



HAL
open science

L'anticipation comme actualisation.

Chloé Mondémé

► **To cite this version:**

Chloé Mondémé. L'anticipation comme actualisation. : Liens entre temporalite et ordre moral dans les situations d'apprentissage. *Temporalités: revue de sciences sociales et humaines*, 2017, 24, 10.4000/temporalites.3564 . halshs-01439179

HAL Id: halshs-01439179

<https://shs.hal.science/halshs-01439179>

Submitted on 17 Oct 2017

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

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

L'anticipation comme actualisation

Liens entre temporalité et ordre moral dans les situations d'apprentissage

Anticipation as a continuous updating. Connections between temporality and morality in learning

La anticipación como actualización. Relaciones entre temporalidad y orden moral en situaciones de aprendizaje

Chloé Mondémé



Éditeur

ADR Temporalités

Édition électronique

URL : <http://temporalites.revues.org/3564>

ISSN : 2102-5878

Référence électronique

Chloé Mondémé, « L'anticipation comme actualisation », *Temporalités* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 29 mars 2017, consulté le 30 mars 2017. URL : <http://temporalites.revues.org/3564>

Ce document a été généré automatiquement le 30 mars 2017.



Les contenus de *Temporalités* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'anticipation comme actualisation

Liens entre temporalité et ordre moral dans les situations d'apprentissage

Anticipation as a continuous updating. Connections between temporality and morality in learning

La anticipación como actualización. Relaciones entre temporalidad y orden moral en situaciones de aprendizaje

Chloé Mondémé

- 1 Il est communément entendu que l'anticipation est un phénomène qui, d'un point de vue temporel et logique, est antérieur à une action ou une situation donnée. Une telle conception connaît actuellement des développements importants dans les champs des sciences cognitives, de la philosophie de l'esprit et de la philosophie des sciences (Poli, 2010 ; Nadin, 2016). En partie héritée de la notion de « systèmes anticipatoires » (Rosen, 1985), elle invite à interroger ce qui, au sein de modèles, détermine les chances de prédictibilité d'un événement, sur la base d'extrapolations (Moran, 2015). Cette littérature déploie un propos tout à fait stimulant pour qui s'intéresse, dans une démarche conceptuelle, aux logiques des modèles prédictifs. Le présent article, toutefois, s'éloigne d'une telle approche. Sur la base de situations empiriques précisément documentées, il envisage l'anticipation comme un phénomène émergent dans les *pratiques*, inséré dans un ordre temporel endogène (Goodwin, 2002).
- 2 Nous chercherons donc à observer et à rendre observable, dans des situations d'interactions ordinaires, les effets que peut produire le fait d'anticiper une action. L'argumentaire s'appuie sur des études de cas empiriques, afin d'en faire le support d'une réflexion plus générale sur l'anticipation et corrélativement sur la manière dont l'ordre moral s'incarne *dans* le déroulement temporel de l'action. L'idée est d'apporter une contribution aux travaux sur l'apprentissage qui s'inscrive dans le temps très court de l'interaction (Cekaite, 2012 ; De Stefani et Gazin, 2015), et non pas, comme c'est généralement le cas, dans une temporalité diachronique étendue qui conçoit le processus d'apprentissage comme se déployant dans un temps long. Sans exclure la pertinence de

telles approches, celle développée dans le présent article souhaiterait s'attacher à la notion d'anticipation, et l'envisager à une échelle « micro », c'est-à-dire telle qu'elle est rendue visible dans des actions qui se déroulent sur quelques secondes, ou quelques dizaines de secondes, comme peuvent l'être les tours de parole ou les échanges de regards. Le choix de cette approche, qui se focalise sur les interactions sociales communicatives¹, tient à ce que « l'étude des actions réciproques, des interactions communicatives [...] peut nous apprendre autant, sinon plus, sur la manière dont se fait concrètement la « *Vergesellschaftung* », c'est-à-dire la socialisation au sens d'assemblage de la société, que celle des institutions et des organisations supra-individuelles » (Quéré, 1988, p. 77). Il s'agit d'interactions dans lesquelles « les ajustements réciproques que les partenaires effectuent pour accomplir ensemble un cours d'action sont régulés par une production interne d'intelligibilité et d'assignabilité, donc par des opérations de compréhension, d'interprétation et de communication » (1988, p. 77). Ces opérations ne sont pas nécessairement verbales. En fait, elles le sont même rarement dans l'interaction humaine, et *a fortiori* dans les interactions interspécifiques qui vont nous occuper ici.

- 3 Nous partirons en effet de situations d'interactions entre hommes et chiens pour élaborer notre réflexion. Dans ces interactions, qui sont en l'occurrence des situations de dressage ou d'apprentissage, des actions sont « anticipées » et traitées comme accomplies alors qu'elles ne sont pas totalement parvenues à leur fin. Le problème est alors formulable comme suit : que fait-on quand, dans le cours d'une interaction, on sanctionne (positivement ou négativement) une action anticipée et non encore accomplie ? Est-ce qu'il y a là une forme d'anticipation et comment la caractériser ? L'examen pragmatique nous conduit à voir dans quelle mesure l'anticipation participe, plus ou moins paradoxalement, de la *production* de l'action projetée.
- 4 Le choix d'interactions entre hommes et animaux pour documenter cet objet est à la fois absolument contingent, et pourtant pas tout à fait anodin. Absolument contingent car comme nous aimerions le défendre, il n'y a pas de différence structurale dans les mécanismes de l'ajustement social entre hommes et chiens (ou tout le moins certains hommes et leurs chiens domestiques) et entre humains : des phénomènes analogues de sensibilité au regard, de responsivité à l'adresse, ou encore d'initiation de l'action rendent la micro-analyse de l'interaction possible en des termes de socialité et d'ajustement réciproque (Simmel, 1999 [1908]). De ce point de vue les interactions homme/animal seraient, au risque de le dire de façon caricaturale, des formes d'interactions simplifiées, des formes minimales du social si l'on veut, qui rendent visible, de manière peut-être plus saillante encore, les mécanismes interactionnels qui le fondent. Dans le même temps, prendre ce genre d'interactions comme « cas d'école » n'est pas sans soulever nombre d'objections potentielles. Par exemple, le fait qu'il s'agisse d'animaux permettrait de réactiver la polysémie du terme « anticipation » et d'en adopter une version béhavioriste : il n'y aurait alors aucun mal à anticiper un comportement qui aurait été préalablement « conditionné » (Watson, 1913 ; Skinner, 1938 ; 1969). À cela s'ajoute que les données discutées ici sont constituées de situations de dressage, ou d'apprentissage selon les choix lexicaux (et éventuellement moraux) adoptés, dans lesquelles on pourrait imaginer que le participant humain va anticiper sans mal les actions de « l'animal-machine » qu'il a en face de lui, à supposer de souscrire à ce cadre. Ce qui nous importe, c'est que dans ces situations très particulières se jouent et se rejouent des phénomènes qui sont propres à *toutes* les situations d'apprentissage. Et le fait est qu'un animal comme le chien domestique – même un béhavioriste consentira sans mal à le dire – a une capacité

cumulative d'acquisition de pratiques et de savoirs qui, pour le dire très simplement, rend le processus même de l'apprentissage possible. Nous proposons donc de prendre ces interactions interspécifiques comme des « *perspicuous settings* » (Garfinkel & Wieder, 1992), révélatrices de mécanismes plus généraux qui s'accomplissent dans toutes situations d'apprentissage.

