

"Je m'en mets toute seule". Séquences d'étayage dans les repas de famille

Renata GALATOLO, Erika VASSALLO & Letizia CARONIA

Université de Bologne

Département de Philosophie et Communication

Via Azzo Gardino, 23 40122 Bologne, Italie

renata.galatolo@unibo.it, erika.vassallo@unibo.it, letizia.caronia@unibo.it

The article analyses examples of scaffolding activities occurring between parents and children of middle-class Italian families during dinner-time. The analysis highlights the ways through which participants engage in a scaffolding sequence, transforming the activities in the service of the consumption of the meal into occasions of childrens' socialization to appropriate behaviours and rules. The analysis is meant to describe the structure and the internal organization of the scaffolding sequences as a specific and boundary-marked activity, and to account for the methods that participants use for building and developing them as coordinated and joint activities. The analysis shows that the scaffolding sequences develop through progressive expansions of initial minimal exchanges (e. g. adjacency pairs). Particularly, the expansion of the second pair part beyond the conforming response appears to be the crucial moment for the developing of the scaffolding activity.

Keywords:

scaffolding, long sequences, childrens' agency, parent-child interaction, family dinner.

1. Introduction

Cette étude se propose d'analyser les séquences d'étayage qui se développent entre parents et enfants pendant les dîners familiaux. Notre attention se porte notamment sur les cas où la mise en place d'actions fonctionnelles à la progression de l'activité principale de la consommation du repas (i.e. servir une boisson dans un verre, râper du fromage ou souffler sur la nourriture pour la faire refroidir) est transformée par les participants en occasions de socialisation des enfants aux savoir-faire particuliers et aux habitudes et aux normes du groupe familial et culturel plus large (Morgenstern, et al. in press; Ochs et al. 1996; Ochs & Shohet 2006; Pontecorvo et al. 2001).

Une telle transformation des activités en cours en occasions d'apprentissage est possible grâce à l'orientation des participants vers deux aspects de l'action: qui peut/doit/veut accomplir l'action et la façon dont elle est ou doit être accomplie. Cette co-orientation engendre un nouveau type d'activité: l'étayage ou le *scaffolding* (Wood et al. 1976). Pendant les séquences d'étayage, les participants coopèrent afin de permettre au novice d'apprendre l'exécution appropriée d'une ou plusieurs tâches en développant son *agency* et son autonomie.

A partir des travaux qui proposent une vision interactionnelle de l'activité d'étayage (Stribling & Rae 2010)¹, on propose ici l'analyse détaillée des modalités et des ressources interactionnelles que les participants utilisent pour son accomplissement. L'analyse vise à montrer comment les participants parviennent à s'orienter et à converger sur l'activité d'étayage tout en s'éloignant de l'accomplissement simple et immédiat d'une tâche pratique, qu'elle soit initiée par l'adulte ou par l'enfant. L'analyse décrit les méthodes à travers lesquelles les participants structurent et développent l'activité. Dans ce but, nous montrons que l'activité d'étayage se développe à partir des expansions progressives de paires adjacentes, d'où le lien étroit entre l'activité analysée et la dimension étendue de la séquence à travers laquelle elle se déploie. L'analyse se situe ainsi au niveau intermédiaire, entre la paire adjacente – séquence minimale – et le repas familial – type d'interaction et unité maximale. L'étude démontre aussi que, même si articulée en sous-séquences, la séquence d'étayage est définie par des démarcations claires vers lesquelles s'orientent les participants.

La méthode d'analyse utilisée se base sur les principes de l'analyse conversationnelle², en raison de l'intérêt pour l'organisation séquentielle de l'action et pour les détails de son accomplissement. Dans une perspective interactionnelle et d'analyse de la conversation, notre but est de montrer que l'activité d'étayage est le résultat de l'action conjointe et localement négociée de l'adulte et de l'enfant qui, chacun avec ses propres compétences et ses propres moyens, contribuent à rendre possible l'expansion interactionnelle dont l'étayage se nourrit. Outre les ressources verbales utilisées par les participants, l'analyse inclut les ressources multimodales (Goodwin 2000; Sidnell & Stivers 2005), telles que les gestes, les regards, les postures que les participants mobilisent dans l'accomplissement de l'activité.

2. Le concept d'étayage

A l'occasion des séquences d'étayage l'adulte rend accessible à l'enfant une tâche qui se situe au-delà de ses potentialités. Pour ce faire, l'adulte met en place des stratégies telles que, attirer l'attention, simplifier une partie de la tâche, donner des instructions ou fournir des exemples. L'étayage agit ainsi sur l'espace de développement que Vygotskij (1978) a appelé *zone proximale de développement*, en se référant à la distance entre le niveau actuel et le

¹ Dans l'étude citée, Stribling et Rae analysent l'activité d'étayage entre une fille autiste avec difficultés d'apprentissage et ses deux enseignantes, pendant un cours de mathématiques. Bien que le contexte soit différent de celui de notre étude, les auteurs proposent une lecture du processus d'étayage qui permet de souligner son développement interactionnelle. En adoptant la perspective de l'analyse conversationnelle, ils décrivent le rôle de chaque membre dans l'interaction et de leur coordination réciproque.

² Pour une introduction à l'analyse de la conversation voir, entre autres, Ten Have 1999; Sidnell 2010; Sidnell & Stivers 2012. Pour une introduction en français, voir Gûlich & Mondada 2001.

niveau potentiel du développement de l'enfant, décalage qui peut être comblé par l'aide d'une personne plus experte.

Bien que, depuis sa première définition (Wood et al. 1976), la métaphore de l'étaillage ait représenté l'apprentissage comme un processus social, la plupart des recherches, développées surtout dans le domaine de la psychologie, ont porté leur attention sur le rôle central attribué à l'adulte et sur l'asymétrie entre l'expert et le novice. Des études plus récentes, conduites dans des contextes naturels, ont souligné la dynamique complexe sous-jacente à l'étaillage, en mettant en évidence la responsabilité réciproque des membres du couple (expert-novice) dans le développement du processus de connaissance, de même que la contribution active et créative de l'enfant.

Conscient des limites des premières formulations, Garnott (2005: 144) définit l'étaillage comme "a temporary support system that enables an ensemble to perform at a level that is beyond the unassisted efforts of one or all of the ensemble members." Le caractère temporaire de l'activité d'apprentissage et des systèmes interactionnels qui en permettent la réalisation devient alors le trait pertinent et distinctif du processus d'étaillage.

