

La prise de parole de sans-voix allophones : apprentissage du français et intégration socioculturelle

Elisa Ravazzolo, Università di Trento

Citation: Ravazzolo, Elisa (2019), "La prise de parole de sans-voix allophones : apprentissage du français et intégration socioculturelle", in Nadine Celotti, Caterina Falbo (éds.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, *mediAzioni* 26, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>, ISSN 1974-4382.

1. Introduction

La réflexion sur la question des « sans-voix » amène à s'interroger, entre autres, sur les dispositifs et les médiations qui permettent à ces sujets « vulnérables » (Paveau 2017) de prendre la parole. Dans cette perspective, nous essayons de comprendre et d'analyser les processus par lesquels des locuteurs sociolinguistiquement « faibles » deviennent de véritables (inter)-locuteurs dans des espaces publics et symboliques auxquels ils n'ont pas accès habituellement. Cet aspect est appréhendé à travers l'observation d'une forme spécifique de médiation culturelle mise en place par le musée d'art et d'histoire Paul Éluard en collaboration avec les maisons de quartier « Pierre Semard » et « Romain Rolland » de Saint-Denis. L'objectif du projet socioculturel promu par ces institutions était d'améliorer l'intégration d'immigrés allophones ayant une faible connaissance de la langue française et de favoriser leur accès à la culture. Les usagers des maisons de quartier ayant adhéré à ce projet – 46 au total¹ – ont travaillé à la réalisation d'un Livre d'Art et d'Histoires – *Racines* – histoires

¹ 25 usagers de la Maison de quartier Pierre Semard et 8 familles (21 usagers) de la Maison de quartier Romain Rolland. Ces habitants dyonisiens représentaient plus de 12 nationalités.

imaginées à partir des objets du musée, et ont préparé la mise en scène de certaines de ces histoires lors d'une représentation au printemps 2018.

2. Objectif et corpus

Pour la réalisation éditoriale et théâtrale, les destinataires du projet ont bénéficié d'une formation active, à travers des visites guidées au musée, des ateliers d'écriture et d'illustration dans les maisons de quartier et des cours de libération de l'expression orale². Ce projet, qui a constitué une offre de prise de parole légitime et officielle à des groupes d'immigrés allophones, a donc permis aux participants de s'exprimer dans différents contextes, et de parvenir, par le masque de la fiction, à imaginer, raconter, écrire, et agir lors de la représentation théâtrale au musée.

Dans cette perspective, nous nous sommes interrogée sur les modalités d'attribution et de gestion de cette parole institutionnelle aux sans-voix. Nous nous sommes intéressée notamment aux stratégies discursives et aux dynamiques interactionnelles qui ont conduit à la réalisation du livre et à la représentation orale des histoires. Comment les participants, *a priori* culturellement et linguistiquement démunis, ont-ils pu concevoir, imaginer, écrire leurs histoires ? Quel rôle les formatrices ont-elles joué dans le développement d'une compétence sociolinguistique et narrative ? Comment ont-elles pu gérer des situations d'interaction complexes où les disparités linguistiques et culturelles constituent certes une richesse, mais représentent aussi une source potentielle de frictions et conflits ?

Notre analyse s'est concentrée d'une part sur le type de médiation réalisé par les formatrices dans le processus d'élaboration des histoires collectives, d'autre part sur les pratiques de mise en scène des récits individuels. Dans le premier cas,

² La conception et l'écriture des histoires a été précédée en outre d'une phase d'initiation à l'art du conte : une visite du château de Breteuil et la rencontre avec une conteuse, des lectures en classe et des lectures individuelles que les apprenants ont ensuite partagées avec les autres membres du groupe.

nous avons examiné en particulier les stratégies d'accompagnement de la narration sollicitée et de gestion de la prise de parole de chacun.

Ce questionnaire, abordé du point de vue de l'analyse des interactions, a nécessité un travail de terrain pour la collecte des données. Grâce à la disponibilité et à la générosité des acteurs du musée et des Maisons de quartier³, nous avons eu la possibilité d'enregistrer quelques interactions représentatives des différentes étapes du projet « Racines ».

Notre corpus se compose donc des données suivantes :

- un enregistrement audio et vidéo d'une visite découverte du musée d'art et d'histoire Paul Éluard s'adressant à l'un des groupes de participants au projet (11 janvier 2018). Ce groupe, appelé groupe Alpha, se composait de 13 adultes, apprenants non francophones inscrits à un cours de FLE à la maison de quartier « Pierre Semard ».

- l'enregistrement audio et vidéo de 2 séances des ateliers d'écriture s'adressant au groupe Alpha et au groupe Beta (12 adultes) (22-23 mars 2018, maison de quartier « Pierre Semard ») qui a permis d'observer, en partie, le processus d'élaboration orale, en français, des récits inspirés par les objets du musée.

- un enregistrement audio d'une leçon tenue par le metteur en scène Sébastien Rabbé s'adressant au groupe Alpha, destiné à favoriser l'apprentissage des techniques communicatives liées à l'expression corporelle et gestuelle (30 janvier 2018, Musée d'art et d'histoire Paul Éluard).

³ Nous tenons à remercier tous les acteurs du projet qui ont permis la collecte des données à des fins de recherche, et notamment : les habitants dyonisiens ayant adhéré au projet, Lucile Chastre, médiatrice culturelle au musée d'art et d'histoire Paul Éluard, Pauline Nanty, enseignante de FLE à la maison de quartier Pierre Semard, Jalila Messaoudi, référente familles à la maison de quartier Romain Rolland, Luna Granada, auteure et illustratrice, Sébastien Rabbé, comédien et metteur en scène.

- l'enregistrement audio et vidéo d'une visite guidée (« visite racontée ») réalisée par les apprenants au Musée Paul Éluard et d'une représentation théâtrale inspirée par leurs récits (19 mai 2018, Musée d'art et d'histoire Paul Éluard).

3. De la visite-découverte à la création des récits : vers une prise de parole institutionnelle

Les visites-découverte au Musée, qui représentent la première étape du projet, ont permis l'appropriation par les apprenants des objets d'art et l'acquisition d'un savoir susceptible de mettre en relation ces objets avec leurs propres expériences et traditions. Dans ce genre de visite guidée, le discours sur les objets et les lieux sert en réalité de point de départ à des échanges libres entre les participants, la professeure de français de Semard et la médiatrice du musée. La modalité d'introduction et de description de l'expôt se fonde dans ce cas sur une intense activité gestuelle et sur la recherche de collaboration de la part des apprenants-visiteurs dans la construction du discours sur les objets. Cette modalité interactive de production et assimilation du savoir se réalise à travers la mise en commun des connaissances des uns et des autres, l'appel à des références culturelles partagées et surtout à des références culturelles allo-centrées qui assurent l'ancrage dans la situation des apprenants. Ces derniers sont en effet amenés à apporter des éléments de leur culture et à faire le lien entre le savoir transmis et leurs expériences ou mémoires. Par ses questions, la médiatrice amène donc les apprenants à créer un pont entre l'objet commenté et leurs pays de provenance ou leurs connaissances. Dans l'extrait suivant, M active une démarche comparative qui met en relation une figure héroïsée de la société occidentale (Louise Michel) avec une princesse berbère qui renvoie à la culture de l'Autre (« de chez vous »).