- 5 Pour mener à bien ce programme, la réflexion s'articulera en trois temps. Un premier durant lequel nous tenterons de montrer en quoi la prise en compte de la temporalité (que ce soit sous la forme de l'anticipation, de la projection, ou de la concomitance) permet de rendre compte des aspects moraux qui se jouent dans l'interaction. Ce point sera déterminant pour la suite de notre argumentation, en particulier pour aborder la dimension épistémique relative à toutes les situations d'apprentissage. Pour le dire autrement, pour apprendre quelque chose à autrui, il faut pouvoir lui faire comprendre si ce qu'il fait est bien ou non, si c'est ce qui était attendu ou non, valider ou infirmer ses propositions (même si ces propositions ne sont que des gestes ou des amorces de gestes). Bref, il faut pouvoir communiquer sur un savoir et c'est en ce sens que nous entendons « dimension épistémique » (Mondada, Stivers, Steensig, 2011). Or, et c'est l'idée que nous aimerions soutenir, cette dimension épistémique se rend particulièrement visible quand on regarde attentivement le déroulement temporel de l'action. Cette démonstration fera l'objet du premier point.
- 6 Elle servira de base pour les analyses qui seront développées dans un deuxième temps. Nous présenterons une série de cas d'interactions interspécifiques (entre hommes et chiens), dans des contextes généraux d'apprentissage (stages d'éducation canine, dressage d'un futur chien-guide), dans lesquels l'action d'un chien est anticipée par un éducateur canin, lequel produit alors une félicitation ou une sanction. Ce qui nous intéressera en particulier, c'est quand ces évaluations sont produites *avant que l'action qu'elle sanctionne n'ait eu lieu*, de sorte qu'elle vient l'actualiser en la (re) configurant.
- 7 Dans un dernier temps conclusif, nous élargirons le questionnement aux phénomènes plus généraux d'apprentissage. Si apprendre un comportement s'appuie sur la projection qu'on se fait de sa réalisation potentielle, quand bien même celle-ci n'est pas encore effective, alors cela permet de développer une vision pragmatiste de l'acquisition, qui revisite et autorise à dépasser les distinctions entre approche cognitiviste et approche béhavioriste.

Temporalité et moralité

- 8 Entrons dans le problème par un exemple très simple, qui n'est pas étranger aux célèbres « maximes » de la pragmatique linguistique (Grice, 1979). Imaginons une question assez basique, comme « ça va ? » qui serait, dans une conversation à deux, suivie d'un silence de trois ou quatre secondes, à la suite de quoi l'interlocuteur répondrait un timide oui. Il y a dans la longue pause entre la question et sa réponse presque autant d'éléments de signification que dans la formulation même de la réponse (par « formulation de la réponse », on entend autant son contenu sémantique, que les aspects paraverbaux comme l'intonation, le volume sonore, etc.). Il faut donc, quand on s'intéresse non seulement au langage mais aussi à l'interaction en général, prendre en compte les silences, et donc prendre en compte la *temporalité* des échanges. Les secondes de silence sont porteuses de sens, aussi parce qu'elles peuvent marquer une absence².

- 9 C'est là un premier aspect du constat. Il y a une dimension morale qui s'encode dans l'interaction en tant qu'elle s'accomplit temporellement et séquentiellement³. Un silence n'est pas signifiant en soi, mais il le devient quand il suit une question adressée. C'est donc sa position séquentielle, ou autrement dit la place qu'il prend dans une séquence, qui confère une bonne partie de son sens à un énoncé, à un acte de parole, ou à un geste. Ce point est capital pour la suite.
- 10 À titre illustratif, l'analyse conversationnelle formalise ce type d'échange sous la forme d'une transcription dont on peut imaginer qu'elle prendrait cette forme :
1. A ça va/
 2. (3.0)
 3. B oui\⁴
- 11 Il est significatif que la pause notée ligne 2 figure comme élément analytique – ce n'est pas du « rien », mais ici, en l'occurrence, c'est un silence signifiant. Les liens entre temporalité et moralité commencent alors à être effleurés – étant entendu plusieurs choses : d'une part, comme nous le disions plus haut, que le traitement réservé à la temporalité n'est préhensible que dans les rapports consécutifs dans lesquels celle-ci se déploie, et d'autre part que la moralité dont il est question ici est surtout conçue en termes d'attentes normatives, ou de « préférences », disent les conversationnalistes (Sacks, 1992)⁵.
- 12 Pour affiner les liens entre temporalité, ordre séquentiel et moralité, examinons maintenant un extrait fourni par Goodwin (1987 ; 1992 ; puis retravaillé en 1996), dont on va voir comment il peut être mis au service de la même argumentation.

Extrait 1_ "Asparagus pie" (Goodwin, 1996 : 370)

Nancy : *Jeff made an asparagus pie it was so* [: goo : d

Tasha : *[I love it yeah I love that*

- 13 Que se passe-t-il au juste dans cet extrait⁶ ? Nancy et Tasha commentent, de concert, la qualité de la tourte aux asperges faite par Jeff. En regardant attentivement la temporalité dans laquelle ces énoncés sont produits on observe des phénomènes intéressants. Tasha prononce son énoncé *en chevauchement*⁷ avec la fin de celui de Nancy, autrement dit, elle s'accorde avec une chose qu'elle n'a pas encore entendue. Elle s'affilie en fait avec un contenu épistémique qui n'a pas encore été prononcé (le caractère positif de l'adjectif « good », en l'occurrence), mais qui est anticipé par un ensemble de ressources (intonatives, syntaxiques⁸, contextuelles au sens large). La participante projette qu'un évaluatif va être produit, et elle en coproduit un au même moment, en synchronie. Ce que Goodwin propose de voir dans cette courte interaction, ce n'est pas simplement la manière dont on peut produire deux propositions semblables sur un même objet, mais une manifestation collaborative de l'appréciation mutuelle, qui montre que l'expression des affects et du savoir partagé sont des phénomènes organisés socialement (1996, p. 371). Seule une observation attentive, non seulement des tours de parole, mais également de la manière dont ils sont produits temporellement (*i.e.* y compris à la syllabe près), rend compte de la manière dont nous anticipons les tours de parole des autres, leur contenu propositionnel et épistémique, et éventuellement leurs actions.
- 14 Ainsi, dans une conversation en groupe, les auditeurs peuvent s'orienter vers la fin du tour de parole du locuteur principal parce que, pour de multiples raisons, ils en projettent la forme, la trajectoire, et/ou le contenu. C'est ce que les ethnométhodologues affirment quand ils disent que les participants exhibent, dans leur pratique même, un savoir sur

l'ordre social : en produisant un évaluatif à ce moment, la locutrice s'oriente vers le fait qu'après un adverbe intensifieur, un adjectif est syntaxiquement attendu, et que dans le contexte présent, il sera positif. En produisant son tour de parole de cette façon et à ce moment-là, elle rend tout cela visible ; et met à jour ces attentes normatives sans même avoir à les thématiser. On voit qu'un tel cadre méthodologique (notamment grâce aux effets graphiques de la transcription) permet de mettre en lumière ces phénomènes de projection auxquels se livrent les interactants, lesquels s'appuient sur des indices syntaxiques, sémantiques, intonatifs, des éléments du contexte, etc. C'est là une linguistique qui ne s'intéresse pas à la grammaire de la phrase, mais à l'action pratique – en tant que celle-ci se déploie aussi sous une forme « grammaticale ».

