Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche : Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues

Réponse à Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes

Marie-Thérèse Vasseur

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4867>

DOI : 10.4000/rdlc.4867

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marie-Thérèse Vasseur, « Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche : Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 21 juin 2007, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4867> ; DOI : 10.4000/rdlc.4867

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche : Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues

Réponse à Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes

Marie-Thérèse Vasseur

1. Quelques réactions ponctuelles

1.1. Il y a méthodologie et méthodologie

- 1 Ma première remarque concerne la présentation de la méthodologie. Plus particulièrement, la mise en regard de la *méthodologie en didactique*, définie comme "ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes (...) capables de générer des cours relativement originaux..." (Puren 1988) et de la *méthodologie de recherche* ne me semble pas pertinente ici, l'objet n'étant pas le même. En effet, la définition ci-dessus empruntée à Christian Puren est uniquement orientée vers l'action pratique dans la classe. Cette définition est bien, me semble-t-il ce que l'on peut entendre par "méthodologie/s de l'enseignement des langues" (Coste et Galisson 1976). Or, la méthodologie de Recherche en Didactique des langues se situe à un autre niveau. Toute démarche de recherche, en Didactique des langues comme en d'autres domaines, est, comme le précisent ensuite les auteurs, définie par et fondée sur la réflexion, la distanciation et un souci de généralisation-théorisation (face à la complexité de l'objet qui en constitue un obstacle sérieux). On voit bien que l'objet de la recherche dépasse la stricte méthodologie de l'enseignement et qu'il s'agit de distanciation non pas au sens de regroupement-classement mais au sens d'interrogation de l'expérience en question, et de

l'expérience dans toutes ses dimensions telles que soulignées par Van Lier (2000) lorsqu'il envisage la dimension écologique de l'enseignement-apprentissage des langues.

- 2 Pour résumer donc, il me semble important de distinguer plus clairement les objectifs de la didactique en actes et les objectifs de la recherche en didactique, même si les uns et les autres peuvent se rencontrer dans une perspective d'enseignement-appropriation des langues. Ce qui nous renvoie d'ailleurs à la délicate articulation théorie-pratique rappelée par Bailly (1997) quand elle évoque, en la tranchant pour elle-même tout du moins (p. 30-31), la question de la définition de la didactique comme *science* ou comme *praxéologie*.

1.2. Réflexion, distanciation, systématisation

- 3 Ma deuxième remarque concerne certains des concepts retenus comme définitoires de la démarche de recherche telle qu'elle se concrétise dans une méthodologie précise. Ce sont essentiellement la réflexion, la distanciation, la systématisation.
- 4 Ces concepts présentés comme spécifiques de la posture de recherche marqueraient la rupture avec les pratiques de classe en vigueur. Il semble pourtant que certaines pratiques d'enseignement et d'apprentissage plus ou moins récentes se présentent elles aussi comme relevant de ces comportements que l'on tend à faire adopter/pratiquer par les élèves "candidats-apprenants" (selon la définition de Bange 1992), les enseignants et les futurs enseignants. On parle alors d'"observation réfléchie de la langue", de retour "réflexif" sur ses propres stratégies de compréhension et de production, d'auto-évaluation de ses apprentissages, de relecture de l'expérience passée à des fins d'ajustement des pratiques et techniques les plus efficaces.
- 5 Faut-il alors voir dans ces démarches et leurs caractéristiques méta- une rupture (comme le disent FD & JPN) ou une continuité avec la pratique didactique ? Et ce qui différencierait les activités réflexives dans l'action-pratique didactique et ces mêmes activités dans la recherche ne se situerait-il pas au niveau de l'objectif de la réflexion : *praxéologique* pour l'apprenant ou l'enseignant qui veut améliorer ses façons de faire et améliorer ses résultats, *heuristique* pour le chercheur au niveau du caractère plus explicite, généralisable et théorisable des résultats de cette réflexion-distanciation-systèmeatisation ? Ce qui nous renvoie à des contextes et à des dispositifs différents.