Exemple 1 (visite-découverte, 11/01/2018)⁴

M et il paraît que la première femme enfin/ connue de l'histoire hein/ (...)
mais la première femme qui avait ce charisme/ qui a été une
combattante/ **eh bien c'est une BERBÈRE/**
SAM **de chez-nous/**

⁴ Cf. les conventions de transcription à la fin de l'article.

M **de chez-vous/** alors comment est-ce qu'elle s'appelle/
YOU la princesse euh
M oui la princesse berbère/ elle s'appelle euh ça commence par un K
YOU Kahina

On établit donc un pont entre un « ici » et un « ailleurs » ou un « là-bas », fondé sur le partage de valeurs supposées universelles telles que l'exaltation de la liberté⁵.

Après avoir choisi des objets du musée qui les avaient particulièrement touchés ou fascinés, les apprenants ont travaillé avec les formatrices de l'atelier d'écriture pour concevoir, planifier et ensuite écrire leurs histoires, des histoires individuelles (élaborées de manière plus autonome, à leur domicile) et des histoires collectives, co-construites.

Nous nous intéresserons d'abord aux histoires élaborées collectivement, et analyserons par la suite la mise en scène de deux récits individuels lors de la « visite racontée » du 19 mai. Les récits collectifs sur lesquels porte notre analyse sont deux contes du Livre *Racines* élaborés par les groupes Alpha et Beta : *Les trois vaches* et *Un nouveau départ*. Ces récits s'inspirent l'un d'un tableau de Camille Corot (*Entrée de ferme près de la basilique de Saint-Denis*, interaction du 22 mars 2018), l'autre d'un tableau de Jules Girardet (*Louise Michel haranguant les communards*, interaction du 23 mars 2018). Les deux séances de l'atelier d'écriture que nous avons enregistrées nous ont permis d'observer la modalité de gestion du processus de création narrative et nous ont ensuite amenée à réfléchir sur les rapports entre interaction et fiction.

3.1. La gestion de l'activité narrative : nature et fonctions des interventions des formatrices

Bien que l'on parle d'« ateliers d'écriture », l'élaboration collective des récits se fonde sur une conception dynamique des rapports entre écrit et oral. En effet, la co-construction des récits se fait avant tout oralement et on peut observer que

⁵ Nous retrouverons cette stratégie dans la gestion des ateliers d'écriture animés par l'enseignante de FLE et la responsable de l'édition.

cela laisse des traces dans la version finale des récits du livre *Racines*, sous forme d'effets d'oralité dans l'écrit, comme par exemple : le rythme des phrases, très brèves, qui reconstituent les répliques des différents participants, parfois clairement identifiables (« ici le poisson il est frais mais pas comme là-bas » - Youssef⁶, interaction du 23 mars ; « C'est pas un hôtel quatre étoiles. C'est plutôt dégradé, bas de gamme », Aminata et Youssef, interaction du 23 mars), l'emploi de structures syntaxiques typiques de la langue parlée, telles que les dislocations (« Cette dame-là, elle s'appelle Louise. Louise Michel ») ou encore l'emploi du présent dans la narration. En effet, dans le passage de la construction orale du récit collectif à la phase rédactionnelle l'éditrice a veillé à ce qu'il n'y ait pas trop de transformations : il fallait bien garder les mots et les expressions employées. Le travail éditorial est intervenu ensuite pour organiser, réorganiser les récits, élaguer ou supprimer des éléments inutiles⁷.

Les interactions émanant des ateliers d'écriture se caractérisent en outre par leur dimension didactique, c'est-à-dire par la présence d'un certain nombre d'éléments typiques du contexte scolaire :

- le caractère planifié de l'interaction, fondé sur des activités conçues à l'avance dont l'efficacité est « mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance » (Cicurel, 2011 : 44-45) mais qui laisse, dans ce cas, une certaine marge d'improvisation en fonction des réactions des apprenants ;
- la présence d'une importante activité métalinguistique typique des situations d'apprentissage. Les cours enregistrés sont en effet « un univers de langage »

⁶ Les prénoms des participants au projet ont été remplacés par des pseudonymes.

⁷ Informations fournies par l'éditrice, Luna Granada. Le processus de production des récits individuels s'est déroulé différemment : les participants, dans ce cas, sont passés par l'écrit, suivant des étapes différentes. Certains ont d'abord créé leur récit avec des images, à la façon d'une petite bande dessinée et ont bénéficié de l'assistance des formatrices dans l'expression linguistique et/ou dans l'imagination de l'histoire. D'autres, en revanche, ont écrit de manière plus autonome leurs récits. Les textes ont donc été soumis à un travail rédactionnel variable, en fonction de la compétence linguistique et culturelle des auteur(e)s.

(*ibid.*) où l'attention porte sur les unités lexicales, les expressions, l'acquisition de mots nouveaux, leur définition et leur emploi ; cette activité métalinguistique se manifeste surtout dans les phases préparatoires qui précèdent l'activité narrative et qui se fondent sur l'acquisition d'un lexique susceptible d'être réutilisé dans les histoires :

Exemple 2 (atelier d'écriture, 22/03/2018)

E Maryam la forêt c'est quand il y a beaucoup d'arbres (E dessine des arbres au tableau) d'accord/ tu comprends/ les arbres/ ARBRES/(elle dessine encore et montre)

Exemple 3 (atelier d'écriture, 22/03/2018)

E ça c'est une grotte\ qu'est ce que c'est une grotte/ c'est vous avez la montagne et dans la montagne vous avez un trou souvent il y a des ours y a des animaux dedans\ d'accord/

Exemple 4 (atelier d'écriture, 22/03/2018)

E comment vous appelez une maison à la campagne qui sert pour l'agriculture et où il y a les animaux
FAR c'est une ferme

Les procédés définitoires classiques par paraphrase synonymique s'accompagnent ici de stratégies spécifiques fondées sur l'emploi de répétitions, exemples, gestes iconiques et dessins. Les définitions, fondées sur un lexique très simple, sont précédées ou suivies d'un acte de dénomination (Kleiber 1984 : 77), parfois co-construit avec les participants (« c'est une ferme »). Cette phase d'appropriation lexicale constitue un « travail préparatoire » entrepris au début de chaque séance avant d'entamer l'activité narrative proprement dite. L'enseignante distribue des images et invite les apprenants à les identifier et puis à les commenter, l'objectif étant de stimuler l'activité descriptive et de faire avancer la narration.

