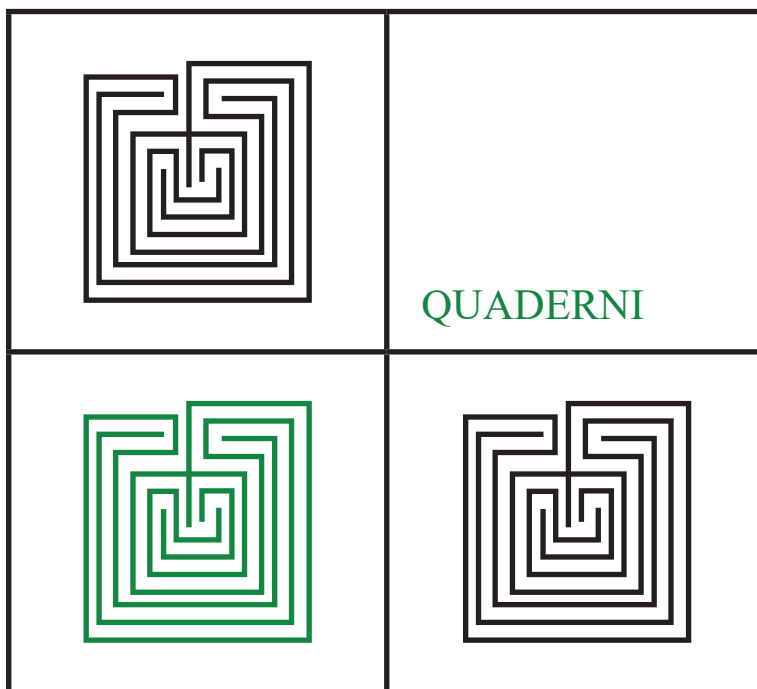

REGARDS SUR LES MÉDIATIONS CULTURELLES ET SOCIALES

ACTEURS, DISPOSITIFS, PUBLICS,
ENJEUX LINGUISTIQUES ET IDENTITAIRES

Dirigé par Jean-Paul Dufiet et Elisa Ravazzolo



LABIRINTTI 186

Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Lettere e Filosofia

Cet ouvrage offre des regards croisés et complémentaires sur différents types de médiation qui constituent principalement des activités langagières et qui de ce fait méritent une attention rigoureuse de la part des spécialistes des sciences du langage. Si l'intérêt pour les multiples formes de la médiation culturelle et artistique a donné lieu à la publication de deux premiers volumes par le Département de Lettres et Philosophie de Trente (*Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité* en 2012 et *L'objet d'art et de culture à la lumière de ses médiations* en 2014), la réflexion est ici élargie à d'autres pratiques de médiation, linguistique et/ou sociale, issues de domaines institutionnels peu ou pas explorés. Ces pratiques sont caractérisées par des modes d'expression différenciés, mais elles participent toutes de la même dynamique et partagent souvent les mêmes enjeux sociaux et identitaires.

Les contributeurs de ce volume s'interrogent plus précisément sur les rapports que les médiations sociales et culturelles entretiennent avec l'apprentissage de la langue, l'appropriation du patrimoine artistique, le dialogue interculturel, l'intégration sociale ainsi que les pratiques médicale et judiciaire.

Labirinti 186



**UNIVERSITÀ
DI TRENTO**

**Dipartimento di
Lettere e Filosofia**

COMITATO SCIENTIFICO

Andrea Comboni (coordinatore)
Università degli Studi di Trento
Francesca Di Blasio
Università degli Studi di Trento
Jean-Paul Dufiet
Università degli Studi di Trento
Caterina Mordeglia
Università degli Studi di Trento

Il presente volume è stato sottoposto a procedimento di *peer review*.

