui entrecoupaient l'introduction du premier point, dans l'extrait 1. Sam considère l'introduction du point comme complète et terminée lorsqu'il s'engage de manière critique dans la discussion de celui-ci: il exprime des doutes sur la pertinence de la rubrique "*contexte de la classe*" (7-10). En réalité, Sam reprend à son compte une partie du travail d'introduction du point, que Tom n'a pas fait dans l'extrait 2 alors qu'il l'avait réalisé dans l'extrait 1. En effet, Sam suggère une action par rapport au point, à savoir ne pas reprendre la rubrique "Contexte de la classe" pour une préparation de leçon, qu'il justifie en

avançant que celle-ci serait propre aux préparations de séquences⁷. Il oriente donc la discussion dans une direction bien précise: la pertinence de garder la rubrique dont il est question.

4.1.3 Enoncer l'intitulé du point + le délimiter + inviter des interventions d'un certain type

La discussion sur la rubrique "1. Contexte de la classe" conduit le groupe à décider de transformer son titre en "1. Contexte". Au début de l'extrait 3, Tom s'engage dans la clôture de ce point en demandant au groupe de confirmer l'existence d'un accord au sujet du nouveau titre (1-2); voir Mondada (2015) sur la manière dont l'animateur d'une assemblée reformule les propositions des participants.

Extrait 3: R3_600

1 Tom: >alors< pour ce point-↑un, (0.6) on est tous d'accord contexte
 2 c'est en ordre?
 3 (0.5)
 4 Tom: alors (0.6) **deux** apprentissage attendu, (0.9) point d'vue du
 5 maître, (2.0) avant d'aller plus bas sur a et b (0.4)
 6 est-c'qu'il y a déjà des: (1.4) réflexions? des remarques?
 7 (13.3)
 8 Lou: >moi je pense qu'on va expliciter après hein?< sur a et b
 9 c'qu'on veut? >si le- le- le but c'est d'se demander si on va-
 10 (3.8) ce que l'on va expliciter 'soit apprentissage attendu'
 11 (...)

Tom traite le comportement de ses collègues, qui restent silencieux, comme une marque d'accord avec la modification du titre et avance dans l'agenda. A la ligne 4, le marqueur de structuration "*alors*" indique la transition vers une nouvelle étape de la révision du document Outil (De Stefani & Horlacher 2008; Kallen-Tatarova 2011). Ce marqueur, récurrent au début des énoncés d'introduction du point (extraits 3, 4, 5, 6, 7, 8), contribuerait à rendre ceux-ci intelligibles comme effectuant justement cette action. Ensuite, Tom introduit le point de discussion sur la deuxième rubrique du document (4-6, en gras). Cette fois-ci, Tom mobilise d'autres pratiques que dans les extraits précédents. Tout d'abord, il énonce l'intitulé du point sans donner d'autres informations au sujet de celui-ci. Concrètement, Tom reproduit oralement ce qui apparaît sur le document: le numéro de la rubrique suivi de son titre ("*deux apprentissage attendu point d'vue du maître*", 4-5). Ensuite, Tom déploie une autre pratique qui consiste à délimiter le point, c'est-à-dire à circonscrire son étendue. Il invite le groupe à rester concentré sur le titre de la rubrique, sans entrer pour l'instant dans l'examen de ses sous-parties ("*avant d'aller plus bas sur a et b*", 5). Enfin, Tom invite des interventions d'un certain type au sujet du point, ce qui constitue une troisième pratique. Celle-ci est différente par

⁷ Nous reprenons ici une observation de l'un des experts ayant évalué notre article, que nous remercions.

rapport au fait d'ouvrir la discussion sans solliciter forcément des interventions; c'est-à-dire de se limiter à indiquer que maintenant, c'est au groupe de prendre la parole. La pratique est aussi différente de celle d'inviter à faire des interventions sans spécifier ce qui est exactement attendu. Dans cet extrait, Tom invite à exprimer "*des réflexions des remarques*" (6). Pour solliciter ce type d'interventions, Tom se sert d'un énoncé au format interrogatif, qui laisse ouverte la possibilité d'une absence de contribution dans l'immédiat ("*déjà*"), et qui ne s'adresse à aucun membre du groupe en particulier ("*est-ce qu'il y a déjà des réflexions des remarques*", 6). Comme dans l'extrait 1, il y a des pauses au sein des énoncés correspondant aux différentes pratiques - par exemple, entre les deux éléments du titre du point ("*deux apprentissage attendu*" et "*point d'vue du maître*") - ainsi que des silences entre les énoncés. Toutefois, des aspects d'ordre sémantique, par exemple la production du titre complet de la rubrique (4-5), d'ordre prosodique, avec des intonations continuatives (4, 5), et d'ordre syntaxique, notamment avec la suspension de la trajectoire syntaxique à un point, après l'article "*des*", où une suite est projetée (6), indiquent que Tom est toujours en train d'introduire le point. Sur la base des données récoltées, nous pouvons expliquer cette introduction plus élaborée (en termes de nombre de pratiques mobilisées) que celle du point précédent par la spécificité de la rubrique en question. Le fait qu'elle comprenne plusieurs sous-sections conduirait à la délimitation du point - à inviter le groupe à se concentrer sur le titre - et à solliciter les éventuelles réflexions du groupe, déjà à ce niveau. La complexité de la rubrique, qui demande un examen approfondi, pourrait aussi expliquer la longueur du silence qui suit l'introduction du point. Lou finit par le rompre en faisant justement référence à cette complexité de structure (8-10). Il initie ainsi la discussion au sujet du point, dans les termes posés par Tom lors de son introduction.

4.1.4 Indiquer le point + ouvrir la discussion pour des interventions d'un certain type

Au début de l'extrait 4, Art soumet au groupe un commentaire à inscrire dans les documents en cours d'élaboration (1-4). Tom l'accepte (5) et Art reçoit ceci comme preuve de la conformité de sa proposition avec les intentions du groupe (7). Cet échange clôt la discussion sur le point "Apprentissage attendu". Après un silence, Tom indique une transition ("*alors*") et introduit un nouveau point (9-11, en gras).

Extrait 4: R3_1404

- 1 Art: pour vous ça irait dans la préparation de séquence
 2 >conservation de cet élément dans la perspective d'engager
 3 l'étudiant dans une réflexion sur les connaissances et
 4 compétences nécessaires à maîtriser par le maître<
 5 Tom: ouais
 6 (3.5)
 7 Art: c'est bien ça °↓oké° hh
 8 (1.9)
 9 **Tom: alors: point trois. objectif opérationnel**

- 10 (2.7)
 11 Tom: **commentaires propositions**
 12 Osc: pourquoi on a mis objectif opératio- opérationnel?

Dans cet extrait, Tom indique le point - au lieu de se limiter à énoncer son intitulé - mais le fait en apportant un seul élément supplémentaire: il fait précéder le numéro de la rubrique et son titre de l'indication "*point*". Ceci guide le groupe dans l'examen du document, de la même manière que le fait d'indiquer que le point porte sur le titre de celui-ci (extrait 1) ou qu'il s'agit de la première rubrique (extrait 2).