Ces interactions se caractérisent également par :

- des stratégies de questionnement spécifiques favorisant la co-construction des récits collectifs (cf. 3.1.1.) ;
- l'introduction d'activités didactiques plus ou moins formalisées (par exemple, la description d'un paysage à partir d'images, etc.) ;

- les interventions faisant appel au vécu pédagogique du groupe-classe, mouvement rétrospectif très récurrent en contexte scolaire (Cicurel 1990 : 47) qui se manifeste dans nos interactions par les rappels aux fragments narratifs déjà élaborés dans les séances précédentes de l'atelier ;

- une intense activité gestuelle de l'enseignante, qui produit des « gestes pédagogiques » (Cadet et Tellier 2007 ; Tellier 2010) afin de faciliter la compréhension : il s'agit le plus souvent de gestes co-verbaux, « d'information lexicale » (Tellier 2010) qui accompagnent la parole pour illustrer visuellement les référents et agissent comme une traduction non verbale. Ces gestes, iconiques ou métaphoriques, sont produits aussi par les apprenants pour pallier leurs lacunes linguistiques : le non verbal remplace alors les mots qui manquent et traduit les mots étrangers.

Les interactions enregistrées à la maison de quartier Pierre Semard se caractérisent en effet par une situation de communication plurilingue et multiculturelle, dans lesquelles le français représente la langue « officielle », objet d'apprentissage, de communication et d'intégration, même si les langues maternelles des apprenants (arabe, anglais, langues vernaculaires etc.) interviennent aussi souvent : lorsque des participants parlent entre eux ou quand des apprenants qui n'arrivent pas à s'exprimer en français comblent leurs lacunes à travers l'alternance codique (dans ce cas, ils peuvent compter souvent sur l'assistance d'autres participants qui s'auto-sélectionnent spontanément pour traduire en français les propos exprimés dans une langue étrangère).

À la composante didactique de ce type d'interaction s'ajoute une composante socio-relationnelle caractérisée par la nature spécifique du groupe de participants, des immigrés allophones, qui maîtrisent peu ou pas du tout le français, qui travaillent dans des conditions difficiles, ont des problèmes de santé ou vivent des réalités compliquées en famille.

Dans cette situation, fortement dissymétrique, les formatrices occupent une position haute non seulement en raison de leur savoir et de leurs compétences, mais aussi sur le plan de l'intégration sociale ; leur rôle ne peut donc pas se limiter à l'enseignement du français et au développement d'une compétence sociolinguistique et narrative. Il s'agit de favoriser l'émancipation et la confiance

pour libérer l'expression, d'encourager et de stimuler le débat en sollicitant la prise de parole, mais en même temps de réorienter la discussion vers les objectifs d'apprentissage, de contenir la participation par moments envahissante de certains apprenants et de gérer les désaccords. L'analyse des interactions enregistrées a permis d'attribuer trois types de fonctions aux interventions verbales produites par les formatrices selon l'objectif visé : développement d'une compétence sociolinguistique et narrative, expression de son identité, construction des relations interpersonnelles.

3.1.1. Interventions centrées sur le développement d'une compétence sociolinguistique et narrative

La plupart des interventions produites par l'enseignante de FLE et l'éditrice visent à stimuler la conception des récits et à guider leur construction par les apprenants, à travers des stratégies d'allocation des tours qui assurent la participation de tous les membres du groupe. L'élaboration des récits, fondée sur une mise en intrigue ou une « configuration » (Ricoeur 1983) qui ordonne la succession d'événements selon un ordre chronologique, se nourrit de la créativité et de l'imagination du narrateur. Toutefois, nos apprenants-narrateurs manifestent parfois des difficultés d'improvisation et ont du mal à libérer leur imagination, à sortir de leur présent. Ils tendent à reproduire dans la fiction les problèmes qui hantent leur quotidienneté (du moins dans les situations d'interaction analysées). Les formatrices interviennent donc à plusieurs reprises, à travers des questions ou des actes exhortatifs, pour réorienter l'activité narrative et stimuler l'élan imaginatif des apprenants.

Exemple 5 (atelier d'écriture, 23/03/2018)

E après on peut toujours imaginer (...) on a lu une histoire/
 beaucoup d'histoires/ on raconte une histoire tout est possible
 hein/
Éd y a des moments magiques dans la vie/ pour vous pousser à aller vers
 euh il ne faut pas hésiter à raconter de petits moments (...)

En outre, elles se servent parfois de la musique comme source d'inspiration favorisant la créativité :

Exemple 6 (atelier d'écriture, 22/03/2018)

E on va essayer d'imaginer les paysages que ces enfants traversent\
d'accord/ on va écouter un peu une petite musique d'accord/ on va imaginer
le paysage/ vous allez fermer les yeux d'accord/
[...]
alors les enfants sont passés à côté d'une rivière\ qu'est-ce qu'ils
voient d'autre/ qu'est-ce qu'ils voient dans leur chemin pendant qu'ils
marchent/
FAR c'est les oiseaux qui chantent/ qui sautent partout
E est-ce que la campagne est belle/
MOU oui y a des fleurs/ les herbes/
E est-ce qu'il y a une odeur dans la campagne/
MOU c'est l'odeur des champs
[...]

La co-construction discursive des histoires est donc « dirigée » par l'enseignante et l'éditrice, qui accompagnent la naissance des récits, donnent de l'ordre aux éléments éparpillés, les sélectionnent, veillent à la cohérence de ces histoires, au respect des critères conventionnels⁸, et gèrent la rencontre des différentes voix qui s'expriment dans la narration.

Leurs principales stratégies de guidage et d'accompagnement portent plus précisément sur :

- le cadrage de la situation pour permettre aux apprenants de s'engager dans la place énonciative de narrateur/narratrice :

Exemple 7 (atelier d'écriture, 03/2018)

1 E on va commencer par retravailler ensemble l'histoire des trois
2 vaches et on va essayer peut-être d'imaginer le paysage que les
3 enfants traversent d'abord (...) imaginons toujours les enfants
4 qu'est-ce qu'ils voient dans leur chemin pendant qu'ils marchent/

- la planification des énoncés (reformulations, hétéro-corrections). Dans l'extrait suivant, l'enseignante incite une participante à décrire la montagne

⁸ L'enseignante et l'éditrice guident la construction des histoires collectives selon la structure classique des contes, une version simplifiée du schéma narratif selon Propp et Greimas (telle que proposée par Adam 1996) : état initial, force transformatrice, dynamique d'action, force équilibrante, état final. Les récits individuels, en revanche, performés lors de la visite racontée, semblent se prêter plutôt à une analyse labovienne (Labov, Waletzky 1967).

que les enfants, protagonistes de l'histoire *Les trois vaches*, rencontrent sur leur chemin :

Exemple 8 (atelier d'écriture, 22/03/2018)

36 E Fatouma/ comment/ tu as imaginé cette montagne
37 FAT j'ai imaginé que les enfants ils ont peur de monter dans la montagne
38 ils hésitent parce que c'est trop haut\
39 E c'est trop haut\ est-ce que tu vois la montagne/ tu peux la décrire/
40
41 FAT y a pas de moyens pour monter/ voilà\ ils ont peur/ ils savent pas
42 comment monter
43 E elle est ESCARPÉE
44 Fat escarpée voilà

Les propos de FAT sont ici reformulés et enrichis par l'E qui introduit l'adjectif « escarpée ». L'assistance lexicale fournie par la formatrice n'efface toutefois pas l'élaboration de FAT, dont les traces sont visibles dans la version écrite du récit collectif :

« La montagne ressemble à la peur, au danger. [...] Elle est trop haute, escarpée, avec de grandes roches ».