*Il volume è stato pubblicato grazie al contributo
del Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento,
Progetto Dipartimento di Eccellenza - Centro di Alti Studi Umanistici
(Dipartimenti di Eccellenza - Legge 232/2016 art. 1 commi da 314 a 338)*

Collana Labirinti n. 186
Direttore: Andrea Comboni
Redazione a cura di Fabio Serafini - Ufficio Pubblicazioni Scientifiche
dell'Università degli Studi di Trento

© 2020 Università degli Studi di Trento - Dipartimento di Lettere e Filosofia
via Tommaso Gar, 14 - 38122 Trento
tel. 0461 281722
<http://www.lettere.unitn.it/154/collana-labirinti>
e-mail: editoria.lett@unitn.it

ISBN 978-88-8443-928-4

Finito di stampare nel mese di dicembre 2020 presso Supernova S.r.l., Trento

REGARDS SUR LES MÉDIATIONS
CULTURELLES ET SOCIALES

ACTEURS, DISPOSITIFS, PUBLICS,
ENJEUX LINGUISTIQUES ET IDENTITAIRES

Dirigé par
Jean-Paul Dufiet et Elisa Ravazzolo

Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Lettere e Filosofia

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	7
---------------------	---

MÉDIATION LINGUISTIQUE, INTERPRÉTATION ET DIALOGUE INTERCULTUREL

ELIO BALLARDINI, Dimension culturelle des espaces judiciaires et interprétation	21
CATERINA FALBO, NATACHA NIEMANTS, Œuvrer pour se comprendre : de la responsabilité de l'interprète et des autres participants	39

MÉDIATION CULTURELLE, APPROPRIATION DES PATRIMOINES ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

LUCILE CHASTRE, Organiser le dialogue entre les dignités et les richesses culturelles de chacun. Retour d'expérience	69
FRANÇOISE FAVART, La médiation culturelle au musée entre apprentissage linguistique et prérequis culturels	89
JEAN-PAUL DUFIET, Le théâtre comme médiation de l'interaction en FLE	113
ELISA RAVAZZOLO, Le récit au prisme de la médiation culturelle : comment se raconter dans la langue de l'autre ?	141
FRÉDÉRIC SPAGNOLI, RAFAEL DÍAZ PERIS, Histoires, récits et mémoires de l'immigration italienne à Besançon	167

INTRODUCTION

Jean-Paul Dufiet, *Università di Trento*

Elisa Ravazzolo, *Università di Trento*

S'il existe de nombreuses analyses sociologiques traitant des différents aspects des processus de médiation, de ses fonctions sociales, de ses outils d'expression et de sa réception, force est de constater que les médiations sont beaucoup moins étudiées du point de vue linguistique, discursif et interactionnel. Or, qui s'intéresse à ces médiations ne peut pas ne pas constater que la plupart d'entre elles reposent principalement, sinon exclusivement, sur des activités langagières écrites, orales ou multimodales. Il s'agit donc d'un objet privilégié et particulièrement riche pour les sciences du langage.

En 2012,¹ au sein du Département de Lettres et Philosophie de l'Université de Trente, est paru un premier volume consacré à un type spécifique de médiation du patrimoine culturel et artistique, la *visite guidée*, envisagée dans ses dimensions linguistique, énonciative et multimodale. Cette première recherche a été prolongée en 2014,² avec la publication, toujours au Département de Lettres et Philosophie de l'Université de Trente, d'un deuxième ouvrage consacré cette fois aux différentes formes sémio-linguistiques de la médiation, à savoir toute forme de discours, oral ou écrit (visites guidées, audioguides, guides écrits, catalogues d'exposition, textes expographiques, sites Internet) qui présente

¹ Dufiet 2012.

² Dufiet 2014.

l'objet d'art et de culture au public dans un souci de transmission et d'appropriation.

Il est apparu ensuite indispensable d'élargir cette réflexion à d'autres types de médiation, en privilégiant l'analyse des dispositifs langagiers en relation avec, en particulier, leurs destinataires et le contexte socio-culturel dans lequel ils s'inscrivent.