- 15 Ce cadre peut sembler approprié pour la question de l'anticipation car il réserve un traitement temporel assez fin au déroulement de l'action. On peut donc analyser un phénomène très micro, très local, qui va se nicher dans un dixième de seconde, mais qui dans le même temps, puisqu'il rend visible des mécanismes essentiels de la coordination mutuelle, permet d'examiner de manière beaucoup plus globale les conduites collaboratives et interactives. Les « anticipations » dont il est question ici témoignent alors de la dimension épistémique qui se joue dans de telles projections : on sait qu'il va être question d'un évaluatif sur l'objet, la personne, le lieu mentionné dans le début du tour, et on s'oriente vers ça ; on infère d'un ensemble d'indices quelle sera la valeur (positive ou négative) associée à cet évaluatif. Goodwin montre bien (et beaucoup d'autres après lui⁹) comment *des phénomènes épistémiques et moraux s'incarnent dans la temporalité de l'interaction*. C'est là le second constat.
- 16 L'intérêt de l'analyse multimodale de l'action¹⁰ est d'avoir montré que ces phénomènes épistémiques et moraux s'incarnaient aussi dans des situations non-verbales, où ce sont les gestes, et l'ensemble des ressources corporelles qui sont évalués épistémiquement, et non plus un énoncé dont on éprouve la validité, ou avec lequel il s'agit d'être d'accord ou pas d'accord comme dans nos exemples précédents. Ceci est particulièrement vrai dans les situations d'apprentissage ou d'éducation. Cekaite notamment (2010) a montré comment les mouvements du corps des enfants étaient « récupérés » par leurs parents pour les réorienter, dans un but éducatif. Autrement dit, l'action (non souhaitée par le parent) de l'enfant sert de base pour reconfigurer l'agencement des corps, et conduire¹¹ l'enfant vers la situation voulue : « *tactile engagement was employed as significant means for coordinating embodied social interaction.* » (Cekaite, 2010, p.20). Dans un article sur l'apprentissage des compétences manuelles, Lindwall & Ekström (2010) montrent comment les embryons de gestes d'un apprenti tricoteur (à l'occasion d'une leçon de tricot donc) servent de supports à leur évaluation et à leur correction par l'enseignant. Agencement des corps, micro-gestes, matérialité de l'environnement : les supports pour l'expression des phénomènes épistémiques dépassent de beaucoup le langage.
- 17 À ce stade, résumons donc nos trois constats. En premier lieu, le déroulement temporel (et séquentiel) de l'action contient une forme de normativité, vers laquelle les participants s'orientent, et qu'ils rendent visible dans leur engagement corporel ou verbal. En second lieu, des phénomènes épistémiques se jouent dans les projections, ou, pour le dire plus simplement, les projections exhibent des attentes sur un savoir partagé ou supposé partagé. Ces projections peuvent avoir comme support des actions verbales ou non verbales – et prendre elles-mêmes une forme verbale ou non verbale¹².

- 18 Partant de là, venons-en à l'examen de quelques extraits, qui exhibent des phénomènes de projection d'un type particulier, et qui peuvent nous inviter à spécifier davantage la notion « d'anticipation ».

Anticipation et actualisation de l'action

- 19 Nous aimerions maintenant observer des cas concrets dans lesquels se jouent, dans des échelles temporelles très restreintes, des phénomènes que nous pourrions qualifier d'anticipations. Nous faisons le choix de nous focaliser en particulier sur des situations d'apprentissage. Dans de précédents travaux, notamment un travail de thèse consacré aux formes de socialité entre hommes et chiens (Mondémé, 2013 ; 2014), nous avons eu l'occasion d'observer des séquences d'éducation d'un futur chien guide par un éducateur canin. Certaines de ces interactions sont globalement sur le modèle des interactions pédagogiques. Les interactions pédagogiques (en classe notamment) ont été classiquement décrites en analyse du discours comme étant structurées par un schéma récurrent : d'abord une *initiation* (émanant du professeur, qui pose par exemple une question à la classe), suivie d'une *réponse* de l'élève, à laquelle succède une *évaluation rétrospective* de cette réponse par l'enseignant. C'est ce que les tenants de l'école de Birmingham, dans la tradition de l'analyse de discours ont appelé les séquences IRE *Initiation-Réponse-Évaluation* (Mehan, 1979).
- 20 Dans des interactions homme/chien on pouvait légitimement s'attendre à trouver un schéma équivalent qui aurait pris la forme triadique suivante :
- ordre donné par l'éducateur
 - exécution de l'action par le chien
 - félicitation (vocale, ou par la caresse)
- 21 On pouvait d'autant plus facilement s'y attendre qu'on a aucun mal à « béhavioriser » les interactions homme/chien et les comportements des animaux en général. C'est là en effet un calque assez parfait du schéma béhavioriste qui a servi et sert encore de fondement à de nombreuses théories de l'apprentissage, en particulier chez les animaux : stimulus/réponse/renforcement.
- 22 Le troisième temps de ce schéma, qu'il soit un évaluatif [analyse de discours] ou un opérateur de renforcement [théorie béhavioriste], est généralement conçu comme un marqueur de clôture, éventuellement porteur d'une forte charge transitionnelle (Pomerantz, 1984 ; Goodwin & Goodwin, 1992 ; Antaki, Houtkoop-Steenstra, et Rapley, 2000) : on évalue un comportement ou une action en félicitant le chien, et on passe à la tâche suivante. Dans les termes du schéma béhavioriste, le chien reçoit sa récompense ou sa félicitation, son comportement est donc renforcé positivement et il sera amené à se reproduire dans une situation analogue. C'est ce que les béhavioristes appellent, à la suite de Skinner¹³, l'apprentissage par conditionnement opérant.
- 23 Dans nos données, qui consistent en des enregistrements vidéo de situations d'apprentissage entre un futur chien guide et un éducateur canin, on trouve de nombreuses situations d'évaluation. Le chien est soumis à des exercices et il doit apprendre à se conduire de manière pertinente dans l'espace urbain pour pouvoir à terme guider un non-voyant.
- 24 Considérant le caractère pédagogique de l'action, nous pourrions être tenté de faire des remarques de la nature de celles développées plus haut : indépendamment de la forme

qu'ils prennent, les « c'est bien » adressés au chien feraient signe vers la complétion de la séquence réalisée, et autoriseraient la transition vers la suite de l'activité. Ils fonctionneraient alors comme renforçateur pour conditionner un comportement. On pourrait croire que chaque exécution de tâche est suivie de manière routinière par un évaluatif : cela ne rendrait son étude que moyennement intéressante, car on retrouverait un phénomène classique déjà abondamment documenté. Par ailleurs, dans le cas du dressage canin, cela contribuerait à reconduire une vision béhavioriste de l'apprentissage, exhibant un principe basique de renforcement positif. Or les données de notre corpus montrent que *les évaluatifs ne sont pas systématiquement produits en fin de séquence – en troisième position – mais au contraire avant que l'action évaluée n'ait été (complètement) effectuée*. Ce qui nous amène proprement à la question de l'anticipation.

