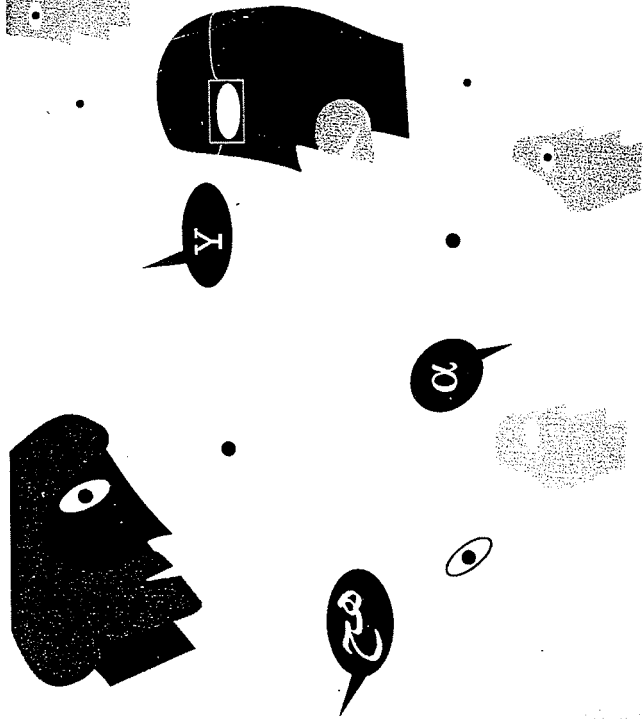




L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües

Joan Perera
Luci Nussbaum
Marta Milian (Eds.)



La mobilité accrue de différents types de populations, des migrants aux hommes d'affaire, des experts aux universitaires, nourrit aujourd'hui l'évidence de la diversité de nos sociétés. Reste cependant à savoir ce qui *fait* cette diversité, la manière dont elle s'impose comme une évidence, et ce qui constitue en même temps son intelligibilité et son opacité. Cette réflexion porte sur la diversité conçue comme un *accomplissement* situé des membres d'une société comme émergeant des pratiques par lesquelles ils sont confrontés à ce qu'ils identifient, traitent, interprètent comme de la diversité, s'y ajustent, et ce faisant contribuent à la produire. L'approche de la diversité proposée ici est donc aux antipodes d'une conception essentialiste qui constaterait son existence sur la base de traits la définissant intrinsèquement. Au contraire, cette posture invite à une réflexion sur la production mais aussi sur la négation de la «diversité», sur les pratiques sociales qui se focalisent sur elle ou qui la relativisent, sur les acteurs, les circonstances, les finalités pratiques de sa reconnaissance ou de son manque de reconnaissance. Cette réflexion est donc liée à une approche praxéologique et constitutive des phénomènes sociaux, ainsi qu'à une analyse des processus situés de leur catégorisation (Mondada 1999, 2000a). Elle sera développée d'abord en ancrant la réflexion à trois principes d'analyse, le principe d'observabilité, le principe de disponibilité et le principe de symétrie (1), qui plaident pour une prise en compte d'une double perspective, celle des participants à l'action (2) et celle du chercheur observant cette action (3). Cette double perspective sera ensuite développée sur la base de matériaux empiriques, des enregistrements audio et vidéo d'activités en classe. En conclusion, un certain nombre de conséquences seront tirées de ces analyses, portant à une conception de la diversité étroitement articulée à une démarche réflexive au terrain autant que de l'analyse (4).

Lorenza Mondada

Université Lyon2

Observer les activités de la classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques

Barcelona: ICE Universitat de Barcelona,
2003

1. Trois principes

Nous insisterons dans ce texte sur le questionnement des manières et des pratiques par lesquelles la diversité est repérée, définie et traitée, des façons dont elle est reconnue, des manifestations par lesquelles elle est exhibée, concrétisée, rendue visible et identifiable. Ces pratiques seront rapportées autant aux acteurs sociaux agissant sur le terrain qu'aux chercheurs les observant sur le terrain. Pour clarifier ces préalables concernant les pratiques des locuteurs et les pratiques des enquêteurs, nous allons énoncer trois principes, qui sont à entendre davantage comme des recommandations que comme des règles à suivre.

1.1. Principe d'observabilité

Le premier est le principe d'observabilité. Il permet de problématiser le fait que la diversité ne préexiste pas en tant que telle, mais qu'elle est produite et observée, repérée par des acteurs sociaux particuliers. Ceci se manifeste de deux manières distinctes.

D'une part, les phénomènes qui nous intéressent sont reconnaissables par les participants en contexte: cela signifie que les participants s'orientent vers ces phénomènes dans l'organisation de leurs activités, et que de cette manière ils les rendent pertinents, configurants et structurants pour leurs conduites. Cette pertinence peut éventuellement être thématisée (dans des discours spontanés situés au sein de ces mêmes conduites, ou bien dans des pratiques particulières dans lesquelles ils sont élicités, comme les enquêtes ou les entretiens). Mais dans la plupart des cas cette pertinence n'a pas à être thématisée: elle est prise en compte de manière tacite, sans être explicitée ni même explicitable, dans la production et réception de détails qui sont «seen but unnoticed», c'est-à-dire vus, mais non remarqués, non thématisés et possiblement non thématissables. C'est ce que Garfinkel appelle l'«accountability» des phénomènes, terme qui bien qu'il soit traduit en français par «descriptibilité» ne renvoie pas à sa description et verbalisation par les participants, mais plutôt à une intelligibilité qui n'est souvent pas dite et pas dicible, mais qui est *montrée, publiquement déployée*. Les phénomènes de diversité qui nous intéressent rendent ces processus d'«accountability» davantage complexes par le fait que la convergence des régimes de pertinence y est rendue problématique et qu'on a donc affaire à des descriptibilités différentes, aux manières plurielles qu'ont les acteurs de produire la reconnaissabilité de la pertinence de certains éléments et d'en interpréter le sens.

D'autre part, ce principe a des conséquences immédiates pour le travail du chercheur: en effet celui-ci tente de définir les phénomènes de la diversité en termes d'observables qui seront pris en charge par son analyse. Si on prend au sérieux ce que nous venons de dire sur la pertinence et la reconnaissabilité des phénomènes par les participants, alors la diversité comme objet du chercheur ne sera pas définie par des critères établis de manière externe selon des modèles académiques (comme des critères «exogènes» ou «étiques»), mais sera définie par les procédés de pertinentialisation mis en oeuvre par les acteurs eux-mêmes (et donc par des critères «endogènes» ou «émiques»). Dans ce sens, le chercheur a pour tâche de reconstruire la façon dont les

participants reconnaissent ou non la diversité, rendent pertinentes ou non certaines de ses caractéristiques ou certains marqueurs et en tiennent compte dans l'élaboration de leur propre conduite.

1.2. Principe de disponibilité

Cette reconstruction des procédés des membres passe par une observation de leurs pratiques dans les contextes sociaux où celles-ci se déploient ordinairement (par opposition aux contextes où celles-ci seraient simulées dans des expérimentations ou reconstruites dans des récits ou des entretiens). Cette observation *in situ* ne suffit toutefois pas tant qu'elle ne procède pas à une *documentation* des pratiques, principalement à travers des enregistrements audio ou vidéo.