1.3. Le dispositif de recherche

- 6 F. Demaizière et J. P. Narcy analysent les relations (qu'ils envisagent comme des « tensions ») entre les différents aspects solidaires de la recherche en insistant sur le positionnement du chercheur présenté comme cadrant l'ensemble de la pratique de recherche et en particulier le ou les choix méthodologique/s. Cette approche a pour conséquence de repousser en fin d'analyse les questions concernant l'objet de la recherche, le terrain et les données qui, à mon avis, se trouvent, dans une telle présentation, un peu négligés. Je propose donc de replacer l'objet concret et son contexte, le terrain de recherche au cœur du parcours de réflexion sur la problématique méthodologique qui suit.

2. Un parcours de réflexion autour de l'objet de recherche

- 7 Ce parcours se constituera tout naturellement autour de l'interaction verbale, parce que l'interaction verbale est à la fois le lieu et l'objet central de ce que peut être la recherche et la méthodologie de recherche en didactique des langues : un carrefour où se croisent les regards, les paroles, les pratiques, les représentations et les théories, un point de rencontre et d'articulation entre théorie et pratique.
- 8 On se posera les questions suivantes - et le lecteur pourra dans cette présentation retrouver sans doute de simples reformulations de discours circulants, mais aussi percevoir l'insistance portée sur certains aspects :
 - Quelles sont les 'données' de recherche en classe de langue ? de quel objet concret s'agit-il ? où commence, où s'arrête l'objet ? quel/s objet/s le chercheur va-t-il privilégier pour traiter une problématique donnée ?
 - Comment les données sont-elles élaborées (plutôt que "recueillies") par le chercheur, à partir de et jusqu'à quel point ? Quelle est la place des choix méthodologiques ? leur extension ? : de l'observation 'compréhensive' à l'interrogation-explication... On proposera ici une courte illustration de cette organisation méthodologique
 - Quelles représentations les pratiques de recherche génèrent-elles ? Parle-t-on en termes de dichotomies ou d'articulation-collaboration entre les acteurs et les fonctions ? Et quelles représentations des rôles & objectifs émergent des discours des chercheurs ?
 - Quelles sont les relations entre pratiques et discours de la recherche ? Quelles images font circuler ces discours ? Peut-on, et comment, parler de résultats ?
 - C'est alors qu'on en arrivera à s'interroger sur la relation entre positionnement et parcours du chercheur ? Et à se poser la question de la complémentarité ou de l'irréductibilité de ces positionnements....

2.1. L'objet au cœur de la recherche en didactique des langues

- 9 Sur le terrain de la didactique des langues, l'objet central est constitué par la rencontre de partenaires qui se parlent et plus généralement interagissent dans une relation inégale et complémentaire par rapport à la langue, un expert et des novices. Ce constat renvoie à la question centrale : Que signifie concrètement dans la classe "parler", apprendre, enseigner une langue "étrangère" ?...Question que l'on reformulera de la façon suivante : Sur quoi se focalise-t-on exactement ? A quoi s'/entraîne-t-on ? dans la classe de langue ? Les différentes formes de réponse convergent autour de la prise de parole.
- 10 La parole est le côté concret de la langue. On peut s'intéresser à des objets strictement linguistiques, en tant que formes relevant d'un système donné régi par des règles constituant autant d'abstractions contraignantes dont il n'est pas question de s'écarter quand on les pratique de l'intérieur et qu'il est nécessaire de s'approprier quand on y accède de l'extérieur, c'est-à-dire dans une position que Porquier (1984) a appelée exolingue. Ceci est une vision "linguistique" de l'objet de l'enseignement-apprentissage, ce que l'on peut entendre dans l'expression figée "*didactique des langues*" vivantes ou étrangères. La langue, cette reconstruction abstraite, est au centre de tous les discours. Mais, comme on le sait, depuis Saussure, le concept de langue se profile derrière une réalisation concrète. C'est la parole vivante, diversifiée, permettant, configurant l'action

et produite dans la collaboration entre usagers. Concrètement dans la "classe de langue", c'est bien l'exercice et la capacité à exercer cette parole concrète qui est en jeu.

