

à paraître in: Gfeller, F., Convertini, J., Perret-Clermont, A.-N., & Iannaccone, A. (2021). Construire sa place dans une activité collective entre enfants. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Eds.), *Sur les frontières de la pensée* (pp. 177-208). Lausanne: Antipodes, source qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

CONSTRUIRE SA PLACE DANS UNE ACTIVITE COLLECTIVE ENTRE ENFANTS¹

Fabienne Gfeller^a, Josephine Convertini^b, Anne-Nelly Perret-Clermont^a & Antonio Iannaccone^a

^a Université de Neuchâtel

^b Università della Svizzera Italiana

Abstract

Si de nombreux travaux, et en particulier ceux de Michèle Grossen, montrent l'importance des divergences de point de vue dans la dynamique du dialogue, la construction de savoirs et le développement cognitif, peu d'études s'intéressent à la construction de la possibilité même de l'expression d'un point de vue. Pour exprimer sa voix et être entendue, la personne doit avoir droit au chapitre. Nous proposons ici d'aborder cette question à travers deux études de cas d'activités collectives entre enfants. Les deux situations contrastent dans la mesure où dans l'une, nous nous focalisons sur un enfant qui n'a pas été sélectionné par l'adulte pour participer à la tâche, mais cherche pourtant à y contribuer, alors que dans la seconde nous nous intéressons à un enfant faisant partie du groupe désigné par l'adulte, mais qui rencontre divers obstacles à sa participation. Ceci nous mène à mettre en évidence différentes actions initiées par l'enfant, participant à la construction et au maintien de sa place dans l'activité.

Mots clés

Interaction sociale, conflits, activités collectives entre enfants, participation

¹ La première partie de cette étude s'appuie sur des données collectées dans le cadre du projet de recherche financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique "Analysing children's implicit argumentation: reconstruction of procedural and material premises" (contrat FNS No. 100019-156690/1, 2015-2018 octroyé à A.N. Perret-Clermont, S. Greco, A. Iannaccone et A. Rocci), projet auquel a aussi participé Rebecca Schär qui nous a enrichi.e.s de ses réflexions

Nous voudrions aussi remercier les structures parascolaires qui ont accepté de nous ouvrir leurs portes.

1. Introduction

Les travaux sur le conflit socio-cognitif ont permis de reconnaître l'importance de l'interaction sociale pour le développement cognitif de l'enfant. On sait que les dialogues, notamment lorsqu'ils sont de type argumentatif et/ou qu'un conflit socio-cognitif s'y déroule, peuvent avoir des effets bénéfiques pour le développement cognitif (Perret-Clermont, 1979/1996 ; Grossen & Perret-Clermont, 1984; Perret-Clermont & Carugati, 2004 ; Schwarz & Baker, 2016). Ces interactions sociales ne sont toutefois pas une condition externe au développement cognitif, mais elles sont considérées plutôt comme un terrain dynamique dans lequel des processus d'apprentissage peuvent prendre forme (Nonnon, 2015). En d'autres termes, il ne suffit pas que plusieurs personnes soient placées à proximité les unes des autres pour qu'une coordination voire confrontation productive se fasse car certains processus doivent avoir lieu pour permettre un travail d'adaptation cognitive chez les participants. Ces constats ont initié et ont nourri des axes de recherche consacrés à l'étude de la nature de ces interactions (Iannaccone, 2010). L'un des processus décrit comme primordial et indissociable de l'émergence d'un conflit socio-cognitif est l'expression de points de vue divergents (Doise & Mugny, 1984 ; Perret-Clermont, 1979/1996). Le fait que l'enjeu central soit épistémique plutôt que relationnel est également fondamental (Buchs, Darnon, Quiamazade, Mugny et Butera, 2008; Carugati & Perret-Clermont, 2015). Il faut bien sûr aussi qu'il y ait des raisons d'identifier et de résoudre le conflit. Autrement dit, il est nécessaire que l'enfant exprime son point de vue et s'y attache suffisamment pour que le point de vue d'autrui ne soit pas adopté par simple conformisme ou imitation. Ceci implique donc que les enfants établissent et expriment un point de vue dans l'interaction, à propos de l'objet dont il est question, afin qu'il puisse potentiellement y avoir confrontation des différents points de vue.

Les tentatives d'introduire des activités argumentatives en classe ou dans des activités de recherche avec des enfants donnent à voir les difficultés liées à une telle demande. Prendre position, exprimer sa pensée ou son point de vue et l'assumer sont effectivement des actions qui peuvent être difficiles (Perret-Clermont, Muller Mirza, Perret & Padiglia, 2008; Muller Mirza, 2008; Muller Mirza, Perret-Clermont, Tartas & Iannaccone, 2009; Breux & Perret-Clermont, 2014). Les notions anglaise «standpoint» et allemande «Standpunkt» permettent peut-être mieux d'exprimer les enjeux et les implicites de l'action en question. Pensons notamment aux expressions «to take a stand/ to have a standpoint». Nous traduirons cela en français par «prendre et tenir une position». Cette notion de «standpoint» nous vient des travaux dans le champ de l'argumentation, qui insistent sur la nécessité d'exprimer des standpoints dans les activités de débat, notamment dans le cadre scolaire.

Face au constat des difficultés auxquelles les enfants sont parfois confrontés dans le cadre de ces activités lorsqu'on leur demande d'assumer un point de vue (voir aussi par ex.: Psaltis & Duveen, 2006, Mercer & Littleton, 2007; Muller Mirza, 2015 ; Miserez Caperos, 2017; Iannaccone, Perret-Clermont & Convertini, 2019), nous cherchons à prendre du recul et à examiner la manière dont les enfants assument non pas des idées, mais des actions, telles que, par exemple, placer des objets dans une tâche de construction. En effet, de nombreuses approches actuelles de l'adulte et en particulier certaines approches dialogiques abordent les processus psychologiques en termes de positionnement (Benson, 2001; Harré et al., 2009; Hermans, 2001; Hermans et al., 1992). Si comme l'affirme Gillespie & Martin (2014), les positionnements verbaux, discursifs et plus ou moins abstraits se développent à partir de jeu d'échanges de positions physiques et sociaux, il est alors important de comprendre comment les enfants construisent leur place et se donnent les moyens d'avoir une position significative dans un groupe, par exemple lors de la participation à une tâche collective.

La question au cœur de ce chapitre est celle de comprendre comment les enfants construisent et maintiennent leur place au sein du groupe dans des activités collectives de construction. En étudiant ces dynamiques dans une tâche de construction demandant des actions physiques, nous espérons participer à la compréhension du développement d'une prise de position au sein d'activités plus centralement langagières telles que le débat. La compréhension du développement d'une prise de position peut contribuer à élargir nos connaissances sur l'ensemble des difficultés liées à de telles activités, y compris celles qui sont argumentatives. Suivant l'idée de Piaget que comprendre le développement cognitif chez l'enfant permet d'éclairer le fonctionnement de l'adulte, ces observations pourront peut-être donner envie de revisiter certaines idées reçues en matière d'argumentation chez l'adulte.

2. Revue de la littérature

2.1 La dimension processuelle de la construction de savoirs : où commence une confrontation d'idées ?

Le concept de "conflit socio-cognitif" a attiré l'attention sur la dimension cognitive de l'interaction et sur l'apprentissage comme processus, tandis que Andriessen, Baker & Suthers, 2003, ainsi que Muller Mirza & Buty, 2015 ou Schwarz & Baker, 2017 se penchent eux sur la dimension dialogique de l'argumentation (Plantin, 2005) en rapport avec la construction de connaissances. Ce sont le questionnement et l'expression d'un point de vue opposé à celui déjà présenté qui poussent les participants au débat à reformuler les assertions, à les rendre plus explicites, à argumenter et donc à explorer les informations rendant valide le point de vue exprimé. La mise en question d'un point de vue ou l'expression d'un point de vue

différent de celui présenté peut être produit par un autrui qui est physiquement présent, mais cet autrui peut également être intériorisé et prendre part dans le dialogue intérieur (par ex.: Salazar Orvig & Grossen, 2008; Leitão, 2000 ; Wertsch, 1998; Greco, 2013). Le seul fait d'imaginer de s'adresser à un certain public et d'anticiper les éventuelles demandes d'informations de sa part, permet par exemple de pousser le raisonnement plus loin (Ziegelmüller & Kay, 1997).

Les théories contemporaines de l'argumentation accordent un rôle décisif à l'expression et à la gestion de points de vue divergents. Plus particulièrement, le modèle de la discussion critique de l'approche pragma-dialectique élaboré par van Eemeren et Grootendorst (1984, 2004) présente quatre phases menant idéalement à la résolution d'une divergence d'opinions entre les interlocuteurs. La première de ces quatre étapes² est l'étape de confrontation (confrontation stage), qui consiste en l'émergence d'une différence d'opinion. Cette phase est primordiale pour une discussion critique puisque sans divergence d'opinion, il n'y aurait pas, par définition, de divergence à résoudre.