Les enregistrements effectués pour permettre une analyse détaillée de l'organisation des pratiques sociales, ainsi que les transcriptions qui en seront réalisées par la suite, relèvent du travail pratique du chercheur, qui est soumis à la fois au principe d'observabilité (les enregistrements tentent de rendre compte de la perspective des participants dans l'interaction et des dimensions qu'ils reconnaissent eux-mêmes comme pertinentes) et à un principe de disponibilité. On peut dire en effet que les choix techniques et théoriques effectués durant l'enregistrement (par exemple à travers un certain cadrage de la prise de vue) ou durant la transcription (par exemple en choisissant un certain niveau de détail de la transcription ou en privilégiant tel ou tel phénomène) sont responsables des «modes de disponibilité» des phénomènes qui feront l'objet de l'analyse. Si la prise de vue ne documente pas les regards mutuels des participants, ce phénomène ne sera pas rendu disponible pour une analyse qui voudrait se focaliser sur les modes de coordination visuelle des participants. Si la transcription ignore le détail de la notation du début et de la fin des chevauchements entre les interlocuteurs, l'analyse pourra difficilement porter sur la manière dont ils ont imbriqué collaborativement leurs contributions ou se sont coupé la parole... Cette disponibilité des phénomènes dépend des décisions pratiques prises sur le terrain, qui contribuent directement à les rendre visibles ou invisibles — donc disponibles ou indisponibles pour l'analyse. Nous allons en donner quelques exemples plus loin (3).

1.3. Principe de symétrie

Cette manière de prendre en compte les pratiques par lesquelles les participants comme les chercheurs accomplissent le caractère reconnaissable de la diversité, permet de formuler un troisième principe: le principe de symétrie recommande de soumettre au même traitement les participants et les chercheurs, à appliquer au chercheur les mêmes critères et analyses auxquels il soumet ses terrains, et à ne pas privilégier ou exclure le point de vue des chercheurs par rapport à celui des participants. Ce principe s'inspire de la sociologie des sciences (Bloor 1981), qui recommande d'utiliser le même type d'explication ou d'analyse pour des connaissances vraies ou fausses, pour des théories vouées à l'échec ou au succès, pour des savoirs experts ou ordinaires. Ici, le

principe de symétrie est interprété comme invitant à traiter la démarche du chercheur comme partie constitutive des données qu'il fabrique et à l'intégrer en tant que telle dans l'analyse (cf. Mondada 1998).

Les trois principes aboutissent ainsi à une démarche qui, en symétrisant les perspectives des acteurs et des chercheurs, intègre les pratiques scientifiques elles-mêmes dans le questionnement des pratiques sociales par lesquelles la diversité est accomplie – en étant plus ou moins reconnue, plus ou moins valorisée, plus ou moins minimisée. Inspirée de la sociologie des sciences (Latour 1989) et des «studies of work» (Button 1993, Drew & Heritage 1992), cette perspective considère que les méthodologies adoptées, et surtout les techniques d'enquête sur le terrain, produisent une disponibilité spécifique des phénomènes, qui a des conséquences constitutives pour les objets de l'analyse.

Dans ce qui va suivre, nous allons d'abord procéder à l'analyse des perspectives des participants (2) – en nous demandant comment ils identifient et traitent la diversité dans leurs activités ordinaires – puis celles des chercheurs (3) – en nous demandant comment eux-mêmes reconnaissent ou non la diversité dans les choix qu'ils effectuent au sein des pratiques de terrain par lesquelles ils «fabriquent» leurs données.

2. La perspective des participants: modes de catégorisation de la diversité linguistique en classe

Les participants à l'action sont souvent confrontés à un double problème pratique face à des conduites qui relèvent d'une diversité langagière et plus généralement culturelle: d'une part, lorsqu'ils reconnaissent la diversité en tant que telle, ils produisent l'opacité des conduites, en les rendant incommensurables, irréductiblement différentes, intraduisibles; d'autre part, lorsqu'ils ramènent la diversité à du familier, ils produisent sa transparence, avec comme conséquence possible sa domestication, réduction, voire négation. La question qui se pose est donc de savoir comment caractériser ces pratiques des participants entre opacité et transparence, ainsi qu'entre l'acceptation de la différence et son refus.

Nous allons en donner quelques exemples en nous basant sur l'observation de pratiques plurilingues et exolingues en classe. Les données analysées dans cette section ont été recueillies dans des classes d'accueil pour jeunes immigrants récemment arrivés en Suisse Romande, où ils sont censés acquérir des bases suffisantes – notamment linguistiques – pour être ensuite intégrés dans le cursus scolaire ordinaire. La reconnaissance de leur diversité est un enjeu permanent de la pratique pédagogique des enseignants responsables de cette intégration.

2.1. Accepter ou refuser les manifestations de la diversité en classe: pratiques bilingues

Une première manifestation de la façon dont la diversité des élèves est reconnue ou non dans la vie ordinaire de la classe est rendue observable dans le traitement situé des pratiques bilingues des élèves. Ces pratiques peuvent être aussi bien encouragées ou réprimées et être ainsi pratiquement traitées comme des ressources facilitant

l'apprentissage et la communication ou bien comme des comportements déviants, contestataires et perturbateurs. Cette variété montre bien dans quelle mesure la reconnaissance et l'interprétation des signes de la diversité est un accomplissement pratique localement situé des participants – dans des perspectives qui peuvent ne pas converger.

Extrait 1 (pnr33/ocac10054e)

- 1 E Marie/ . nous t'écoutons\
- 2 P ouais Marie/
- 3 MA [moi::
- 4 P [tu peux commencer\
- 5 M ah tu dissete que tinhas um truc pa . interessante pa contar
- 6 MA qu'est-ce que j'dis/
- 7 S c'était une fois/
- 8 P comment est le film de:::
- 9 S tu contes ton histoire/
- 10 E tu parles de quelque chose qui t'as intéressée
- 11 S ouais ouais/ tu contes une histoire [à la classe
- 12 E [Simon/ tu parleras
- 13 quand ce sera ton tour/
- 14 M xxxxxxxxxx
- 15 E Martin aussi/
- 16 (3)
- 17 M vaõ-se encontrar
- 18 S conta que andaste com uma pessoa e depois deixaste-a e depois
- 19 com outra e depois [xxxxx
- 20 E [Simon/ on va te mettre à la porte ou bien/
- 21 (6 s)
- 22 MA j'sais pas:/
- 23 (2)
- 24 E est-ce que tu as vu un film/ est-ce que tu as lu un livre/
- 25 est-ce que tu as vu quelque chose d'intéressant/
- 26 MA moi j'ai lu un livre\
- 27 P moi aussi/ c'est un film
- 28 S xxxxx xx ó filha/ para te acompanhares ((bas))
- 29 E Simon/
- 30 M parle en français/
- 31 E tu vas à la porte hein/
- 32 P tu vas à la porte/ ((rit))