Dans cet extrait, Tom se limite à indiquer le passage vers une nouvelle rubrique. La pratique consistant à indiquer le point prend ici une forme plus simple que dans les deux premiers extraits, dans le sens où l'énoncé qui porte cette pratique comprend moins d'éléments; concrètement, le mot "*point*", suivi de l'intitulé. Par ailleurs, Tom énonce l'intitulé avec une intonation plate (non modulée), alors qu'il avait mobilisé une intonation continuative, laissant entendre la poursuite du tour de parole, dans les extraits 1 et 3. Face au silence de ses collègues, Tom reprend ici la parole et produit un nouveau tour lié également à l'activité d'introduction du point de discussion. Il mobilise une deuxième pratique qui consiste à ouvrir la discussion en indiquant les interventions attendues (11). Il indique au groupe que maintenant, c'est à son tour de prendre la parole. Dans l'extrait 1, Tom avait proposé des actions possibles en rapport avec le point, orientant de manière très précise la discussion à venir. Dans l'extrait 3, Tom avait invité ses collègues à initier la discussion en présentant leurs éventuelles réflexions et remarques. Dans l'extrait 4, il y a absence de formule interrogative "est-ce que" et d'intonation montante. Tom se limite à énoncer le type d'intervention attendue: "*commentaires propositions*" (11). Tom ouvre la discussion plus qu'il ne sollicite des interventions. Par ailleurs, il donne pour acquis que ses collègues auront des interventions à faire au sujet du nouveau point. Cette évolution vers une activité d'introduction des points de discussion mobilisant moins de pratiques et des énoncés plus simples pourrait être liée à l'instauration d'une certaine routine au niveau de l'organisation des échanges: clore un point > en introduire un nouveau > le discuter. Osc s'aligne par rapport à l'introduction du nouveau point lorsqu'il demande les raisons du titre donné à la rubrique, ce qui initie la discussion à son propos. Par la suite, les participants se mettent d'accord sur le titre de la rubrique "3. Objectif opérationnel". Après une pause-café, ils discutent de manière moins structurée du reste du document Outil en faisant ponctuellement des remarques pour la modification du document Nomenclature, puis conviennent de la manière de poursuivre le travail, avant de mettre un terme à la réunion.

L'analyse des extraits de la troisième réunion montre que la personne qui dirige la séance façonne progressivement ce en quoi consiste le travail à réaliser par le groupe et la manière de procéder. Elle structure la réunion en la segmentant en parties qui correspondent chacune à un point différent de la discussion. Elle clôt la discussion sur un point, projette la transition vers un nouveau, puis l'introduit. Elle guide l'attention du groupe, sollicite et oriente ses

interventions au sujet du point ou, tout du moins, les organise en ouvrant un espace où celles-ci auront lieu. La personne qui dirige la séance se fait aussi le porte-parole des décisions du groupe, qu'elle formule et soumet à l'ensemble en s'assurant de leur accord avant d'introduire un nouveau point. L'analyse identifie des pratiques d'introduction d'un point de discussion, mais montre aussi la manière dont celles-ci changent au cours de la réunion. Il apparaît une diminution du nombre de pratiques mobilisées, qui adoptent en outre des formes plus simples. Dans l'extrait 1, au début de la réunion, l'introduction du point est particulièrement élaborée, qu'il s'agisse du nombre de pratiques mobilisées ou de la complexité des énoncés qui les véhiculent. Par ailleurs, Tom oriente fortement la discussion à suivre, puisqu'il propose carrément des actions à prendre au sujet de la rubrique. Dans l'extrait 2, Tom se limite à indiquer le point. Dans l'extrait 3, Tom introduit le point en énonçant simplement son intitulé, mais doit ensuite mobiliser d'autres pratiques qui répondent probablement à la complexité de la rubrique. Dans l'extrait 4, Tom indique le point plus simplement qu'auparavant, en mobilisant moins d'éléments, et se limite à ouvrir la discussion à un certain type de contributions, sans chercher autrement à les solliciter ou à les orienter. A ce stade de la réunion, la personne qui dirige la séance sembler table sur une compréhension de l'organisation de la réunion et une connaissance de ce à quoi font référence les intitulés des points. Ceci dit, la segmentation de la réunion est toujours opérée avec des transitions clairement délimitées (Schegloff & Sacks 1973). Tom et/ou Art expriment l'accord atteint par le groupe concernant le point discuté, avant que Tom en introduise un nouveau. Le groupe suit Tom dans ce mouvement en évitant toute prise de parole ou activité concurrente. La situation se présente différemment lors de la quatrième réunion.

4.2 *La quatrième réunion*

La troisième réunion est suivie d'une quatrième, trois semaines plus tard. Les participants sont Art, Lou, Osc, Sof et Tom, qui préside à nouveau la séance. Ils commencent par une discussion générale sur l'avancement du projet et la fonction des documents Outil et Nomenclature en cours de préparation. Au bout d'une dizaine de minutes, Lou convie ses collègues à se mettre au travail et Art actualise de lui-même son rôle d'inscripteur des décisions du groupe, que Tom lui avait attribué lors de la troisième réunion. Art présente le travail qu'il a fait pour préparer une version actualisée des documents, qu'il propose de projeter.

4.2.1 Convier à traiter un point

Au début de l'extrait 5, Art conclut sa présentation de la nouvelle version du document Nomenclature, qu'il montre à ses collègues (2-3). Après un silence,

Tom prend le rôle de direction de la séance (5).

Extrait 5: R4_454

1 Art: et puis (1.1) je vi::re parce que tout c'qui concerne la
 2 préparation de séquence (1.0) ça joue plus (1.7) don::c (0.8)
 3 on arriv'rait (1.2) >plus ou moins à ça<?
 4 (5.7)
 5 Tom: oke (0.7) >alors maintenant< c'qu'on fait (.) (on va) (1.8)
 6 point par point, (1.1) <on fait des commentaires là d'ssus si
 7 nécessaire, on regarde (0.6) la: définition (1.0) qui est
 8 ↑proposée
 9 Sof: mhm mhm
 10 Art: °alors (0.4) () ta version papier parce que sans ça je
 11 vais vous: proj'ter systématiquement° (1.3) la deuxième version
 12 papier
 13 (...)
 14 Art: >parce que sans ça< si je vous mets euh systématiquement le
 15 tableau j'peux aussi mhais heh
 16 (1.4)
 17 **Tom: alors on prend juste les quatre lignes sur euh:: (1.6) °outil°**
 18 **d'préparation de leçon,**
 19 (19.5)
 20 Tom: °moi j'ai juste une remar [que°]
 21 Lou: [on a] rédigé en général on a pas
 22 d'commentaire hheheheh [hah ha heheh heh heh ·heh heheh h]
 23 Tom: [non mais ça pourrait hein vo- votre
 24 pensée peut évoluer aussi]
 25 (...)
 26 Osc: ça c'est qu'on a coupé pas mal heh heh hahaha °hah hah° ·h
 27 (0.7)
 28 Tom: >alors< (1.1) pour moi le: la parenthèse elle s'rait p'êtr
 29 même pas nécessaire (0.6) c'est l'activité pédagogique. ça
 30 pourrait aller de trente minutes à une heure et d'mi,
 31 à °deux heures°

A la ligne 5, Tom commence à présenter le travail à réaliser et la manière de procéder. Cette intervention est similaire à celle qu'il avait effectuée au début de la troisième réunion en présentant le programme de travail (extrait 1, lignes 5-9). Toutefois, le ton de conduite est ici plus décidé. Si auparavant Tom a utilisé l'expression "*j'imagine que dans la logique on va point par point*" (extrait 1, lignes 5-6), maintenant il dit simplement "*on va point par point*" (5-6). Après la discussion sur les titres du document Outil et de ses rubriques lors de la troisième réunion, il s'agit maintenant d'examiner les définitions de l'Outil et de ses rubriques, qui sont spécifiées dans le document Nomenclature. Tom cadre le travail du groupe comme consistant, plus qu'en une discussion ouverte, en une révision du document, puisqu'il anticipe que le groupe fera des commentaires "*si nécessaire*".