Des nombreuses recherches consacrées à l'étude de l'argumentation dans le domaine de la psychologie et de l'éducation, ne prennent pas pour acquis la présence de points de vue opposés chez les enfants, mais elles examinent la manière dont les enfants assument des idées, en s'interrogeant sur les enjeux liés à ce processus (par ex. Psaltis & Duveen, 2006, Mercer & Littleton, 2007 ; Greco, Miserez-Caperos & Perret-Clermont, 2015 ; Muller Mirza, 2015 ; Perret-Clermont et al., 2019). L'argumentation ne commencerait pas par l'expression de points de vue structurés et préétablis, mais par un long processus de construction des points de vue où le dialogue est à entendre comme une forme d'exploration de différents sources d'information (Nonnon, 1996) et où les échanges entre les participants sont caractérisés par de nombreux enjeux relationnels, émotionnels et sociaux.

La présence physique d'un autre, au contraire d'un monologue dans lequel une personne argumente avec elle-même, peut faciliter la production du discours argumentatif (Golder & Pout, 1998), mais elle peut également comprendre des risques relationnels (Muller Mirza et al., 2009). Dans les processus d'apprentissages entre pairs, les relations sociales, la qualité des rapports d'amitié et l'acceptation par le groupe sont des questions qui ne sont pas à sous-

² Dans le contexte des discussions quotidiennes, l'étape de la confrontation peut ne pas être explicite ou elle peut ne pas se présenter temporellement avant les autres étapes. Toutefois cette phase est indispensable et dans la reconstruction du dialogue argumentatif en vue de son analyse, cette phase est déplacée avant les autres étapes par l'opération appelé: «permutation» (van Eemeren & Grootendorst, 1984, 2004). Dans l'approche pragma-dialectique, la divergence d'opinion est explicitée par l'aperçu analytique qui inclut la présentation des différents points de vue et des arguments soutenant ces points de vue.

évaluer (Schwarz et Baker, 2017). En effet, quand il est demandé aux enfants de débattre pacifiquement et qu'ils réalisent qu'un désaccord a surgi, ils sont confrontés à un paradoxe : ils doivent alimenter la discussion en cours au moyen de questions, de l'expression de points de vue ou de la remise en cause de ces points de vue, mais en faisant toujours attention à la préservation de leur acceptation dans le groupe et au maintien d'une relation harmonieuse (Muller Mirza, 2015).

De même, dans des interactions avec les adultes, par exemple lorsque l'enfant est placé dans un dispositif de recherche ou une activité éducative, on trouve encore une fois des difficultés d'accès au désaccord. De manière générale, des asymétries entre les participants à un dialogue peuvent entraver l'expression de points de vue divergents (Psaltis & Duveen, 2006 ; Psaltis & Zapiti). L'existence d'une relation asymétrique entre l'adulte et l'enfant amène souvent l'enfant à éviter poliment d'affirmer un point de vue surtout si celui-ci est opposé à celui de l'adulte, et à éviter aussi, bien sûr, d'adresser des questions à l'adulte. Dans certaines circonstances, à cause de la présence d'une relation asymétrique et de contrats didactiques plus ou moins implicites, l'enfant a tendance à accepter les propositions de l'adulte, même si elles lui sont incompréhensibles (Lévy & Grossen, 1991; Schubauer-Leoni, Bell, Grossen & Perret-Clermont, 1991; Schubauer-Leoni & Mtamakiliro, 1994).

Il n'est donc pas nécessairement facile ni licite, aux yeux de l'enfant, d'exprimer un point de vue. Mais d'autres études montrent encore que l'adulte, enseignant ou chercheur, est susceptible, pour des motifs divers (l'aider, le remettre sur le droit chemin de ce que l'adulte considère être le fil de la conversation, etc.), d'interrompre répétitivement l'enfant en lui coupant la parole et en interférant avec son raisonnement, l'empêchant ainsi d'exprimer un point de vue ou de douter du point de vue de l'adulte (Giglio, 2015; Miserez-Caperos, 2017 ; Convertini, 2019 ; Perret-Clermont et al., 2019). Ce processus est en partie expliqué par l'existence d'implicites chez l'enfant et l'adulte. Ce dernier ne les reconnaissant pas, il risque de décourager l'enfant à exprimer sa pensée (par ex. Greco et al., 2018; Perret-Clermont et al., 2019).

Toutes ces études décrivent bien les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants quand il s'agit d'entrer en désaccord et la manière dont l'expression de points de vue divergents ne va pas de soi, même lorsqu'elle permettrait de résoudre un conflit socio-cognitif ou d'avancer dans une discussion critique. Un espace de problématisation doit être créé par les interlocuteurs pour donner une chance à l'émergence et l'expression d'un "standpoint". Du point de vue méthodologique, pour pouvoir observer cela, il est nécessaire de se mettre dans une perspective temporelle qui permette de saisir non seulement les rares points de vue d'emblée affirmés mais aussi ceux en construction qui ne se stabilisent que peu à peu (Nonnon, 2015). La littérature dans ce domaine se focalise plutôt sur les difficultés entravant

les échanges entre adulte et enfants, et beaucoup moins sur ce qui se passe dans les interactions entre pairs. De plus, elle est centrée sur la manière dont les enfants assument des idées au sein d'activités langagières, mais moins sur la manière dont les enfants assument des actions. Comment un enfant se construit-il sa place au sein d'un groupe de pairs lors d'activités collectives ? C'est la question à laquelle nous nous intéressons dans le prochain sous-point, en présentant des études qui sont très proches de nos intérêts et qui ont examiné les capacités, langagières ou non, mobilisées par les enfants pour gagner une place au sein du groupe de pairs dans des situations de conversation, de jeu libre ou des tâches données par l'adulte.

2.2 Les stratégies et les capacités à la base de la participation des enfants à des activités collectives

Un des domaines où la place prise par l'enfant dans l'interaction, sa participation active au déroulement de l'échange et les initiatives qu'il propose sont étudiées est celui des interactions langagières. Une interaction langagière entre enfants n'est pas constituée par la seule expression orale des certaines affirmations par les participants, mais les enfants doivent également se faire une place dans l'interaction en se faisant remarquer par les autres, en particulier en attirant leur attention. Ils s'alignent aussi sur la conversation en cours et gèrent les tours de parole. On peut donc voir que les enfants effectuent tout un travail de construction et maintien de l'interaction sociale qui dépasse la production de phrases syntaxiquement et grammaticalement correctes (Cook-Gumperz, Corsaro & Streeck, 1986).

Le tour de parole est une situation dans laquelle la présence de marques verbales et non verbales permet aux acteurs de signaler à l'autre agent dans l'interaction un changement de tour qui ne coïncide pas simplement avec une concession ou une demande de la parole, mais qui est plutôt une concession ou une demande de la possibilité d'avoir plus généralement un espace de participation. Une question posée à l'autre, un long moment de silence, la juxtaposition des voix, le fait de s'asseoir pourraient provoquer un changement au niveau de la participation à condition que le système interactif soit en quelque sorte fonctionnel et que l'autre soit disponible à et en mesure de s'aligner à ces requêtes (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Schegloff, 2000; Wiemann & Knapp, 1975).

Les études centrées sur la participation dans des activités de jeu libre entre enfants et sur les processus de socialisation permettent également de mettre en évidence des dynamiques similaires à celles qui nous intéressent. En effet, les enfants, notamment à l'école, développent toute une série de stratégies pour gérer les espaces communs et les relations entre pairs (p. ex. Corsaro, 1979, 1985, 1997 ; Garvey, 1974). Se positionner dans l'espace physique de l'activité pour gagner l'accès à l'interaction (ce que Corsaro appelle «non verbal

entry») ou produire un comportement aligné avec celui des enfants déjà impliqués dans l'espace interactif (ce que Corsaro appelle «producing variant of ongoing behavior»), sont deux exemples de stratégies utilisées par les enfants pour gagner une place dans l'activité. De façon complémentaire, des justifications, comme le recours à des règles arbitraires, peuvent être utilisées pour répondre négativement à ces tentatives³. Ainsi, des auteurs comme Garvey & Hogan (1973) concluent de leurs travaux que les enfants développent progressivement, dès la naissance, les capacités permettant l'interaction.

Ces différents travaux mettent bien en évidence que dans le cadre de conversations tout comme dans des situations de jeu libre, on peut observer que les enfants sont capables de s'ajuster de manière fine à leurs pairs et d'agir sur le déroulement de l'interaction, ils y construisent activement la place de chacun en interaction avec autrui. Nous y voyons également que cette «place» n'est pas seulement symbolique-verbale mais se joue aussi sur le plan matériel-corporel. Mugny, Perret-Clermont et Doise (1981), avaient créé une tâche dans laquelle des dyades enfants devaient manipuler simultanément et de manière coordonnée différentes poulies reliées par des fils à un crayon de façon à être en mesure de réaliser l'activité. Néanmoins la tâche et le dispositif contraignaient fortement les rôles et la contribution de chacun, et ne permettent donc pas de comprendre les dynamiques de construction de la place, celle-ci étant déjà assignée et, en quelque sorte, «protégée» par le dispositif. L'expérience menée par Grossen (1988), dans laquelle il était demandé aux enfants de jouer l'expérimentateur dans des dyades avec des camarades, implique également un rôle prédéfini par l'adulte chercheuse, rôle qui légitime et soutient la place prise par l'enfant dans l'interaction. On y observe que la place que chacun prend dans l'interaction est intimement liée à des rôles qui peuvent être préétablis et légitimés par une autorité instituée, ici l'adulte chercheuse. Ainsi, au-delà des interactions interpersonnelles, ce sont également les dimensions institutionnelles ou ce que Grossen et Salazar Orvig (2011) nomment les dimensions transpersonnelles qui participent à cadrer la manière dont certains rôles sont investis et la place qui peut être prise par chacun.