Cet extrait est représentatif d'un certain nombre d'activités permettant de gérer l'ordre ordinaire de la classe. L'enseignante, E, vient de sélectionner une élève pour une tâche narrative, mais fait face à un problème de tour de parole: l'élève en question, Marie (MA) retarde sa prise en main de l'activité et déclenche des formulations, suggestions, instructions de la part des autres élèves. Dans ce cadre, le tour de Martin en portugais (l. 5) – ressource qu'il partage avec Martin, Marie et Simon – s'intègre

dans une série de tours similaires en français, collaborant à la mise en place de la tâche. Cette définition collective de l'activité favorise un mode de participation singulier: les élèves exhibent leur collaboration à la tâche tout en maintenant la sélection de Marie comme candidate à sa réalisation; ce faisant ils l'appuient moins en s'alignant sur son mode de participation qu'en adoptant la position de l'enseignante, en intervenant de manière très semblable à elle (10). Dans cette première phase, le tour de Martin en portugais n'est pas relevé par l'enseignante, qui utilise en revanche celui de Simon (11) puis un autre de Martin (14) pour rappeler à l'ordre séquentiel des prises de parole et réduire le soutien collectif à Marie. Une pause marque d'ailleurs l'arrêt de cette activité (17). Ce n'est pas un hasard que ces deux mêmes élèves interviennent tout de suite après en portugais, sur un registre fort différent du tour de Martin (5), centré cette fois sur des fragments d'histoires à connotation sexuelle (17, 18). L'usage du portugais bascule ainsi dans un rapport à la tâche en cours qui est davantage de l'ordre du détournement que de la collaboration. Il est réprimé (20), ce qui déclenche un nouveau blocage de l'activité (21-23). Parmi les relances successives un nouveau tour en portugais (28), pourtant énoncé à voix basse, sera réprimé – dans un format de tour distribué parmi les participants, puisque l'intervention de l'enseignante (29, 31) est complétée avant d'être énoncée par Martin (30) et répétée par Paul sur un mode parodique (32). A travers ce fragment émerge ainsi une certaine valeur du portugais comme langue de la résistance et du détournement pour les élèves, comme langue à réprimer pour l'enseignante – valeur qui n'est pas prédéfinie ni imposée a priori mais qui apparaît progressivement au cours d'une configuration particulière de l'interaction en train de se faire. Même si les perspectives des élèves et de l'enseignante s'exhibent comme divergeant dans la manière de gérer l'ordre de l'événement, les élèves apparaissent comme étant en mesure de pratique une remarquable interchangeabilité des perspectives avec l'enseignante, montrant leur maîtrise de la norme scolaire – y compris de la norme qui les exclut lorsqu'ils manifestent leurs différences.

2.2. Processus d'opacification ou de transparentisation de la diversité des formes linguistiques

Si dans le premier fragment c'est la gestion de la séquentialité de l'interaction qui provoque une certaine catégorisation de la langue de l'«Autre» et son rejet, dans d'autres cas ce n'est pas seulement le fait de la parler qui devient l'enjeu des positionnements des participants, mais aussi ce qui est parlé, les formes énoncées, soumises elles aussi à l'interprétation et à la catégorisation active des participants.

Extrait 2 (PNR33/fcg21044/rwa)

- 1 E alors essaie de raconter/ sans moi que je te pose les questions
- 2 tu d- tu vois/ essaie de dire le plus de choses possibles quand
- 3 tu vois les premières scènes/ quand ça commence/
- 4 (5)

- 5 A c'est un vieil homme/ . que va qui hem. l'habite un petit
- 6 maison/ qu'il toujours va chercher/ qui toujours va. promener
- 7 avec son chien/ il fait deux {rwa}/
- 8 (16)
- 9 E euh .
- 10 A ((soupir))
- 11 E bon/ il va promener son chien/ c'est vrai\ . mais y a quand
- 12 même quelque chose de spécial hein avec [sa: [il fait des
- 13 A l'histoire du chien/ est-ce qu'il a du plaisir à aller/
- 14 E: est-ce que c'est son chien/
- 15 non
- 16 A ((une vingtaine de lignes omises))
- 36 E moi je crois qu'il habite là/ on nous le dit pas vrai- mais
- 37 oui pis les gens dans la maison le connaissent/ .. donc il doit
- 38 je pense habiter là\ avec cette personne qui doit être sa mère
- 39 ou qui peut être une tante ou qui: et qui a l'air
- 40 quand [même plus vieille que lui hein
- 41 X [c'est un grand père
- 42 A ouais ... c'est/ il va:
- 43 ((rires au fond de la classe))
- 44 E sscchhh
- 45 A promener un chien/ d'une femme/ habitant la même maison
- 46 que lui/ il fait {drwa}
- 47 E pardon/
- 48 R il fait deux {rwa}
- 49 A deux {rwa;fwa}
- 50 (0,5)
- 51 E je comprends pas\ . qu'est-ce que tu veux dire/ il fait/
- 52 (1)
- 53 E alors je comprends pas là\
- 54 (1)
- 55 E bon/ est-ce qu'il a du plaisir à aller le:/ c'est son chien ou:/
- 56 A non .. p-[xx
- 57 E [est-ce qu'il a du plaisir à aller le promener/
- 58 A non
- 59 E il est content d'aller le promener/
- 60 (1)
- 61 A non
- 62 E pourquoi/
- 63 A il aime pas le chien/
- 64 E et le chien il l'aime/
- 65 A non
- 66 ((rires))
- 67 A °non c'est que:°
- 68 E est-ce que tu peux continuer/ .. non/ t'es coincée
- 69 A ouais

dépend de la façon dont l'action exploite certaines ressources comme étant localement pertinentes.

3. La perspective du chercheur: l'orchestration des modes de disponibilité des manifestations de la diversité

Lorsqu'on se tourne vers le chercheur, on peut se demander, de façon symétrique, de quelle manière ses pratiques d'enquête peuvent maximiser ou minimiser la diversité. Nous allons nous focaliser plus particulièrement sur trois moments clefs de la méthodologie de l'enquête: l'enregistrement (3.3), la transcription (3.1) et la description et catégorisation des locuteurs (3.2).

3.1. Pratiques de transcription

La transcription est un outil central dans la pratique de constitution des corpus sur lesquels développer et expliciter les analyses – même si les données primaires restent les bandes audio ou vidéo. La transcription rend en effet disponible, dans une forme inscrite, spatialisée, le déroulement des pratiques interactionnelles observées. Elle peut être donc lue comme la représentation des données la plus adéquate aux fins pratiques de l'analyse. Mais elle peut aussi être considérée comme une trace des activités de compréhension/interprétation du chercheur.

La partialité de cette activité peut être soulignée ou minimisée dans l'usage de certaines conventions de notation: elle peut être soulignée par des conventions qui notent les incertitudes du transcripteur (par exemple par des mises entre parenthèses de formes possibles mais non certaines, notées orthographiquement ou phonétiquement, ou par le recours à la multitranscription). Tel est le cas par exemple dans l'extrait 2 de la multitranscription de «{rwa}; {fwa}» (l. 49) ou des variantes {rwa} et {drwa}. La partialité de la transcription peut tout aussi bien être ignorée dans la présentation d'une seule et unique version de l'événement enregistré.

En outre, la transcription effectue des choix catégorisants, concernant notamment le caractère compréhensible de ce qui est dit, ainsi que son éventuelle connotation sociolinguistique (comme vernaculaire, populaire, non normé, régional, etc.) (Mondada, à paraître). De ce point de vue, le recours à la transcription phonétique peut avoir plusieurs effets: par exemple, toujours dans l'extrait 2, le fait de transcrire phonétiquement «{rwa}», en identifiant la forme phonique, contrairement à la transcription sous forme de «xxx» qui la rendrait complètement incompréhensible et inidentifiable, tout en la réduisant à un signifiant dépourvu de signifié (ce qui correspond au traitement qu'en fait E, mais pas à celui de A ou R).