- 11 La parole vivante dans la classe, c'est aussi le lien social au sein d'une communauté. Il n'existe pas de parole, pas de langue, en dehors d'une communauté humaine. Et toute communauté humaine définit ses normes linguistiques spécifiques, ses normes socio-culturelles, institutionnelles, et, plus particulièrement, ses normes éducatives et scolaires. S'approprier une langue étrangère, c'est devenir capable de nouer des liens avec les membres d'une communauté donnée, en utilisant les normes linguistiques et socio-culturelles reconnues et admises par la communauté. C'est ce que l'on entend par *socialisation*. (Goodenough 1964, Heath 1983, Schieffelin B. B. & Ochs E. 1986).
- 12 Cette parole reconnue (plus ou moins) s'exerce pour agir. Elle est action, constituée d'actes et d'enchaînements d'actes (Austin (1962). Quelle que soit la situation parler c'est agir.
- 13 Cette parole en actes qui circule dans la classe (comme partout ou presque) prend la forme d'interactions verbales, et non seulement verbales mais plurisémiotiques, qui sont des lieux de collaboration, socialisation et, vu la fonction de l'école, de médiation, de didacticité, de développement et d'aide au développement. Cette médiation est adaptée, diversifiée selon les besoins et la/les communauté/s environnante/s. Que l'on pense par exemple, à des situations aussi diverses que celles qui concernent des Japonais en classe de FLE à Orléans, des élèves francophones de collège en cours d'anglais, une classe d'enfants nouveaux arrivants à l'école élémentaire, une session de formation dans une association de femmes migrantes...
- 14 L'objet à observer pour la recherche en didactique des langues est donc cette parole vivante et, plus précisément, les interactions verbales... plurisémiotiques organisées au sein de et pour l'action dans un contexte socio-culturel et institutionnel donné.

2.2. Le dispositif méthodologique construit par le chercheur

- 15 C'est autour de cet objet précédemment décrit que le chercheur organise son dispositif.
- 16 Le premier mouvement dans l'organisation du dispositif est le choix et l'« arpentage » du terrain, comme le dit si joliment V. Rivière (2006). Dans cette approche « écologique » (Van Lier 1988) de la classe, chaque élément est significatif. Quel est l'environnement ? le contexte spatio-temporel immédiat ? Quels sont les acteurs qui conduisent ces interactions à différents niveaux : l'institution, les élèves, l'enseignant au cœur du terrain, et parfois les futurs enseignants en formation, le/les formateur/s d'enseignants (Cambra 2005), le ou les chercheurs...
- 17 Par rapport à ce dispositif, quelle place adopte le chercheur ? Entre les pôles extrêmes de la distanciation ou de l'immersion se veut-il pur observateur ? Choisit-il, au contraire, de faire de l'observation-participante ? Position que développent avec une grande conviction certains formateurs-chercheurs comme M. Cambra (2005) ou L. Nussbaum (1999) par exemple. L'enseignant se muera-t-il lui-même en chercheur dans son propre environnement ? Quelle sera, dans l'un ou l'autre cas, et dans tous les cas de figure, la relation enseignant-chercheur, telle qu'elle sera établie ? Dès le début ? Progressivement ? Ainsi certains enseignants, excédés par les chercheurs visiteurs, formateurs, stagiaires, étudiants qui « viennent faire leur marché » dans leur classe se

méfient-ils parfois, d'autres au contraire recherchent, sollicitent une collaboration... Quel sera alors le statut respectif de chacun des acteurs, et celui des interactions en classe ?