- la réorientation de la cohérence des récits. Dans l'extrait ci-dessous, par exemple, l'apprenante-narratrice FAR réagit à la demande de confirmation de l'E (ligne 28) en motivant son choix lexical (dans leur village il y a une fontaine), ce qui dévoile la non conformité du syntagme par rapport à la temporalité du récit et entraîne par conséquent l'hétéro-réparation de l'E (30).

Exemple 9 (atelier d'écriture, 22/03/2018)

16 E ok tous les enfants marchent/ ils traversent des champs et des prés/
17 des champs on a dit de quoi/
18 FAT de blé
19 E de blé d'accord\ des prés avec des animaux qui broutent/ ils sentent
20 quelle odeur ils sentent/
21 FAI herbe
22 E l'herbe coupée de l'herbe coupée
23 FAI il fait froid
24 E il fait un peu froid et ils entendent/
25 FAR les oiseaux et ambiance de l'eau qui passait dans euh
26 FAI l'eau de la rivière
27 FAR **de la fontaine**
28 E **l'eau de la fontaine\ il y a une fontaine/**
29 FAR **dans leur village il y a une fontaine**
30 E **on n'est plus dans le village on est sur la route (rires)**

3.1.2. Interventions sollicitant la production de fragments narratifs à fonction identitaire et patrimoniale

Le récit constitue une pratique universelle qui permet de dévoiler des aspects de son identité. Les formatrices amènent en effet les apprenants à injecter dans l'histoire des éléments de leur propre culture (traditions, spécialités culinaires, etc.) ou de leur vécu à travers des questions destinées à faire avancer la narration :

Exemple 10 (atelier d'écriture, 23/03/2018)

E qu'est-ce que tu mettrais toi dans la valise **une chose importante que la fille pourrait mettre dans la valise qu'elle emporte en Europe**

L'activité narrative proprement dite est parfois suspendue et laisse la place à des échanges plus « conversationnels » qui font émerger l'identité culturelle des locuteurs.

Dans l'extrait suivant, par exemple, l'enseignante interrompt provisoirement l'évolution de la narration pour solliciter la réflexion sur une pratique culturelle qui sera ensuite narrativisée :

Exemple 11 (atelier d'écriture, 23/03/2018)

E elle (la protagoniste du récit *Un nouveau départ*) arrive dans le café/ elle s'assoit on avait dit elle regarde autour d'elle pour choisir à qui parler/ elle va parler à quelqu'un qui lui inspire confiance(...) **comment tu vas choisir la personne à qui tu veux parler/**

Tous les apprenants sont amenés à répondre à cette question. À un moment donné, E s'adresse à une femme algérienne primo-arrivante qui ne parle quasiment pas français :

E et toi Faïza/ comment/ tu choisis une personne à qui tu vas parler
(.) t'es perdue/ t'es dans la rue/ il faut que tu parles à quelqu'un\ à qui tu parles/
FAI (elle parle en arabe)
E comment/
FAI (elle parle en arabe et porte la main sur sa poitrine)
E avec un geste
FAI xxxxx
MOU xxxx(une autre algérienne intervient et parle en arabe avec FAI)
FAI xxx
MOU ah c'est ça comme moi
E (en interprétant le geste de FAI)comme avec le cœur/
FAI voilà voilà

E (en s'adressant à MOU, la voisine de FAI) comment elle l'a dit exactement/ comment elle l'a dit exactement/
 FAI [xxxxx]
 MOU [xxxx]
 E geul geul avec le cœur
 MOU oui voilà voilà
 E **comment tu dis/ en arabe**
 FAI **qalb qalb** en arabe
 E d'accord **qalb** (elle note ce mot)

L'intérêt est ici focalisé sur la modalité d'expression de FAI : le xénisme *qalb*, qui synthétise une pratique culturelle spécifique, participe, par son Signifiant et son Signifié, à la construction identitaire de la locutrice, au dévoilement de sa manière de concevoir le monde, de rencontrer les autres. Ces culturèmes, qui renvoient à la langue et culture de l'Autre, sont ensuite injectés et réutilisés dans les récits de Racines :

« Elle entre dans un café et s'assoit à une table. Elle regarde autour d'elle. Les gens ont le visage serré, fermé, mais il y a une dame avec le visage souriant. Tu le sens avec **le qalb**, le cœur, si une personne voudra bien parler avec toi. »

Le monde culturel de ces histoires comporte donc des éléments hétérogènes, provenant de la culture des différents narrateurs, englobant la culture traditionnelle et le savoir sur les objets du musée, des expériences et des souvenirs individuels, des mémoires, des éléments provenant de contes traditionnels, des aventures imaginaires. Ces récits collectifs, formulés à l'oral et écrits à la troisième personne (la non-personne de Benveniste), constituent en réalité le lieu d'expression de la personne, car comme le souligne R. Barthes (1966 : 20) « il peut y avoir des récits écrits à la troisième personne et dont l'instance véritable est cependant la première personne (...) ». Les histoires collectives deviennent ainsi un espace polyphonique qui rappelle les racines des participants et permet de réactiver des patrimoines dans lesquels ils peuvent se reconnaître.

3.1.3. Interventions qui favorisent et règlent le dialogue interculturel

Ce troisième type d'interventions est lié à la promotion de l'intégration sociale et à la gestion d'éventuels conflits qui peuvent surgir entre les participants. L'émancipation sociale des immigrés participant au projet se construit, entre

autres, à travers leur accès à la parole, une parole valorisée en tant qu'expression d'une identité et d'une spécificité culturelle dans la langue de l'Autre, le français, qui est aussi la langue d'accueil. Les interactions observées présentent, comme toute interaction institutionnelle, des spécificités en termes de transmission des connaissances, accès aux ressources conversationnelles et participation à l'interaction (Drew, Heritage 1992 : 49). Les échanges dans les ateliers d'écriture suivent, en général, les principes qui règlent les interactions de classe quant à l'alternance des tours de parole, l'organisation séquentielle et la gestion des activités de réparation : l'enseignant domine dans la sélection du *next speaker*, produit la plupart des interventions initiatives et évaluatives, initie les hétéro-réparations et sollicite les auto-corrections.