Le modèle du *co-active scaffolding* proposé par Mascolo (2005) rend compte d'une telle multidimensionalité, en distinguant *social scaffolding*, *self-scaffolding* et *ecological scaffolding*. Dans cette perspective, non seulement les apports du tuteur (*social scaffolding*) ou les adaptations de la part du novice lui-même (*self-scaffolding*) sont mis en valeur, mais aussi la fonction accomplie par les objets (*ecological scaffolding*) qui orientent les usages possibles grâce à leurs caractéristiques (*affordances*, Gibson 1977).

En adoptant une perspective interactionnelle pour analyser la dynamique relationnelle entre expert et novice (Stribling & Rae 2010), il est possible de reconnaître l'identité intrinsèquement interactionnelle de l'étaillage. Cette méthode d'analyse en effet "reveal precisely what actions it actually consist in, and how these actions are organised with respect to children's action" (Stribling & Rae 2010: 185). En adoptant cette perspective, on peut aussi lire la trame des actions accomplies comme une trace des modèles culturels qui définissent la façon dont la tâche doit et peut être accomplie par le novice.

3. Le corpus

Les exemples analysés dans cet article sont tirés d'un corpus de dîners familiaux qui comprend 28 dîners au total et qui a été récolté dans le cadre d'un projet de thèse de doctorat.³ Les familles italiennes qui ont été enregistrées sont composées chacune d'au moins deux enfants dont un entre

³ Les enregistrements ont été effectués dans le cadre du doctorat de Erika Vassallo, "*Cultures familiales et pratiques de vie quotidienne. Modèles éducatifs et culturels dans les conversations entre parents et enfants à table*" (Doctorat en Science de l'Éducation, Université de Bologne). Le projet de recherche est sous la direction de Letizia Caronia et Renata Galatolo.

2 et 5 ans, elles sont issues de la classe moyenne (les parents travaillent tous les deux et sont propriétaires de leur maison) et habitent dans deux régions italiennes différentes (Emilie-Romagne et Vénétie).

Les familles, choisies parmi les relations personnelles et professionnelles d'une des chercheuses, ont été auparavant contactées par courriel afin de vérifier leur disponibilité à prendre part à la recherche. La connaissance directe a favorisé l'adhésion volontaire des familles au projet de recherche. Par la suite, une rencontre a été organisée chez eux, pour présenter de façon plus précise le but et les phases de la recherche et pour procéder à la signature du consentement éclairé. Dans cette phase de la recherche, on a partagé aussi les modalités d'utilisation et de diffusion des données, de leur conservation et tutelle, dans le respect des règles de confidentialité.

Au cours de cette entrevue, on a expliqué les méthodes de collecte des données notamment en négociant l'endroit où poser la caméra et le temps d'enregistrement du dîner (depuis le dressage de la table jusqu'à ce que les convives la débarrassent). Pour limiter l'ingérence du chercheur dans le contexte domestique, les enregistrements ont été effectués par les parents mêmes. On a demandé à chaque famille de filmer sur une période de deux semaines consécutive 5 dîners⁴, auxquels tous les membres de la famille pouvait participer. Les enregistrements ont été réalisés entre février et juillet 2014.

Les extraits présentés dans cet article ont été transcrits selon la notation jeffersonienne⁵, un système de notation apte à rendre à l'écrit les caractéristiques de la production orale telles que les pauses, les chevauchements, les accélérations, les prolongements des sons, etc., et enrichi des annotations relatives aux dimensions multimodales de l'action, tels que les regards, les postures et les gestes dans les cas où celles-ci étaient pertinentes pour la compréhension de l'interaction.

4. L'étayage en tant que longue séquence

Considérer les séquences d'étayage comme faisant partie des séquences dites longues ne va pas sans problèmes. Comme on le sait, même la définition de longue séquence en tant que segment d'interaction d'une certaine longueur qui constitue une unité entière (*a whole unit*, Psathas 1992), un *tout reconnaissable* (Traverso 2012) se révèle problématique et soulève plusieurs questions: en particulier en ce qui concerne l'idée d'unité de la séquence (en

⁴ Une famille a enregistré 3 dîners seulement, à cause des engagements professionnels et familiaux qui se sont manifestés pendant le déroulement de la recherche.

⁵ Pour une présentation exhaustive des modalités de transcriptions proposée par Gail Jefferson, voir "Transcript notation" in Atkinson & Heritage 1984 et Jefferson 2004. Pour la transcription du non verbal, voir les conventions de transcription en Annexes. Les échanges entre les membres de la famille qui ne sont pas directement impliqués dans la séquence d'étayage n'ont été transcrits que si jugés essentiels à la compréhension des phénomènes analysés. Les extraits concernés sont signalés par la mention "transcription simplifiée".

termes d'homogénéité et de cohérence de cette entité) et de son identité (en termes de "reconnaissabilité").

Si d'une part les longues séquences sont reliées au type d'activité en cours (comme dans le cas du *storytelling* de Sacks, 1995 ou des *trouble talks* analysés par Jefferson, 1988), d'autre part, elles sont interprétées comme le produit de l'expansion et de l'enchaînement des éléments de base de la conversation.

Selon Schegloff (1990), une séquence longue est le résultat d'une expansion de la paire adjacente de base: à travers les expansions qui interviennent avant ou après les deux tours de la paire, les participants coopèrent afin de préparer l'accomplissement de la première partie de la paire ou bien d'en retarder ou suspendre la fermeture. Dans cette perspective, la séquence longue est caractérisée par une fonction interactionnelle de base qui reste la même que la paire adjacente initiale (requête, offre, invitation, etc.).

Comme Jefferson (1988) l'a mis en évidence, une des questions qui concernent ces formes plus amples d'organisation est leur existence en tant qu'unités interactionnelles non seulement dans la perspective de l'analyste qui en décompose, presque anatomiquement, les composants, mais également dans la perspective des participants eux-mêmes. De ce point de vue, à la vision surplombante (*étiquette*) de l'analyste on privilège une vision *émique* qui, tout en fournissant une analyse détaillée de la structure de la séquence, vise à décrire "les procédures utilisées par les participants pour développer temporellement et co-construire les activités interactionnelles" (Traverso 2012: 56).