³ L'on renvoie le lecteur au texte de Corsaro (1979), qui décrit une série de 15 stratégies utilisées par les enfants pour gagner l'accès aux interactions entre pairs. Dans le cadre du présent chapitre, nous retenons en particulier les stratégies suivantes: «disruptive entry» pour signaler une stratégie verbale ou pas par laquelle l'enfant interrompt l'activité en cours en proposant une action; «questioning» pour indiquer la stratégie qu'un enfant utilise quand il interroge les pairs sur l'activité dans laquelle ils sont engagés et «suggest other activity» qui décrit les moments où l'enfant propose aux pairs de s'engager dans une activité différente de celle en cours.

3. Recherche

3.1 Notre intérêt dans ce chapitre

En résumé, un échange discursif où des points de vue sont exprimés peut avoir un rôle important pour le développement cognitif de l'enfant. En même temps, s'engager dans une telle activité ne va pas de soi, mais implique des difficultés pour l'enfant et un espace de problématisation doit être créé par les participants au dialogue (Nonnon, 2015). Par conséquent, notre intérêt porte sur la dimension temporelle de ce processus, la manière dont il devient possible pour les enfants d'entrer en désaccord.

De plus, si de nombreuses recherches se focalisent sur la manière dont les enfants assument des idées au sein d'activités plus centralement langagières et dans le cadre d'interactions avec l'adulte, nous cherchons à prendre du recul et à examiner la manière dont les enfants assument des actions et se construisent une place dans le cadre d'interaction avec les pairs dans des activités de construction. Ce que nous souhaitons aborder ici, c'est la manière dont l'élaboration de la place de chacun se donne à voir dans des situations qui ne sont pas celles de jeux libres, mais qui impliquent la réalisation d'une tâche définie dans laquelle les enfants cherchent à atteindre un but, en l'occurrence la création ou reproduction d'un agencement matériel. Bien entendu, ces processus de socialisation n'incluent pas uniquement ce qui se passe entre participants, mais une certaine potentialité d'intervention et de médiation est attribuée aussi à l'espace physique, aux outils et aux objets, comme certains auteurs l'ont bien décrit (p.ex. De Saint-Georges, 2004; Kultti & Pramling, 2015; Nordtømme, 2012; Voss, 1997). Par ailleurs, le choix de s'intéresser à une situation dans laquelle la matérialité prend une place plus importante et visible s'ancre également dans les débats récents sur la place de la matérialité en psychologie (Iannaccone, 2013). En effet, le développement psychique s'ancre dans l'interaction physique avec le monde matériel qui nous entoure (Benson, 2001 ; Piaget, 1936) et la prise en compte de la socio-matérialité dans les processus d'apprentissage permet un éclairage et une compréhension nouvelle des processus en question (Iannaccone, 2017; Kontopodis & Perret-Clermont, 2016), ce qui vaut également plus largement pour l'étude de toute situation d'interaction (Grossen, 2009).

Nous allons donc à présent nous tourner vers des exemples issus de nos corpus de données, afin d'adresser les questions suivantes: comment de jeunes enfants participent-ils à une activité collective dans laquelle ils manipulent des objets matériels pour atteindre un but technique en particulier lorsque leurs partenaires semblent les ignorer ou les exclure ? Comment parviennent-ils à prendre et à maintenir leur place? Nous allons notamment observer par quels actes l'enfant prend part à l'activité, comment il y fait des propositions d'acteur et ce qu'il advient de ces propositions dans la dynamique interactive (sont-elles

acceptées, rejetées, modifiées,...)? Finalement, nous nous interrogerons sur les impacts que ces dynamiques ont sur le processus de prises de position plus centralement langagières et sur le développement d'une confrontation d'idées.

3.2 La choix de deux corpora différents

Les données qui sont présentées ont été récoltées dans deux projets: l'un (données récoltées par J. Convertini) porte sur une triade d'enfant de 5 ans impliquée dans une activité de construction avec des blocs en bois (Kapla®); l'autre (données récoltées par F. Gfeller) implique trois groupes d'enfants (5-7 ans) invités à résoudre une tâche de rotation spatiale. Nous avons choisi de nous intéresser à des données issues de deux corpora différents, dans la mesure où les difficultés à participer à la tâche rencontrée par un enfant de chaque groupe sont ancrés dans des situations de départ différentes. En effet, dans le premier cas, l'enfant n'a pas été invité à rejoindre le groupe par l'adulte, alors que le souhait de cet enfant est visiblement de contribuer à l'activité en cours. Il va donc tenter, à plusieurs reprises, d'entrer dans le groupe formé par l'adulte et de proposer des contributions à la tâche en cours. Dans le deuxième cas le jeune garçon fait bien partie du groupe créé par la chercheuse, néanmoins il peine au début à contribuer à la tâche dans la mesure où il se trouve dans une position depuis laquelle il a quelques difficultés à agir et ses propositions ne sont pas forcément reconnues par ses pairs. Ses difficultés permettent d'observer la manière dont l'enfant construit malgré tout sa place au sein du groupe. Dans le premier groupe, les interactions verbales sont suffisamment régulières pour servir de base à une transcription des interventions langagières et des actions des enfants, alors que dans le second corpus les échanges langagiers sont plus rares, c'est pourquoi nous avons choisi dans ce cas de nous appuyer sur des images.

4. Première situation: essayer d'entrer dans un groupe existant

Les données qui sont présentées⁴ dans cette section ont été récoltées dans une structure d'accueil parascolaire en Suisse en juin 2015. Le but principal de la recherche était d'engager les enfants dans des activités susceptibles de soutenir la production argumentative des participants⁵ et d'analyser les prémisses implicites de leurs arguments, en les rendant

⁴ Les données ont été récoltées par Josephine Convertini dans le cadre du projet FNS (contrat no 100019-156690/1 A.N. Perret-Clermont, S. Greco, A. Iannaccone et A. Rocci).

⁵ Les activités ont été l'objet d'un design suivant les lignes directrices élaborées dans le cadre de l'approche «Arguing to learn» (Andriessen, Baker & Suthers, 2003; Schwarz & Baker, 2017). Sur la base de cette approche, une activité de construction peu structurée a été choisie, qui, contrairement à des activités très structurées, ne prévoit pas une seule solution possible à la tâche. Chaque participant peut contribuer à l'activité avec sa propre

explicites, en examinant leur distribution dans le corpus et en les décrivant avec un regard empruntée à la psychologie socio-culturelle.

L'activité proposées aux enfants est une activité de construction avec des Kapla® et a été réalisée dans un coin d'une salle de la structure d'accueil, sur un tapis carré habituellement utilisé par les enfants pour réaliser différentes activités, notamment de construction. La caméra a été positionnée à côté du tapis et un enregistreur audio a été posé du côté opposé. Dans la même salle se trouve une longue table où d'autres enfants jouent avec des cartes ou dessinent. L'éducatrice n'occupe pas une place fixe, mais se déplace souvent entre l'intérieur de la classe et le jardin. Ce jour-là, il a été demandé à l'éducatrice de choisir les trois participants à l'activité parmi les enfants présents. Tout le monde a manifesté une grande curiosité par rapport au jeu et à la possibilité de participer à une activité filmée. L'éducatrice a choisi trois enfants: deux garçons et une fille. L'activité de recherche a été introduite d'abord par l'éducatrice qui a expliqué aux enfants qu'ils allaient faire une activité avec la chercheuse, en rappelant aux enfants de ne pas toucher la caméra. Sur le tapis se trouvait uniquement la boîte de jeu de construction appartenant à la structure d'accueil parascolaire. L'activité commence avec la présentation de la consigne par la chercheuse: «Vous pouvez choisir ensemble quelque chose à construire, ce que vous voulez, et donc le réaliser avec les Kapla®». La chercheuse n'est pas engagée directement dans l'activité, mais elle est présente dans la même salle. Les autres enfants sont censés vaquer à d'autres activités et ignorer la triade mais nous verrons qu'en fait un certain nombre d'entre eux, tout en respectant le fait qu'ils n'ont pas été invités à se mettre sur le tapis, sont à l'affût pour participer.