Les stratégies d'allocation des tours mises en œuvre par les formatrices se fondent en particulier sur la valorisation de l'auto-sélection, à travers la formulation de questions posées à la cantonade, associées à la mobilité du regard qui se promène d'un participant à l'autre. Toutefois, pour favoriser la participation des locuteurs les plus réticents, l'hétéro-sélection représente le moyen le plus efficace. Dans l'extrait suivant, si AMI et FAR s'auto-sélectionnent spontanément pour répondre à la question de l'enseignante, Maryam et Nora, plus timides, sont interpellées explicitement par E après les deux pauses inter-tours :

Exemple 12 (atelier d'écriture, 23/03/2018)

E ok\ alors à quoi elle ressemble cette montagne/
 AMI la peur et le danger
 E mhm
 FAR calmer⁹
 E calmer qu'est-ce que c'est/
 FAR y a pas de gens
 E y a personne/ elle est déserte
 (2s)
 E **Maryam** comment/ tu vois la montagne
 MAR euh je grimpe/ j'ai peur
 E tu as peur tu grimpes
 MAR oui
 (2s)
 E **Nora**
 NOR ouais/
 E la montagne comment elle est/
 NOR comment/
 E la montagne
 NOR les enfants qui marchent/ comme ils voient pas ils marchent avec les euh
 euh:
 E les lanternes/

⁹ En API : [kalme].

NOR voilà\ parce qu'ils voient pas

En effet, dans ce contexte, prendre la parole et s'exprimer permet non seulement d'améliorer sa compétence sociolinguistique, mais constitue en même temps un acte d'émancipation personnelle et d'intégration sociale, l'objectif étant de travailler sur soi autant que sur la langue. En outre, comme le soulignent des études plus récentes, l'organisation de l'alternance des tours dans les interactions de classe dépend de l'objectif pédagogique et du centre d'intérêt du cours. Par exemple, dans les cours centrés sur l'expression orale, l'organisation de l'interaction est moins rigide puisqu'il s'agit de solliciter la prise de parole : dans ce contexte, les étudiants posent plus de questions, sélectionnent plus souvent le *next speaker* et initient plus régulièrement les séquences de réparation (Seedhouse 2005 ; Gardner 2013). Dans les interactions que nous avons analysées, la gestion des tours varie en fonction de l'activité dans laquelle sont engagés les participants : plus rigide, selon les modalités « classiques », dans les séquences centrées sur l'apprentissage du lexique et l'élaboration des énoncés narratifs ; plus flexible lorsque les participants sont amenés à donner libre cours à leurs pensées, réminiscences, préoccupations. Dans ce dernier cas, les formatrices abandonnent provisoirement la posture d'« enseignant » pour assumer le rôle de « conversant » ou de « modérateur », car il s'agit aussi de lever les ambiguïtés, favoriser l'intercompréhension, gérer le désaccord. Dans l'extrait suivant, par exemple, l'emploi de l'expression « hôtel d'arabe » par une apprenante d'Afrique subsaharienne (AMI) déclenche une négociation portant sur l'emploi du signe linguistique connoté qui rend nécessaire la médiation de l'enseignante.

Exemple 13 (atelier d'écriture, 23/03/2018)

1 E à quoi il ressemble l'hôtel dans lequel elle arrive la jeune fille/
2
3 YOU bon c'est pas un hôtel 4 étoiles hein/ c'est un hôtel euh
4 AMI non ce n'est pas un hôtel 5 étoiles c'est un **hôtel d'arabe**
5 YOU ça doit être dégradé l'hôtel hein/
6 FAT voilà
7 AMI pas tellement bien quoi
8 YOU bas de gamme [euh]
9 NAI [**hôtel d'arabe Aminata**]
10 E [qu'est ce que ça] veut dire hôtel d'arabe/ demande à
11 Aminata
12 NAI t'as pas été peut-être dans un hôtel d'arabe voir comment ils sont
13 hein/ **ma chérie**
14 AMI non parce que c'est pas 5 étoiles/ c'est pas 4 étoiles/ c'est un
15 hôtel normal

16 NAI mais tu sais les Arabes qui arrivent ils achètent des hôtels classe
 17 hein/ **ma chérie**/ allez à Champs-Élysées/ allez à Paris/ tous des
 18 Arabes là qui ont acheté les hôtels les Arabes/ **ma chérie**

AMI introduit l'expression « hôtel d'arabe » pour qualifier l'hôtel dans lequel arrive la jeune migrante africaine protagoniste du récit collectif *Un nouveau départ*. NAI, qui est algérienne, conteste l'utilisation de cette expression, d'abord implicitement, à travers sa question (ligne 9) et son reproche (ligne 12-13), puis plus explicitement en apportant un contre-argument (lignes 16-18). La valeur illocutoire de son énoncé est renforcée par la production de la forme nominale d'adresse « ma chérie », allocutif qui sera ensuite repris et utilisé par AMI. Celle-ci, après avoir essayé d'expliquer la raison de son choix lexical (lignes 14-15), finit par produire des actes réparateurs : elle s'excuse, se justifie (ligne 19) et substitue à l'unité lexicale problématique une formule auto-centrée, « hôtel d'Africain », nouveau Signifiant qui ne change toutefois pas la réalité des choses : c'est un hôtel bon marché, « pas hôtel de luxe ».

19 AMI excuse-moi si nous on dit hôtel d'arabe y a beaucoup qui disent ça
 20 E mais il faut faire attention aux mots Aminata/ elle a eu raison de
 21 réagir Naima/
 22 AMI non mais **même moi si on dit hôtel d'Africain** ils donnent tout hein/
 23 mais ils donnent pas hôtel de luxe hein/
 [...]
 24 E est-ce que tu parles des gens qui vivent à l'hôtel/
 25 AMI voilà
 26 E est-ce que ça veut dire que dans ces hôtels y a beaucoup d'immigrés
 27 [qui n'ont pas beaucoup d'argent/]
 28 AMI [voilà c'est ça]

Le désaccord est géré par l'enseignante qui encourage d'abord l'échange de clarification entre les deux femmes (ligne 10-11) et intervient ensuite pour réorienter la négociation. Elle assume ici le rôle d'arbitre en légitimant l'intervention de NAI (ligne 20-21), puis s'efforce de clarifier le désaccord en essayant d'interpréter l'usage lexical d'AMI (lignes 24 et 26-27). L'apprenante algérienne insiste cependant sur le caractère inapproprié et injuste de la formule connotée qui à son avis stigmatise les Arabes et leur attribue une image négative, image qu'elle s'apprête à réhabiliter (« quand on dit hôtel d'arabe ça signifie ne pas regarder les Arabes ce qu'ils sont ma chérie »). La négociation sur l'emploi du signe linguistique donne lieu à une réflexion sur l'identité de chacun (« nous les Africains noirs » vs « vous les Arabes »). Le conflit sur l'hétéro-catégorisation identitaire déclenché par la formule « hôtel d'arabe » et explicité par NAI (lignes 39-40) entraîne, chez l'apprenante africaine, la production d'énoncés d'auto-

catégorisation (lignes 50-51) qui participent à la construction de son identité culturelle. Par ses énoncés auto-dévalorisants (« les Noirs qui ouvrent les hôtels c'est rare parce que (...) on n'a pas confiance en nous-mêmes »), elle semble confirmer le contre-argument de NAI (« les Arabes achètent des hôtels classe hein/ » lignes 16-17), mais revendique en même temps, implicitement, sa bonne foi dans l'utilisation de la formule contestée.