Du point de vue méthodologique, l'identification des limites de la séquence (*entry and closing problem*, Psathas 1992) ainsi que son développement en sous-séquences acquièrent un relief particulier qui amène à se questionner sur les méthodes avec lesquelles les participants gèrent les transitions. Ceux-ci s'accordent pour suspendre ou arrêter l'action en cours: ils développent un nouvel argument ou s'orientent vers une nouvelle activité jusqu'à sa conclusion. Dans ce but, les participants utilisent différentes ressources interactionnelles, comme les gestes, les regards, les postures mais aussi les reprises lexicales et les répétitions de ce que l'interlocuteur a dit dans le tour précédent, tout comme le passage à un autre sujet ou cours d'action.

Comme on le verra, les séquences d'étayage semblent être caractérisées par un certain nombre de ces traits caractéristiques des séquences dites longues: les participants négocient et/ou montrent qu'ils reconnaissent les moments de transitions entre le cour d'action principal et la séquence d'étayage. Ces transitions impliquent une transformation reconnaissable des arguments et/ou des buts interactionnels: les participants s'orientent vers l'action nouvelle dont ils accomplissent la clôture par des rituels assez stables, avant de retourner au cours d'action principal.

5. Les séquences minimales: occasions manquées de développement de l'étayage

Comme nous l'avons déjà souligné, les séquences d'étayage se développent à partir d'une activité fonctionnelle à la consommation du repas qui est ainsi transformée en une activité d'apprentissage. Cette transformation s'accomplit par l'expansion d'une séquence où l'un des participants montre comment l'action doit être accomplie. Dans nos exemples, cette transformation se produit grâce à l'expansion de la deuxième partie d'une paire adjacente qui détermine une transformation progressive de l'action projetée par la première partie de la paire.

Afin de mieux comprendre comment se développe une séquence d'étayage, nous allons montrer ci-après des exemples dans lesquels la séquence initiale ne donne pas lieu à ce développement.

(1) F2C1 – (3.05-3.12) (transcription simplifiée)⁶

Toute la famille est à table, à l'exception du père qui est debout en face de la cuisine.

L – Laura (6 ans); P – père

01 P: vuoi un po' di pepe Laura?

tu veux un peu de poivre Laura?

02 L: no ^SI me lo metto da sola però

non ^OUI mais je m'en mets toute seule

03 ^((regard son père))

04 P: to ((pose le poivrier à coté de Laura et retourne à la cuisine))

tiens!

05 L: gra:zie:((L prend le poivrier et commence à se servir))

merci

06 P: ((prend son assiette et s'approche de la table))

L'offre du père ("tu veux un peu de poivre Laura?", ligne 1), réalisée par une *yes-no interrogative* (Raymond 2003), engage la réponse de l'enfant en termes d'acceptation ou de refus.⁷ Laura produit une *type conforming reply* (Raymond 2003)⁸, mais elle ne se limite pas à accepter l'offre du père. En étendant son tour de réponse, elle présente son acceptation comme conditionnée ("Oui, mais je m'en mets toute seule", ligne 2). A travers cette expansion, Laura accomplit un certain nombre d'actions: elle rend saillant le mode d'accomplissement de l'action, formule une requête qui rend pertinent une acceptation ou un refus de la part de son père, revendique un espace d'*agency* (Duranti 2004) et prend position vis-à-vis de ce qui semble être impliqué par l'offre du père, à savoir qu'il se propose d'accomplir lui-même l'action de lui rajouter du poivre. Le père ratifie la requête d'autonomie de sa

⁶ Dans cet extrait, la conversation parallèle entre les autres membres de la famille (la mère et son fils cadet) a été omise.

⁷ Sur l'offre, voir Traverso & Ursi, ce numéro.

⁸ Dans la réponse de Laura, le "non" au début (ligne 2) est auto-corrigé par le "oui" qui suit immédiatement.

filles en lui donnant le poivre (ligne 4). Ce faisant, il termine la séquence: l'enfant commence à se servir du poivre (ligne 5) et le père s'occupe d'autres choses (ligne 6).

L'extrait suivant présente un autre exemple de séquence similaire ne donnant pas lieu à une séquence d'étayage.

(2) F2C4 – (1.59 - 2.09)

Toute la famille est à table et la nourriture est déjà dans les assiettes

C – Carlo (3 ans); M – mère

01 C: *^brucia ma:mma*

^ca brûle maman

02 *^((C montre son assiette))*

03 M: *hai soffiato?*

tu as soufflé?

04 C: *n:o*

non

05 M: *((souffle sur l'assiette de C))*

Comme dans l'exemple précédent, l'échange, malgré la séquence d'insertion aux lignes 3 et 4, se conclut en un nombre relativement réduit de tours, sans aucun développement ultérieur en termes d'actions accomplies.

L'évaluation de l'enfant de la température du plat (*ça brûle*, ligne 1), accompagnée par le geste à la ligne 2, est interprétée par la mère comme une demande d'aide, une requête d'intervention de sa part, que la mère satisfait à la ligne 5, en soufflant sur l'assiette. Contrairement à l'exemple précédent, ici l'enfant ne réclame pas d'*agency*, mais il la délègue à l'adulte qui l'accepte et qui résout la difficulté dénoncée (ligne 5). Entre la demande d'aide et la solution du problème, la mère demande à l'enfant s'il a déjà soufflé. Ce faisant, elle montre à l'enfant comment il aurait pu résoudre le problème et en même temps elle projette la possibilité d'une solution autonome de la part de l'enfant. Cependant, la réponse *type conforming* de l'enfant ("non", ligne 4) n'est suivie d'aucune expansion ou élaboration ni de la part de l'enfant, ni de la part de la mère. En soufflant sur la nourriture, la mère reste orientée vers le but pratique de la demande d'aide de l'enfant et traite celle-ci en fonction de l'accomplissement de l'activité plus générale de la consommation du repas.

6. L'étayage en tant que développement de la séquence minimale

Nous proposons maintenant l'analyse de séquences d'étayage qui se développent à partir des séquences similaires aux deux précédentes grâce à des expansions et transformations successives. En développant la séquence minimale de départ et en s'éloignant de sa fonction originelle, les participants la transforment en une occasion d'apprentissage, c'est-à-dire en une séquence d'étayage.