- 25 Qu'est ce qui est « anticipé » ici ? Est-ce qu'on anticipe une action ou la complétion d'une action ? Autre manière, peut-être plus spéculative, de poser le problème : qu'est ce qu'anticiper quelque chose qui n'est pas encore accompli, qui n'existe donc qu'en puissance, et qu'on actualise justement en l'anticipant ?
- 26 Envisageons des analyses d'extraits vidéo pour rendre les phénomènes plus parlants. Pour les besoins d'intelligibilité de la scène, nous avons transcrit certaines actions des participants, chiens et humains : en police courrier normale, sont transcrites les paroles des participants. En gras apparaissent les actions non-verbales. Entre parenthèses nous reportons les secondes durant lesquelles ces actions s'effectuent, et les balises (* ... *) servent justement à circonscrire, dans la ligne temporelle, le début et la fin d'une action. Des captures d'écran, qui correspondent aux actions décrites, sont incrustées dans la ligne temporelle au moyen du signe #1, #2, etc.
- 27 Dans l'extrait qui vient, l'éducateur Steve et la future chienne guide Calypso sont à l'arrêt devant un passage piéton. Steve donne l'ordre à la chienne de traverser. Celle-ci se met en marche. La séquence dure 6 secondes.

Extrait 2_Calypso traverse

```

1 STE °traverse°
2 (0.2) *(0.1)#1 (0.2)#2
3 Caly *léger mouvement en avant et retour*

```



```

4 STE OUAIS/ tra/verse
5 (0.9) *(1.0)#3
6 Caly *antérieur droit sur la chaussée*

```



```

7 STE ouai*s #4
8 Caly *marche-->

```



- 28 Quelques mots d'abord, pour savoir de quoi il est question dans cet extrait. L'éducateur et la chienne s'appêtent à traverser à un passage piéton. Le dressage du chien guide veut que ça ne soit pas l'animal qui prenne l'initiative de la traversée, mais la personne non-voyante, relativement à ce qu'elle perçoit (auditivement) du trafic de voitures. Le chien attend donc l'ordre de traverser avant d'engager la marche avant. À première vue, dans cet extrait rend compte de cela de manière assez simple : un ordre est donné (« traverse »), il est suivi par son exécution (on voit à l'image 3 le chien qui amorce sa mise en avant), et évalué positivement (l'éducateur félicite le chien d'un « ouais », ligne 7). Si l'on rentre dans le détail du déroulement séquentiel de l'activité, il apparaît toutefois des subtilités. En l'occurrence, Steve dit deux fois « ouais » (lignes 4 et 7). Mais qu'est ce qui est évalué ici ?
- 29 En observant attentivement la séquence, et en essayant d'en rendre compte le plus fidèlement possible dans la transcription, il apparaît que le premier « ouais » est produit pour évaluer – en même temps que pour encourager – un comportement qui n'a été qu'amorcé : à la ligne 3, Calypso penche légèrement son avant-main¹⁴ vers la chaussée, préfaçant ainsi une mise en marche, puis revient à une position statique. Steve produit alors un évaluatif d'encouragement, et réitère son ordre de traverser. Bien évidemment, ce n'est pas la rétractation du chien que Steve encourage, mais bien sa mise en avant, qui pourtant n'a pas totalement eu lieu. On retrouve un format identique aux lignes suivantes, où la pose de l'antérieur droit du chien (ligne 6) est sanctionnée ligne 7 par un évaluatif positif (« ouais ») *qui projette, tout en l'actualisant, l'action de mise en mouvement*. C'est ainsi une trame progressive qui se met en place, et qui fait signe vers la dimension pédagogique de l'interaction – puisque chaque action potentielle projetée peut être encouragée ou corrigée.

- 30 Aussi, pour le dire schématiquement, il apparaît ici qu'anticiper ce n'est pas seulement prévoir, c'est aussi d'une certaine manière actualiser. Ici en l'occurrence, anticiper la mise en marche, c'est la provoquer.
- 31 On retrouve le même phénomène, mais cette fois-ci projetant une action négative, dans l'extrait suivant, dans lequel il est également question de chiens guides, mais cette fois avec sa maîtresse malvoyante. Sont présents Martin, l'éducateur du chien, qui assiste à la remise du chien guide nouvellement formé, Catherine, la personne malvoyante guidée par le chien, et la chienne Cheyenne. Catherine et Cheyenne marchent sur le trottoir, mais celui-ci se réduit soudainement, manifestant un problème pratique pour le chien. Deux « options » se présentent : poursuivre tout droit sur le trottoir étroit, ou considérer le mur comme un obstacle et donc le contourner par la chaussée.
- 32 Observons ce qu'il se passe.

Extrait 3_ « tout droit Cheyenne »

1	MAR	en avant=	
2	CAT	=tout droit/ cheyenne\	
3		«(1.4) »	
4	CHEY	«foc chaussée»	
5	CAT	tout «droit #1»	→
6	CHEY	«AG chaussée»	1
7	MAR	ts. ts. ts. ts. ts. ts. elle «descend »/	
8	CHEY	«sur chaussée»	
9		c'est pas:: «normal .» wa:la	
10	CHEY	«remonte »	



- 33 Avisant la difficulté, Martin l'éducateur donne l'injonction « en avant » (ligne 1), car malgré l'obstacle qui se présente à elles, Catherine et Cheyenne ont la place de passer sur le trottoir. Mais comme nous le mentionnions plus haut, en cas d'obstacle trop important sur le trottoir, les chiens guides apprennent à contourner l'obstacle en passant sur la chaussée : c'est la technique dite du « crabe »¹⁵. Catherine se fie aux instructions de Martin, en donnant l'ordre de poursuivre sur le trottoir (« tout droit/ cheyenne\ », ligne 2). La seconde qui suit va être marquée par un moment de pause durant laquelle la chienne n'exécute pas l'ordre vocal de sa maîtresse, mais se focalise au contraire sur la chaussée (ligne 4). Catherine note alors le caractère non-préférentiel de l'attitude de Cheyenne, et réitère son ordre. Dans le même temps, Cheyenne choisit l'option que la focalisation de son regard laissait supposer : la chaussée. À peine a-t-elle posé son antérieur gauche sur la chaussée que Martin produit une série de marqueurs d'évaluation (ligne 7, « ts. ts. ts. ts. ts. ts. »), suivie d'une glose explicitant l'action dans laquelle est en train de s'engager la chienne, en l'évaluant normativement (lignes 7 - 9 : « elle descend c'est pas normal »). On retrouve ici l'idée d'une relation étroite entre projection temporelle et normativité morale de l'action (Mondada, 2011)¹⁶ : les trajectoires du chien sont évaluées en tant qu'elles projettent une action qui n'est pas encore véritablement fautive.