Après de nouveaux échanges avec Art sur la manière de se servir des documents papier et à l'écran (10-15), Tom marque une transition ("*alors*") et introduit le premier point de discussion (17-18, en gras). Celui-ci porte sur la définition du document Outil donnée dans le document Nomenclature. Tom déploie une pratique - convier à traiter un point - différente de celles à l'œuvre lors de la troisième réunion. Elle consiste à dire ce que le groupe doit faire comme mouvement initial afin d'avancer dans l'agenda. Elle s'appuie sur un

énoncé déclaratif qui exprime l'action à entreprendre ("*on prend juste...*") et le point sur lequel porte celle-ci ("*les quatre lignes sur outil d'préparation de leçon*"). Comparativement à la pratique d'indiquer le point ou celle de se limiter à énoncer son intitulé, la pratique consistant à convier le groupe à traiter un point insiste sur une action initiale de traitement qu'elle présente comme évidente. Convier à traiter le point se distingue également d'autres pratiques consistant à proposer des actions subsidiaires au traitement du point - par exemple maintenir ou changer la formulation d'un titre - ou à solliciter des contributions au sujet de celui-ci. Après un silence, probablement consacré à l'examen du document, Tom déclare avoir une remarque (20). Cette intervention actualise l'éventualité des commentaires, qu'il avait lui-même évoquée aux lignes 6-7. En chevauchement partiel, Lou actualise aussi cette éventualité, mais dans un sens contraire, initiant une plaisanterie sur le fait que les auteurs du document, dont il fait partie, n'ont pas de commentaires à son propos (21-22). Tom se retrouve alors à justifier la pertinence d'une discussion sur les points du document, avançant l'argument que la pensée de ses auteurs a pu évoluer depuis la production du texte (23-24). Plus tard, Osc, un deuxième auteur, se joint à la plaisanterie de Lou (26). La situation est similaire à celle qui s'était produite au moment du lancement de la discussion sur le premier point, à savoir le titre du document, lors de la troisième réunion (extrait 1). A cette occasion, Tom avait aussi véhiculé l'idée que les propositions du groupe pouvaient avoir changé depuis la deuxième réunion ou être différentes selon ses membres. Par ailleurs, Osc avait déclaré des problèmes de compréhension en lien avec l'introduction du point. Un autre membre du groupe, Lou, avait finalement débloqué la situation en avançant un premier commentaire sur le point soumis à discussion. Dans l'extrait 5, c'est Tom lui-même qui, en présentant une remarque (28-31) sur le texte de définition de l'Outil, amorce la discussion au sujet du premier point de la réunion. Par ailleurs, il le fait dans les termes que lui-même avait posés en introduisant le point. En effet, sa remarque porte sur un aspect ("*la parenthèse*", 28) du texte de définition du document Outil ("*les quatre lignes*", 17).

4.2.2 Convier à traiter un point

La discussion sur la définition de l'Outil donnée au tout début du document Nomenclature débouche sur une plaisanterie de Osc au sujet de la diversité des activités au sein d'une classe (extrait 6, lignes 1-3); voir Bruxelles, Greco et Mondada (2009) sur la plaisanterie comme marque d'accord participant à la clôture d'un point de discussion. Tom y voit le moment d'avancer dans le programme de la séance.

Extrait 6: R4_1008

1 Osc: et en plus il y a des activités parallèles qui ça- ça (0.3)
 2 fait péter les contraintes di- didactiques hahaha ·h HAH HAH
 3 HAHEH heh heh ·h=
 4 (): =on y va [(encore)]
 5 Osc: [(°bien°)]
 6 **Tom: () oké [(voilà le) alors]=**
 7 Osc: [kheh heh heh]=
 8 **Tom: =passons au (0.3) contexte**
 9 (0.4)
 10 Art: hein contexte (0.6) on avait repris (0.6) curriculaire et
 11 socioculturel,

A la ligne 6, Tom initie une transition ("*oké...alors*"), Osc produit de nouvelles particules de rire en chevauchement partiel, puis Tom introduit le nouveau point de discussion (6-8, en gras). Il se sert à nouveau de la pratique consistant à convier le groupe à traiter un point ("*passons au contexte*"). Il dit ce que le groupe doit faire comme mouvement initial afin d'avancer dans l'agenda. Son énoncé exprime l'action à entreprendre, qu'il présente comme allant de soi, et le point sur lequel celle-ci porte. Il véhicule aussi l'idée que Tom fait avancer le groupe selon le programme convenu, actualisant ainsi son rôle de président de séance. Toutefois, la pratique se présente ici sous une forme plus simple que dans l'extrait précédent, dans le sens où elle mobilise moins d'éléments. A savoir, le seul verbe d'action à l'impératif suivi de la reproduction partielle (sans numéro) de l'intitulé du point. Pourtant, les rubriques du document Nomenclature sont numérotées, tout comme celles du document Outil. Par ailleurs, convier à traiter le point suffit à l'introduction dudit point sans que Tom accompagne cette pratique d'une proposition d'actions subsidiaires - par exemple, faire certaines modifications dans le titre - ou d'une invitation à faire des commentaires. Tom considère ainsi comme acquise la compréhension du groupe sur ce qui est attendu de lui en matière d'interventions, et sur ce à quoi renvoient les intitulés des points. Rapidement, Art prend la parole et présente un aspect de la définition soumise à discussion qui apparaît dans le document Nomenclature (10-11). Il indique ce lien en reprenant au début de son tour le mot "contexte". Dans son intervention, d'une part il réactualise son rôle d'inscripteur des modifications du document, qui lui permet d'expliquer l'élaboration des définitions; d'autre part, il seconde l'introduction du nouveau point par Tom et amorce sa discussion.

4.2.3 Enoncer l'intitulé du point

Au début de l'extrait 7, le groupe est en train de suivre l'inscription, par Art, sur le document Nomenclature de la modification de la rubrique "1. Contexte", qui vient d'être discutée. Plusieurs membres du groupe manifestent leur accord avec l'inscription, puis Tom indique l'heure qu'il est (5).