La séquence d'étayage s'articule en trois phases typiques: début, développement et conclusion. Au cours de la phase initiale, les participants étendent les séquences minimales en s'orientant vers la façon dont l'action doit être accomplie; pendant le développement ils procèdent en accomplissant les actions qui constituent l'étayage véritable; dans la conclusion, après une validation et/ou une évaluation de l'action accomplie, qui en décrète la fin, ils s'orientent vers d'autres activités ou retournent au cours d'action principal.

Dans l'extrait qui suit, une séquence d'étayage se développe après que la mère a versé dans la bouteille la boisson que l'enfant s'était servi en quantité excessive.

(3) F1C3 – (25.57 – 26.50) (transcription simplifiée)⁹

Nicola est debout à côté de sa mère qui tient une bouteille de coca. Tous les autres membres de la famille (le père et les deux autres enfants) sont assis à table.

N – Nicola (3 ans); M – mère

- 01 M: allora (.) >se vuoi te ne do un< gocchino (.) però un gocchino
**alors(.)si tu veux je t'en donne une petite goutte(.)mais une
 petite goutte**
- 02 N: (però) da solo
(mais) tout seul
- 03 M: eh?
eh?
- 04 N: da solo
tout seul
- 05 M: da solo ^ma un gocchino se no te la tolgo tutta eh
tout seul ^mais une petite goutte sinon je te l'enlève toute eh
- 06 ^((met le verre et la bouteille devant N et le regarde))
- 07 N: ((prend la bouteille et essaie de l'incliner sur le verre, pendant
 que M le regarde))
- 08 N: ((approche le verre vers le bord de la table pendant que M le
 regarde))
- 09 M: ((approche sa main gauche au verre mais la retire aussitôt))
- 10 N: (1.0) ((essaie de se verser du coca, pendant que M le regarde))
- 11 M: ((approche sa main droite au verre mais la retire aussitôt))
- 12 N: ((se verse du coca pendant que M le regarde))
- 13 M: ((fait approcher N))
- 14 M: vai
vas-y
- 15 ((incline sa tête sur son bras appuyé sur la table et regarde N))
- 16 N: ((essaie de se verser de la boisson))
- 17 N: ((commence à se verser de la boisson, pendant que M le regarde))

⁹ Dans cet extrait, la conversation parallèle entre les autres membres de la famille (le père et ses deux autres enfants) a été omise.

18 M: ((*se penche en avant et regarde la boisson dans le verre*))

19 N: ((*soulève la bouteille*))

20 M: un po' di più

un peu plus

21 N: ((*se verse un peu plus de coca et après regarde M*))

22 M: un po' di più

un peu plus

23 N: ((*se verse du coca*))

24 M: ancora

encore

25 N: ((*continue à se verser du coca*))

26 M: ok ba- ba-

ok ça suf- ça suf-

27 N: ((*pose la bouteille sur la table, en regardant M*))

28 M: ^o::k basta

^ok ça suffit

29 ^((*prend la bouteille et la ferme*))

30 N: ((*va s'asseoir, le verre à la main*))

Le début (lignes 1-5)

Le début de la séquence d'étayage (lignes 1-5) coïncide avec une séquence analogue à celle qui a été montrée dans l'exemple (1).

Comme dans (1), l'enfant ne se limite pas à accepter l'offre du parent (à la ligne 1), mais il étend son tour de réponse avec une requête d'autonomie ("mais tout seul", ligne 2) en ouvrant ainsi une négociation qui a pour but de définir les rôles des deux participants par rapport à qui accomplit l'action et comment elle doit être accomplie. A travers le tour de la ligne 1, et notamment l'utilisation de la première personne ("je t'en donne"), la mère projette d'accomplir elle-même l'action de servir l'enfant. Néanmoins, grâce à l'expansion (ligne 2), Nicola remet en question cet aspect crucial du tour de la mère. Ce faisant, il s'oriente vers la manière dont l'action doit être accomplie, de même que vers l'action elle-même¹⁰. Dans ce cas, l'expansion fonctionne comme *pivot*¹¹ (Holt & Drew 2005) de la séquence d'étayage, c'est-à-dire un

¹⁰ En réclamant son espace d'autonomie (ligne 2), l'enfant répète l'adversatif "mais" utilisé par la mère (ligne 1) afin de répondre à la condition que l'adulte a posé à propos de la consommation de la boisson. Grâce à cette reprise lexicale, l'enfant s'accroche à l'activité "fixer de conditions" et il la reproduit en fixant à son tour une autre condition: faire tout seul.

¹¹ Le mot *pivot* est généralement utilisé pour indiquer des éléments du discours qui permettent d'introduire un nouvel élément, en assurant la progressivité de l'interaction. Différents éléments du discours peuvent accomplir cette fonction. Schegloff (1979) définit comme *pivot* un son unique, par exemple dans le cas d'une réparation, où un locuteur profite de l'assonance entre le son du mot qu'il veut corriger et celui du mot correct, pour introduire la réparation. Jefferson (1984) utilise le mot *pivot* pour se référer à un tour qui, tout en étant en connexion avec le tour précédent, oriente la conversation sur un nouveau sujet. Holt & Drew (2005) analysent la fonction de *pivot* des expressions figurées (maxime et proverbes), en tant qu'éléments qui permettent de changer de sujet de façon progressive, en évitant des passages brusques et soudains.

élément – pont entre l'activité de "verser de la boisson" et la nouvelle activité d'apprendre comment, et surtout en quelle quantité, se servir à boire.

Contrairement à l'exemple (1), ici la mère étend son tour de réponse, qui implique l'acceptation de la requête de l'enfant (ligne 5). Par ailleurs, elle en fait une occasion pour développer une séquence d'apprentissage en soutenant et en guidant son action autonome. En répétant les paroles de l'enfant "tout seul" (ligne 5) et en lui approchant les objets nécessaires à l'accomplissement de l'action (ligne 6), la mère ratifie la requête: néanmoins, elle énonce une condition sur la quantité de boisson accordée en enchaînant son tour par l'adversatif "mais" (ligne 5). L'adulte confirme ainsi son rôle de contrôle sur l'action de l'enfant, renforcé par la menace "sinon je te l'enlève toute", à la ligne 5.