La transcription phonétique peut dans certains cas devenir une manière d'exotiser, de rendre étrange, bizarre, ce qui est dit par les participants.

Ce long extrait rend observable un phénomène courant dans les interactions exolingues et interculturelles: l'occurrence d'une forme opaque, qui émerge progressivement dans son opacité, sa différence et sa non-reconnaissabilité.

Ana (A) est interrogée par l'enseignant (E) qui essaie de lui faire reconstruire la trame narrative d'un film visionné par la classe. Le récit d'Ana ne va pas sans poser de problèmes, comme le montrent les pauses et les relances de l'enseignant. Elle y produit une forme {rwa}, dont la première occurrence (5) n'est pas relevée par l'enseignant – mais qui est suivie d'un très long silence (6). C'est la seconde occurrence qui est thématisée: par l'enseignant qui en initie la réparation (47), puis par un autre élève qui la reprend (48) avant qu'Ana la répète à son tour (49). Les participants semblent avoir des perspectives très différentes sur cette forme: alors qu'Ana et Raymond semblent l'utiliser comme une forme convenue, reconnaissable, sensée, E l'interroge comme incompréhensible à plusieurs reprises (51, 53), de sorte que l'opacité de la forme semble envahir le récit d'AM tout entier. Ceci a des conséquences sur le déroulement de l'interaction, puisque le récit d'AM sera abandonné tout de suite après (68) sur un constat d'échec.

C'est donc ici la catégorisation de la forme – et non plus la catégorisation de son emploi – qui est en jeu, dans un fragment où les procédés de réparation mis en oeuvre ne suffisent pas à lui redonner son intelligibilité (Schegloff 1992). La forme reste opaque, enfermée dans son irréductible diversité, et Ana abandonne son récit. Face à ce type de cas, on peut en envisager d'autres où les formes sont au contraire activement rendues transparentes par les participants (Mondada 1999, 2000a, 2000b).

2.3. La diversité comme un accomplissement situé des participants

Cette première série d'analyses nous permet d'énoncer deux conclusions intermédiaires.

En premier lieu, nous pouvons observer des pratiques de minimisation et de maximisation de la diversité dans la classe. La classe est un espace où des tensions sont constamment à l'oeuvre entre l'imposition d'un espace homogène exprimant les valeurs républicaines de l'égalité des élèves face à l'Ecole et la tolérance d'un espace multiculturel pouvant échapper à l'enseignant, entre la tension vers la langue à apprendre et la valorisation des langues d'origine. Le traitement et les choix des langues sont très sensibles aux problèmes de gestion de la classe – les problèmes d'ordre favorisant souvent une homogénéisation linguistique.

En deuxième lieu, ceci montre que la diversité n'est pas quelque chose qui serait inscrit en soi dans les formes ou dans les conduites, définies par des propriétés intrinsèques et essentielles, mais qu'elle est produite dans les pratiques des participants – à la fois pratiques de reconnaissance et d'interprétation mais aussi d'ajustement et donc d'action. En outre les propriétés observables qui permettent d'exhiber la diversité sont à concevoir comme des ressources qui sont mobilisées à toutes fins pratiques, pouvant investir la langue, la façon de prononcer, la posture, le vêtement, la couleur de la peau, etc. selon les contextes. Ce qui fait la diversité est donc très changeant et

Dans le cadre d'un exercice, L et S arrêtent les passants dans la rue pour leur poser des questions qu'ils ont préparées et rédigées en classe.

- 1 D bonjour
 2 S on peut faire un questionnaire sur- pour l'école
 3 L ouais
 4 D quoi/
 5 L les questions pour l'école
 6 D ouais\
 7 L [est-ce que le-
 8 S [j'peux faire à vous/] je fais à vous et pi elle fait à vous
 9 D on écoute tous les deux on écoute c'que vous dites déjà
 10 S mais c'est la- c'est la même question
 11 D oui ben ça fait rien
 12 S <{eskde la uver dy tynel su la vud a [áze dđ kelk[os pur vu} ((en lisant))>
 14 (3)
 15 V c'est- ça veut dire quoi ça
 16 T xxxxxx
 17 S c'est:
 18 D oui
 19 S est-ce que l'ouverture du tunnel
 20 T du tunnel
 21 S sous la vue
 22 T sous la vue des alpes xxx (moi j'ai lu)
 23 S a changé quelque chose pour vous
 24 T rien
 25 D ben pour pour l'moment j'sais pas j'ai
 26 encore jamais été

La question posée par S est transcrite phonétiquement (12): ce choix accomplit pratiquement la distinction entre ce que dit S juste avant (p.ex. ligne 2), transcrit par une orthographe standard, et cette lecture; de cette manière, ce choix amplifie les caractéristiques déviantes de la lecture. En cela la transcription est convergente avec la réception de la question par V (15), qui formule explicitement sa non-compréhension après un assez long silence. En revanche, le retour à une orthographe standard accompagne le reste de l'interaction, où la question est reformulée de manière compréhensible pour les destinataires.

Ainsi, si la transcription phonétique a pour effet d'amplifier une certaine opacité des formes, en les détachant du reste, la transcription en orthographe standard peut avoir un effet contraire de normalisation dans certains contextes. En ceci les choix techniques des chercheurs contribuent, en les neutralisant ou en les soulignant, aux effets de maximisation ou de minimisation de la diversité provoqués par les participants.

3.2. Pratiques de description ethnographique et de catégorisation des locuteurs

La transcription est souvent accompagnée par un texte bref, souvent non technique, synthétisant des détails ethnographiques ou sociolinguistiques sur les participants. Cette description est un lieu textuel où le chercheur introduit des détails qui informent la lecture qui sera faite ensuite de la transcription (Sacks 1963, Conein 1993, Watson 1994).

Les effets d'interprétation informés par la description ethnographique peuvent être renforcés en outre par le choix des pseudonymes donnés aux participants, ainsi que leur abréviation au début des tours de la transcription, qui eux aussi exercent des effets catégorisants. Dans le cas de l'extrait 1, le nom des participants – en majorité des enfants portugais – est mentionné en français en suivant le choix de l'enseignante de les appeler par leur nom francisé (Sergio devient alors Serge). Par contre E renvoie à l'enseignant, en attribuant une catégorie, et non pas un nom, à cet acteur en particulier. Ces modes d'identification des locuteurs projettent eux aussi une intelligibilité sur les données, d'autant plus fortement qu'ils figurent au début de la ligne (Mondada 2000c, à paraître). Le choix de l'identification des participants peut d'une part souligner leur diversité ethnique (alors que Nadia est un nom qui peut être français comme maghrébin, Mohammed est un nom beaucoup plus connoté du point de vue ethnique), mais peut aussi, d'autre part, exercer un effet homogénéisant, comme lorsque le transcritteur choisit E1, E2, E3 pour désigner les élèves – en les aplatissant tous de la même manière, comme appartenant de façon homogène à la catégorie des élèves, effaçant les différences entre eux.