- 18 Les interactions en classe constituent donc les données sur lesquelles le chercheur concentre son regard. En réalité, ces "données" sont loin d'être "données" (Mondada 1998). D'abord, elles n'ont pas d'existence en dehors de ce contexte évoqué ci-dessus et du regard du chercheur. Elles ne sont donc jamais neutres. Et surtout, elles font l'objet d'un travail intense de sélection, cadrage, recueil, traitement-transcription, numérisation de la part du chercheur. Ce qui fait dire très justement à Mondada (ibid.) qu'elles sont bien "fabriquées" par le chercheur.
- 19 La question que l'on peut se poser à ce point est bien : où commence l'intervention méthodologique ? Commence-t-elle avec l'approche-exploration du terrain ? avec la fabrication des données par le chercheur ? C'est-à-dire avec l'approche progressive de la classe, la présence-installation des outils enregistreurs, la sélection des prises, les transcriptions, l'organisation-découpage en "moments" (leçons, séquences,...autres) ? en unités.
- 20 La question que l'on se pose en même temps est la suivante : Quelle organisation méthodologique pour quel projet ? Pour quelle question ? De toute évidence, la question (ou problématique) initiale est liée à l'observation-arpentage du terrain qui permet de préciser, d'affiner les questions. Le cheminement questionnant prend en fait l'aspect d'allers-retours entre terrain / questions/ décisions quant aux modes et techniques de collecte (entretiens, questionnaires, intervention-expérimentation,...). On est loin du caractère progressif, linéaire de la présentation académique écrite qui résultera de la recherche sous la forme d'un objet fini (thèse, rapport de recherche, article, ouvrage...).

2.3. Illustration

- 21 Je prendrai rapidement un exemple personnel d'approche progressive de l'objet de recherche.

2.3.1. Au départ un terrain

- 22 Ce terrain est constitué par une CLIN dans une école élémentaire du Nord-est parisien, dans laquelle les contacts et la présence régulière du chercheur, connu de l'enseignant ont permis une certaine familiarisation des partenaires, des observations, puis progressivement la collecte d'un corpus.
- 23 La question générale que l'on se pose alors au début de l'observation porte sur ce que peuvent apprendre les élèves en classe. L'hypothèse générale est qu'ils n'apprennent pas que la langue française au sens du système linguistique. Il s'agira de le vérifier en repérant et analysant les éléments pertinents pour répondre à la question.
- 24 Le corpus est constitué par l'enregistrement majoritairement audio (et un peu vidéo non bienvenu dans la classe), d'une cinquantaine d'heures de classe rassemblant des séquences didactiques variées.

2.3.2. La Grille d'observation de départ

- 25 Elle est l'aboutissement d'un découpage par activités de classes, elles-mêmes découpées en séquences d'ouverture (ou ouverture-reprise) – développement – fermeture.

- 26 L'observation de départ s'appuie sur le modèle global IRF proposé par Sinclair & Coulthard (1975). Cette grille a d'abord été appliquée à l'extrait (en annexe : *Cahier fini t*) qui est une séquence de mise en route du travail écrit faisant suite à une séquence de travail oral lors d'une séance de langage en CLIN.
- 27 Très vite, on aboutit au constat que l'ensemble des échanges est plus complexe, pas aussi stéréotypé qu'on ne s'y attend en général.

2.3.3. Elaboration de questions plus précises

- 28 On affine alors les critères d'analyse en se posant les questions suivantes :
- quelles sont les thématiques des échanges ? c'est-à-dire sur quoi travaillent, se focalisent, s'interrogent les partenaires ? par exemple ici les routines scolaires : date au tableau, les outils scolaires : le cahier, les formes linguistiques : correction des énoncés...
 - qui prend l'initiative de parler ? à qui ? pour quoi faire ? (ici les prises de parole se font sur les modèles suivants : enseignant-élève, élève-élève, élève-enseignant ; contrôle de l'échange : l'enseignant corrige, l'élève sollicite, corrige)
 - qui répond ? pour quoi faire ? on constate que les participants jouent les rôles attendus mais aussi que souvent ils s'attribuent des places discursives moins attendues, moins convenues, et que globalement il y a une intense collaboration élève-enseignant...) pour agir, demander, aider, évaluer, s'informer...

2.3.4. Constats

- 29 Dans cette classe dont l'objectif est centré sur l'initiation à la langue française, l'observation-analyse des données nous a permis de faire plusieurs constats :
- une grande diversité des objets d'attention et d'apprentissage de la part des participants (élèves comme enseignants) : normes/tâches/objets scolaires, normes/tâches linguistiques, modes et formes de collaboration, genres discursifs (corriger, mais aussi évaluer, constater, décrire, comparer...)
 - différents plans d'interaction-collaboration-médiation : verticale (P-E, E-P), horizontale (E-E) et double (E-E-P-E par exemple)
 - un engagement régulier correspondant à une plus grande présence discursive de certains élèves (R, K, L), ce qui suggère une hypothèse, qui donne lieu à une nouvelle problématique, longitudinale cette fois : l'engagement est-il plus constant chez certains élèves ? est-il payé d'efficacité ? sous quelles formes ? linguistique ? pratique ? sociale ?...