- 34 Pour rendre compte du *déroulement temporel au cours d'une action ou d'un procès*, nous proposons de convoquer la notion « d'aspect », empruntée à la linguistique, et qui se présente comme un trait grammatical qui indique la façon dont le procès se produit du point de vue de son déroulement interne¹⁷.
- 35 Aspectuellement donc, c'est-à-dire du point de vue du déroulement du procès, la production de l'évaluatif intervient dans cette séquence alors que l'action projetée n'a pas été totalement accomplie : la chienne a à peine commencé à s'engager sur la chaussée quand Martin émet ses marqueurs évaluatifs, qui réorientent sa trajectoire. Notons d'ailleurs que la capacité d'anticipation de Martin participe d'une « vision professionnelle » (Goodwin, 1994), qui lui permet de projeter des trajectoires d'actions à partir d'infimes déplacements posturaux du chien, et de ce qu'il sait des différentes options qu'il pourrait choisir.
- 36 On observe des phénomènes analogues dans l'extrait suivant. Nous retrouvons Calypso et Steve, arrêtés sur le trottoir à la suite d'une traversée de route. Le chien doit en effet marquer l'arrêt car bien souvent les trottoirs comportent une petite marche, même aux endroits de passages cloutés. Or pour éviter que le futur non-voyant qu'il devra guider ne trébuche, le chien apprend à « marquer l'obstacle », c'est-à-dire à s'arrêter devant la marche, si petite soit elle. Charge ensuite au non-voyant de remettre le chien en avant, une fois que l'obstacle (la petite marche) a été identifié. Dans l'extrait qui suit, nos deux participants sont exactement dans cette situation. Calypso est arrêtée sur le trottoir, et Steve va lui donner l'ordre de se mettre en marche :

Extrait 4_ « en avant »

((Calypso et Steve sont arrêtés sur le trottoir))

1 STE allez/ mɛn a'vɑ̃t/ ouai::s/ c'est bien\
CALY ɑ...ɑpose antérieur droit Ant.G marche--->>

- 37 Si l'on observe les captures d'écran, on voit que la chienne se met effectivement en marche tandis que l'ordre lui en est donné. Mais de manière intéressante, ce qui se passe entre la pose du premier antérieur (le droit, image 2) et celle des autres membres du chien (notamment le gauche, image 3 reproduite juste au-dessus), c'est l'amorce d'une dynamique : l'activité est alors rendue reconnaissable *en tant qu'activité de marche*. Ce n'est plus une ébauche de mouvement, pouvant éventuellement être réparée (on peut tout à fait imaginer que le chien pose un pied et revienne dans sa position initiale, comme dans l'extrait 2), mais c'est une activité tangible, se déployant dans sa temporalité propre. Elle peut donc à ce titre être évaluée comme telle.

- 38 Ces évaluatifs (« ouais », « c'est bien ») produits par l'éducateur évaluent une action qui est en train de débiter, ou en train de s'accomplir, et dont la fin est projetée. En contexte d'apprentissage, les évaluatifs sanctionnent une bonne orientation pratique et épistémique des participants, et produire des évaluatifs « en anticipation » (*i.e.* ici avant même que la tâche en cours soit terminée) influe sur cette double orientation, pour pouvoir éventuellement la modifier. Le fait que les actions évaluées soient exclusivement corporelles n'est pas anodin : les trajectoires d'actions sont facilement projetables, et modifiables de manière incarnée et fluide.
- 39 Résumons. Dans ces trois cas, une simple amorce de mouvement de la part du chien (léger mouvement vers l'avant dans l'extrait 2 ; déplacement d'un antérieur sur la chaussée dans l'extrait 3, etc.) permet une projection supposée de la trajectoire d'action – laquelle trajectoire est évaluée par anticipation. De tels évaluatifs ont donc une forte dimension configurante sur l'action-en-puissance : ils la confirment ou la réorientent si besoin. C'est ce que nous avons dans de précédents travaux proposé d'appeler des évaluatif « inchoatifs » (Mondémé, 2013), c'est-à-dire des évaluatifs produits alors que l'action qu'ils évaluent n'a pas encore eu lieu, ou vient à peine d'être amorcée. En linguistique, on parle « d'aspect inchoatif » pour qualifier l'aspect d'un verbe qui indique son commencement (typiquement associé aux locutions verbales « commencer à », « se mettre à », etc.). Ici, aspectuellement, l'action est 'en train de commencer', et sa trajectoire est anticipée par le participant qui l'évalue. Évaluer une action avant même qu'elle ne soit réalisée comporte une forte dimension configurante pour celle-ci : l'évaluation négative en particulier permet de réorienter la trajectoire supposément non-souhaitée. C'est là sans doute qu'on retrouve la dimension épistémique mentionnée plus haut.
- 40 Envisageons désormais d'autres données, issues d'un autre terrain d'enquête. Il y est également question d'interactions interspécifiques entre hommes et chiens, mais cette fois-ci filmées lors d'un stage d'éducation canine, animé par une spécialiste, à destination des propriétaires souhaitant se spécialiser dans le dressage de leur chien, pour les rendre plus obéissants, ou leur apprendre des « tours ».
- 41 La technique développée dans ce stage est celle du « *clicker training* », une technique importée des États-Unis et fortement inspirée du béhaviorisme, qui consiste à se munir d'un boîtier sonore et de cliquer dès que le chien a accompli le comportement ou la tâche attendue. Le clic est accompagné d'une distribution de nourriture (croquette ou bout de saucisse), si bien que le clic fonctionne comme renforçateur (c'est le principe du conditionnement opérant mis en lumière par Pavlov dans ses fameuses expériences sur la clochette et la salivation). On demande au chien de se coucher, il se couche, on clique, on donne une croquette immédiatement après (il est très important que la temporalité soit resserrée pour que le chien associe bien le bruit avec la récompense). Au fur et à mesure, le chien se couche de plus en plus vite. Jusqu'ici, tout est simple.
- 42 Mais cette technique n'est pas utilisée que pour renforcer un comportement exécuté à la suite d'un ordre. Elle est aussi utilisée pour faire deviner à un chien la tâche qu'il doit accomplir, alors même qu'on ne lui donne pas l'ordre vocal. Il doit alors deviner ce qu'on attend de lui et les clics fonctionnent comme autant d'indicateurs qu'il s'achemine dans la bonne direction. Par exemple, si on veut que le chien rapporte un de ses jouets, on clique d'abord quand (par hasard) il regarde vers l'objet en question, puis quand (par hasard) il se dirige vers l'objet en question, puis quand il s'en approche de plus en plus, si bien que la « cible » se dessine peu à peu¹⁸. Quand le chien ne se dirige pas vers l'objet attendu, il

n'y a pas de clic, donc pas de récompense gustative pour lui, ce qui l'incite à chercher ce qu'on veut de lui. Autrement dit l'absence de clic produit elle aussi une « absence remarquable », comme nous le disions *supra* au sujet des silences. Le *clicker* sert de code d'intercompréhension pour la communication interspécifique en quelque sorte, et devient, au passage, plus intéressant que l'outil béhavioriste qu'il semble être au premier abord.

- 43 Dans l'extrait que nous allons examiner ci-dessous, il est question de cela. L'éducatrice canine (Anna) montre à la propriétaire (Caroline) comment s'y prendre avec son chien. L'exercice est le suivant : on attend du chien qu'il touche la chaise avec son museau. Il n'a jamais réalisé cet exercice auparavant, et aucun ordre vocal ne correspond à cette tâche. On doit donc lui faire *deviner* ce qu'on attend de lui : qu'il mette le museau sur la chaise. Pour cela, il faut l'aider avec différentes étapes : d'abord le féliciter quand il ne fait que tourner la tête dans la direction de la cible, puis quand il s'en rapproche, et ainsi de suite. Pourtant, dans l'extrait qui suit, Anna, l'éducatrice va cliquer un comportement inattendu : le chien qui tourne sa tête à gauche, c'est-à-dire dans la direction opposée à la chaise. Observons cela en détail :

Extrait 5_ « il va comprendre que c'est la tête »

Extrait 1.