En résumé, dans son tour de réception de l'offre du parent ("mais tout seul", ligne 2) l'enfant accomplit deux actions: il accepte l'offre et, avec l'expansion, il formule une requête à son tour, celle d'accomplir l'action de verser le coca lui-même, sans l'aide du parent. La mère répond en acceptant la requête d'autonomie et – à son tour – conditionne l'acceptation à travers une expansion (ligne 5). Cette expansion lui permet de confirmer la condition déjà posée à la ligne 1 (oui, tu peux en prendre, mais une goutte) et de se positionner comme celle qui valide l'exécution. Pendant la séquence d'étayage qui suit, la mère comme l'enfant s'orientent constamment vers les conditions de l'action établies dans la phase initiale, ainsi que vers les rôles d'exécuteur (l'enfant) et de contrôleur de l'exécution (la mère) que la négociation initiale a mis en place.

Le développement de la séquence d'étayage (lignes 5-25)

Le processus d'étayage se développe à partir des lignes 5 et 6, quand la mère – en plus d'accepter la requête et de proposer à nouveau les conditions que l'enfant doit respecter – met à sa disposition les objets nécessaires à l'accomplissement de l'action et s'adapte à l'activité du fils. La participation de la mère devient plus active au moment où Nicola essaie d'incliner la bouteille (ligne 7) et d'approcher son verre (ligne 8) afin de coordonner les mouvements de la bouteille avec la position du verre. À ce moment-là, la mère rend visible à deux occasions une possible intervention (elle approche sa main vers le verre, lignes 9 et 11), mais ses gestes restent esquissés, montrés mais pas terminés. Ces "gestes interrompus" (Cocever & Canevaro 1990) montrent à l'enfant des aspects du contexte qui sont des ressources pour l'accomplissement de la tâche: la position du verre et l'inclination de la bouteille.¹² En même temps, le recours à ce genre de geste permet à la mère de baliser l'action de l'enfant sans se substituer à lui dans l'accomplissement: avec cette forme d'étayage silencieux, la mère soutient et ratifie les rôles précédemment établis (respectivement qui accomplit l'action et qui surveille),

¹² La mère fait pour l'enfant ce que Woods et al. (1976) définissent *marking critical features*.

affiche qu'elle est en train d'attendre l'achèvement de l'action de la part du fils et montre qu'elle gère la temporalité de façon à favoriser l'accomplissement de l'action de la part de l'enfant.

Certaines postures de la mère, le fait qu'elle fasse approcher l'enfant (ligne 13) et qu'elle appuie sa tête sur son bras (ligne 15), définissent ultérieurement la séparation entre le couple mère - enfant et le reste de la famille¹³. Ainsi, elle souligne physiquement (cf. *embodied participation frameworks*, Goodwin 2007) une limite entre l'activité principale, la consommation du repas, et l'activité d'étayage.

L'*agency* que Nicola réclame au début ("mais tout seul", ligne 2) est ainsi co-construite dans l'interaction et maintenue par la mère au cours de la séquence d'étayage. On peut dire de même du rôle de contrôleur ou superviseur de l'activité, pris en charge par la mère: à plusieurs reprises (lignes 17, 18, 20, 22, 24) elle montre qu'elle surveille la quantité de liquide versée et Nicola ratifie ce rôle constamment, en cherchant de son regard la validation de la mère sur la quantité de boisson versée (lignes 21, 27). "Une petite goutte" (ligne 1 et 5), "un peu plus" (ligne 20 et 22), "encore" (ligne 24) sont des formes de mesures subjectives qui, au cours de l'action, deviennent des quantifications partagées. Verser la quantité exacte de boisson est donc une action co-construite: par Nicola qui se verse à boire, et par la mère qui surveille et vérifie ce que l'enfant est en train de faire.

La conclusion (lignes 26-30)

Le rôle de contrôleur de la mère est aussi confirmé par la façon dont la séquence se termine. La conclusion de la séquence est en effet introduite par la mère qui exprime une validation de l'action accomplie par l'enfant, d'abord à la ligne 26 ("ok ça suf- ça suf-"), reprise en 28 ("ok ça suffit") et renforcée par la fermeture de la bouteille (ligne 29). C'est à ce moment-là que Nicola prend le verre et retourne à sa place afin de reprendre son repas (ligne 30).

6.1 Etayage incluant des activités différentes: développement ultérieur de la séquence

Nous proposons maintenant l'analyse d'un exemple dans lequel la séquence d'étayage s'étend au-delà de l'activité visée initialement et en inclut d'autres fonctionnellement liées à l'action initiale.

(4) F2C1 – (2.25 – 3.21) (transcription simplifiée)¹⁴

Carlo est assis à côté de sa mère, avec son assiette de pâtes devant lui.

C – Carlo (3 ans); M – mère; L – Laura (6 ans)

¹³ Pendant le cours de l'interaction, la mère fournit des preuves ultérieures de son orientation vers l'activité d'étayage, mais faute d'espace suffisant, il n'est pas possible d'en proposer ici une analyse détaillée.

¹⁴ Dans cet extrait, la conversation parallèle entre les autres membres de la famille (le père et sa fille aînée) a été omise.

- 01 C: *mamma:: mamma soffia brucia*
maman maman souffle ça brûle
- 02 M: *((souffle sur le plat de C qui la regarde))*
- 03 *soffia anche te*
souffle toi aussi
- 04 C: *((souffle sur ses pâtes avec M))*
- 05 M: *lo alla:rghi ^e poi lo prendi dai bo:rdi*
tu l'étends ^après tu les prends sur les bords
- 06 *^((montre le bord du plat avec le doigt))*
- 07 C: *((prend des pâtes avec la fourchette, fait tourner sa fourchette sur les pâtes pour les répartir dans l'assiette))*
- 08 C: *((prend un des macaronis du centre du plat))*
- 09 M: *((regarde C))*
- 10 *^no quello è un bordo?*
^non ça c'est un bord?
- 11 *^((montre le bord du plat))*
- 12 C: *^°no°*
^°non°
- 13 *^((laisse tomber les macaronis dans le plat))*
- 14 C: *^quello ^è il bordo*
^ca ^c'est le bord
- 15 *^((prend un autre macaronis))*
- 16 M: *^((regarde C))*
- 17 M: *soffia soffia ^forte perché lo vedo b- bello bollente*
souffle souffle ^fort parce qu'il me semble b- bien bouillant
- 18 *^((se lève pour prendre une bouteille d'eau))*
- 19 C: *((souffle et les pâtes tombent dans le plat))*
- 20 *e e e così scappa*
et et et comme ça ça s'échappe
- 21 *((essaie de prendre les macaronis avec sa fourchette))*
- 22 M: *allora lo devi incastra:re te (.) vabbe' mangia quello ()*
alors tu dois le retenir toi-même (.) bon mange celui-là ()
- 23 *la ^incastri (.) così non scappa*
tu ^le retiens (.) comme ça ça ne s'échappe pas
- 24 *^((approche sa main mais la retire aussitôt))*
- 25 C: *((essaie de prendre les macaronis avec sa fourchette, M le regarde))*
- 26 M: *se tu la in-*
si tu le re-
- 27 *((appuie sa main sur celle de C et la pousse))*
- 28 *ECCO ^se tu la incastri (.) soffi ora soffi*
VOILA ^si tu le retiens (.) souffle maintenant souffle
- 29 *^((retire sa main))*
- 30 C: *((pique des macaronis avec la fourchette))*
- 31 M: *((regarde L qui est en train de manger))*