L'activité a été enregistrée sur des supports audio et vidéo. Les enregistrements vidéo ont été visionnés plusieurs fois par différents chercheurs et ont été en partie transcrits (version simplifiée de Jefferson, 2004). À partir de nos connaissances sur les stratégies utilisées par les enfants pour participer à des activités collectives⁶, nous avons décidé d'inclure dans la transcription les pauses dans le dialogue, les juxtapositions des voix et les changements dans le ton de la voix. Les parties transcrites sont celles où il a été possible d'identifier des actions significatives (verbales et physiques) de la part des enfants par rapport à des tentatives d'accès et de participation à l'activité. Une attention particulière est portée au rapport des enfants aux autres dans l'espace partagé, à la prise de possession d'objets, et aux contributions à la résolution de l'activité.

connaissance, ce qui constituerait une condition préalable pour promouvoir leur motivation à s'engager dans la tâche.

⁶ Voir paragraphe 2.2 de ce chapitre

Les tentatives d'accès des enfants à l'activité ont été décrites en nous appuyant sur les études qui se sont intéressées aux initiatives des enfants pour participer aux activités collectives, en particulier Corsaro (1979, 1997). Les réflexions sur les impacts que ces dynamiques ont sur l'expression d'un point de vue et sur l'émergence d'un désaccord ont été élaborées à partir de l'approche pragma-dialectique (van Eemeren & Grootendorst, 1984, 2004).

Dans cette section, quatre extraits sont présentés. Ceux-ci se concentrent sur la triade d'enfants appelés à participer à l'activité, Tom⁷, Sam et Monique, et sur deux autres enfants qui n'ont pas été choisis, Alex et Hugo. Alex voulait participer à l'activité, mais la triade avait déjà été choisie. Dès que l'activité commence, il ne demandera plus verbalement et explicitement à l'éducatrice d'y participer, mais il restera à côté du tapis pendant toute la durée de l'activité à regarder la construction et il ne s'engagera jamais dans d'autres activités avec les camarades assis à la table. Hugo apparaît dans l'enregistrement seulement à la fin de la tâche.

Les quatre exemples sont présentés avec le but non seulement de mettre l'accent sur l'émergence de la possibilité d'action de l'enfant dans l'interaction, mais surtout sur la manière dont l'enfant construit activement cette possibilité et sur le caractère dynamique d'un tel processus. Pour cette raison et pour des raisons de clarté, les extraits seront présentés tels qu'ils se succèdent chronologiquement dans l'enregistrement.

4.1 Extrait 1: « un hôtel »

La triade d'enfants a choisi de construire un hôtel et elle a déjà fait une première construction. Maintenant, ils sont en train de décider que faire d'autre, notamment comment faire usage des autres blocs qu'ils n'ont pas encore utilisés. À ce sujet Tom et Sam font des propositions. À un moment donné, Tom s'éloigne de sa place pour s'approcher de la boîte contenant les blocs. C'est à ce moment précis qu'Alex, qui était jusque-là en dehors du tapis, marche sur le tapis et prend la place de Tom, en essayant de faire une proposition. Tom retourne à sa place, en interpellant Alex. Sam, en augmentant le ton de sa voix, fait la même chose et ajoute: «Alex regarde ça te filme», en indiquant la caméra.

Tableau 1 Exemple: «un hôtel». Participants: Alex 4:9 ans; Monique 4:10 ans; Sam 5:1 ans et Tom 5:3 ans

Tour	Participant	Transcription
1	Tom	un autre juste à côté, un autre hôtel, un tout petit ((il bouge son bras du bas

⁷ Tous les noms de participants utilisés dans ce chapitre sont des noms d'emprunt.

		vers le haut dans un espace à côté de la construction fait par les enfants))
2	Sam	no:: on fait un grand (.) un seul (.) immense
3	Tom	xxx
4	Sam	regardez qu'est-ce qu'il vous reste ((Tom et Monique sont en train de sortir des Kapla® de la boîte))
5	Alex	est-ce que vous pouvez:: ((Alex marche sur le tapis, il se rapproche de la construction et il occupe la place de Tom qu'il est parti prendre des Kapla®))
6	Tom	Alex ((Tom retourne à l'endroit qu'il occupait avant de partir chercher des Kapla® et Alex sort du tapis))
7	Sam	↑Alex (.) Alex regarde ça te filme ((il indique la camera et après il regarde Alex))

Dans cette interaction les enfants sont en train de décider comment utiliser les Kapla® à disposition. Au tour de parole 1 Tom propose de construire un autre hôtel: «un autre juste à côté, un autre hôtel, un tout petit». Par contre, Sam préfère utiliser tous les Kapla® pour réaliser une seule construction et au tour de parole 2, il dit: «no:: on fait un grand (.) un seul (.) immense». Tom exprime un point de vue et Sam présente un point de vue différent de celui de Tom. Il s'agit d'une différence d'opinion entre les deux enfants définie par une discussion du type mixte et qui détermine l'étape de confrontation (van Eemeren & Grootendorst, 1984, 2004). Alex, qui n'est pas parmi les participants à l'activité en cours, marche à ce moment sur le tapis et grâce à son intervention devient un participant potentiel à la discussion.

Ce n'est pas un hasard qu'Alex ait choisi de réagir à ce moment-là. En effet, d'une part Tom s'est déplacé du côté opposé de la construction et il a ainsi laissé sa place vide. D'autre part, il s'agit d'un moment de l'activité où les enfants sont en train de décider que faire et il s'agit ainsi d'un moment où des propositions sont élaborées. Les tentatives d'Alex sont donc pertinentes par rapport à ce qui se passe. Alex dit au tour de parole 5: «est-ce que vous pouvez::» et il semble être sur le point de proposer son point de vue par rapport à l'utilisation de Kapla®. Si cela est vraiment l'intention d'Alex, Corsaro (1979) appellerait sa stratégie «suggest other activity». Tom répond négativement à la tentative d'Alex en attirant son attention et en retournant à sa place. Sam répond également à Alex avec un ton de voix plus élevé, tout en indiquant la camera à Alex et en accompagnant son geste par les mots: «Alex regarde ça te filme». Grâce à son intervention, Alex transforme sa position de non-participant en participant potentiel à la discussion critique. Toutefois, les interventions de Tom et de Sam font que sa participation restera potentielle sans possibilité d'être élaborée positivement.

4.2 Extrait 2: «un bras d'adulte»

Les trois enfants décident finalement de construire un seul hôtel qui est à présent représenté par une tour. Peu de temps après que la tour ait été construite, il a un Kapla® qui tombe à l'intérieur de la tour d'hôtel réalisée par les enfants.

Tableau 2 Exemple: «un bras d'adulte». Participants: Alex 4:9 ans; Monique 4:10 ans; Sam 5:1 ans et Tom 5:3 ans.

Tour	Participant	Transcription
1	Tom	((un Kapla® est tombé dans la tour construite par les enfants. Monique essaie de tendre le bras au centre de la tour vers le bas)). Monique t'as pas xxx ((Tom fait la même chose))
2	Sam	il faudrait un bras d'adulte, ↑il faudrait un bras d'adulte alerte ↓ il y a un Kapla® qui est tombé dedans
3	Alex	j'arrive ((on n'entend que la voix))
4	Sam	non, c'est pas assez xxx ((Sam essaie de tendre son bras au centre de la tour vers le bas)) quelqu'un (.) un adulte, pourrait nous aider? Attends, attends, attends ((Monique continue à ajouter des Kapla® à la tour, Sam bloque son bras et commence à défaire la construction))
5	Tom	un adulte pourrait nous aider?
6	Alex	il faut ouvrir une petite porte là avec xxx ((Alex marche sur le tapis et il se penche, il indique avec le doigt un espace entre deux Kapla®))
7	Sam	non, non ((Alex sort du tapis))

Dans cet échange un Kapla® tombe dans la tour construite par les enfants et les enfants sont en train de décider comment le récupérer. Monique essaie de récupérer le Kapla® en étendant le bras vers le bas, au milieu de la tour, mais son bras est trop court et elle échoue. À ce moment son point de vue est implicite (il faudrait utiliser le bras de Monique pour récupérer le Kapla®) et son idée n'est par explicitée verbalement, mais partagée au moyen d'une action (tendre son bras au centre de la tour). Au tour de parole 1 Tom essaie la même action et il dit: «Monique t'as pas xxx». L'affirmation de Tom n'est pas audible jusqu'à la fin, mais par son action il est possible de comprendre que son point de vue est différent de celui de Monique (il faudrait utiliser le bras de Tom pour récupérer le Kapla®) et il semble être sur le point de proposer un argument. La stratégie utilisée par Monique et Tom reste sans succès.

Sam, en revanche, décide d'appeler un adulte pour les aider et exprime un point de vue, qui diffère de l'affirmation au tour de parole 2: «il faudrait un bras d'adulte». Son idée est celle de se faire aider par un adulte à récupérer le Kapla®. Son point de vue (il faudrait utiliser le bras d'un adulte pour récupérer le Kapla®) peut être considéré comme une co-construction des enfants. En effet, on peut imaginer que le résultat des tentatives faites par Monique et Tom a permis à Sam d'avoir des informations supplémentaires sur la manière de résoudre le problème et a participé à l'élaboration de son idée.