3.3. Pratiques d'enregistrement

Avant de transcrire et de décrire, l'enregistrement est une pratique centrale dans la démarche du chercheur sur le terrain, la pratique qui «fabrique» les données et qui est la première responsable du mode de disponibilité des phénomènes pour l'analyste. Alors qu'on peut toujours revoir une transcription ou une description, on ne peut pas recommencer l'enregistrement.

Nous allons nous pencher sur un certain nombre de problèmes qui peuvent surgir lors de l'enregistrement du point de vue de la reconnaissance ou non de la diversité. Nous allons nous baser pour cela sur des enregistrements effectués dans une classe multiculturelle d'une école primaire du 11^e arrondissement de Paris en mai 2002. Bien que les élèves déclarent plus d'une douzaine d'origines différentes, les cours se déroulent en français, de manière monolingue. Cependant, les enregistrements qui ont été réalisés dans cette classe nous permettent de poser la question de la diversité linguistique proprement dite par le biais d'une réflexion sur la diversité des comportements en général, sur les pratiques qui sont documentées ou au contraire qui sont rendues invisibles par les choix techniques effectués. Nous allons successivement nous pencher sur l'audio, puis sur la vidéo.

Placer son micro: effets de mise en perspective

Lorsqu'on enregistre en audio les pratiques de la classe, un certain nombre de décisions pratiques doivent être prises, concernant par exemple la qualité du matériel, le nombre de sources d'enregistrement à utiliser, la gestion temporelle de l'enregistrement (le début et la fin de l'enregistrement, mais aussi les changements des cassettes ou des mini-disques), le placement du micro dans l'espace, etc. Ces décisions se présentent souvent comme étant des gestes pratiques et techniques; en fait elles ne se réduisent pas à cela, mais ont des conséquences théoriques importantes, relevant notamment d'effets de mise en perspective qui configurent la définition de l'événement lui-même.

En particulier, le placement du micro en certains endroits de l'espace de la classe – p.ex. devant la classe près du tableau, au bien au fond, ou encore au milieu – ou bien sur certains participants, peut avoir des conséquences importantes. Afin de les expliciter, nous avons procédé à des enregistrements effectués contemporanément sur deux personnes, l'enseignant d'une part, un élève de l'autre. Nous allons en analyser les résultats, en les matérialisant dans des transcriptions qui tentent de représenter les différences audibles entre les deux – une façon de pallier au manque de données sonores pour le lecteur. Toutes les séquences concernent un exercice de grammaire sur la formation du conditionnel. L'enseignante est en train de faire répéter la règle, mise au point juste auparavant avec la participation des élèves.

Extrait 4 : version audio

4.1. micro sur l'enseignante (EC03052/Au-B)

1 E pour former le conditionnel présent/ il faut prendre le
2 radical . f- du futur d'un verbe/
3 éls ((parlent en même temps))
4 E et ra::jouter/
5 X <et ra::jouter .. xxxxx ((plus bas))>
6 Y (et l'imparfait)
7 E c'est pas clair/ tu sais/
8 éls ((parlent en même temps))
9 E quelle terminaison\ du présent/
10 éls o:::h
11 E qu'est-ce qui est important/ . c'est le futur et imparfait/
12 X c'est l'imparfait/
13 E concentre-toi un peu plus

4.2. micro sur l'élève (A) (EC03052/Au-A)

1 E pour former le conditionnel présent/ il faut prendre le radical
2 A -> <futur ((rapide))>
3 E du futur du xxxable

4 ((plus. élèves parlent en même temps))
5 E et ra::jouter/
6 X <ra::jouter ((plus bas))>
7 A <mais attend xxx ((très bas))>
8 (4)
9 X -> de la pratique/
10 E (très bien/)
11 A -> <de la pratique hé hé hé ((en riant))>
12 E xxx terminaison du présent/
13 plus.él. o:::h
14 E qu'est-ce qui est important/ . c'est le futur et imparfait/
15 X c'est l'imparfait/
16 E concentre-toi/

Le premier enregistrement (4.1) est centré sur les activités de l'enseignante (E), rendue omniprésente par le fait que sa voix est nettement plus forte que celle des élèves, qui sont parfois difficilement audibles. Une des conséquences de cette forte asymétrie volumétrique est que la tâche de la transcription est très claire pour ce qui est de la parole de l'enseignante mais très problématique pour ce qui est de la parole des élèves. Parmi les bribes audibles celles qui prennent davantage sens sont celles qui sont directement en lien avec ce que dit l'enseignante – et c'est ce que le chercheur a tendance à transcrire, alors qu'il n'a pas de repères pour les autres voix.

Ainsi le fait que plusieurs élèves parlent en même temps n'est pas transcrit mais simplement décrit, par un commentaire qui rend ces voix indistinctes (3, 8). C'est un problème qui se pose de façon très générale pour le brouhaha de la classe, et qui contribue à ce que le chercheur, par le biais de la transcription, traite ce brouhaha de manière globale, sans parvenir à se donner les moyens d'en décrire l'organisation détaillée.

Le micro placé sur l'élève (4.2) permet de saisir d'autres détails du déroulement de l'action: la voix de la maîtresse se retrouve davantage en arrière-plan, et d'autres activités des élèves sont audibles. C'est le cas de A complétant l'énoncé de l'enseignante (2), de manière très rapide et à voix semi-haute. C'est aussi le cas d'un autre élève complétant un autre énoncé de la maîtresse (9): E utilise (5) un format récurrent en classe, consistant à initier un énoncé avec une intonation montante continue, en invitant par là les élèves à le compléter. X complète l'énoncé (9) par une contribution qui n'est pas entendue par E, et qui ne correspond absolument pas à ce qui est attendu par elle. Son caractère déplacé est souligné par A et traité par lui comme parodique, en répétant la proposition et en l'accompagnant d'un rire, alors que la ratification d'une autre réponse par E est audible. Cette reprise par A montre bien qu'il s'agit d'une réponse qui détourne les attentes liées au format. Les activités de la classe sont ainsi caractérisées par des activités de détournement du cours officiel de la leçon qui ne sont souvent pas audibles dans la perspective de l'enseignant mais qui marquent bel et bien le vécu de la classe par les élèves. En même temps, ces détournements ne sont pas sans relation avec l'activité pédagogique, puisqu'ils en exploitent souvent le déroulement comme ressource montrant ainsi une compétence d'élève.