Extrait 7: R4_1565

1 Osc: [après l'espace tac voilà c'est ↓bon]
 2 (3.4)
 3 Lou: parfait. °↓bon°
 4 (2.7)
 5 Tom: oké (1.2) °donc° il est trois heures vingt
 6 Osc: oui: allez
 7 Tom: on a fait le premier point su:r?
 8 Osc: sur [quatre]
 9 (): [on a fait] DEUX POINTS
 10 Osc: sur quatre de premier part- DE LA PREMIERE PARTIE en fait
 11 heh heh hh
 12 **Tom: oké alors apprentissage attendu:**
 13 (7.6)
 14 Art: alo:rs (0.8) objectif d'apprentissage et composantes du PE:R
 15 et de l'autre côté objet travaillé, connaissances et ou
 16 compétences (1.5) °(a plus b) à définir par rapport à la
 17 (case conte:xte) (1.0) .h curriculaire PER°
 18 (1.8)
 19 Sof: °ah mais je comprends mieux (en fait)°

Indiquer l'heure, veiller au temps qui passe et organiser la réunion par rapport au temps disponible sont des pratiques constitutives du travail de président de séance. Par ailleurs, ces pratiques projettent des transitions au niveau de l'agenda de la réunion (Bruxelles, Greco & Mondada 2009). Le tour de parole de Tom à la ligne 5 réactualise son rôle de président de séance et Osc reconnaît immédiatement l'énoncé comme une orientation vers l'agenda: il incite le groupe à aller de l'avant (6). L'échange qui suit confirme ce lien entre l'annonce de l'heure et l'agenda, puisqu'il porte sur l'état d'avancement du travail par rapport à ce qui resterait à faire (7-11). À la ligne 12 (en gras), Tom indique une transition ("*oké alors*"), puis introduit un nouveau point: "*apprentissage attendu*". Cette fois-ci, il se sert de la pratique qui consiste à énoncer l'intitulé du point sans donner d'autres informations à son sujet. Concrètement, Tom reproduit oralement le titre de la rubrique sur le document Nomenclature, mais le fait, cette fois-ci, de manière elliptique. Il n'énonce pas le numéro et le titre est abrégé ("*apprentissage attendu*" à la place de "2. Apprentissage attendu point de vue du maître"). La pratique qui consiste à énoncer l'intitulé du point prend donc une forme particulièrement simple à ce moment de la quatrième réunion; voir Svennevig, 2012b pour cette manière particulièrement sommaire d'introduire des points de discussion lors de réunions d'affaires. Par ailleurs, l'extrait confirme l'évolution consistant pour la personne dirigeant la séance à introduire le point de manière plus économe, en termes de pratiques mobilisées, que dans la troisième réunion. Lors de la quatrième réunion, Tom se sert en effet, à chaque fois, d'une seule pratique pour introduire le point de discussion, et ceci dès le début de la séance (extrait 5).

Comme dans l'extrait précédent, l'intervention qui suit l'introduction du point de discussion provient de Art, qui lit à haute voix la définition soumise à

discussion (14-17)⁸. Il réactualise ainsi son rôle de responsable des modifications du texte et seconde Tom dans son travail d'introduction du point. Le premier commentaire sur le texte est produit lorsque Sof indique que celui-ci lui permet désormais de mieux comprendre le sens de la rubrique (19).

4.2.4 Enoncer l'intitulé du point

La discussion sur le point "Apprentissage attendu" débouche sur une plaisanterie, comme cela avait déjà été le cas pour le premier point de cette quatrième réunion. Au début de l'extrait 8, Lou indique la réponse qu'il a l'habitude de donner à une collègue avec laquelle il se trouve souvent en désaccord (1-2). Ceci suscite des rires au sein du groupe (3). Profitant d'un silence, Tom introduit un nouveau point de discussion (5, en gras).

Extrait 8: R4_2082

1 Lou: je rappelle chaque fois que: (1.3) qu'on va bientôt
 2 arrêter et puis c'est bon
 3 (): kheh he:h ·h hh
 4 (1.3)
 5 **Tom: <alors bon: (0.7) objectif [f trois ()]=**
 6 Lou: [ça- ça enregistre toujours ton
 7 truc?]=
 8 Sof: =·heh heh=
 9 Art: =heh heh heh heheh heheh
 10 Osc: <C'EST HYPER [CONFIDENTIEL]>
 11 Lou: [.h KHEH HEHE] HEH heh heh
 12 (...)
 13 (31.7)
 14 Lou: bon >dans objectifs généraux< on avait tenté de mettre euh:=
 15 Sof: =mhm mhm
 16 (0.7)
 17 Lou: euh:: cette notion de de (1.9) d'objet d'enseignement en fait
 18 quelque pa:rt (0.9) euh:: >parce qu'on avait beaucoup discuté là
 19 d'ssus aussi< on a fini par décider d'app'ler objectifs généraux
 20 (.) ·h parce qui apparait euh:: dans le PER >au travers du
 21 canevas< c'est comme ça qu'i:ls
 22 Osc: mhm mhm
 23 Sof: m [hm]
 24 Osc: [c'est] o- objectifs géné[raux]

A la ligne 5, Tom indique tout d'abord une transition ("*alors bon*"), puis introduit un nouveau point ("*objectif trois*"). Pour ce faire, il mobilise une nouvelle fois la pratique consistant à énoncer l'intitulé du point. Comme dans l'extrait précédent, le titre de la rubrique est reproduit de manière abrégée. Tom se limite à dire "*objectif trois*", alors que le titre complet est "3. Objectif opérationnel". Par ailleurs, il y a inversion de l'ordre des éléments du titre: le titre de la rubrique précède son numéro, contrairement à ce qui est écrit sur le document et énoncé dans les extraits 3 (ligne 4) et 4 (ligne 9). Encore une

⁸ Le Plan d'études romand (PER) "décrit ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité obligatoire et les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle" <https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER> (27.10.2019).

fois, Tom mobilise une seule pratique d'introduction du point, adoptant en plus une forme particulièrement simple. Dans la troisième réunion, les transitions entre les points étaient clairement délimitées. Tom fermait le point en discussion, projetait la transition vers un nouveau point et l'introduisait sans qu'il y ait de prise de parole concurrente. Lorsque le groupe reprenait la parole, il se prononçait au sujet du nouveau point. Lors de l'extrait 6 de cette quatrième réunion, Osc renoue avec des rires alors que Tom est déjà en train d'opérer la transition vers un nouveau point. Dans cet extrait 8, Lou se remet carrément à parler alors que Tom est déjà en train d'introduire le point (6-7). Du coup, le numéro de la rubrique, un élément important pour la reconnaissance de l'activité d'introduction du point, est couvert par les propos de Lou. Celui-ci demande à Osc si son enregistreur est toujours en marche. Il s'agit d'une prolongation de la plaisanterie qui a précédé l'introduction du point "Objectif", lors de laquelle Lou a fait référence à des difficultés d'entente avec une collègue au sujet des apprentissages attendus. Lou poursuit donc la plaisanterie en lien avec le point deux alors que Tom est en train d'introduire le point trois; les deux activités sont concurrentes. Dans les extraits 6 et 7, Art s'était aligné sur l'introduction du point avec une intervention en lien avec la définition de la rubrique sur le document. Dans cet extrait, par contre, Art et les autres membres du groupe s'alignent sur la plaisanterie de Lou (8-11) au lieu de suivre Tom dans son passage au point trois.