Alex, qui se trouve toujours en dehors du tapis, dit au tour de parole 3: «J'arrive». Sam avait demandé l'aide d'un adulte à plusieurs reprises, mais personne n'arrive. Alex ajuste alors son point de vue en essayant, exactement comme Monique et Tom, de tendre son bras au centre de la tour vers le bas (il faudrait le bras de Sam pour récupérer le Kapla®). L'action de Sam reste sans succès. L'enregistrement est à nouveau inaudible, mais après sa tentative il dit: «non, c'est pas assez xxx». À ce moment, il revient sur le point de vue exprimé au tour de parole 2 (il faudrait utiliser le bras d'un adulte pour récupérer le Kapla®). Monique continue à ajouter des Kapla® à la tour, Sam dit: «Attends, attends, attends» et il bloque l'action de Monique. Sam commence à défaire la construction. On est confronté encore une fois à un point de vue qu'il est possible reconstruire par l'action de Sam (il faudrait détruire la construction pour récupérer le Kapla®).

Tom, qui avait essayé initialement de récupérer le Kapla® en tendant son bras, revient sur l'idée de Sam et dit au tour de parole 5: «un adulte pourrait nous aider?». Alex marche sur le tapis, il se penche et il indique avec le doigt un espace entre deux Kapla®, à l'endroit où le Kapla® est tombé. Au tour de parole 6, Alex exprime finalement son point de vue: «il faut ouvrir une petite porte là avec xxx». Sam se limite à dire: «non, non» et Alex sort du tapis.

Exactement de la même manière que dans l'extrait: «un hôtel», Alex n'a pas choisi un moment quelconque pour participer à l'action. En effet, l'activité de construction dure 15 minutes au total et Alex aurait pu intervenir à d'autres moments. Les enfants sont ici en difficulté et cela est bien représenté par les nombreux points de vue soutenus par les enfants. La discussion est toujours sans solution. Les enfants demandent activement l'aide de quelqu'un et même si Alex sait qu'il n'est pas l'adulte réclamée, il sait aussi que la solution qu'il veut proposer n'a pas encore été testée par les enfants. En outre, sa solution ne requiert pas «d'être un adulte», d'avoir un bras long comme celui d'un adulte. La stratégie utilisée par Alex peut être considérée comme très proche de celle que Corsaro appelle: «disruptive entry». En effet, Alex adopte une stratégie à la fois verbale et non-verbale et interrompt l'activité en cours en proposant une action. Toutefois, à la différence de la «disruptive entry», son intervention n'est pas une action quelconque ayant simplement pour but d'interrompre l'activité des enfants, mais elle constitue une stratégie choisie par Alex qui se situe en

continuité avec le problème et la discussion en cours. Alex l'utilise pour aider activement les autres enfants à trouver une solution. La réaction de Sam est très concise et il répond négativement à son intervention sans aucune argumentation.

Le processus de recherche de la résolution du problème a été possible puisque les points de vue des enfants ont été toujours accompagnés par des essais de leur part. En effet, c'est la possibilité de tester les points de vue qui permet un avancement de la discussion et du raisonnement. Le point de vue d'Alex n'est pas testé par ses camarades et Alex sort du tapis. Il n'aura pas la possibilité de se faire une place dans l'activité et participer à la discussion en cours. Les enfants décident de détruire en partie la tour pour récupérer la pièce de Kapla®.

Il est intéressant de noter que plus tard dans l'activité, il arrive encore une fois qu'un Kapla® tombe dans la tour. Cette fois-là, Sam et Monique décident tout de suite de se pencher sur le tapis et de récupérer le Kapla® par l'espace libre qui se trouve entre deux Kapla®. Ils parviennent tout de suite à récupérer le Kapla®. Ceci semble indiquer que la solution proposée par Alex a été retenue par les autres enfants.

4.3 Extrait 3 : «la ville»

Les enfants, exactement comme dans l'extrait «l'hôtel», sont en train de décider que construire d'autre grâce aux Kapla® restants.

Tableau 3 Exemple: «un bras d'adulte». Participants: Alex 4:9 ans; Monique 4:10 ans; Sam 5:1 ans et Tom 5:3 ans.

Tour	Participant	Transcription
1	Monique	dernier Kapla® et puis voilà ((elle pose un Kapla® sur la construction))
2	Sam	et maintenant on fait une belle ville
3	Alex	après vous pouvez xx mettre comme ça ((Alex marche sur le tapis et se rapproche de la construction, il mime avec la main l'action de poser un Kapla® sur la construction déjà réalisée))
4	Sam	non:: on a pas envie d'utiliser tous les Kapla® ((Alex sort du tapis))

Dans cet échange, les enfants sont en train de décider comment utiliser les Kapla® à disposition. Au tour de parole 1, Monique pose un Kapla® sur la construction et elle propose que celui-ci sera le dernier Kapla® à être utilisé sur la construction déjà effectuée: «dernier Kapla® et puis voilà». Par son intervention elle affirme que la construction réalisée jusque-là est terminée.

Sam propose d'utiliser les Kapla® à disposition pour construire une ville et exprime son point de vue au tour de parole 2: «et maintenant on fait une belle ville». Alex marche sur le tapis et se rapproche de la construction. Au tour de parole 3, il affirme: «après vous pouvez xx mettre comme ça» et il mime avec la main l'action de poser un Kapla® sur la construction réalisée par les enfants. Au tour de parole 4, Sam répond à l'affirmation d'Alex: «non:::». Il argumente son point de vue: «on a pas envie d'utiliser tous les Kapla®». Le mot «non:::» exprimé par Sam est prolongé et Alex sort du tapis.

Au tour de parole 1, l'activité semblait être terminée. En effet les enfants avaient décidé de construire un seul hôtel. C'est l'intervention de Sam au tour de parole 2 qui ouvre la possibilité de considérer l'activité de construction comme n'étant en réalité pas terminée (on fait quelque chose d'autre). Encore une fois l'intervention d'Alex est en continuité avec la discussion en cours. La stratégie utilisée par Alex est similaire à celle qu'il utilise dans l'exemple «un hôtel». Selon la terminologie de Corasaro, cette stratégie est appelée «suggest other activity».

Ce qui change ici par rapport aux extraits précédents est la réaction de Sam, qui à la troisième tentative d'Alex de se faire une place dans l'interaction, prend en compte sa proposition en la récusant sur le contenu, alors que précédemment c'est le fait même de proposer quelque chose qui était refusé. Toutefois, la réponse de Sam est d'un ton bref et Alex ne réplique pas à son argumentation.

4.4 Extrait 4 : «le tapis»

Au bout d'environ 15 minutes, les enfants, ont réussi à terminer leur construction et ils appellent la chercheuse pour qu'elle voit ce qu'ils ont fait. Hugo, un enfant qui n'était pas engagé dans l'activité, marche sur le tapis pour commenter le travail des enfants.

Tableau 4 Exemple: «le tapis». Participants: Alex 4:9 ans; Hugo 5:3 ans; Monique 4:10 ans; Sam 5:1 ans & Tom 5:3 ans

Tour	Participant	Transcription
1	Hugo	c'est joli:: ((l'enfant entre dans le tapis de jeu et il se rapproche de Tom, Sam et Monique))
2	Sam	non, Hugo, là il nous filme, regarde (.) et là il y a un enregistrement donc il faut=
3	Chercheuse	=alors, les enfants vous pouvez nous expliquer qu'est-ce que vous avez fait
4	Tom	un hôtel et un ascenseur

5	Chercheuse	c'est joli, qu'est-ce-que vous pensez?
6	Tom	avec tous ces Kapla®
7	Chercheuse	c'est super joli et qui a pensé de faire l'hôtel? Tous ensembles?
8	Hugo	il est pour tout le monde:: il est pour tout le monde le tapis ((Hugo a parlé avec l'éducatrice. Cette information a été reportée par la chercheuse et elle n'est pas visible par la camera ou audible par l'enregistreur audio))
9	Chercheuse	tous ensemble ou seulement un de vous?

Dans cet échange, les enfants discutent qui peut effectivement rester sur le tapis de l'activité. Hugo entre dans le tapis de jeu, il se rapproche de Tom, Sam et Monique et au tour de parole 1 commente la construction réalisée. Sam, au tour de parole 2, répond: «non» à la tentative d'accès de Hugo et argumente son point de vue en disant que: «là il nous filme, regarde (.) et là il y a un enregistrement». Sam lui fait remarquer la présence de la caméra et de l'enregistreur audio. Dans ce bref échange on trouve une première tentative d'Hugo de se faire une place dans le groupe au moyen de la stratégie que Corsaro appellerait «making claim on area or object». La réponse de Sam est de refuser l'accès au tapis à Hugo. Comme dans l'exemple «un hôtel», Sam utilise la caméra et l'enregistreur audio comme arguments pour légitimer sa réponse négative et son point de vue. C'est à ce moment-là que l'adulte se rapproche des enfants et Hugo sort du tapis pour aller parler avec l'éducatrice. Peu de secondes après, Hugo revient et dit: «il est pour tout le monde:: il est pour tout le monde le tapis». Hugo choisit de se positionner dans l'interaction dans un moment où il est en quelque sorte légitimé de le faire: c'est le moment final de l'activité, le moment où les enfants ont terminé leur construction, où la situation mise en place par l'adulte va se terminer et où par conséquent les règles définies pour cette activité vont tomber. Contrairement à Alex, Hugo choisit d'aller parler avec l'éducatrice et revient vers les autres enfants en disant: « il est pour tout le monde:: il est pour tout le monde le tapis ». Hugo a donc mobilisé une stratégie différente consistant à s'appuyer sur l'autorité d'un adulte (« reference to adult authority »).