Anna (éducatrice canine, en noir et blanc) et Caroline (propriétaire, en bleu).



```

1 ANA      alors/ (0.4) j'ai cliqué la tête [qui tourne] vers toi:&
2 CAR      [oui      ]
3 ANA      &qui n'a rien à voir avec l'objectif là\ (.) mais c'est pour
           lui donner: (.) quand même une solution/ .h sinon il pourrait
           s'énerver\ (.) et c'est surtout/ il va comprendre que c'est la
           tête donc à un moment il va la tourner là et il va aussi la
           tourner là\

```

- 44 Que se passe-t-il dans cet extrait et en quoi est-il éclairant pour la notion d'anticipation que nous développons ?
- 45 Comme nous l'avons brièvement évoqué, au tout début de l'extrait, le chien ne s'intéresse manifestement pas encore à la chaise, située à sa droite. Il cherche uniquement à obtenir la nourriture dans la main de l'éducatrice, et soutient son regard (image 1). À un moment toutefois, il jette un regard à sa propriétaire, sur sa gauche (image 2). L'éducatrice clique alors immédiatement, alors que la tête du chien est pourtant dirigée dans la direction opposée de la chaise. Pourquoi ?
- 46 La justification que l'éducatrice donne à la propriétaire est la suivante :

J'ai cliqué la tête qui tourne vers toi, ça n'a rien à voir avec l'objectif là, mais c'est pour lui donner quand même une solution sinon il pourrait s'énerver, et c'est surtout, il va comprendre que c'est la tête, donc à un moment il va la tourner là (indique la propriétaire), et il va aussi la tourner là (indique la chaise).

- 47 Anna clique pour que la première étape du raisonnement que doit mener le chien soit une inférence sur le fait que c'est bien la tête qu'il s'agit de bouger. C'est en tout cas la manière dont elle justifie son action : l'idée est qu'il comprenne qu'en bougeant la tête son comportement est renforcé, et petit à petit, que c'est en la bougeant à droite qu'il le sera à nouveau, et qu'en posant la tête sur la chaise il le sera encore. *A contrario*, s'il fait quoi que ce soit d'autre, il ne sera pas cliqué et n'obtiendra donc pas de récompense. Le « *clicker* » permet ensuite de sélectionner, parmi la palette de comportements proposés par le chien, celui qui s'orientera le plus vers la cible. Assez vite, et selon le principe du « renforcement positif » dans la terminologie béhavioriste, le chien discrimine les comportements attendus des comportements non-voulus ; et finit par identifier la cible comme étant le point d'aboutissement de l'exercice¹⁹.
- 48 Notons que c'est à vrai dire une série d'inférences assez complexes qui est attendue de la part du chien : il faut discriminer des comportements non pertinents, s'orienter vers des attentes, déduire par la négative, etc. On serait donc tenté de dire, qu'en tout cas discursivement, c'est un ensemble de phénomènes intentionnels qui semblent anticipés, car la trajectoire d'action sanctionnée est assez contre-intuitive. Le « *clicker* » est un dispositif qui mise exclusivement sur l'anticipation : il sanctionne une action en devenir. Autrement dit, *en anticipant des trajectoires, on actualise le trajet/le geste/le comportement pertinent*. Il semble que là on retrouve un argument très pragmatiste, une sorte de *prédiction réalisatrice*, avec une forte dimension performative de l'anticipation.

Conclusion. Les effets configurants de l'anticipation dans l'apprentissage

- 49 Résumons le propos général de cet article. Pour examiner la question de l'anticipation, on s'est intéressé à la dimension temporelle, et en particulier *aspectuelle*, du déroulement de l'action. Celle-ci, en tant qu'elle répond à un ordonnancement minimum, produit des attentes et des projections vers lesquelles les participants peuvent s'orienter. La séquentialité, ou du moins la manière dont les participants organisent séquentiellement leur action en s'ajustant les uns aux autres, en projetant et anticipant les actions d'autrui, et en faisant des raisons pour agir en retour, exhibe un certain nombre d'attentes normatives²⁰. On a en particulier observé des moments où sont produits des évaluatifs, qui présentent l'avantage de mettre au jour ces phénomènes d'attente et de projection, d'autant plus quand ils anticipent l'action projetée. Comme nous avons eu l'occasion de le voir avec des évaluatifs produits avant même que l'action soit exécutée, cela exhibe incidemment la dimension pédagogique à l'œuvre – et permet de montrer au participant (généralement au chien dans nos données) qu'il s'achemine vers la bonne trajectoire. L'évaluatif est alors produit par projection et anticipation du mouvement – *tout autant qu'il configure sa future trajectoire*.
- 50 L'import des outils de la linguistique n'est pas qu'une coquetterie, il sert à comprendre le procès dans son déroulement, et il est rare de pouvoir détailler le début, le milieu et la fin d'une action, tant elle s'accomplit ordinairement de manière fluide et spontanée. Aussi le recours à ces outils permet-il de prendre en compte une dimension souvent négligée dans

l'analyse sociologique qu'est la temporalité très fine. Pourtant, on le voit, les anticipations même très « micro », qui anticipent donc une action quelques secondes avant qu'elle ne se produise, ont des effets déterminants dans la plupart des situations d'apprentissage qui mobilisent des techniques du corps. Nous insistons en particulier sur l'importance de l'aspect, c'est-à-dire de la temporalité en tant qu'elle est encodée dans un procès. C'est une notion grammaticale, qui en ce sens renvoie tout aussi bien à la *grammaire de l'action pratique* qu'à la linguistique.

- 51 Comme le suggérait Garfinkel (2002) ou Rawls (2005) il y a, on l'a vu, une dimension épistémique et morale qui s'inscrit dans la temporalité du déroulement de l'action. Épistémique *donc* morale, diraient Stivers, Mondada et Steensig (2011) au sens où il y a une dimension conventionnelle des manifestations de l'accès au savoir, qui se déploie de manière organisée et normativement contrainte :

As in any normatively organized system, we can and do hold one another accountable for justifiably asserting our rights and fulfilling our obligations with respect to knowledge. It is in this way that we see the epistemic domain as morally ordered (2011, p. 3)²¹.

- 52 De manière significative dans nos données, le contenu épistémique n'est pas un « contenu propositionnel » au sens qu'en donne Searle : ce n'est pas du langage verbal qui est évalué et au regard duquel on pourrait être d'accord ou pas d'accord. Ce sont des actions dont il s'agit de mesurer la validité pratique. Les anticiper, c'est-à-dire projeter leur trajectoire est tout à la fois une manière de les évaluer et de les actualiser.
- 53 Quelles distinctions dès lors établir entre des notions convoquées de manière parfois un peu interchangeable comme celles de « projection », « d'anticipation », ou encore « d'orientation vers... » ? Tous ces choix lexicaux ont justement pour point commun de vouloir se débarrasser de toute forme d'interprétation intentionnaliste, et de ne s'intéresser qu'à la manière dont l'ordre, qu'il soit phrastique ou social (en tant qu'ils sont tous deux grammaticalement ordonnés) induit de manière endogène des suites d'actions plus ou moins pertinentes ; ce qui n'exclut pas qu'il y ait plusieurs éléments possibles et actualisables, dans ces différentes suites d'actions pertinentes. C'est le sens certainement de l'idée de « projection » : un adverbe intensifieur *projette* un adjectif, un « ça va » *projette* une réponse, une sonnerie de téléphone *projette* une action, c'est-à-dire qu'ils les rendent à la fois possibles et pertinents. L'anticipation ne tiendrait alors que du fait qu'il y a un caractère récurrent et prévisible à ces projections.
- 54 Nous avons essayé de montrer que la projection que l'on pouvait faire d'une action avait un effet sur la manière dont elle allait s'accomplir. Ce point, semble-t-il, a des conséquences nombreuses sur la conception qu'on se fait de l'apprentissage, en tout cas dans les deux paradigmes qui se sont généralement saisis de la notion : le béhaviorisme et le cognitivisme. En termes strictement béhavioristes, l'apprentissage est le produit d'un renforcement, mais ce renforcement a lieu une fois que le comportement voulu (ou au contraire non souhaité) a été complètement accompli. Par exemple dans les expériences de Skinner, le rat reçoit sa nourriture (ou son électrochoc) selon une temporalité bien précise, qui suit directement la bonne (ou la mauvaise) exécution de la tâche, et le *comportement* attendu (ou inattendu). L'apprentissage conçu en termes cognitivistes lui, n'est pas envisagé du point de vue de ce qui se rend manifeste dans le comportement, mais du point de vue des *compétences* qu'il suppose (que ces compétences soient relatives à des facultés de haut ou de bas niveau) et qui s'actualisent dans la situation. Or ce qu'une analyse comme celle que nous avons menée semble montrer, c'est qu'aucune de ces deux options n'est pleinement satisfaisante. L'étude des moments d'anticipation nous montre