Extrait 5 : version audio

5.1. micro sur l'enseignante (EC03052/Au-B)

1 B ehm shoshana/
2 (2,2)
3 X ((toux))
4 (1,5)
5 S <pour xxx ((bas))>
6 B pour FOR[Mer/ . <il faut un petit &
7 S [pour f-
8 B &peu de vo-ca-bulai-re/ quand même scientifique\ . pour
9 S <((presque inaudible)) pour former le conditionnel présent/
10 on prend le radical (1s) du:
11 (3,3)
12 S du futur/
13 (5,4)
14 B et on:/ . [quand on met plus/ qu'est-ce qu'on fait/
15 X [xxxxx
16 S <et on ajoute ((bas))>
17 (2,5)
18 S <(la terminaison/) de l'imparfait/ ((bas))>
19 B BI[EN/
20 A [((bruit[s d'applaudissements))
21 X [arrête/ . TOI/

5.2. micro sur l'enseignante (EC03052/Au-A)

1 B shoshana/
2 (1,8s)
3 X ((to{ux}))
4 S [pour le conditionnel prés[(ent)
5 B [pour FOR[Mer/ . <il faut un petit &
6 S [pour f-
7 B &peu de vo-ca-bulai-re/ [quand même xxxxx ((tjs plus bas))>&
8 X [((petit rire))
9 B &°xxxx (tu recommences)°
10 S pour former le conditionnel présent/ . on prend le radical
11 (1s) [du:
12 A [<°du futur° ((soufflé))>
13 S du futur/
14 (5)
15 B et on:/ . [quand on fait plus/ qu'est-ce qu'on fait/
16 X [xxxxx
17 Y (et on ajoute)
18 S et on ajoute
19 (2,5)

20 A <terminaison de l'imparfait ((soufflé, rapide))>
21 S la terminaison/
22 A <de l'imparfait ((soufflé))>
23 S de l'imparfait/
24 A ha ha ha
25 A? ((bat les mains))
26 X °arrête/ toi/°

Là encore, les deux micros produisent des perspectives distinctes sur l'action, correspondant aux catégories des participants porteurs du micro. La différence entre les deux versions montre qu'il ne s'agit pas simplement de complémentarités pouvant être éventuellement cumulées pour obtenir une vue «meilleure» ou «plus complète»; il s'agit de points de vue *spécifiques*, voire *irréductibles*, qui relèvent de postures, d'engagements, de conduites différentes dans la classe.

Le micro placé sur l'enseignante souligne le cours d'action principal, celui qui est censé attirer et concentrer l'attention de tout le monde, celui qu'elle organise en gérant les tours de parole et la séquentialité de l'échange; le micro placé sur l'élève montre toutefois que ce cours d'action n'en est qu'un parmi d'autres, qu'il se déroule parallèlement à d'autres activités, voire qu'il est soutenu par ces activités «non officielles». Le deuxième extrait documente et rend disponibles les activités de suggestion des élèves. Dans le premier extrait, l'énoncé de la règle par S (dès 9 et jusqu'à 18) est entrecoupée par des pauses importantes (10, 11, 13, 17), manifestant les difficultés de l'élève, où n'intervient que la maîtresse (14) par un tour facilitant l'énoncé d'un détail (qui est par ailleurs un détail procédural, «on ajoute», plutôt que substantiel de la règle). En revanche, dans le deuxième extrait, cette même séquence se construit différemment: l. 10 S recommence l'énoncé de la règle; l. 11 la pause de 1 seconde est interprétée par A comme montrant un problème, voire un blocage de S; c'est suite à cette pause que A prend la parole en même temps que S s'apprête à continuer, et lui souffle la forme manquante. Cette suggestion porte sur un détail substantiel de la règle, tout comme la suggestion suivante (20), elle aussi soufflée après une pause (19) et reprise par S. Autrement dit, les pauses sont ici exploitées par A comme des opportunités d'intervenir en un point utile et adéquat pour faciliter la tâche de S. La tâche, configurée par l'enseignante comme une tâche individuelle, devient ainsi collective et distribuée (cf. Chaiklin & Lave 1993, Lave & Wenger 1991).

Ces activités parallèles, parfois repérées par E, parfois non, ont comme effet de modifier la structure séquentielle des questions et des réponses, ainsi que la valeur des réponses de S. On peut ainsi se demander que devient une séquence telle que Question / Réponse / Evaluation (classiquement décrite comme caractéristique des interactions en classe, cf. Sinclair & Goulthard 1975) lorsqu'elle apparaît plutôt comme Question / Réponse soufflée / Répétition de la réponse / Evaluation. La réponse devient le fruit d'un travail collaboratif entre deux élèves et on peut se demander ce qu'évalue le tour final de la maîtresse. Les travaux sur les interactions en classe ont privilégié le point de vue de l'enseignant(e) parce qu'il est structurant de l'image traditionnelle de la classe; le déplacement du point de vue sur des élèves est susceptible de modifier considérablement la description qui en était issue.

Sur la base de telles observations on peut faire l'hypothèse que ces activités souvent ignorées – et sinon réprimées – par l'enseignant, et souvent mises entre parenthèse par le chercheur, sont un moment important des activités de la classe, pour différentes raisons:

- elles sont le lieu de processus d'acquisition et de leurs manifestations;
- elles sont le lieu d'activités sociales entre pairs, d'échanges entre eux qui échappent en grande partie au contrôle de l'enseignant;
- on peut faire l'hypothèse que c'est en ce lieu que se manifestent d'abord le plurilinguisme lorsqu'il n'est pas ouvertement reconnu par l'école, les registres minoritaires ou stigmatisés.

Ces moments sont donc un lieu de manifestation et d'observation privilégié de la diversité, entendue comme un ensemble de conduites diversifiées, échappant aux attentes normées de l'institution.

Mises en perspective par le cadrage vidéo

La vidéo permet de prolonger ces constats, en rendant littéralement visibles les choix effectués par le chercheur sur le terrain. Ceux-ci concernent notamment les aspects suivants:

- la délimitation d'unités de participation par le cadrage: le cadrage de la prise de vue sur une personne (gros plan) ou sur un petit groupe (plan distance), les effets de zoom sur eux, ou les cadrages de la classe entière définissent des espaces de participation différents, dotés de pertinences spécifiques.
- la définition d'une perspective sur l'action: la prise de vue du haut, par le chercheur debout offre une perspective analogue à celle de l'enseignant, le seul à être debout dans la classe. Par contre, une prise de vue du cameraman se mettant à la hauteur des élèves donne une vision très différente de la classe. Cela s'accroît si on considère que la première perspective est le plus souvent produite depuis les marges de la classe, le long des murs, où le champ est le plus large et permet d'embrasser des portions plus importantes de l'espace de la classe. Par contre, la perspective à la hauteur des élèves est localisée davantage au milieu de la classe, ce qui en restreint la portée. Les deux offrent par conséquent une vision panoramique ou partielle, une perspective *sur* ou une perspective *dans* la classe.
- l'identification du centre de l'action, de son moteur structurant: la focalisation de la caméra (comme du micro) sur l'enseignant et sur l'élève interrogé identifie l'axe central de l'action en cours, constitué par les échanges pédagogiques initiés et organisés par l'enseignant. En revanche, une prise de vue qui se centre sur les élèves, qui prend en compte aussi ceux qui ne sont pas interrogés ou ceux qui ne parlent pas, produit une autre vision des activités de la classe. Cette deuxième vue permet de problématiser la présence et l'action de ceux qui ne disent jamais rien, ainsi que des activités de bavardage qui se détachent du cours d'action pédagogique central.

L'enregistrement vidéo de la dernière séquence audio étudiée (les extraits 5.1 et 5.2, commençant à partir de la ligne 15) est de ce point de vue significatif. Nous en donnons ici une transcription sommaire, qui peut toutefois donner une idée de la manière dont la transcription précédente peut être retravaillée grâce au support vidéo.