32 C: ((*porte les macaronis à sa bouche*))
 33 M: ((*regarde C, C la regarde*))
 34 com'è?
 c'est comment?
 35 C: ((*met les macaronis dans sa bouche*))
 36 C: buono ((*regarde M*))
 c'est bon
 37 M: BUONA ((*en regardant C*))
 elle est BONNE
 38 bene
 c'est bien

Dans l'exemple, la séquence d'étayage est divisée en trois parties: le début (lignes 1-4), le développement (lignes 5-31), décomposable à son tour en deux sous-séquences (lignes 5-17 et lignes 19-31) sur la base des deux différentes activités qui font l'objet de l'apprentissage de l'enfant, et la conclusion (ligne 30-38).

Le début (lignes 1-4)

La séquence commence par une paire adjacente similaire à celle qui a été analysée dans l'exemple 2, formée par une demande d'aide de la part de l'enfant ("maman souffle ça brûle", ligne 1) et par la satisfaction de cette requête de la part de la mère, qui souffle sur le plat du fils à la ligne 2. Immédiatement après avoir soufflé, la mère développe son tour de réponse en invitant l'enfant à prendre part à l'action ("souffle toi aussi", ligne 3). Tout comme nous l'avons vu dans l'exemple 3, ici aussi l'expansion fonctionne comme un *pivot* puisqu'elle introduit une nouvelle perspective sur l'action en cours, celle centrée sur la modalité de son accomplissement, en particulier sur qui devrait en être le protagoniste. La mère introduit la possibilité du co-accomplissement de l'action et ainsi faisant elle attribue un espace d'*agency* à l'enfant et transforme une activité fonctionnelle à la consommation du repas (refroidir les pâtes) en une activité d'apprentissage (comment on refroidit les pâtes). L'activité introduite (souffler) n'est plus attribuable à une seule personne et se développe par conséquent dans une action conjointe du parent et de l'enfant. De cette façon, la mère remplit déjà une première fonction de *recruitment* (Woods et al. 1976), en motivant l'enfant à l'accomplissement de la tâche, que l'enfant exécute à la ligne 4, et exerce sa fonction de *scaffolder*, en fournissant en même temps à l'enfant un modèle de déroulement de l'activité en question (*concurrent modeling and imitation*, Mascolo 2005).

Développement de la séquence d'étayage (lignes 5-31)

Après l'accomplissement de l'action "souffler ensemble" (ligne 4), nous trouvons une nouvelle expansion de la séquence qui s'articule autour d'un enchaînement d'instructions, de déroulement et d'évaluations. En fait elle se déroule en sous-activités avec des objectifs partiels, qui se présentent de

manière contingente. Nous pouvons en effet distinguer deux sous-séquences délimitées chacune par un objectif différent: l'illustration des techniques de refroidissement de la nourriture (ligne 5-17) et l'illustration de la façon dont la nourriture peut être piquée avec la fourchette (lignes 19-31). La mère, dans les deux sous-séquences, encourage l'action autonome de l'enfant et exerce sa fonction de support en fournissant des instructions verbales et gestuelles, en surveillant et en orientant les gestes de l'enfant et en corrigeant, si nécessaire, ses actions.

I sous-séquence: refroidir la nourriture (lignes 5-17)

Une fois que les deux ont soufflé sur les pâtes, la mère indique deux autres actions (répartir la nourriture dans l'assiette et la prendre sur les bords de l'assiette) qui peuvent contribuer à surmonter la difficulté initiale de l'enfant et à poursuivre l'action de refroidissement de la nourriture. À la ligne 5, en effet, la mère montre la possibilité d'étaler la nourriture, afin de la refroidir et de la prendre au bord de l'assiette, où la nourriture est moins chaude. L'objectif de l'apprentissage des modalités possibles de refroidissement de la nourriture est poursuivi jusqu'à la ligne 17, à travers la démonstration de stratégies telles que souffler sur les pâtes et les étendre dans l'assiette.

L'illustration de ces deux stratégies est aussi réalisée grâce à la mise en évidence des éléments ou aspects saillants par l'allongement vocalique des paroles "alla:rghi" et "bo:rdi" (étends et bords, ligne 4), et le pointage gestuel (ligne 6). Prosodie et gestes fonctionnent ici comme des ressources pour marquer les *critical features* (Woods et al. 1976) de l'action. Ensuite, l'identification du bord de l'assiette devient un nouvel objet d'apprentissage. À la ligne 10, la mère initie une séquence de réparation (*other initiated repair*, Schegloff et al. 1977), "non ça c'est un bord?", accompagnée d'un pointage gestuel à la ligne 11 qui contribue à l'identification de la source de la difficulté de l'enfant tout en lui laissant l'opportunité de s'auto-corriger.

Une fois que l'enfant a identifié correctement le bord de l'assiette ("ça c'est le bord", ligne 14), la mère revient sur l'action de souffler avec une nouvelle instruction ("souffle, souffle fort", ligne 17). Ce faisant, la mère indique à l'enfant la possibilité de bénéficier des techniques conseillées (étendre la nourriture dans l'assiette, prendre au bord et souffler) en synergie et pas nécessairement comme alternatives pour poursuivre le but de refroidir la nourriture.

II sous-séquence: comment utiliser la fourchette (lignes 19-31)

Contrairement à l'exemple 3, la séquence d'étayage est ici développée ultérieurement par l'introduction d'une autre tâche, piquer avec la fourchette, dont le caractère problématique apparaît pendant l'exécution de la tâche précédente de refroidissement de la nourriture.