que l'apprentissage est un phénomène émergent et collectif : il se construit dans une temporalité fine et complexe (et ne suit donc pas le schéma fixiste du béhaviorisme) et est le fruit de l'investissement de divers participants qui s'appuient sur leur connaissance du monde social et des normes interactionnelles autant que leur environnement matériel (et non pas seulement sur leurs capacités ou compétences cognitives propres). C'est sans doute là un trait récurrent de toute situation d'apprentissage. L'enfant apprend à parler parce qu'on lui parle avant qu'il ne soit un locuteur pertinent – et c'est précisément ce qui le fait devenir un locuteur pertinent. Dans des actions moins étendues sur le plan diachronique, comme celles que nous avons observées plus haut, l'étude de micro-phénomènes anticipatoires rend cela particulièrement visible.

- 55 Il semble alors que cela puisse servir de support au développement d'une vision pragmatiste de l'anticipation, qui permettrait en outre de détourner le schéma classique qui distingue action en puissance et actualisation, au profit d'une vision proprement émergente de l'action, dans laquelle l'action anticipée configure, autant qu'elle contribue à créer, l'action effectivement réalisée.

BIBLIOGRAPHIE

- ANTAKI C., HOUTKOOP-STEENSTRA H., & RAPLEY M., 2000. "Brilliant. Next question...": High-grade assessment sequences in the completion of interactional units". *Research on Language and Social Interaction*, 33, pp. 235-262.
- CEKAITE A., 2010. "Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent-child interactions". *Text & Talk*, 30/1, pp. 1-25.
- CEKAITE A., 2012. "Affective stances in teacher-novice student interactions: Language, embodiment, and willingness to learn". *Language in Society*, 41, 641-670.
- DE STEFANI E., GAZIN A.-D., 2014. "Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions". *Journal of Pragmatics*, 65, 63-79.
- DUCROT O., TODOROV S., 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil.
- HERITAGE J., 2012. "Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge". *Research on language and social interaction*, 45 (1), pp. 1-29.
- GARFINKEL H. & WIEDER, D L., 1992. "Two incommensurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis". In Watson G. & Seiler R. (Eds.), *Text in context: studies in ethnomethodology*, Newbury Park: Sage, pp. 175-206.
- GARFINKEL H., 2002. *Ethnomethodology's Program: Working out Durkeim's Aphorism*. Édité par Anne WARFIELD RAWLS. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- GOODWIN, C., GOODWIN, M. H., 1987. "Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments". *Pragmatics*, 1, 1-54.

- GOODWIN C., GOODWIN M.H., 1992. "Assessments and the Construction of Context" In DURANTI A. & GOODWIN C. (eds.) *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, p. 147-190. Cambridge: CUP.
- GOODWIN C., 1994. "Professional Vision". *American Anthropologist* 96 (3), 606-33.
- GOODWIN C., 1996. "Transparent Vision", in Ochs E., Schegloff E. & Thompson S., *Interaction and Grammar*, Cambridge: CUP.
- GOODWIN C., 2002. "Time in action". *Current Anthropology* 43, Special Issue on Repertoires of Time keeping in Anthropology: S19-S35.
- GRICE H.P., 1979. « Logique et conversation », *Communications* n°30, Paris, Seuil.
- LEMIEUX C., 2009. *Le devoir et la grâce*. Paris, Economica.
- LINDWALL O., EKSTRÖM A., 2012. "Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill". *Human Studies*, 35 (1), 27-49.
- NADIN M. (Ed.), 2016. *Anticipation across disciplines*. Cognitive Science Monographs. Cham CH: Springer. Vol. 29.
- MEHAN H., 1979. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MONDADA L., STIVERS T., STEENSIG J., (dir.), 2011. *The Morality of knowledge in Conversation*. Cambridge: CUP.
- MONDADA L., 2012. « L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca : entre progressivité et intersubjectivité », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, No 95, pp. 97-121
- MONDADA L., 2014. *Corps en Interaction : Participation, Spatialité, Mobilité*. Lyon, Ens Éditions.
- MONDÉMÉ C., 2013. *Formes d'interactions sociales entre hommes et chiens. Une approche praxéologique des relations interspécifiques*, thèse de doctorat soutenue à l'École Normale Supérieure de Lyon, le 12 juillet.
- MONDÉMÉ C., 2014. « "Y'a un obstacle" : partage perceptif et construction des savoirs pratiques », in MONDADA L. (Ed.). *Corps en Interaction : Participation, Spatialité, Mobilité*. Lyon, Ens Editions, pp. 191-225.
- MORAN C., 2015, "Time as a social practice", *Time & Society*, Vol. 24 (3) 283 – 303.
- POLI R., 2010. "An Introduction to the Ontology of Anticipation", *Futures*, 42 (7), p. 769-776.
- POMERANTZ A., 1984. "Agreeing and disagreeing with assessments : Some features of preferred/dispreferred turn shapes". In J. M. ATKINSON & J. HERITAGE (Eds.), *Structures of social action : Studies in conversation analysis* (pp. 57 – 101). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- QUÉRÉ L., 1987. « L'argument sociologique », *Réseaux*, 1987, volume 5 n°27. pp. 97-136
- QUÉRÉ L., 1988. « Sociabilité et interactions sociales », *Réseaux*, vol 6, n°29, pp. 75-91
- RAWLS A., 2005. "Garfinkel's Conception of Time". *Time & Society*, 14 (2/3), pp. 163-190.
- RAYMOND G., & HERITAGE, J., 2006. "The epistemics of social relations : Owing grandchildren". *Language in Society*, 35, pp. 677 – 705.
- ROSEN R., 1985. *Anticipatory Systems. Philosophical, Mathematical and Methodological Foundations*, Oxford, Pergamon Press.