Extrait 6 : version vidéo (EC03052/V)

```

1 B on pre [nd /
2 A [((lève la main))
3 <(1,5)
4 ((plusieurs ma[ins se lèvent]))>
5 K [on prend (l'imp-) le xx
6 B? shhhh [hhh
7 F [mais tais-[toi::/
8 B [allez
9 ((G baisse sa main))
10 B mais tu n'écoutes PAS:::/=
11 X =[maîtresse j'peux/
12 Y =[e:::hm
13 ((F lève les deux mains))
14 (1)
15 B shoshana/
16 F/A ((baisent les mains))
17 L/G ((se tournent vers l'arrière))
18 (1,8)
19 P ((to[ux))
20 A [((renverse la tête en arrière))
21 S [pour le conditionnel prés[ent)
22 B [pour FORMer/ . <il faut un
23 peTIt peu de vo-ca-bulai-re/[quand même xx ((tjs + bas))>&
24 X [((peti[t rire))
25 A [((se redresse))
26 B &°xxxx (tu recommences)°
27 S pour former le conditionnel
28 A [présent/ . on prend le radical
29 (1) [((renverse la tête en arrière))
30 S du:
31 (1)
32 A <°du futur° ((soufflé))>
33 A ((se redresse))
34 S du futur/
35 (3,5)
36 éls ((plusieurs mains se lèvent))
37 (1,5)
38 B et on:/ . [on fait plus/ qu'est-ce qu'on fait/
39 X [('moi aussi°)
40 P be::in
41 S et on ajoute
42 A ((baisse la main et se retourne))
43 (2,5)
44 A <terminaison de l'imparfait ((soufflé, rapide))>
45 S la terminaison/
46 A <de l'imparfait ((soufflé))>
47 S de l'imparfait/
48 A ha ha ha
49 Z ((bat les mains))
50 A ((se retourne en riant))
51 X °arrête/ toi/°

```

Nous nous limiterons à faire quelques remarques sur cet extrait et sur les phénomènes qu'il rend disponibles. Il permet d'analyser le travail de sélection du prochain élève comme concernant un sous-groupe important dans la classe, ainsi que l'enseignement. Une transcription plus fine devrait rendre disponible le rythme et la temporalité du lever de la main successif ou synchrone de différents élèves, montrant par là leur attention fine envers l'organisation séquentielle de cette activité qui au-delà de son apparente simplicité demande une socialisation et une compétence disciplinaire et interactionnelle importante. L'extrait vidéo rend disponible cette orientation des élèves vers la « mécanique » de la sélection, son timing et les occasions possibles qui sont offertes : ainsi l'attention des élèves envers l'action pédagogique – l'énoncé de la question et la réponse correspondante – est documentable, par l'observation du moment où ils lèvent la main, le moment où ils la baissent et se tournent vers le candidat sélectionné par E, le moment où ils relèvent la main lorsque l'élève sélectionné ne répond pas ou répond mal. Ces mouvements des élèves sont fondamentaux pour décrire la participation de la classe à l'action pédagogique, même lorsque celle-ci semble se concentrer sur un seul élève.

Si l'on passe de l'observation du groupe au suivi de la trajectoire des activités de A, on remarque que 1. 2 il lève la main très rapidement, le premier et avant même la fin de la question de l'enseignante, pour se sélectionner et livrer la réponse. Il n'est pas sélectionné, et après un moment c'est S qui le sera (15). A baisse la main (16) et abandonne donc la posture d'élève disponible à être sélectionné pour le cours d'action officiellement géré par l'enseignante; en revanche il renverse sa tête en arrière (20, 28) vers S qui est assise juste derrière lui, en adoptant une autre posture, celle du souffleur (il se redresse 33, immédiatement après avoir soufflé la solution, 32). Ainsi les postures corporelles de A permettent de retracer de manière fine ses engagements successifs dans des activités très différentes.

Au-delà de la description, qui demanderait à être approfondie, complémentaire du cours d'action identifié auparavant sur la base de l'extrait audio enregistré sur A, l'image vidéo permet en outre d'élargir littéralement le champ de la vision sur la classe et de documenter les activités parallèles à ce cours d'action, par des élèves qui n'y participent pas et qui sont engagés dans autre chose : au premier plan de ce cadrage un élève baille et s'étire, deux autres échangent sur un objet que l'un manipule en jouant.

On peut ainsi expliciter les apports de la vidéo d'une manière autre que générique : il ne s'agit pas simplement de dire que la vidéo apporte plus d'informations, mais il s'agit de réfléchir à la pertinence des phénomènes qu'elle rend disponibles pour l'analyse et pour son éventuelle redéfinition, ainsi que sur les limites que, comme tout dispositif d'enregistrement, elle entraîne nécessairement. La vidéo rend disponible une pluralité de cours d'actions parallèles, qui peuvent converger sur l'action pédagogique ou bien diverger et se développer de façon indépendante. Ceci produit une co-présence de temporalités et de séquentialités différentes qui se chevauchent, se retrouvent, se distancient. En effet ces cours d'action ne restent pas immuablement distincts, mais peuvent se réaligner et se réarticuler à tout moment.

On peut par conséquent s'interroger sur les artéfacts produits par la prise de vue et par la prise de son centrées sur l'axe enseignant-élève sélectionné. Cette focalisation entraîne une simplification et une restriction des cours d'action propres à la classe; elle

privilégie certains types de formats et en efface d'autres. On peut faire l'hypothèse que ceux qu'elle gomme ainsi sont précisément les lieux d'expression d'une diversité - diversité dans les manières d'interpréter et de traiter ce qui se passe en classe, de définir des modes de participation, de pratiquer des alternatives, de détourner les cours d'action officiels.

4. Conclusions

4.1. De l'explicitation de ces enjeux méthodologiques on peut tirer une série de conséquences à rapporter aux problématiques que la littérature anglosaxonne a traitées en termes de « politique de la représentation » ou de « voicing » (dans le champ notamment des *cultural studies* et des *post-colonial studies* – cf. Hooks 1989; Grossberg, Nelson, Treichler 1992). Il s'agit de savoir non seulement comment l'Autre est reconnu ou non, mais aussi quels moyens lui sont donnés ou non de s'exprimer en tant qu'Autre. Ce qui est en jeu est l'élaboration de l'Autre non seulement comme réalité et objet complexe, mais aussi comme interlocuteur. L'Autre non seulement comme réalité sociale dont on parle avec plus ou moins de respect et de dignité, mais aussi comme interlocuteur qu'on accepte dans sa façon de se manifester et dans la façon dont il positionne son interlocuteur, dans les formes d'expression qui lui sont propres. La reconnaissance de l'Autre passe par celle d'espaces de participation redéfinis ou co-définis et non par des formes qu'on lui imposerait comme étant évidemment bienséantes, conformes, standardisées, adéquates. Ceci vaut autant pour les participants que pour l'analyste : de cette manière, des enjeux plus généraux concernant l'identité sont posés, en la concevant comme un accomplissement pratique non seulement par les acteurs sociaux concernés, les institutions qui les encadrent, mais aussi par les instances scientifiques qui prétendent en rendre compte et qui, ce faisant choisissent des cadrages permettant de la faire parler ou de la faire taire.

4.2. La réflexion sur les manifestations de la diversité et de l'altérité ne peuvent pas faire l'économie de l'intégration d'une réflexion sur les pratiques du chercheur dans l'analyse. Cette position ne se confond aucunement avec un subjectivisme généralisé ou un relativisme facile qui concluerait à la mise en équivalence ou à la nullité de toute prise de vue ou de son, de choix de transcription ou de choix de modèle d'analyse. Il s'agit, au contraire :

- de rendre visibles (et non de taire) les choix effectués;
- de montrer en quoi ces choix conviennent à l'objet étudié, sont adéquats par rapport à lui voire, plus radicalement, de quelle manière ces choix définissent et configurent leur objet.