34 AMI Naima les Noirs qui ouvrent les hôtels c'est rare parce que y a
 35 plus les Arabes là qui ouvrent des hôtels que les [Africains noirs]
 36
 37 NAI [oui je sais les Arabes] ils font les épiceries les magasins/ oui
 38 je sais ils font tout ils font des hôtels moins chers mais y en a
 39 de chers/ quand on dit hôtel d'arabe ça signifie ne pas regarder
 40 les Arabes ce qu'ils sont ma chérie/
 41 AMI ouais parce que chez-nous/ les Africains noirs qui ouvrent les
 42 hôtels là
 43 E jamais/
 44 AMI jamais/ ils font pas les hôtels c'est des Juifs c'est des Français
 45 (...) moi j'ai travaillé toujours en France c'étaient tous des Arabes
 46 c'est pas Africains je travaille avec mon chef mon chef mes chefs
 47 tous ça
 48 E tu veux dire que tes chefs [euh]
 49 AMI [c'est des Arabes/] pas Africains\ parce
 50 que Africains noirs c'est rare parce que on n'a pas confiance en
 51 nous-mêmes
 52 FAT voilà c'est ça on n'avance pas
 53 AMI voilà c'est pour ça on n'avance pas [...]

Ce même extrait montre par ailleurs comment les pratiques de catégorisation identitaire peuvent donner lieu à la formation de coalitions, surtout dans des situations de confrontation (Kerbrat-Orecchioni 1998 ; 2003) : ici, FAT, africaine noire, manifeste son soutien envers AMI, en confirmant le bienfondé de son auto-catégorisation (ligne 52) et en apportant, dans la suite de l'échange, des arguments susceptibles de l'appuyer. Cette séquence, plutôt longue et « délicate » du point de vue relationnel, est traitée par l'enseignante de manière constructive : elle contribue à faire émerger les différences pour amener les uns et les autres à mieux les comprendre et à les accepter. En effet, c'est aussi grâce à ces moments de friction que les participants s'exposent, prennent la parole, tissent des liens et forgent leur personne : comme le soulignent Greco et Mondada (2014 : 7) : « Que ce soit dans les discours ou dans les pratiques, l'identité repose sur la double dynamique du rassemblement autour du "même" et de la différenciation d'avec "l'autre" ».

4. La visite racontée : découvrir les objets du musée à travers la voix d'immigrés allophones

L'organisation des séquences de narration dans la « visite racontée » répond à une logique différente par rapport à celle qui régit les séquences de médiation culturelle d'une visite guidée conventionnelle, où il s'agit principalement d'expliquer le référent, de le décrire et de le contextualiser en dévoilant sa signification et ses valeurs symboliques. Dans la visite racontée, le discours sur l'objet d'art ou de culture n'est pas un « discours du savoir », une parole « d'expert », c'est une reconstruction de son sens, une ré-interprétation par laquelle se manifeste l'appropriation. Lors de cette visite, on assiste plus précisément à un discours pluri-locuteurs, où chaque objet, par un jeu d'évocation, mémoire, réminiscences et imagination, donne vie à une histoire et restitue un regard différent, inédit, parfois dépaysant, sur ce même-objet. Ces fragments narratifs hétérogènes dont l'invariant est représenté par la personnalisation de l'objet et la valorisation de l'altérité partagent les caractéristiques suivantes :

- la présence d'un ancrage linguistique susceptible de justifier le lien entre l'objet du musée et l'histoire (ce qui est absent dans la version écrite des récits) ;
- une forte inscription du sujet locuteur dans son discours et un usage fréquent de marqueurs émotionnels (verbaux, prosodiques et gestuels) qui rendent sa parole plus « authentique » ;
- la récurrence de déictiques et de temps verbaux typiques de l'énonciation du discours (Benveniste 1966) : présent et passé composé ;
- l'emploi d'expressions phatiques et d'éléments mimo-gestuels qui renforcent le lien interlocutif et sollicitent une réaction empathique (« vous voyez/ » - ex. 14 ; « connaissez-vous Djurdjura/ » - ex. 15) ;
- des manifestations d'insécurité linguistique qui se traduisent par des hésitations, des pauses plus ou moins longues, des demandes de confirmation ou des regards à l'intention des formatrices/formateurs (enseignante, médiatrice ou metteur en scène) ;
- des marques de collaboration discursive entre le conteur/la conteuse et le public ou les formateurs.

La transition d'une à l'autre de ces séquences narratives est assurée par la médiatrice qui se sert d'un ensemble de ressources multimodales (verbales, prosodiques, mimo-gestuelles) pour attribuer la parole. Dans l'extrait 14, par exemple, le passage du tour se fait après l'introduction du mot-clé « palmeraie », unité frappée d'un accent d'insistance et suivie d'une pause (cf. Images 1 et 2).

Exemple 14 (visite racontée, 19/05/2018)

1 M alors je vous invite à observer sur ces chapiteaux qui racontent des
2 histoires aussi hein/ l'histoire de Saint-Denis/ par exemple\
3 l'histoire de l'homme trop orgueilleux qu'on a tiré en bas de son
4 cheval\ et puis ici/ je vous invite quand vous passez hein/ tout à
5 l'heure ou maintenant/ à regarder deux personnages très importants/
6 qui portent une palme/ une palme trouvée dans **une PALMERAIE** (pause)



Image 1



Image 2

Pendant ce temps la médiatrice se retire de la scène (Image 3) et laisse la place à la participante-conteuse qui s'avance vers l'objet et entame son récit (Images 4-5-6) :



Image 3



Image 4



Image 5



Image 6

La procédure subtile d'hétéro-sélection choisie par la médiatrice permet donc la mise en scène d'une auto-sélection :