À la ligne 20, Carlo exprime une difficulté ultérieure ("et et et comme ça ça s'échappe"): après avoir soufflé, les pâtes retombent dans l'assiette. À la suite

de l'évaluation que l'enfant fait de sa propre action, la mère intervient en fournissant des instructions qui peuvent l'aider à surmonter cette difficulté ("alors tu dois le retenir toi-même", ligne 22). Tout comme nous l'avons vu précédemment ("ça brûle maman", ligne 1 ex. 2 et "souffle ça brûle", ligne 1 ex. 4), l'expression d'une difficulté est interprétée par l'adulte comme une requête d'intervention mais plutôt que d'agir directement, l'adulte encourage et soutient l'action de l'enfant. Ainsi, en encourageant l'*agency* de l'enfant, la mère transforme l'activité "piquer avec la fourchette" en une nouvelle occasion d'apprentissage (comment piquer, de façon efficace, avec la fourchette).

Les instructions concernent la façon d'utiliser la fourchette afin de prendre la nourriture dans l'assiette (lignes 22-23) et de la maintenir en soufflant sur la nourriture. L'instruction de la mère ("alors tu dois le retenir toi-même", ligne 22) implique le lien causal entre la façon dont on retient avec la fourchette et le fait que la nourriture tombe quand on souffle dessus.

L'intervention de la mère renvoie à l'idée d'une façon appropriée et conventionnelle d'utiliser l'objet "fourchette" (Fasulo et al. 2007) et répond à la caractéristique particulière et distincte de l'outil: les dents (souligner par l'expression italienne "incastrare", traduite par le verbe « retenir »). Un tel conseil constitue donc également une forme de sanction indirecte par rapport à la modalité utilisée jusque-là par l'enfant¹⁵. De ce point de vue-là, il est intéressant de noter la répétition, en forme négative, de la part de la mère, de l'adverbe et du verbe ("comme ça ça ne s'échappe pas", ligne 23, déjà utilisés par l'enfant à la ligne 20). La nouvelle manière de se servir de l'outil est désignée par la mère comme la manière grâce à laquelle il est possible d'éviter le problème identifié par l'enfant.

De la ligne 22 à la ligne 30 la mère construit l'étayage nécessaire au soutien de l'apprentissage de l'enfant, en l'observant, en lui donnant des instructions, en l'attendant et en accomplissant l'action avec lui. Dans cette phase, le regard de la mère est toujours maintenu sur le fils. Afin d'en soutenir l'action autonome, elle intervient avec des instructions verbales et gestuelles aux moments de transition d'une micro-action à l'autre. Il est intéressant de souligner le geste rapide qu'elle accomplit à la ligne 24: elle approche sa main de l'enfant mais la retire aussitôt et reporte son intervention (qui se réalisera seulement par la suite, ligne 27) ce qui lui permet d'essayer encore tout seul. De manière similaire à l'exemple 3, le *geste interrompu* de l'adulte étend le temps à disposition de l'enfant pour acquérir et exercer sa compétence: la mère lui laisse un espace supplémentaire d'expérimentation autonome et favorise ainsi le développement de son *agency*.

Ensuite, en appuyant sa main sur celle de l'enfant (ligne 27) non seulement la mère montre la façon correcte de saisir la nourriture avec la fourchette, mais

¹⁵ Le verbe *retenir* est dit plusieurs fois par l'adulte (lignes 22, 23, 26, 28) comme réponse à l'emploi (implicitement traité comme non approprié) de la fourchette par l'enfant qui est décrit par le verbe *prendre* (lignes 7, 8, 15, 21, 25).

elle le fait avec l'enfant, par une action conjointe qui est immédiatement ratifiée et validée avec le "voilà" (ligne 28).

Comme dans la sous-séquence précédente (lignes 5-17), la mère conclut cette sous-phase d'étayage en reprenant l'ordre séquentiel des actions qui ont été l'objet de l'activité: "si tu les retiens souffles maintenant souffles" (ligne 28). De cette façon, l'action à partir de laquelle la séquence d'étayage s'est développée, souffler, est intégrée dans une séquence plus ample qui comprend l'action de prendre sur les bords, piquer avec la fourchette, puis souffler. Le rappel de l'action de départ, celle de souffler pour refroidir, sert à recadrer les différentes sous-activités au sein de l'activité de refroidissement et à donner une cohérence aux instructions et aux exécutions qui autrement pourraient se révéler fragmentaires.

Tout au long de la séquence d'étayage la mère s'ajuste finement aux actions du fils et elle ne détourne son attention que lorsqu'il accomplit l'action correctement (ligne 31).

La conclusion (lignes 30-38)

La conclusion de la séquence coïncide avec l'accomplissement correct de l'action de la part de l'enfant (lignes 30 et 32) qui est à son tour traité positivement par le changement d'orientation de la mère. À la ligne 34, la question de la mère à propos de la qualité de la nourriture ("c'est comment ?") démontre en effet que son attention s'est déplacée de la modalité de l'accomplissement de l'action de manger à l'évaluation de la nourriture qui est une activité parfaitement intégrée dans l'activité plus générale de la consommation ordinaire du repas (Mondada 2009).

7. Résumé

Dans cet article, nous avons procédé à l'analyse des séquences d'étayage qui se produisent au cours de la consommation des repas en famille et qui sont occasionnées à partir des séquences minimales (i.e. offre de l'adulte/acceptation de la part de l'enfant, ou requête d'aide de la part de l'enfant/satisfaction de la requête de la part de l'adulte) propres à l'activité en question. La caractéristique des séquences d'étayage est qu'elles s'étendent au-delà des échangeurs minimaux au sein desquels elles émergent: elles permettent en outre de transformer progressivement l'activité principale (i.e. consommer le repas) en occasions d'apprentissage de compétences et d'acquisition de savoir-faire particuliers de la part de l'enfant.

L'analyse a démontré en quoi l'expansion de la réponse à une offre des parents ou à une demande d'aide de l'enfant fonctionne comme amorçage qui (ré)oriente l'activité des participants sur la modalité d'exécution de l'action en rendant ainsi possible le développement d'une séquence d'étayage. En bref, la possibilité de débiter une séquence d'étayage est à la fois créée et projetée par les participants grâce aux façons dont ils reçoivent la première partie de la

paire adjacente (offre, requête d'aide ou d'autonomie). C'est à ce moment précis de l'interaction que les participants, en développant la paire adjacente et en défiant son caractère terminatif, construisent un espace interactionnel d'apprentissage et de socialisation.