5. Deuxième situation : se faire sa place dans une triade

Les données présentées dans cette section ont été récoltées par Fabienne Gfeller dans le cadre d'un séminaire de master⁸. Elle a demandé à des groupes d'enfants de 5 à 7 ans de reproduire

⁸Intitulé du séminaire : « De la naissance de la pensée à l'argumentation », donné par la Prof. Anne-Nelly Perret-Clermont, semestre de printemps 2012.

un jardin en jouets en se basant sur un modèle qu'elle leur a présenté. L'activité proposée est inspirée de la tâche du village élaborée par Doise et Mugny (1984), elle-même basée sur la tâche des trois montagnes de Piaget. Le matériel utilisé est celui du scénotest, à l'exception d'une maison fabriquée par la chercheuse qui y a été ajoutée. Lorsque les enfants arrivent, ils découvrent un jardin miniature avec divers éléments (personnages, arbres, animaux, mobilier) autour d'une maison, le tout posé sur un rectangle en bois. A côté de ce premier jardin se trouve un rectangle en bois similaire avec seulement une maison. L'orientation de cette deuxième configuration rectangle + maison est différente de la première, selon une rotation de 90 ou 180 degrés en fonction des groupes. La chercheuse donne alors un sac contenant les mêmes éléments que ceux présents dans le premier jardin, et laisse aux enfants un temps pour sortir ces éléments du sac et les découvrir. Elle présente ensuite l'activité et demande aux enfants de construire le même jardin pour que si on sort d'une maison ou de l'autre maison, ce soit exactement pareil. Le temps pour réaliser l'activité n'est pas limité, et la chercheuse demande aux enfants de l'avertir lorsqu'ils sont satisfaits du résultat et d'accord sur l'agencement des éléments. Les participants ont entre 5 et 7 ans, et sont répartis en 2 groupes de 2 et un groupe de 3. L'activité a eu lieu durant temps libre des enfants, dans une salle de l'école d'arts martiaux où ils sont élèves, avant un cours. Les données ont été enregistrées avec une caméra.

Les vidéos ont été regardées à plusieurs reprises en s'attardant sur certains passages particulièrement intéressants, et une transcription des vidéos a été effectuée en tenant compte à la fois des interventions verbales et des principales actions non-verbales. L'analyse a été conduite en pointant:

- Les initiatives prises par les enfants sur les objets (prendre, placer, déplacer), dans les déplacements (aller chercher un objet, se déplacer pour voir quelque chose) et dans les échanges avec autrui (verbalement, ou en montrant un objet)
- La manière dont cette initiative est accueillie ou non par le ou les partenaires (désaccord, ignorer, approuver, discuter, reprendre,...) et l'éventuelle interaction qui se construit à partir de là (attention conjointe sur un objet? négociation de sa légitimité à participer?)
- La dynamique du triangle sujet – objet – partenaire: quel est le rapport entre ces trois éléments et comment ce rapport change-t-il au cours de l'interaction?

5.1 Présentation du déroulement de l'activité

Un extrait de ces données est présenté ici, sélectionné car les dynamiques de participation au sein du groupe évoluent durant l'activité, ce qui en fait un objet d'étude particulièrement

intéressant par rapport à notre problématique. Il s'agit d'un groupe constitué de 3 garçons, dont l'un, Clément (5 ans), est plus petit et plus jeune que les deux autres, Simon et Benoît (7 ans). Ce que nous aimerions pointer ici sont les difficultés de Clément, et sa persévérance à prendre part à l'activité. Dès le début de l'activité, on peut constater que Clément a une position moins avantageuse que ses camarades par rapport au matériel (voir figure 1).

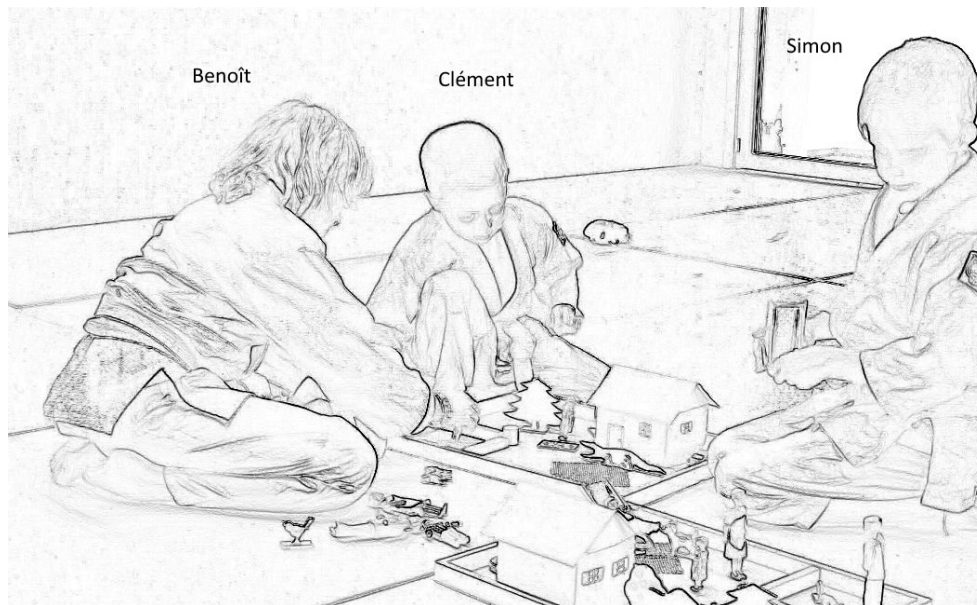


Figure 1 Position des enfants par rapport au matériel

D'une part, les objets encore à placer se trouvent devant ses camarades et il est difficile voire impossible par moments pour Clément d'y avoir accès, aussi de par sa petite taille. D'autre part, il est placé au bout du plateau sur lequel ils doivent placer les objets, et loin du plateau original dont il ne voit pas certains objets qui lui sont cachés par d'autres éléments. Il tente tout de même de prendre part à l'activité en plaçant des objets. Cependant, en posant une pièce, il touche de sa manche un sapin qui avait déjà été disposé et le fait vaciller. Simon intervient en lui disant « Attention » d'une voix grondante, visiblement inquiet de cette menace sur le bon déroulement de la tâche, et murmure quelque chose dont l'enregistrement permet seulement de comprendre « casse tout ». Clément retire alors ses mains pour les ramener contre son tronc et se penche en arrière (figure 2).

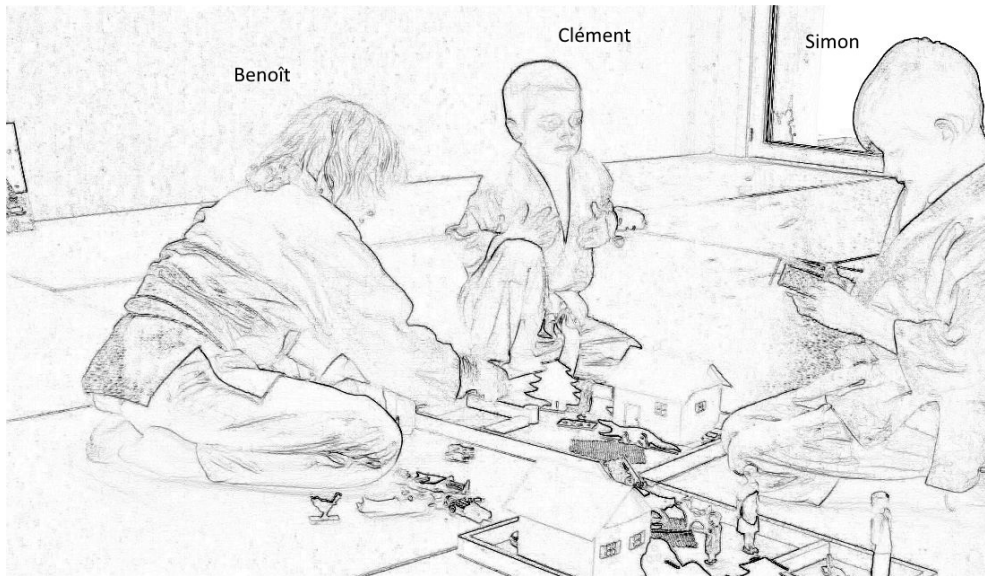


Figure 2 Clément retire ses mains et se penche en arrière

Pendant quelques secondes, son activité est arrêtée. Puis il recommence à observer les plateaux et les objets devant Simon, mais ceux-ci lui sont inaccessibles. Au bout de quelques secondes, Benoît se penche en arrière pour examiner un objet qu'il a dans les mains et Clément en profite pour se faufiler devant lui et attraper un petit chien en bois (figure 3).