7 KHA ah oui/ ça me fait penser **vraiment** à quelque chose
 8 SR c'est laquelle/ c'est celle-là ou celle-là/
 9 KHA c'est la palmeraie\ ah oui/ ça me fait vraiment penser à quelque
 10 chose ça fait vraiment longtemps/ euh ça c'est une vraie histoire
 11 vraiment\ c'est l'histoire de mon Pays/ de XXX et après je suis
 12 partie avec ma mère et mes frères/ on est partis pour passer les
 13 vacances/ et après moi j'ai senti une odeur/ mais vraiment/ c'était
 14 magnifique/ j'ai pas compris\ il vient d'où/ j'ai demandé à tout le
 15 monde/ ils ont rien compris parce que ils ont pris l'habitude de
 16 sentir tous les jours et moi je l'ai senti mais vraiment/ j'ai
 17 demandé à tout le monde j'ai dit mais c'est quoi/ c'est quoi/ c'est
 18 quoi et j'ai demandé à ma tante/ elle m'a dit ben tu sais c'est
 19 quoi/ c'est l'odeur de henné/ **LE HENNÉ** (.) voilà et puis elle m'a
 20 pris et on a été visiter vraiment/ on a été regarder et j'ai trouvé
 21 l'henné parce que c'est la première fois je le vois comment/ comment
 22 les arbres ils poussent **vous voyez/** (gestes) je l'ai trouvé juste
 23 tout petit comme ça mais vraiment c'était / c'était incroyable/ et
 24 quand je vois l'henné ici/ je monte la tête je vois les palmiers les
 25 dattes aussi/ mais vraiment c'était incroyable l'histoire/ et
 26 c'était une vraie histoire de chez moi\ de ma famille\

Le récit de vie relaté par KHA (femme marocaine) est inspiré par le détail de l'un des chapiteaux exposés au musée. La conteuse insiste sur l'authenticité de son récit qui est « une vraie histoire » : l'attribut qualifie sa prise de parole et dessine les frontières de l'acte narratif : « ça c'est une vraie histoire [...] c'était une vraie histoire de chez moi de ma famille ». À l'adjectif « vraie », s'ajoute en outre l'adverbe d'énonciation « vraiment » qualifiant la disposition psychologique de la locutrice, qui s'exprime au nom de la vérité (« ça c'est une vraie histoire *vraiment* »). L'adverbe apparaît quatre fois en combinaison avec le marqueur « mais » qui le précède : « moi j'ai senti une odeur/ mais vraiment / » ; « je l'ai sentie mais vraiment/ ». Dans ces occurrences, l'adverbe s'accompagne d'une « intonation affective » (Molinier 2009 :12) et d'un accent d'emphase qui renforce à la fois la portée de ce qui est dit et le lien interlocutif. Le souci véridictoire, la volonté de susciter l'intérêt du public et de justifier le caractère mémorable de

l'histoire (cf. l'évaluatif « incroyable ») révèlent par ailleurs les fondements de la dimension interactive du récit oral (Labov 1993, Brès 2005). La tension dialogique et interactive associée à la narration orale se manifeste entre autres par la production d'expressions phatiques et d'autres éléments multimodaux (questions, intonation, regards) qui non seulement renforcent l'élan communicationnel mais permettent aux locuteurs de pallier en plus leur insécurité linguistique. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, les hésitations produites par FET dans la recherche du mot (ligne 9) sollicitent l'assistance lexicale d'une autre participante (ligne 10) :

Exemple 15 (visite racontée, 19/05/2018)

1 FET en regardant par cette fenêtre/ je vois cet arbre/ cette verdure/
2 ça me fait penser à mon village qui se trouve au pied des montagnes
3 Djurdjura **vous connaissez Djurdjura**/(en s'adressant au public))
4 P oui/ oui/
5 FET alors euh donc lorsque je vois cette verdure/ ça me fait penser à
6 mon village dans le printemps/ où la verdure dans la fraîcheur et
7 dans le sentiment de tranquillité/ des fleurs/ des gens bien/ ce
8 village couvert de neige qui ferme les portes derrière vous et les
9 gens qui se mobilisent pour euh pour euh (2s)
10 P dégager
11 FET dégager/ la neige et ouvrir le chemin qui mène à ce village-là (.)et
12 en été le son des *iwarzigue*¹⁰ qui donne le sentiment de la chaleur/
13 (.) les gens le soir qui sortent pour profiter de la fraîcheur du
14 soir\ (.) dans ce petit village vit une petite fille/ qui a vécu son
15 enfance / qui a vécu son adolescence/ qui a grandi là-bas/ et si
16 vous voulez écouter bien sa voix/ le récit de cette petite fille/
17 je vous invite à lire l'histoire dans le livre
18 (applaudissements)

Dans les deux cas, l'activité de narration est liée au souvenir : la palmeraie du chapiteau et le jardin du musée déclenchent le regard rétrospectif des conteuses. Comme dans le récit conversationnel (Kerbrat-Orecchioni 2003), la narration s'ancre dans le flux de l'interaction grâce à « des unités de discours charnières » (Nonnon 2000 : 27) qui justifient la prise de parole et en assurent la cohérence par rapport à ce qui précède. Toutefois, dans le cadre de la visite racontée, le narrateur-acteur n'a pas vraiment à négocier son activité : le « protocole d'accord » (Brès 1994, 2005) est établi implicitement par le contexte et l'acte de se remémorer est feint puisqu'il s'agit d'une mise en scène.

Nous nous sommes interrogée, en particulier, sur le rapport que ces séquences de visite racontée entretiennent avec les récits écrits du livre *Racines*. Il n'y a pas

¹⁰ Les cigales. On trouve la traduction dans le récit écrit, sous forme d'apposition : « En été, le soleil brille, avec le son des *iwarzigue*, des cigales, qui font sentir la chaleur de l'été ».

vraiment eu d'oralisation d'un travail littéraire, mais une traduction littéraire d'un travail de conteur/conteuse¹¹. Si l'on compare ces récits oraux avec les textes que l'on trouve dans *Racines*, on peut observer plusieurs différences au niveau de la structure narrative et de l'organisation séquentielle. Dans l'extrait (14), par exemple, après une brève indication spatiale, la narratrice entame le développement (et après [...]) qui se termine par une chute rapide mêlée à des procédés évaluatifs susceptibles d'indiquer la raison d'être du récit (Labov 1993 : 471). Dans l'extrait (15) la conteuse se limite à construire le scénario de son histoire : c'est l'activité descriptive qui domine ici, conçue comme prélude à la lecture du récit écrit. La production orale est plus simple par rapport à la version écrite, à la fois du point de vue lexical, syntaxique, textuel et stylistique. Par exemple, la description de l'expérience sensorielle vécue par KHA (ex. 14) est moins précise : seul l'adjectif « magnifique » qualifie l'odeur du henné, alors que dans le récit écrit cette odeur est d'abord « bonne », « apaisante », puis « spéciale », « ambrée », et enfin « magnifique ». Bien que ces récits oraux se fondent sur une planification préalable, on peut leur attribuer néanmoins un certain degré de spontanéité, qui est d'ailleurs encouragée et sollicitée par le metteur en scène. En effet, l'insécurité linguistique des participants et l'accès à une forme de parole publique institutionnelle qui ne leur est pas familière constituent des éléments « perturbateurs » susceptibles d'infléchir l'activité narrative et de donner libre cours à l'improvisation. La tendance à la simplification, liée à la nature même de la situation discursive, s'accompagne d'ailleurs de répétitions et d'éléments prosodiques et mimo-gestuels qui confèrent des traits d'authenticité à la parole des narratrices et l'enrichissent au niveau émotionnel. Ces « intensificateurs » (Labov 1993 : 484), qui donnent plus de force à l'événement raconté, révèlent l'orientation constante du récit oral envers ses interlocuteurs, appelés à partager les vibrations émotionnelles des conteurs/conteuses et à s'approprier leur regard particulier sur l'objet du Musée.