- SACKS H., 1992. *Lectures on Conversation*. Vol 1 & 2. London: Basil Blackwell.
- SCHEGLOFF, E. A., 2007. *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis* (Vol. 1). Cambridge, England, Cambridge University Press
- SIMMEL G., 1999 [1908]. *Sociologie : étude sur les formes de la socialisation*. Trad. L. Deroche-Gurcel et S. Muller. Paris, PUF.
- SKINNER, B.F., 1938. *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SKINNER, B.F., 1969. *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- STIVERS T., ROBINSON J. D., 2006. "A preference for progressivity in interaction". *Language in Society* 35 (3), pp. 367-392.
- STIVERS T., ROSSANO F., 2010. "Mobilizing Response", *Research on Language and Social Interaction*, 43: 1, pp. 3-31.
- WATSON J., 1913. "Psychology as the Behaviorist Views it". *Psychological Review*, 20, pp. 158-177

NOTES

1. Nous utilisons ici le terme « interactions communicatives » repris à Quéré dans ses premiers travaux sur Simmel (1987, 1988).
2. Stivers & Rossano (2010) parlent à ce sujet d'absence remarquable, traitée comme « non préférentielle ». Sur la notion de préférence, voir la note suivante.
3. En cela il y a des phénomènes de proximité avec ce qui fonde les « raisons d'agir » et « action-en-retour » chez Lemieux (2009, p. 112).
4. Les intonations montantes et descendantes sont marquées par les slash ; les pauses chronométrées.
5. Les « préférences » sont conçues comme un ensemble de règles normatives identifiées dans la conversation ordinaire. Par exemple la « préférence pour la progressivité » va se manifester de la façon suivante : « la préférence pour qu'une question soit suivie d'une réponse, même lorsque celle-ci est produite par un interlocuteur à qui la question n'était pas adressée (faisant que la mécanique séquentielle de la progressivité prime sur la machinerie de la sélection du prochain locuteur) (Stivers & Robinson, 2006). » (Mondada, 2012, p. 114).
6. Nous n'avons pas reproduit les éléments gestuels et les phénomènes de regard qui sont également analysés chez Goodwin (1996).
7. Le crochet sert visuellement à circonscrire le segment qui est prononcé en chevauchement. Au passage, on voit comment les catégories mêmes de locuteur et auditeur sont destituées : les tours de parole dans les interactions naturelles (au contraire des formalisations abstraites produites par les théoriciens des actes de langage) sont souvent bien plus complexes et bien moins « discrets » (au sens du langage mathématique).
8. Notons que la connaissance de la grammaire *phrastique* n'est qu'une des ressources mobilisées ici.
9. Voir notamment Pomerantz, 1984 ; Raymond & Heritage, 2006 ; Schegloff, 2007 ; Mondada, Stivers, Steensig, 2011 ; Heritage, 2012, *inter alia*.
10. Pour une revue en français, voir Mondada (2014).
11. Cekaite parle d'ailleurs de « *shepherding* », qui n'a pas réellement de traduction en français, mais qui signifie littéralement « conduire un troupeau à la manière d'un berger ».

12. Pour reprendre l'extrait de « *l'asparagus pie* » de Goodwin, on aurait pu imaginer que Tasha opine de la tête en signe d'approbation au lieu de produire son tour de parole, ce qui aurait eu pragmatiquement le même effet, et aurait manifesté les mêmes phénomènes de projection.
13. Skinner synthétise à la fois les propositions de Pavlov sur le conditionnement opérant et les propositions de Watson sur le rôle du renforcement dans l'apprentissage.
14. Il s'agit de la partie antérieure des quadrupèdes (par opposition à « arrière-main »).
15. Pour marcher « en crabe » le chien garde ses antérieurs sur le trottoir et met ses postérieurs dans le caniveau. Cela produit un infléchissement dans le harnais, si bien que la personne guidée perçoit le changement de position, et donc l'obstacle auquel le couple fait face.
16. Parlant de la coordination de l'action dans la production de directifs entre participants engagés dans un jeu vidéo, Mondada dit « *Trajectories are seen as successful or risky, as adequate or inadequate : in this sense, projections not only concern the timely order (...) but also the moral order (...)* » (2011, p. 29).
17. Ducrot et Todorov (1972) en donnent la définition suivante : « Les indications d'aspect sont toujours intérieures au prédicat. Le prédicat comporte en effet (...) l'idée d'un certain mode de manifestation dans le temps de cette action ou de cette qualité, l'indication de la façon dont elles remplissent la période concernée par l'énonciation : c'est là ce qu'on appelle l'aspect ».
18. Cet usage du clicker s'appelle justement le jeu de la « cible ».
19. C'est la raison pour laquelle les exercices de « *targetting* » (identification d'une cible) vont de plus en plus vite sur un chien rompu à la pratique du clicker : très vite il s'oriente directement vers les objets saillants de l'environnement qui opèrent comme autant d'affordances pratiques.
20. Comme nous l'avons vu plus haut, ces attentes, Sacks (1992) les a formalisé sous la notion de « préférences ».
21. Ils distinguent à cette fin ordre moral et jugement moral, et cet 'ordre moral' il se rend visible dans nos alignements et nos affiliations interactionnelles.

RÉSUMÉS

L'anticipation est généralement conçue comme un phénomène qui, d'un point de vue temporel et logique, est antérieur à une action ou une situation donnée. Dans cet article, nous proposons d'interroger cette conception en nous intéressant *en détail* à ce que l'anticipation fait à l'action qu'elle anticipe. En détail c'est-à-dire, très littéralement, en observant dans des situations d'interactions ordinaires les effets que peut produire le fait d'anticiper une action. En l'occurrence, dans des situations d'apprentissage entre hommes et chiens comme celles que nous examinons, anticiper une action en l'évaluant avant qu'elle n'ait eu lieu contribue en grande part à la configurer. Cette avancée nous conduit à développer une vision proprement pragmatiste de l'action, conçue comme un procès façonné de manière émergente et collaborative par l'ensemble des participants qui l'accomplissent.

It is commonly said that anticipation is a phenomenon that precedes a given action or situation, both timewise and logically speaking. In this article, we focus in detail on how anticipation reconfigures the action anticipated. By 'in detail', we mean through the meticulous observation and analysis of ordinary interactions. The corpus is constituted of learning interactions between trainer and dogs in training, in which anticipating an action, particularly by assessing it ahead of

time, contributes to a great extent to (re) configure it. This point leads us to develop a pragmatic conception of action, seen as an emerging and collaborative process accomplished collectively.

La anticipación es concebida generalmente como un fenómeno que, desde un punto de vista temporal y lógico, es anterior a una acción o a una situación determinada. Este artículo interroga dicha concepción analizando *en detalle* los efectos de la anticipación en la acción que se anticipa. En detalle significa, literalmente, la observación de lo que puede producir el hecho de anticipar una acción, en situaciones de interacción ordinaria. Se trata más precisamente de situaciones de aprendizaje entre hombres y perros en las que anticipar una acción, evaluándola antes de que ocurra, contribuye en gran medida a configurarla. Esta observación nos lleva a desarrollar una visión pragmatista de la acción, que concebimos como un proceso forjado de manera emergente y colaborativa por el conjunto de sus participantes.

INDEX

Mots-clés : Anticipation, pragmatisme, apprentissage, ordre moral, analyse multimodale de l'action, interactions homme/animal

Palabras claves : anticipación, pragmatismo, aprendizaje, orden moral, análisis multimodal de la acción, interacción hombre/animal

Keywords : Anticipation, pragmatism, learning, training, moral order, interactional analysis, multimodality, human/animal interaction

AUTEUR

CHLOÉ MONDÉMÉ

University of Southern Denmark

IDK Department

Universitetsparken 1

6000 Kolding, Danemark Chloe.mondeme@gmail.com