3. Pratiques de recherche, représentations et discours de recherche

- 30 Sur le terrain, au cours de la "fabrication" des données en général, certains aspects ont une influence incontestable sur le déroulement et l'issue de la recherche, comme le soulignent FD et JPN en parlant de "tensions". On peut en préciser quelques-uns.

3.1. Contraintes, représentations, discontinuités

- 31 Ces contraintes sont d'abord externes, parce que provenant du contexte large aussi bien qu'immédiat. Elles sont liées aux institutions et au cadre, aux normes et règles

contraignants que celles-ci imposent. La déontologie de la recherche impose le respect des usagers, de leurs comportements et des normes qui les régissent dans les espaces et les temps qui cadrent leur action en général. S'ils n'appartiennent pas à ces institutions, les chercheurs doivent s'identifier auprès des personnes habilitées à leur ouvrir les portes (les "gate-keepers", selon Erickson & Schultz 1982). Les demandes d'autorisation exigées doivent garantir le respect de l'espace, du temps, de l'image des personnes concernées tout en sollicitant un accès permettant la finalisation du projet présenté.

- 32 Les contraintes sont aussi internes et prennent la forme des représentations que chaque partenaire (l'enseignant, le chercheur...) se fait de l'autre, de son travail, de son rapport au terrain, de son rapport à l'autre, à l'institution. Ces images fonctionnent en général dans des rapports dichotomiques, voire dissymétriques. Le chercheur pense savoir ce que le « maître » fait, ou peut faire ou ne pas faire, et l'enseignant imagine (parfois vaguement ce que le chercheur fait ou ne fait pas, dit, "doit lui dire" ou "va lui dire". On sait quelles attentes, craintes, agacements ou désirs transparaissent sous les discours des uns et des autres...
- 33 La conséquence de ce jeu de représentations est souvent la discontinuité des interventions et la spécialisation des rôles : les questionnements ou les hypothèses sont peu encouragés chez les enseignants par l'institution éducative, l'observation participante des chercheurs peu répandue dans les classes. On voit bien pourtant que l'expérience de la gestion et de l'animation de la classe gagnerait à être mieux partagée dans l'action au sein du groupe-classe... et, réciproquement, les interrogations concernant le déroulement des actions dans la classe, leurs origines et leurs issues. Et l'on ne peut que souligner la nécessité de mettre en place des collaborations plus assidues et si possible des équipes transversales de diverses compositions (sortes de nouveaux labos) qui associeraient enseignants et chercheurs autour d'un projet commun.

3.2. Pratiques et discours de la recherche

- 34 De la même façon, on peut se poser des questions sur l'aboutissement, la dissémination et la réception-circulation des travaux de recherche. Un constat est sûr, c'est que la généralisation et la théorisation sont des processus longs. Ce qui ressort donc de la recherche « en cours » telle qu'elle se présente ce sont plutôt des généralisations progressives, des concepts et des embryons de théorisation provisoire. Les discours issus de la recherche offrent ainsi des images assez déroutantes et contradictoires parfois des résultats de la recherche. On constate :
- Une instabilité des théories dominantes, abandonnées, reprises, qui se traduit par des allers et retours autour de thématiques récurrentes (comme la place et l'influence de la L1 dans la classe de L2, les relations entre les objectifs de communication et la place de la grammaire, les relations entre l'activité métalinguistique et l'activité métacognitive...);
 - Des discours reflétant & figeant des concepts provisoires, métaphoriques associés à la langue (*interlangue*), à l'enseignement-apprentissage (*systèmes d'erreurs*, *feedback négatif*, ...) qui deviennent des idées reçues, des mots « porte-manteaux » qui ne signifient que ce que veut bien dire l'usage que chacun en fait, associés aussi aux rôles et places assignés aux acteurs et dont la distribution s'est typifiée sous la forme de paires telles qu'*expert-novice* ou *natif/non-natif* dont des analyses attentives ont montré l'instabilité et la forte variation.
- 35 Et pendant que l'on s'arrête sur ces concepts provisoires, ne l'oublions pas, la recherche continue. Ce constat fait que l'on doit être extrêmement modeste concernant ce que l'on a

tendance à appeler 'résultats', pour la recherche en Didactique comme pour la recherche en Sciences Humaines en général, vu l'extrême diversité, complexité et variabilité de l'objet.