¹¹ Informations fournies par le metteur en scène, Sébastien Rabbé.

Conclusion

L'analyse d'une partie des interactions liées à la réalisation du projet « Racines » permet de mettre en évidence le « pouvoir de transformation » (Pailler 2018 : 36) de ce genre d'initiatives culturelles où le processus est aussi important que le produit final. Grâce aux stratégies de médiation mises en œuvre par les formatrices (cf. par. 3.), les participants, des immigrés non francophones susceptibles de vivre des situations d'exclusion, assument ainsi une posture active dans un processus collectif qui agit non seulement sur les compétences linguistiques mais aussi sur les représentations en présence. L'élaboration collective des récits fonctionne alors comme un outil de médiation : en racontant, et en se racontant aussi un peu, on dévoile son identité et on montre comment on voit l'Autre. Le récit apparaît comme un moyen d'expression de l'altérité et de cohésion sociale : par la construction des histoires les apprenants s'approprient les objets du musée, produisent une parole légitime dans une situation institutionnelle, améliorent leur accès à l'art et à la culture, tissent des liens avec les autres, et approfondissent leur connaissance de la langue et de la culture françaises. La médiation de l'activité culturelle permet notamment de faciliter l'appropriation de la langue tout en valorisant la biographie langagière de chaque personne et les références culturelles dont elle est porteuse (cf. la production de fragments narratifs à fonction identitaire et patrimoniale). Dans cette perspective, la prise de parole représente certes une prise de risque mais aussi une possibilité pour renforcer sa capacité d'action et d'émancipation. Enfin, nos sans-voix-sans-langue, qui se transforment en auteurs de récits, contribuent, par leurs propres expériences et souvenirs, à faire revivre « autrement » les objets du musée.

Références bibliographiques

Adam, J.-M. (1996) *Le récit*, Paris : PUF.

Barthes, R. (1966) « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* 8 : 1-27.

Brès, J. (éd.) (1994), *Le récit oral suivi de Questions de narrativité*, Montpellier :

Université Paul Valéry.

Brès, J. (2005) « Je te raconte pas ... », *Vox Poetica*, <http://www.vox-poetica.org/t/pas/bres.html>, consulté le 19 septembre 2019.

Benveniste, É. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, tome I, Paris : Gallimard.

Cadet, L., M. Tellier (2007) « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage », *Cahiers de Théodile* 7 : 67-80.

Cicurel, F. (1990) « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement », in L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid, C. Foerster (éds.), *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier, 23-52.

Cicurel, F. (2011) *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier Éditions.

Drew, P., J. Heritage (1992) « Analyzing talk at work : An Introduction », in P. Drew, J. Heritage (eds), *Talk at work : Interaction in Institutional Settings*, Cambridge : Cambridge University Press, 3-65.

Gardner, R. (2013) « Conversation Analysis in the Classroom », in J. Sidnell, T. Stivers (eds), *The Handbook of Conversation Analysis*, Malden : Wiley-Blackwell, 593-611.

Greco, L., L. Mondada (2014) « Introduction. Identités en interaction : une approche multidimensionnelle » in L. Greco, L. Mondada, P. Renaud (éds.) *Identités en interaction*, Limoges : Lambert Lucas, 7-25.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998) « La notion de négociation en analyse des conversations. L'exemple des négociations d'identité », *Revue de Sémantique et Pragmatique* 3 : 13-33.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2003) « Les récits conversationnels, ou la parole « ordinaire », c'est tout un art », in J.-B. Martin, N. Decourt (éds.), *Littérature orale. Paroles vivantes et mouvantes*, Lyon : PUL, 99-122.

Kleiber, G. (1984) « Dénomination et relations dénominatives », *Langages* 76 : 77-94, http://www.persee.fr/doc/lgqe_0458-726x_1984_num_19_76_1496.

Labov, W. (1993 [1972]) *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, traduit par A. Kihm, Paris : Minuit.

Labov, W., J. Waletzky (1967) « Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience », in J. Helm (ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle : University of Washington Press, 12-44.

Molinier, Ch. (2009) « Les adverbes d'énonciation. Comment les définir et les sous-classifier ? » *Langue Française* 1 : 9-21.

Nonnon, É. (2000) « Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit », *Repères* 21 : 23-52.

Paillet, D. (2018) « Mettre en œuvre des synergies fertiles », in Kneubühler M. (éd.), *Détours et déclics. Action culturelle et langue française*, Genouilleux : Éditions La passe du vent.

Paveau, M.-A. (2017) « Le discours des locuteurs vulnérables. Proposition théorique et politique », *Caderno de Linguagem e Sociedade* 18 (1) : 135-157.

Racines. Livre d'art et d'histoires (2018) L'Avant-Courrier, Saint-Denis – Musée d'art et d'histoire.

Ricoeur, P. (1983) *Temps et récit*, Paris : Seuil.

Seedhouse, P. (2005) « Conversation Analysis and Language Learning », *Language Teaching* 38(4) : 165-187.

Tellier, M. (2010) « Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce », in C. Corblin, J. Sauvage (éd.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, Paris : L'Harmattan, 31-54.

—

Conventions de transcription

La médiatrice, l'enseignante et l'éditrice sont notées au moyen de la lettre initiale de leur rôle interactionnel : M, E et Éd. Les prénoms des participants au projet ont été remplacés par des pseudonymes et notés au moyen des trois lettres initiales (ex. AMI pour Aminata).

hm les émissions vocales du type "hm" sont notées selon leur transcription courante

: notent des allongements syllabiques

- indique la troncation d'un mot esquissé

(.) pause inférieure à 1 seconde

/\ les barres obliques indiquent une segmentation du flux de parole liée soit à une variation de mélodie, soit à une prise de souffle

TRES les capitales indiquent une saillance

[] les crochets indiquent les chevauchements de parole