La plaisanterie sur l'enregistreur se poursuit encore quelques minutes, puis le groupe se plonge dans un silence consacré probablement à l'examen du document. A la ligne 14, Lou se réoriente vers la discussion du document avec une intervention sur l'origine et le sens du terme "objectifs généraux" et son utilisation dans la définition du curriculum (PER ou Plan d'études romand). Ce terme est présenté de manière très similaire dans la définition de la rubrique "2. Apprentissage attendu" du document Nomenclature (voir la lecture qu'en fait Art à la fin de l'extrait 7). Ce terme est également en rapport avec le nouveau point "3. Objectif" que Tom a introduit au début de cet extrait 8. Sof (15, 23) et Osc (22, 24) donnent des signes indiquant qu'ils suivent les explications de Lou, sans qu'il soit possible de déterminer si l'ensemble du groupe a opéré la transition vers un nouveau point.

4.2.5 Un problème de progression dans l'agenda

La discussion sur les termes "objectifs généraux" et "objectif" se prolonge jusqu'au moment, reproduit au début de l'extrait 9, où les participants relèvent qu'ils ne sont pas tous en train de discuter du même point. Lou n'aurait pas suivi Tom dans la transition vers le point trois, opérée dans l'extrait 8.

Extrait 9: R4 2212

- 1 Osc: euh:[:: >mais-< non mais là c'est pas la tâche] hein?=-
- 2 Lou: [après la situation (idéale) c'est déjà ()]
- 3 Osc: =c'est (.) l'objectif
- 4 (3.3)

5 Tom: compétence à réaliser une tâche ou objectif[:f]
6 Art: [>oui mais<] j'crois
7 que Lou est encore [au:]
8 Osc: [mhm]
9 (0.7)
10 Art: °au point deux°
11 (0.7)
12 Tom: <toi t'es encore au [point deux?]
13 Osc: [objectifs] gé[né]raux.]
14 Lou: [ah >oui oui<] excuse
15 moi je re- je[:]=
16 Art: [AH]=
17 Lou: =<on a pas parlé d'objectifs généraux >en fait<
18 [je re]: ·h lisais la partie ob[jectif gé]né]ral=
19 Osc: [°non°]
20 Sof: [tout en haut]
21 Art: =>↑ah d'accord< alors [si vous êtes déjà (en haut)]
22 Lou: [() il faut]
23 [mettre sous ()]
24 Tom: [°>euh che'pas< () on parlait de deux choses] [(différentes)°]
25 Art: [d'accord]
26 je comprends mieux alors=
27 Lou: =puisqu'on parlait d'ces- ben d'ces [compo]santes du PER=
28 Art: [oui]
29 Sof: =[mhm]
30 Lou =[obje]ctifs <parce qu'en fait il y avait- il y a ce d'une part
31 et puis l'autre part. et puis tout à coup je trouvais ·h cette
32 phrase d'une part et je demandais mmh: >voilà< pourquoi tout à
33 coup on disait d'une part,

Au début de l'extrait, Osc fait une distinction entre "*tâche*" et "*objectif*" (1-3). Tom conteste la pertinence de celle-ci en lisant le texte de la troisième rubrique du document Nomenclature qui lie les deux termes: "*compétence à réaliser une tâche ou objectif*" (5). Tom montre ainsi sa compréhension du fait que la discussion porte déjà sur le point "3. Objectif", qu'il avait introduit auparavant, dans l'extrait 8, ligne 5. Certes, le groupe n'était pas immédiatement entré dans la discussion du point mais, après quelques échanges humoristiques, Lou avait commencé à parler d'objectifs généraux et une discussion sur différentes expressions contenant le terme "objectif" s'en était suivie. Dans cet extrait, Art signale à Tom qu'il se trompe: Lou serait encore en train de discuter du point deux (6-7, 10). Tom demande confirmation à Lou, qui confirme, s'excuse et explique à quoi ses propos avaient trait (12-18). Tom constate alors que le groupe "*parlait de deux choses différentes*" (24), ce qui expliquerait ses difficultés à suivre la discussion. Lou enchaîne avec de nouveaux commentaires sur le point deux (27-33). L'extrait montre donc qu'il y a eu problème lors de l'introduction du point trois effectué par Tom dans l'extrait 8. Lou a continué à traiter le point deux comme si la transition vers un nouveau point n'avait pas eu lieu. Les causes, non thématiques par les interlocuteurs, sont probablement multiples: la similitude des contenus entre les points deux et trois, et l'engagement de Lou dans une plaisanterie alors que Tom est justement en train d'introduire le point de manière particulièrement succincte.

Par la suite, les participants discutent de la manière de clore les points 2 et 3, et décident de faire une pause-café. Au retour, ils concluront la révision du document dans une dynamique plus proche du travail de groupe que de la réunion formelle.

Dans cette section, nous avons identifié et caractérisé plusieurs pratiques associées à l'activité générale d'introduction des points de discussion, déployées par la personne dirigeant la quatrième réunion. Il s'agit de la pratique consistant à convier à traiter un point et de celle consistant simplement à énoncer son intitulé, cette dernière étant déjà à l'œuvre lors de la troisième réunion. Elles permettent de réaliser l'activité d'introduction des points de discussion sur ses deux versants: introduire le point et le soumettre à la discussion. Ces pratiques sont parfois déployées de manière particulièrement simple, avec à peine quelques mots. Elles jouent toutefois un rôle central dans la segmentation de la réunion, la compréhension de l'organisation des débats et de leur contenu, ainsi que dans la production d'un accord subjectif entre les participants. Dans la majorité des cas, la personne dirigeant la séance introduit un nouveau point et le groupe enchaîne suite à son propos, confirmant ainsi la transition et rendant visible le fait que celle-ci a eu lieu. Toutefois, les extraits 8 et 9 montrent que l'introduction d'un nouveau point de discussion est une production commune qui peut échouer lorsque le groupe ne s'aligne pas sur l'action de la personne dirigeant la séance; c'est-à-dire lorsque le groupe produit des actions qui retardent l'entrée dans la discussion du point en question et font donc obstacle à une progression au niveau de l'agenda. Nous avons relevé des traits d'organisation conversationnelle qui pourraient expliquer l'échec de l'introduction d'un nouveau point lors de l'extrait 8. Dans celui-ci, Tom introduit le point de manière particulièrement sommaire (il énonce son intitulé de manière abrégée) et reproduit un élément central pour la reconnaissance de l'activité (le numéro du point), alors même que le locuteur précédent (Lou) reprend la parole pour poursuivre sa plaisanterie, entraînant avec lui le reste du groupe. Enfin, lorsque Lou se réoriente vers la discussion du document, il le fait avec des propos pouvant faire référence autant au point précédent qu'au nouveau point.