Nous avons montré deux exemples d'étaillage, respectivement déclenchés par l'enfant (ex. 3) et par l'adulte (ex. 4). Dans les deux cas, le développement de la séquence est rendu possible par une réception élaborée qui ouvre l'activité. L'analyse détaillée de la phase de développement d'étaillage a mis en évidence les activités qui la composent telles que donner et suivre des instructions, mettre en évidence et identifier les aspects saillants de l'activité, décomposer l'activité et, de la part de l'adulte, encourager l'action autonome de l'enfant en reportant son intervention, en proposant l'exécution conjointe ou en fournissant un exemple. L'activité d'étaillage se réalise ainsi par un *give & take* d'instructions, exécutions et validations successives.

Un élément qui caractérise ce genre de séquences est une adaptation de la temporalité. La décomposition de l'activité principale en micro-activités intermédiaires, l'orientation, dans la réponse, à la modalité de l'accomplissement de l'action, l'emploi du *geste interrompu* (cf. ex. 3, lignes 9 et 11 et ex. 4, ligne 24) et la validation et/ou l'évaluation de l'exécution qui en suit expliquent cet aménagement de la temporalité. En particulier, l'emploi du geste interrompu démontre que dans ce type d'activité la ressource *temps* n'est pas soumise aux contraintes habituelles.

L'orientation des participants à la séquence d'étaillage en tant qu'unité interactionnelle a été montrée grâce à l'analyse des rituels qui en signalent la conclusion, telles que les validations de la part des parents et/ou les requêtes de ces mêmes validations de la part des enfants, et le retour à l'activité principale qui en suit. L'étaillage en tant qu'unité interactionnelle est aussi marqué par le maintien, de la part des participants concernés, de l'orientation réciproque, parfois en faisant abstraction des autres participants et des interactions qui se développent en parallèle.

BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (1984). Transcript notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (éds.), *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis*. (pp. IX-XVI). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cocever, E. & Canevaro, A. (1990). La programmazione al nido. In F. Frabboni (éd.), *Programmare al nido* (pp. 69-78). Firenze: La Nuova Italia.
- Duranti, A. (2004). Agency in language. In A. Duranti (éd.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 451-473). Malden: Blakwell.
- Fasulo, A., Loyd, H. & Padiglione, V. (2007). Children's socialization into cleaning practices: a cross-cultural perspective. *Discourse & Society*, 18(1), 11-33.
- Garnott, N. (2005). Scaffolding dynamically toward change: Previous and new perspectives. *New Ideas in Psychology*, 23, 185-196.

- Gibson, J. J. (1977). The Theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (éds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Hillsdale: Erlbaum.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32, 1489-1552.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2001). Analyse conversationnelle. *Lexikon der romanistischen linguistik*, 1(2), 196-250.
- Holt, E. & Drew, P. (2005). Figurative pivots: the use of figurative expressions in pivotal topic transitions. *Research on Language and Social Interaction*, 38(1), 35-61.
- Jefferson, G. (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In J. M. Atkinson & J. Heritage (éds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (pp. 191-222). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1988). On the sequential organization of troubles-talk in ordinary conversation. *Social Problems*, 35(4), 418-441.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (éd.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Mascolo, M. (2005). Change processes in development: the concept of co-active scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 185-196.
- Mondada, L. (2009). The methodical organization of talking and eating: assessments in dinner conversations. *Food Quality and Preference*, 20, 558-571.
- Morgenstern, A. Debras, C., Beaupoil, P., Le Mené, M., Caët, S. & Kremer-Sadlik, T. (in press). La cérémonie de l'artichaut et autres rituels: transmission de patrimoines alimentaires immatériels dans des dîners familiaux à Paris. *The Anthropology of Food. Revues.org* <http://aof.revues.org/?lang=fr>.
- Ochs, E., Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1996). Socializing taste. *Ethnos*, 61, 7-46.
- Ochs, E. & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. *New directions for child and adolescent development*, 11, 35-49.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A. & Sterponi, L. (2001). Mutual apprentices: the making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development*, 44, 340-361.
- Psathas, G. (1992). The Study of Extended Sequences: The Case of the Garden Lesson. In G. Watson & R. Seiler (éds.), *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology* (pp. 99-123). London: Sage.
- Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: yes/no interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review*, 68, 939-967.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation* (Vols. 1-2). (G. Jefferson, éd.). Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. In T. Givón (éd.), *Discourse and syntax* (pp. 261-288). New York: Academic.
- Schegloff, E. A. (1990). On the organization of sequences as a source of "coherence" in talk-in-interaction. In B. Druval (éds), *Conversational organization and its development* (pp. 51-78). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53 (2), 361-382.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: an introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (2005). Multimodal interaction. *Special Issue of Semiotica*, 156 (1/4), 1-20.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (éds.) (2012). *The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Stribling, P. & Rae, J. (2010). Interactional analysis of scaffolding in a mathematical task in ASD. In H. Gardner & M. Forrester (éds.), *Analysing interactions in Childhood. Insights from Conversation Analysis* (pp. 185-208). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ten Have, P. (1999). *Doing Conversational Analysis. A practical Guide*. London: Sage.
- Traverso, V. (2012). Longues séquences dans l'interaction: ordre de l'activité, cadres participatifs et temporalités. *Langue française*, 3(175), 53-73.
- Traverso, V. & Ursi, B. (2015) Multi-dimensionalité, modalité et activité(s): le cas "simple" de l'offre à boire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 137-159.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Woods, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.

Annexes

Conventions de transcription

Notation de la parole

[chevauchements	=	enchaînement rapide
(.)	micro-pause	(2.1)	pauses en secondes
:	allongement vocalique	par-	troncation
?	intonation montante	.	intonation descendante
°extra°	murmuré	<u>extra</u>	segment accentué
exTRA	segment prononcé avec un volume plus fort		
.h	aspiration	h	expiration
()	segment inaudible	(il va)	transcription incertaine
((rire))	phénomènes décrits	>extra<	accélération

Notation du geste

^ indication du début d'un geste par rapport à la production du verbal. Le geste est décrit entre double parenthèse à la ligne successive.

(Si l'auteur d'un geste n'est pas le locuteur en cours, ses initiales en majuscules sont indiquées).

Les noms des participants sont des pseudonymes.