4. Retour au « positionnement » du chercheur en Didactique des langues

36 Les considérations qui précèdent forcent donc à ré-évaluer ce que l'on peut appeler le "positionnement du chercheur". Ce positionnement est, on le voit, lié au traitement de contraintes, de représentations et de théorisations successives qui sont plutôt à voir comme les étapes d'un parcours aux multiples dimensions. De sorte que l'on peut dire que le positionnement du chercheur à un moment donné est à la fois la conjonction de choix plus ou moins cohérents et évolutifs en référence aux théories et idéologies existantes ou ébauchées et l'aboutissement d'une construction et d'une histoire dans laquelle on peut entrevoir de multiples variables locales et contingentes. Interviennent dans cette élaboration :

- Ses intentions, qui peuvent être locales (améliorer son enseignement/ collaborer à un projet de recherche ponctuel, élaborer une thèse) et/ou générales (se valoriser)
- Son statut, qui justifie plus ou moins sa démarche, ses choix et positions (enseignant / enseignant-chercheur, titulaire / 'intermittent')
- Son histoire professionnelle, c'est-à-dire sa ou ses formation/s, ses déplacements et le caractère de mobilité ou de stabilité de son parcours, ses rencontres, décisives parfois, les langues croisées, apprises...
- Son histoire de chercheur (études, appartenance/s, parcours, contacts...autonomie ou non, encouragements, hasards...)
- Son inscription actuelle : institutionnelle ? langue-culture ?

37 On y insiste, la recherche sur la classe de langue est centrée sur un objet incontournable : l'interaction verbale dans les différentes instances de la classe ou autour de la classe et les choix méthodologiques sont liés à cette position centrale de l'interaction verbale, à sa richesse et à sa complexité. Quant au positionnement du chercheur, loin d'être le résultat strict d'un choix personnel indépendant, il est lui-même issu de toute une histoire d'interactions et d'encrages multiples. Il ne peut se confirmer ou évoluer que dans le cadre de ces interactions et plus précisément dans les rencontres et le dialogue avec les autres chercheurs. C'est à travers ces échanges que les théorisations se développent et que peuvent se confirmer ou se négocier leur irréductibilité ou leur complémentarité. L'interaction, objet central de la recherche en didactique des langues, en est aussi le moteur inévitable, indispensable.

BIBLIOGRAPHIE

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*, Oxford : Oxford University Press.

- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) – Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- Bange, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", *AILE*, 1, 53-86.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan – CLE.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier.
- Coste D. et Galisson R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, collection F.
- Erickson, F. et J. Schultz (1982). *The counsellor as gate-keeper : social interaction in interviews*, New-York, Academic Press.
- Goodenough, W. (1964). Cultural Anthropology and Linguistics. In : Hymes D. (ed.) *Language and Culture in Society : a Reader in Linguistics and Anthropology*, New-York, Harper and Row, 36-39.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words, Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mondada, L. (1998). "Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste". In : Mahmoudian M. & L. Mondada (dir.), *Le travail du chercheur sur le terrain, Cahiers de l'ILSL*, 10, 39-69.
- Schieffelin B. B. & Ochs E. (1986). *Language Socialization across Cultures*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Porquier, R. (1984). "Communication exolingue et apprentissage des langues", *Acquisition des langues étrangères (II)*, Université de Paris VIII et université de Neuchâtel, p. 39-52.
- Rivière V. (2006). *Analyse interactionnelle et pragmatique d'une activité discursive d'enseignement/apprentissage : la prescription dans les classes multiculturelles au collège*, Thèse de doctorat soutenue en décembre 2006, Université de Paris 3, sous la direction de Madame le Professeur Francine Cicurel.
- Sinclair, A. & Coulthard R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, Oxford, Oxford University Press.
- Van Lier, L. (2000). "From input to affordance : Social-interactive learning from an ecological perspective", in Lantolf, J.P. (éd.). *Socio-cultural Theory and Second Language Learning*, Oxford : Oxford University Press, p. 245-260.