Pour conclure cette analyse, nous souhaiterions synthétiser la manière dont l'introduction des points de discussion change au cours des réunions et entre celles-ci. Nous avons déjà constaté que l'introduction des points lors de la troisième réunion mobilise moins de pratiques au fur et à mesure que le groupe avance dans l'agenda. Par ailleurs, ces pratiques adoptent des formes plus simples, s'appuyant sur des énoncés comportant moins d'éléments. La segmentation de la réunion reste toutefois marquée par des transitions clairement délimitées. Tom et/ou Art expriment l'accord atteint par le groupe concernant le point en discussion avant que Tom en introduise un nouveau. Le groupe le suit dans ce mouvement en évitant toute prise de parole ou

activité concurrente. Lors de la quatrième réunion, l'introduction du point mobilise à chaque fois une seule pratique. Par ailleurs, les énoncés deviennent particulièrement simples, mobilisant à peine quelques mots. Ceci confirme et renforce l'évolution vers une introduction particulièrement sommaire des points de discussion, déjà à l'œuvre lors de la troisième réunion; voir Bruxelles, Greco et Mondada (2009) sur la manière dont des pressions temporelles conduisent à introduire les derniers points de la réunion de manière plus abrupte et à produire des échanges moins linéaires par rapport à l'agenda. Après le lancement des travaux (extrait 5), Tom table sur la compréhension de l'organisation de la réunion par ses collègues, dont leur connaissance de ce à quoi font référence les intitulés des points. Lors de la quatrième réunion, nous constatons par ailleurs que le point en cours de discussion est clos autrement que par les synthèses que Tom et/ou Art produisaient systématiquement avant l'introduction d'un nouveau point dans la troisième réunion. Dans la quatrième réunion, la discussion débouche à deux reprises (extraits 6 et 8) sur des plaisanteries par d'autres membres du groupe, dont les suites continuent à se faire sentir lors de l'introduction du nouveau point. Dans l'extrait 6, Osc reprend ses rires alors que Tom introduit la transition vers le nouveau point. Dans l'extrait 8, Lou reprend sa plaisanterie alors que Tom est en train d'introduire le point, et entraîne avec lui le reste du groupe. Les frontières entre les points sont ainsi moins clairement marquées. Ces changements au niveau longitudinal sont le produit d'une équipe qui a compris le travail à effectuer et la manière de procéder, et qui se contente d'interventions sommaires de la part du président. Lors de la quatrième réunion, il suffit que le président énonce l'intitulé d'une rubrique pour que les membres du groupe comprennent qu'il est en train de les inviter à en discuter. L'analyse montre toutefois la difficulté à assurer la cohésion du groupe autour de la progression dans l'agenda lorsque la transition n'est pas clairement marquée et qu'une autre activité (la plaisanterie de Tom à l'extrait 8) est effectuée en parallèle. Dans l'extrait 9, les membres du groupe finissent par se rendre compte qu'ils ne sont pas tous en train de traiter de la même rubrique du document Nomenclature.

5. Discussion et conclusion

La littérature sur les groupes de recherche-développement en formation à l'enseignement nous a sensibilisés à la nécessité d'étudier la manière dont les réunions de travail sont concrètement organisées, en situation et en temps réel (Buty & Robinault, 2010; Morrissette, Vinatier & Filliettaz, 2016). Elle montre l'intérêt de se pencher sur la direction de la réunion dans un cadre qui appelle à la cogestion et à la pratique collaborative. Nous avons donc décidé d'enregistrer, transcrire et analyser des réunions d'un groupe de travail consacré à la conception d'un nouvel outil de planification d'intervention pédagogique à l'intention d'étudiants, futurs enseignants. L'approche de

l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) nous a procuré les instruments nécessaires à l'identification des pratiques interactionnelles dont les participants se servent pour réaliser leurs actions.

Pour cet article, nous nous sommes penchés sur le travail de direction de deux réunions consécutives, assuré par un même président. L'analyse s'est concentrée sur l'activité générale d'introduction des points soumis à discussion. Ces points correspondent aux rubriques des documents en cours d'élaboration, qui font office d'ordre du jour. Nous avons identifié un ensemble de pratiques véhiculant des actions associées à l'activité d'introduction des points de discussion, déployées par le président (Tableau 1).

Nous avons identifié et caractérisé les pratiques et les actions qu'elles véhiculent, indiqué si la personne qui dirige la réunion mobilise une ou plusieurs pratiques lors de l'introduction d'un nouveau point, et décrit des façons concrètes de les déployer, en situation et en temps réel. Par exemple, la personne qui dirige la réunion peut indiquer le point en signalant la fonction de la rubrique ou bien sa position; elle peut énoncer l'intitulé du point de manière abrégée ou avec une inversion des termes numéro-titre; elle peut convier à traiter un point en se servant d'un verbe au présent ou à l'impératif. Une pratique peut se suffire à elle-même ou être associée à d'autres pour réaliser l'activité générale d'introduction des points de discussion sur son double versant: introduire le point et le soumettre à la discussion. Énoncer l'intitulé du point, par exemple, suffit pour l'introduire et le soumettre à la discussion dans plusieurs extraits. Ailleurs, cette pratique est associée à d'autres pour réaliser la même activité générale. Des études complémentaires seraient nécessaires pour déterminer d'éventuels rapports de subsidiarité entre ces pratiques. Nous pensons par exemple au rapport entre les pratiques qui sont principalement orientées vers l'introduction du point (indiquer le point ou énoncer son intitulé) et celles qui tendent davantage vers la mise en discussion (inviter à des interventions d'un certain type et ouvrir la discussion pour des interventions d'un certain type). Notre analyse est conversationnelle même si l'attention est principalement portée sur les énoncés d'introduction du point par le président de la réunion. En effet, ces énoncés ont à chaque fois été traités en relation avec leur contexte interactionnel immédiat, à savoir les tours de parole qui les précèdent, les suivent ou leur sont concurrents. À chaque fois, nous avons montré la réception de l'introduction du point par le locuteur suivant et souligné, à plusieurs reprises, des liens entre les pratiques déployées par le président et des traits de la réponse. Le fait de comprendre si les membres du groupe sont systématiquement, et dans leur ensemble, orientés vers les distinctions de pratiques que nous avons effectuées demanderait d'analyser des segments plus importants.