Autrement dit, face à la position qui ne ferait qu'admettre la relativité de toute prise de vue, de son, de transcription, de description, il s'agit au contraire de montrer comment cette transcription ou cette prise de vue ou de son particulière produit des effets de pertinence qui rendent les phénomènes étudiés disponibles et descriptibles

d'une manière spécifique. Ceci n'exclut pas, comme nous l'avons fait ici, de confronter différents modes de descriptibilité des phénomènes, non dans le but de centrer la discussion sur le chercheur, mais dans le but de mieux comprendre le phénomène lui-même. Autrement dit, les choix effectués par le chercheur, inévitables, ne constituent pas simplement une limitation de sa capacité à parler du monde, mais contiennent aussi la possibilité fondamentale de dire quelque chose du monde. Les difficultés du terrain et de la méthodologie peuvent être comprises, dans ce sens, comme étant elles-mêmes révélatrices de l'objet auquel s'attèle le chercheur, comme révélatrices de la structuration des activités sociales que le chercheur essaie de décrire.

De cette manière on peut imaginer une «épistémologie pratique» qui soit intégrée et non disjointe (abstraite) métathéorique, reléguée dans les parties introductives des monographies) dans le travail de l'analyse, et qui s'appuyerait fortement sur une histoire, inspirée de la sociologie des sciences et des *studies of work*, des pratiques professionnelles des chercheurs.

4.3. Ces deux aspects contribuent à une pensée de la diversité qui prenne en compte les processus constitutifs de son accomplissement situé. La diversité n'est pas intrinsèquement inscrite dans les comportements, elle est manifestée par le travail que font les acteurs - les participants et les chercheurs - d'identification et d'exhibition des formes et des pratiques pertinentes, d'interprétation, de reconnaissance, ou bien de négation, d'indifférence, d'écrasement de ces pertinences.

Bibliographie

- Bloor, D. (1981). «The strengths of the strong programme». *Philosophy of the Social Sciences*, 11: 199-213.
- Button, G. (ed.) (1993). *Technology in Working Order: Studies of Work, Interaction and Technology*. London: Routledge.
- Chaiklin, S., Lave, J. (eds.) (1993). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conein, B. (1993). «L'ethnométhodologie comme sociologie descriptive: réflexivité et sui-référentialité des catégories sociales». *Cahiers de Recherche Ethnométhodologique* 1: 73-88.
- Drew, P., Heritage, J. (eds.) (1992). *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grossberg, L., Nelson, C., Treichler, B. (1992). *Cultural Studies*. London: Routledge.
- Hooks, B. (1989). *Talking back*. Boston: South End Press.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris: La Découverte.
- Lave, J., Wenger, E. (eds.) (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mondada, L. (1998). «Technologies et interaction sur le terrain du linguiste». Actes du Colloque *Le travail du chercheur sur le terrain: Questionner les pratiques*, des

méthodes, les techniques de l'enquête. Université de Lausanne, 13-14 décembre 1996. *Cahiers de l'ILSL*, 10: 39-68.

Mondada, L. (1999). «L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs». *Langages*, 134: 20-34.

Mondada, L. (2000a). «La compétence de catégorisation: procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques», in: P. Martinez & S. Pekarek Doehler, eds., *La notion de contact de langues en didactique*, 81-102. Paris: ENS Editions & Didier Erudition.

Mondada, L. (2000b). «Les ressources bilingues du jeune migrant et leur traitement dans l'interaction», in: Gajo, L.; Mondada, L. *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions universitaires (ch. 7).

Mondada, L. (2000c). «Les effets théoriques des pratiques de transcription». *LINX*, 42, revue de l'Université de Paris X-Nanterre, 131-150.

Mondada, L. (à paraître). «Pratiques de transcription et effets de catégorisation». Colloque «Transcrire l'interaction: pratiques analytiques et enjeux théoriques». *Cahiers de Praxématique*. Montpellier, 17.11.2001.

Sacks, H. (1963). «Sociological description». *Berkeley Journal of Sociology*, 8: 1-16.

Schegloff, E.A. (1992). «Repair after next turn: the last structurally provided for place for the defence of intersubjectivity in conversation». *American Journal of Sociology*, 95: 5, 1295-1345.

Sinclair, J., Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London. Oxford University Press.

Watson, R. (1994). «Catégories, séquentialité et ordre social». *Raisons pratiques*, 5: 151-184.

Conventions de transcription

[	chevauchements
(2 s)	pauses en secondes
/ \	intonation montante/ descendante\
((rire))	phénomènes non transcrits
< >	délimitation des phénomènes entre (())
&c	continuation du tour de parole
<	liaison
(il va)	essai de transcription
* *	indication du début/de la fin d'un geste, décrit en italique à la ligne successive
----	continuation du geste aux lignes suivantes
. ..	pauses
xxx	segment inaudible
exTRA	segment accentué
:	allongement vocalique
par-	truncation
=	enchaînement rapide
(h)	aspiration
°bon°	murmuré

Consciència lingüística i identitat

Josep Maria Cots, Luci Nussbaum

Universitat de Lleida, Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducció

Els estudis sobre l'adquisició de segones llengües s'han caracteritzat per examinar sobretot aspectes cognitius que intervenen en el desenvolupament de les competències, un dels quals és la consciència lingüística. Tot i això, sembla que cada cop existeix un consens més gran a considerar que, per explicar l'aprenentatge, no és possible ignorar les pràctiques socials en què participa l'aprenent. Segons aquest punt de vista, l'apropiació de les llengües no es pot estudiar com un procés cognitiu descontextualitzat, sinó que cal tenir en compte els esdeveniments de parla que permeten a les persones prendre consciència del seu lloc i del seu entorn per tal de poder actuar com a membres competents d'una comunitat.

Les pràctiques socials (classes, converses informals, visites mèdiques, etc.) ofereixen a l'individu l'oportunitat de captar dades de la llengua que està aprenent, de parlar en joc les seves destreses, d'adonar-se d'allò que sap o no sap fer en la llengua meta o de parar atenció en allò que s'està fent. Aquestes activitats, essencials en el procés d'aprenentatge d'una nova llengua, permeten alhora a la persona construir nous punts de referència per moure's en la vida quotidiana. És a través de la interacció amb el seu entorn, participant en diferents pràctiques socioculturals, que l'individu pot construir la seva identitat i, en darrer terme, la consciència de les seves múltiples facetes.

En el cas d'infants i adolescents immigrants, i atès que les comunitats no són homogènies, aquests punts de referència són variats; l'aprenent haurà de saber-los desxifrar identificant els altres i identificant-se a si mateix en cada context. Els processos d'identificació corresponen a posicionaments davant les pràctiques socials que són fruit d'avaluacions de la situació possibles gràcies a d'altres experiències prèvies i al fet que l'individu desenvolupa, en coordinació amb l'interlocutor, algun tipus de reflexió que li permet prendre consciència de l'activitat en curs i dels recursos en joc per dur-la a terme. La reflexivitat sobre l'ús lingüístic pot ser més o menys evident –esdevenir