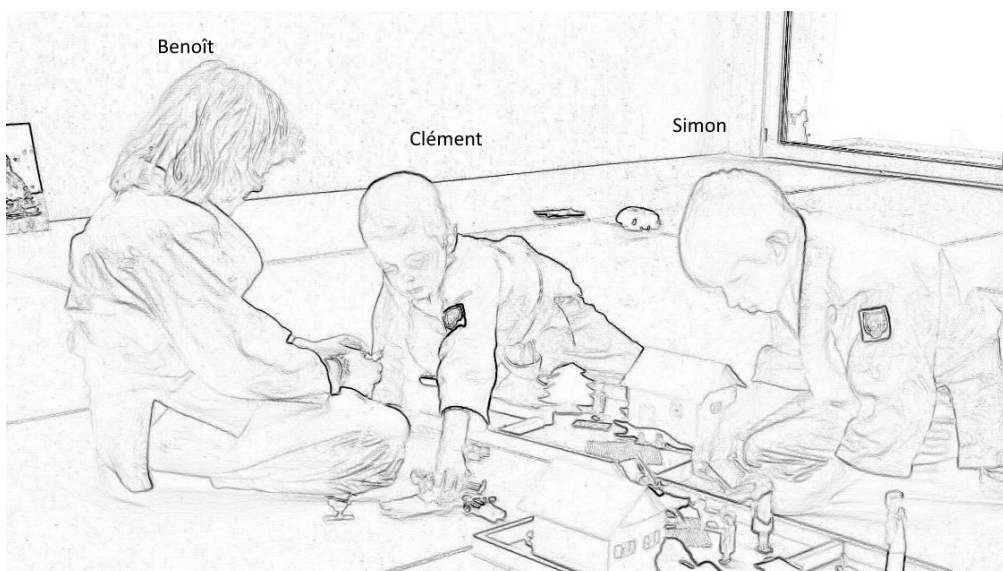


Figure 3 : Clément se faufile devant Benoît pour attraper un objet

Etant donné qu'il ne voit pas cet objet dans le jardin donné en modèle, il se lève et passe derrière Simon pour avoir un autre angle de vision sur ce jardin, avant de revenir presque à sa place initiale pour placer le chien. Il doit pour cela passer son bras au-dessus de la maison, et ce faisant sa manche touche la maison et la déplace légèrement. A nouveau Simon intervient en grondant «attention» et en replaçant la maison (figure 4).

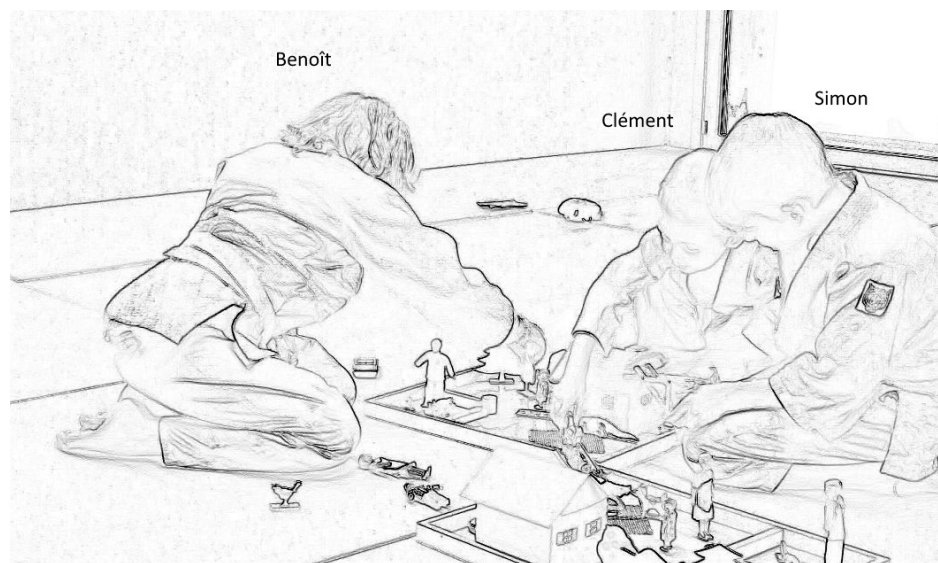


Figure 4 : Clément touche la maison et Simon la replace

Néanmoins, cette fois-ci Clément n'arrête pas son action et continue de placer le chien. L'attention de Benoît se porte alors sur cet objet, et il corrige le placement de celui-ci, en en modifiant légèrement l'angle, pendant que Clément le regarde faire.

Ce que nous souhaitons mettre en évidence par cette description et ces images est que malgré le fait qu'il reçoive des feedbacks négatifs quant à ses actions dans l'activité et a des difficultés à accéder au matériel, Clément persiste à participer (à l'exception d'un très bref moment de retrait, illustré dans la figure 2). Il parvient notamment à surmonter ses difficultés d'accès au matériel en attendant le bon moment en fonction des mouvements de son voisin (voir figure 3) et en se déplaçant dans l'espace. Finalement, cette persévérance permet un moment d'attention conjointe sur le placement d'un objet en fin de tâche, une sorte de «micro-débat» par les actes sur l'angle adéquat du placement du petit chien.

De manière plus transversale et moins chronologique, l'analyse de ce corpus permet de mettre en évidence différentes dynamiques ou éléments qui constituent tout autant de pistes permettant de mieux comprendre la manière dont les enfants construisent et maintiennent leur place dans cette activité. Premièrement et comme nous l'avons déjà largement mis en

évidence, un enfant peut persister à participer malgré des actions et réponses peu encourageantes de la part de leurs camarades (notamment être ignoré, se faire gronder car on ne fait pas assez attention, ou qu'autrui « répare » ce qu'on vient de faire). Deuxièmement, l'agencement matériel peut faire obstacle ou favoriser la participation (notamment le placement des enfants autour du plateau qui permet plus ou moins d'accéder visuellement et physiquement au matériel, mais également le rapport entre la longueur des bras de Clément et la taille de la maison qui font que celle-ci devient parfois un obstacle aux placements d'autres objets)). Troisièmement, nous pouvons souligner aussi que ce qui est permis ou non dans l'interaction n'est jamais discuté explicitement, mais on le voit évoluer à travers les actions. Notamment la place qu'on se permet de prendre dans l'espace, le fait de toucher les objets qu'un autre a placés ou la possibilité de se lever constituent des éléments sur lesquels les enfants se distinguent, mais aussi semblent s'ajuster progressivement aux autres durant la tâche. Même s'il n'y a pas toujours d'interaction verbale ni même de contact visuel, on peut voir que les enfants réagissent par rapport aux gestes des autres et s'assurent ainsi leur possibilité de participation. Quatrièmement, la place et le rôle que chacun se permet de prendre est régulièrement réactualisée dans la mesure également où la réalisation de la tâche avance. Nous observons notamment que tant que le placement d'un objet est problématique, les enfants interagissent autour de cet objet. À partir du moment où ils ont pu se mettre d'accord, il n'y a plus de raison d'interagir, et chacun retourne à ses préoccupations, jusqu'à ce qu'un nouvel élément soit l'objet d'une attention conjointe car son placement par l'un des enfants est considéré comme discutable par un autre. Finalement, nous émettons l'hypothèse que les instructions peuvent également jouer un rôle. Dans le cas de cette triade, il est possible que l'instruction de la chercheuse à participer à la tâche, adressée à tous les enfants, aient été perçue par Clément comme une injonction suffisamment forte pour constituer une sorte de contrepoids à ses difficultés à participer, et ainsi constituer une sorte de soutien ou de légitimation à sa persévérance.

6. Conclusion

Créer sa place de participant et la maintenir est un travail en soi. Les observations que nous avons faites, nous ont permis de voir se dessiner les démarches des enfants pour se creuser une place et pour gérer les conflits. Ces stratégies se manifestent principalement sous la forme d'actions (parfois uniquement non-verbales, parfois accompagnées de langage). Les enfants essaient de prendre part à l'activité collective, négocient activement leur place, souvent avec ingéniosité et fréquemment sous forme de propositions permettant d'avancer dans l'activité plutôt que d'exprimer explicitement une « simple » envie de participer, et ceci de manière persistante tout au long de l'activité en cherchant à s'y rendre utiles. Nous avons aussi pu

constater que la persistance et la finesse de ces stratégies peuvent potentiellement permettre à l'enfant de contribuer significativement à la tâche malgré une situation initiale déséquilibrée ou désavantageuse.

L'étude de ces processus présente l'intérêt de pouvoir ensuite, dans des situations éducatives, reconnaître ces dynamiques et ainsi soutenir les enfants dans leur travail à se faire une place au sein de leur groupe pour y être reconnus comme des participants contributeurs. Par ailleurs, comprendre ces processus chez des enfants dans des activités manuelles peut éclairer, nous semble-t-il, des dynamiques similaires dans des activités plus largement langagières (comme le débat) et/ou chez des adultes.