TROISIEME REUNION
<p>Indiquer le point + Proposer des actions au sujet du point + Justifier des actions proposées au sujet du point</p> <p>Extrait 1 Tom: donc <u>déjà</u> sur le- le titre retenu, (1.0) >préparation de leçon,< (1.3) est-c'qu'on conserve <u>ça</u> ou est-c'qu'on le modifie en:: >en mettant< préparation d'activité (0.8) si on- si on rejoint le:: euhm les documents qu'on a reçus de Osc</p>
<p>Indiquer le point</p> <p>Extrait 2 Tom: °oké° (0.2) >alors ça c'est bon< après: on a: le premier:: point qui s'appelle contexte de la classe:</p>
<p>Enoncer l'intitulé du point + Délimiter le point + Inviter des interventions d'un certain type</p> <p>Extrait 3 Tom: alors (0.6) <u>deux</u> apprentissage attendu (0.9) point d'vue du maître (2.0) avant d'aller plus bas sur a et b (0.4) est-c'qu'il y a déjà des: (1.4) réflexions? des remarques?</p>
<p>Indiquer le point + Ouvrir la discussion pour des interventions d'un certain type</p> <p>Extrait 4 Tom: alors: point trois. objectif opérationnel (2.7) commentaires propositions</p>
QUATRIEME REUNION
<p>Convier à traiter le point</p> <p>Extrait 5 Tom: alors on prend juste les quatre lignes sur euh:: (1.6) °outil° d'préparation de leçon,</p>
<p>Convier à traiter le point</p> <p>Extrait 6 Tom: () oké [(voilà le) alors]= Osc: [kheh heh heh]= Tom: =passons au (0.3) contexte</p>
<p>Enoncer l'intitulé du point</p> <p>Extrait 7 Tom: oké alors apprentissage attendu:</p>
<p>Enoncer l'intitulé du point</p> <p>Extrait 8 Tom: <alors bon: (0.7) objecti [f <u>trois</u> ()]=</p>

Tableau 1: Pratiques associées à l'introduction d'un nouveau point de discussion, par la personne qui dirige la réunion

Nous avons également effectué des comparaisons des pratiques mobilisées au cours de chaque réunion et entre celles-ci. L'analyse montre que l'introduction des points devient de plus en plus sommaire au fil du temps. En effet, la personne qui dirige la réunion se sert progressivement de moins de pratiques, qui adoptent par ailleurs des formes plus simples. Pour finir, nous avons montré qu'il peut y avoir des problèmes de progression dans l'agenda lorsque la transition entre le point discuté et le nouveau point n'est pas clairement marquée par les participants. Le président risque de ne pas être suivi par l'ensemble des participants s'il introduit le nouveau point de manière particulièrement sommaire, alors que le groupe est engagé dans une autre activité et que le contenu du nouveau point est similaire à celui du point précédent.

Ces résultats contribuent à l'analyse conversationnelle des réunions de travail en documentant le travail d'organisation des échanges réalisé en situation par les participants. Concrètement, l'apport de notre étude consiste à identifier des pratiques associées à l'introduction des points de discussion (Asmuß & Svennevig 2009; Svennevig 2012b). Nous confirmons que les participants peuvent se servir d'un document de travail comme l'équivalent de l'ordre du jour de la réunion (Bruxelles, Greco & Mondada 2009). Dans nos données, les intitulés des points de discussion correspondent aux titres des rubriques d'un document en cours de révision lors de la réunion. Par ailleurs, les pratiques d'introduction des points que nous avons identifiées vont au-delà de la lecture des éléments clés du document. Par rapport à Svennevig (2012b), nous apportons, en plus d'une analyse de réunions en français, des distinctions entre des pratiques telles qu'énoncer l'intitulé du point, indiquer le point et convier à le traiter. Notre étude contribue également au développement de l'analyse conversationnelle longitudinale (Pekarek Doehler, Wagner & González-Martínez 2018). Comparer les pratiques déployées au cours de chaque réunion et entre les deux séances nous a permis d'examiner des phénomènes de réduction de la complexité de l'introduction des points (au niveau du nombre de pratiques mobilisées) et de simplification de celles-ci (au niveau de la forme des énoncés sur lesquels les pratiques s'appuient).

Le fonctionnement du groupe en tant qu'espace d'élaboration d'un répertoire commun, de développement professionnel et de confrontation à ses propres pratiques de travail dépend de l'organisation des débats. La segmentation de la réunion en points à discuter est un problème pratique à résoudre par les participants (Bruxelles, Greco & Mondada 2009). Dans ce sens, les résultats de cette étude peuvent également favoriser la réflexion sur l'organisation de réunions de travail de formateurs dans un but de pratique collaborative. En effet, assurer la participation des membres du groupe autour d'objectifs communs passe par le traitement des points de discussion. Cet article procure ainsi une description fine des ressources langagières qui constituent le principal moyen de structuration des débats (Balslev, Filliettaz, Ciavaldini-

Cartaut & Vinatier 2015; Filliettaz & Schubauer-Leoni 2008) - des ressources dont la maîtrise ne s'acquiert par ailleurs que grâce à l'engagement pratique dans l'activité interactionnelle (Bourgeois & Durand 2012). Ces questionnements sont en rapport avec des exigences de professionnalisation en termes de rationalisation et de formalisation des pratiques, sur la base de connaissances scientifiques (Lussi Borer, Durand & Yvon 2015). Mettre l'activité des formateurs au centre de l'enquête permet ainsi d'établir un lien entre la recherche, la formation et la pratique professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Asmuß, B. (2015): Multimodal perspectives on meeting interaction: recent trends in conversation analysis. In J.A. Allen, N. Lehmann-Willenbrock & S.G. Rogelberg (eds.), *The Cambridge handbook of meeting science*. Cambridge (Cambridge University Press), 277-304.
- Asmuß, B. & Svennevig, J. (2009): Meeting talk: an introduction. *Journal of Business Communication*, 46(1), 3-22.
- Atkinson, M.A., Cuff, E.C. & Lee, J.R.E. (1978): The recommencement of a meeting as a member's accomplishment. In J. Schenkein (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York (Academic Press), 133-153.
- Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. & Vinatier, I. (éds.) (2015): *La part du langage: pratiques professionnelles en formation*. Paris (L'Harmattan).
- Barnes, R. (2007): Formulations and the facilitation of common agreement in meetings talk. *Text and Talk*, 27(3), 273-296.
- Barske, T. (2009): Same token, different actions: a conversation analytic study of social roles, embodied actions, and ok in German business meetings. *Journal of Business Communication*, 46(1), 120-149.
- Boden, D. (1994): *The business of talk: organizations in action*. Cambridge (Polity Press).
- Bourgeois, E., & Durand, M. (éds.) (2012): *Apprendre au travail*. Paris (Presses universitaires de France).
- Bruxelles, S., Greco, L. & Mondada, L. (2009): Pratiques de transition: ressources multimodales pour la structuration de l'activité. In F. Détienne & V. Traverso (eds.), *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception: corpus MOSAIC*. Nancy (Presses universitaires de Nancy), 221-301.
- Button, G. & Casey, N. (1988/1989): Topic initiation: business-at-hand. *Research on Language and Social Interaction*, 22(1-4), 61-92.
- Buty, C., & Robinault, K. (2010): Interactions dans des groupes de recherche-développement. In *Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes*. ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon. Lyon (ICAR), 1-11.
- Clifton, J. (2009): Beyond taxonomies of influence: 'doing' influence and making decisions in management team meetings. *Journal of Business Communication*, 46(1), 57-79.
- Deppermann, A., Schmitt, R. & Mondada, L. (2010): Agenda and emergence: contingent and planned activities in a meeting. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1700-1718.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001): L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- De Stefani, E. & Horlacher, A.-S. (2008): Topical and sequential backlinking in a French radio phone-in program: turn shapes and sequential placements. *Pragmatics*, 18(3), 381-406.
- Drew, P. (1997): 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28(1), 69-101.
- Enfield, N. J., Sidnell, J. (2017): On the concept of action in the study of interaction. *Discourse Studies*, 19(5), 515-535.
- Engeström, Y. (1999): Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge (Cambridge University Press), 19-38.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (eds.) (2008): *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles (De Boeck Université).
- Ford, C. E. & Fox, B.A. (1996): Interactional motivations for reference formulation. *He had. This guy had, a beautiful, thirty-two O:lds*. In B. Fox (ed.), *Studies in anaphora*. Amsterdam (John Benjamins), 145-168.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2012): Prédire, agir et observer: une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 127-140.
- González-Martínez, E. & Giglio, M. (2017): Comment des idées innovatrices émergent-elles lors de réunions de travail entre formateurs HEP? Journée d'études "Pratiques innovantes en éducation et formation", Haute école pédagogique BEJUNE, Bienne, 20 avril 2017.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1983): Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.
- Hazel, S. & Mortensen, K. (2014): Embodying the institution. Object manipulation in developing interaction in study counselling meetings. *Journal of Pragmatics*, 65, 10-29.
- Heritage, J.C. & Watson, D.R. (1979): Formulations as conversational objects. In G. Psathas (ed.), *Everyday language. Studies in ethnomethodology*. New York (Irvington Publishers), 123-162.
- Huisman, M. (2001): Decision-making in meetings as talk-in-interaction. *International Studies of Management & Organization*, 31(3), 69-90.
- Jefferson, G. (2004): Glossary of transcript symbols with an introduction. In G.H. Lerner (ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation*. Amsterdam (John Benjamins), 13-31.
- Kallen-Tatarova, A. (2011): *Alors vs Donc*. A la recherche de divergences dans des structures similaires. In G. Corminboeuf & M.-J. Béguelin (eds.), *Du système linguistique aux actions langagières: mélanges en l'honneur d'Alain Berrendonner*. Louvain-La-Neuve (De Boeck Supérieur), 263-276.
- Kangasharju, H. & Nikko, T. (2009): Emotions in organizations: joint laughter in workplace meetings. *The Journal of Business Communication*, 46(1): 100-119.
- Lapassade, G. (1989): Recherche-action externe et recherche-action interne. *Pratiques de formation*, (18), 17-41.
- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (éds.) (2015): *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve (De Boeck Supérieur).
- Marcel, J.-F. (1999): La démarche de recherche-formation: propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation des enseignants. *Recherche et formation*, (32), pp. 89-100.
- Markaki, V., Merlino, S., Mondada, L., Oloff, F. & Traverso, V. (2013): Multilingual practices in professional settings: keeping the delicate balance between progressivity and intersubjectivity. In A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (eds.), *Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project*. Amsterdam (John Benjamins), 3-32.