ANNEXES

Corpus Cahier fini (mtv 28/03/02)

Séquence Lancement d'une nouvelle activité

1. MC : (brouhaha) allez prenez-moi le cahier euh aujourd'hui qui écrit la date ?
(brouhaha) prenez vos cahiers + on écrit la date+ on colle le petit texte
2. MC K tu mets la date au tableau
3. K s'exécute
4. MC : jeudi 28 mars
5. R à MC : **cahier fini**

6. L : fini / c'est fini

7. MC (à R) : alors + qu'est-ce/ qu'est-ce qui se passe ? mon cahier ↑

8. R : fini\

9. L : est fini

10. MC : mon cahier

11. R : 27/ 28

12. El : 28 xxx

13. MC : (à R) Roman j'écoute/ est ?

14. R : fini

15. MC : non EST fini

16. R : est fini

17. MC est fini ↓ + je vais t'en donner un autre (à toute la classe) **on sort son cahier + on écrit la date **

18. El : on colle

19. MC : on colle le petit texte

20. El : le cahier (brouhaha)

21. MC : jeudi 28 mars ++++ (brouhaha)

22. MC : (à R pour noter les cahiers qu'elle distribue) : R c'est le 2ème (cahier) ?

23. R : oui (.....)

24. G : ah ! aujourd'hui y'en a la musique + c'est bien + ya/y'en a la musique la

25. MC : euh c'est pas y'en a dla musique c'est IL Y A

26. L : il y a

27. H : MC MC moi mon cahier ya 2 +

28. El : MC : moi comme Hamed

29. K : moi j'ai UN

30. L : moi y'en a qu'un

31. H : y'en a plus 2 feuilles

32. MC (articule) : je n'ai plus + que 2 feuilles c'est pas mon cahier y'en a 2

33. K : je n'ai plus que un feuille

34. MC : alors je n'ai plus qu'UNE feuille + bon alors + un petit : jeu + 3 questions (...)

RÉSUMÉS

Pour répondre au texte dense de Françoise Demaizière (FD) et Jean-Paul Narcy (JPN), je fais d'abord part de mes réactions en soulignant plus particulièrement certains aspects de ce texte

qui ont été pour moi sources de réticence ou de réflexion.... Puis, prenant un peu le contre-pied du cheminement discursif des auteurs, je propose un parcours de réflexion qui, partant des pratiques et des choix méthodologiques, tente une recentration sur les « données du terrain » auxquelles FD et JPN réservent, à mon gré, une bien faible place...

I first express a few reactions to Françoise Demaiziere (FD) and Jean-Paul Narcy (JPN)'s very rich text by focalizing more particularly on some parts that made me hesitate or think a little further. And then, considering the insufficient attention brought by the authors to field work and data, which, to my point of view, should be central, I propose the opposite way of presenting the relationship between the researcher's positioning and its object...

INDEX

Mots-clés : méthodologie, terrain, données, interaction, positionnement du chercheur

Keywords : methodology, field-work, data, interaction, researcher's positioning

AUTEUR

MARIE-THÉRÈSE VASSEUR

Marie-Thérèse Vasseur est professeur à l'Université du Maine, membre du LIUM (Equipe Plurilinguisme et Ecole) et du laboratoire MoDyCo, UMR 7114, CNRS, membre de l'ACEDLE. Son domaine de recherche : Acquisition de la langue 2, enseignement-apprentissage de la langue 2, interaction, socialisation langagière

Courriel : vasseurm[at]vjf.cnrs.fr

Toile : <http://www.modyco.fr>

Adresse : LIUM, Equipe Plurilinguisme et Ecole, université du Maine, Faculté des Lettres, Langues et Sciences humaines, avenue Olivier Messiaen, 72085 Le Mans, France.