7. Références bibliographiques

- Andriessen, J., Baker, M., & Suthers, D. (2003). *Arguing to learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning Environments*. Kluwer.
- Benson, C. (2001). *The cultural psychology of self: place, morality, and art in human worlds*. Routledge.
- Breux, S., & Perret-Clermont, A.-N. (2014). Etre élève et exprimer une pensée propre: un paradoxe? In M. Avanzi, V. Conti, G. Corminboeuf, F. Gachet, L.-A. Johnsen, & P. Montchaud (Eds.), *Enseignement du français: les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-Josée Béguelin* (pp. 327–340). Peter Lang.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits socio-cognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 105–125.
- Carugati, F. & Perret-Clermont, A.-N. (2015). Learning and Instruction: Social-Cognitive Perspectives. In James D. Wright (Editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd edition, Vol 13, pp. 670-676). Elsevier.
- Convertini, J. (2019). *Contributo allo studio dei tipi di argomento in situazioni di problem solving tecnico da parte di bambini in età prescolare*, Thèse de Doctorat, Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Cook-Gumperz, J., Corsaro, W. A., & Streeck, J. (1986). *Children's Worlds and Children's Language*. Walter de Gruyter.

- Corsaro, W. (1979). 'We're friends, right?': Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8(2-3), 315-336.
<https://doi.org/10.1017/S0047404500007570>
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social Development of the Intellect*. Oxford, Oxford University Press.
- van Eemeren, F.H., & Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions: A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Floris Publications.
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.
- Garvey, C., & Hogan, R. (1973). Social Speech and Social Interaction: Egocentrism Revisited. *Child Development*, 44(3), 562-568. doi:10.2307/1128013
- Garvey, C. (1974). Some properties of social play. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 20(3), 163-180.
- Gfeller, F. (2013). *Les interactions dans une tâche piagétienne*. (Unpublished master coursework). University of Neuchâtel, Switzerland.
- Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. Palgrave Macmillan.
- Gillespie, A., & Martin, J. (2014). Position Exchange Theory: A socio-material basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology*, 32, 73–79. doi: 10.1016/j.newideapsych.2013.05.001
- Golder, C. & Pouit, D. (1998). Quelles situations pour apprendre à argumenter? *Français d'aujourd'hui*, 123, 31-44.
- Greco Morasso, S. (2013). Multivoiced decisions. A study of migrants' inner dialogue and its connection to social argumentation. *Pragmatics & Cognition*, 21(1), 55-80. doi:10.1075/pc.21.1.03mor
- Greco Morasso, S., Miserez-Caperos, C., & Perret-Clermont, A.-N. (2015). L'argumentation à visée cognitive chez les enfants. Une étude exploratoire sur les dynamiques argumentatives et psychosociales. In N. Muller Mirza & C. Buty (Éd.), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. (p. 39-82). Peter Lang.

- Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1984). Some elements of a social psychology of operational development of the child. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 6, 51-57.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Delval.
- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology : A dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-22.
<https://doi.org/10.1007/s12124-009-9108-9>
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 4(17), 491-509. <https://doi.org/10.1177/1354067X11418541>
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5–31. doi: 10.1177/0959354308101417
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. doi: 10.1177/1354067X0173001
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23–33. doi: 10.1037/0003-066X.47.1.23
- Iannaccone, A. (2010). *Le condizioni sociali del pensiero. Contesti, attività e ricerca de senso*. Edizioni Unicopli.
- Iannaccone, A. (2013). La psychologie aurait-elle oublié ce que les êtres humains font vraiment? Leçon inaugurale. *Chroniques Universitaires 2012*, 60–71.
- Iannaccone, A. (2017). Eduquer peut être dur ! Quelques notes autour de la notion de matérialité en éducation. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- Iannaccone, A., Perret-Clermont, A.-N., & Convertini, J. (2019). Children as investigators of Brunerian “Possible worlds”. The role of narrative scenarios in children’s argumentative thinking. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53, 679-693.
doi:<https://doi.org/10.1007/s12124-019-09505-3>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. (pp: 13-31). Amsterdam: John Benjamins.

- Kontopodis, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2016). Educational settings as interwoven socio-material orderings. [Special Issue]. *European Journal of Psychology of Education*, 31(1), 97.
- Kultti, A., & Pramling, N. (2014). Bring your own toy: Socialisation of two-year-olds through tool-mediated activities in an Australian early childhood education context. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 367-376.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360.
- Lévy, M., & Grossen, M. (1991). Contrat expérimental et acte de questionnement. Deux illustrations empiriques de l'articulation entre processus sociaux et activité cognitive chez l'enfant dans une situation de test piagétienne. *Bulletin de psychologie*, 400(44), 229-238.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach* (vtls004339758). Routledge.
- Miserez-Caperos, C. (2017). *Etude de l'argumentation à visée cognitive dans des interactions entre adulte et enfants: un regard psychosocial sur le modèle pragma-dialectique*, Doctorat, Université de Neuchâtel, Neuchâtel. <http://doc.rero.ch/record/289108>
- Mugny, G., Perret-Clermont, A.-N., & Doise, W. (1981). Interpersonal coordinations and sociological differences in the construction of the intellect. In G. M. Stephenson & J. H. Davis (Eds.), *Progress in applied social psychology* (Vol. 1, pp. 315-343). Wiley.
- Muller Mirza, N. (2008). Les indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. *Cahiers de Psychologie et éducation (Université de Neuchâtel)*, 43, 7-16.
- Muller Mirza, N. (2015). Les paradoxes de l'argumentation en contexte d'éducation : S'accorder sur les désaccords. Analyse d'interactions argumentatives dans un dispositif de formation en psychologie à l'Université. In N. Muller Mirza & C. Buty (Éd.), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. (p. 167-195). Peter Lang.
- Muller Mirza, N., & Buty, C. (2015). L'argumentation dans les contextes de l'éducation : Enjeux et questions vives. Introduction. In N. Muller Mirza & C. Buty (Éd.), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. (p. 13-36). Peter Lang.
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial Processes in Argumentation. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (Éds.), *Argumentation and Education* (p. 67-90). Springer.
- Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : Le dialogue comme espace d'exploration. *Langue Française*, 112, 67-87.

- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), 317-333. doi: 10.3402/edui.v3i3.22037
- Perret-Clermont, A.-N. (1979/1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern: Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N. & Carugati, F. (2004). Des psychologues sociaux étudient l'apprentissage. In G. Chatelanat, C. Moro and M. Saada-Robert (Eds.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation* (159-183). Peter Lang.
- Perret-Clermont, A. N., Muller Mirza, N., Perret, J.-F., & Padiglia, S. (2008). Description of the experimentations in Switzerland and Italy. In B. Schwarz (Ed.), *ESCALATE: The white book* (pp. 217-262). Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem.
<http://doc.rero.ch/record/20250?ln=fr>
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé S.A.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation : Histoire, théories et perspectives*. Presses Universitaires de France.
- Psaltis, C., & Duvéen, G. (2006). Social relations and cognitive development : The influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of social psychology*, 36(3), 407-430.
- Psaltis, C., & Zapiti, A. (2014). *Interaction, Communication and Development. Psychological development as a social process*. Routledge.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. and Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language* 50(4), 696-735.
- de Saint-Georges, I. (2004). Materiality in discourse: the influence of space and layout in making meaning. In P. LeVine & R. Scollon (Ed.), *Discourse and technology: multimodal discourse analysis* (pp. 71--87). Georgetown University Press.
- Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, 123(1), 37-52.
- Schegloff, A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, 29(1), 1-63.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Bell, N., Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1991). La costruzione sociale di domande e risposte nel contesto scolastico. In G. Gilli & A. Marchetti (Eds.), *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo* (pp. 87-107). Raffaello Cortina Editore.

- Schubauer-Leoni, M. L., & Ntamakiliro, L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 87-113.
- Schwarz, B. B. & Baker, M. J. (2016). *Dialogue, Argumentation and Education. History, Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Voss, L. (1997). Teasing, Disputing, and Playing: Cross-Gender Interactions and Space Utilization among First and Third Graders. *Gender and Society*, 11(2), 238-256.
Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/190545>
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford university press.
- Wiemann, J. M., & Knapp, M. L. (1975). Turn-taking in conversations. *Journal of Communication*, 25(2), 75–92.
- Ziegelmüller, G. W., & Kay, J. (1997). *Argumentation : Inquiry and advocacy* (3rd ed). Allyn and Bacon.

Annexe : Convention de transcription

Source: Jefferson (2004)

<i>Transcription notation</i>	<i>Signification</i>
(.)	A dot in parentheses indicates a brief interval within or between utterances
[A left bracket indicates the point of overlap onset
=	Equal signs indicates no break or gap
(())	Double parentheses contains transcriber description
::	Colons indicate prolongation of the immediately prior sound. The longer the colon row, the longer the prolongation
word	Underscoring indicates some form of stress, via pitch and/or amplitude
↑	Arrow indicates shifts into especially high pitch