- Mondada, L. (2005): *Chercheurs en interaction: comment émergent les savoirs*. Lausanne (Presses polytechniques et universitaires romandes).
- Mondada, L. (2015): The facilitator's task of formulating citizens' proposals in political meetings: orchestrating multiple embodied orientations to recipients. *Gesprächsforschung*, 16, 1-62.
- Mondada, L. & Svinhufvud, K. (2016): Writing-in-interaction. Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. *Language and dialogue*, 6(1), 1-53.
- Morrisette, J., I. Vinatier & Filliettaz, L. (2016): Communications au travail et conception de dispositifs de formation. *Communiquer*, (18), 1-4.
- Mosegaard Hansen, M.-B. (1997): Alors and donc in spoken French: a reanalysis. *Journal of Pragmatics*, 28, 153-187.
- Mottier Lopez, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2009): Co-élaboration d'un dispositif d'évaluation entre formateurs: quelles relations de régulation au sein de la communauté de pratique?. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (eds.), *Evaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Louvain-la-Neuve (De Boeck Supérieur), 181-199.
- Nielsen, M.F. (2009): Interpretative management in business meetings: understanding managers' interactional strategies through conversation analysis. *Journal of Business Communication*, 46(1), 23-56.
- Pekarek Doehler, S., Wagner, J. & González-Martínez, E. (eds.) (2018): *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. London (Palgrave MacMillan).
- Pomerantz, A. & P. Denvir (2007): Enacting the institutional role of chairperson in upper management meetings: the interactional realization of provisional authority. In F. Cooren (ed.), *Interacting and Organizing: analyses of a Management Meeting*. London (Lawrence Erlbaum), 31-52.
- Potter, J. & Hepburn, A. (2010): A kind of governance: rules, time and psychology in organisations. In N. Llewellyn & J. Hindmarsh (eds.), *Organisation, interaction and practice: studies in ethnomethodology and conversation analysis*. New York (Cambridge University Press), 49-73.
- Raclaw, J. & Ford, C.E. (2015): Meeting as interactional achievements: a conversation analytic perspective. In J.A. Allen, N. Lehmann-Willenbrock & S.G. Rogelberg (eds.), *The Cambridge handbook of meeting science*. Cambridge (Cambridge University Press), 247-276.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sacks, H. & Schegloff, E.A. (1979): Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In G. Psathas (ed.), *Everyday language. Studies in ethnomethodology*. New York (Irvington), 15-21.
- Schegloff, E.A. (1996): Confirming allusions. Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102(1), 161-216.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53: 361-382.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973): Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Stivers, T. & Sidnell, J. (2005): Introduction. *Multimodal interaction. Semiotica*, 156(1/4), 1-20.
- Stivers, T., Enfield, N.J. & Levinson, S.C. (2007): Person reference in interaction. In N.J. Enfield & T. Stivers (eds.), *Person reference in interaction: linguistic, cultural and social perspectives*. Cambridge (Cambridge University Press), 1-20.
- Svennevig, J. (2012a): Interaction in workplace meetings. *Discourse Studies*, 14(1), 3-10.
- Svennevig, J. (2012b): The agenda as resource for topic introduction in workplace meetings. *Discourse Studies*, 14(1), 53-66.
- Vöge, M. (2010): Local identity processes in business meetings displayed through laughter in complaint sequences. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1556-1576.

Wakin, M.A. & Zimmerman, D.H. (1999): Reduction and specialization in emergency and directory assistance calls. *Research on Language and Social Interaction*, 32(4), 409-437.

Zimmerman, D.H. (1999): Horizontal and vertical comparative research in language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 32(1-2), 195-203.

Annexe 1 - conventions de transcription

=	enchaînement
[début du chevauchement
]	fin du chevauchement
(3.4)	silence (absence de parole), durée indiquée en secondes et dixièmes de seconde
(.)	"microsilence" (absence de parole)
:	allongement
-	auto-interruption
.	intonation descendante
,	intonation continuative
?	intonation montante
h	expiration
.h	inspiration
<u>bien</u>	appui
↑alors ce que	le ton de la voix augmente
↓d'accord?	le ton de la voix descend
JE N'AI PAS	énoncé très fort
°c'est ça°	segment énoncé doucement
°°c'est ça°°	segment énoncé très doucement
<parce que	commence rapidement
>alors<	segment énoncé plus rapidement
<parce que>	segment énoncé plus lentement
()	non transcrit parce qu'incompréhensible
(maison)	transcrit de façon incomplète ou peu sûre
(...)	tour ou séquence reproduit partiellement