La collaboration avec le Musée d'art et d'histoire Paul Éluard et la participation au numéro de « MediAzioni » dirigé par N. Celotti et C. Falbo³ ont permis d'aborder différents types de médiations destinées aux sujets dits « sans voix » ou sans droits culturels ou bien encore sans droits sociaux et juridiques.

Nous proposons avec ce nouvel ouvrage, *Regards sur les médiations culturelles et sociales*, des analyses croisées et complémentaires des pratiques langagières et des procédés discursifs qui sont à la base d'actions de médiation et qui méritent une attention particulière de la part des spécialistes des sciences du langage. Ces médiations, au-delà de leurs spécificités formelles et fonctionnelles qui seront étudiées, sont unies d'abord par la valeur performative de la parole qui s'y déploie et qui facilite le dialogue interculturel ; ensuite, elles ont également en commun les effets qu'elles produisent sur les personnes qu'elles transforment en acteurs de leur propre situation ; et enfin, elles partagent le même enjeu : inclure dans le tissu de la cité ou dans le fonctionnement des institutions des sujets socialement et linguistiquement faibles.

Quelle(s) médiation(s) ?

La médiation est une « notion à la mode »⁴ qui connaît actuellement une prolifération d'usages et de définitions ; elle est à l'origine de plusieurs modèles, aussi bien dans le domaine de

³ Celotti, Falbo 2019.

⁴ Rasse 2000, 2.

la transmission et de l'appropriation des patrimoines, de l'intégration sociale des « publics difficiles » que dans le champ de la régulation sociale et de la gestion des conflits. Perçue comme un « symptôme de notre société contemporaine »,⁵ la notion de médiation se caractérise avant tout par sa plasticité et sa « multidimensionnalité »⁶ dans la mesure où elle touche de nombreux aspects fort différents de la vie sociale. Dans notre perspective, la notion de médiation, considérablement éloignée de son sens étymologique,⁷ ne désigne pas un contenu mais bien plutôt une position centrale, avec une fonction d'intermédiaire, dans un processus ; la médiation est comme un pont qui met en relation deux entités, ou bien une action avec son destinataire, ou encore une valeur avec son bénéficiaire. Toute médiation a d'ailleurs besoin d'une épithète qui précise son domaine d'activité et ses finalités. Ainsi peut-on distinguer les médiations *culturelles* des médiations *sociales*, des médiations *linguistiques*, etc. Mais loin de constituer des réalités étanches, ces formes de médiation, caractérisées par des modes d'expression différenciés, participent de la même dynamique et partagent souvent les mêmes objectifs dans l'ordre de la promotion de l'intégration sociale, de l'appropriation culturelle et de l'intercompréhension.

Les contributeurs de cet ouvrage se sont donc interrogés sur les diverses situations et pratiques de médiation culturelle, linguistique et/ou sociale qui reposent principalement sur des activités langagières. Ces actions de médiation définissent des espaces dans lesquels les sujets tissent des relations humaines, engagent des positions sociales, élaborent des connaissances et des représentations identitaires, et (re)-définissent fortement leurs rapports avec les langues-cultures, que ce soit la leur ou celle d'autrui. Toutes appellent une réflexion sur les rapports entre le domaine

⁵ Rouzé 2010, 1.

⁶ De Gioia, Marcon 2020, 8.

⁷ Mot issu du latin *mediatio* (de *mediare*) signifiant « division par deux », sens gardé dans le domaine musical (*cf. plain-chant*, TLFi).

linguistico-culturel et le niveau de connaissance de la langue. Les participants à ces actions de médiation acquièrent un apprentissage linguistique, une prise de parole légitime et une capacité à affronter ou à résoudre des conflits verbaux. Les études qui composent cet ouvrage explorent ainsi non seulement les supports et le fonctionnement des processus de médiation, mais aussi le rôle des acteurs, le rapport au contexte et la finalité des pratiques (développement de compétences, construction de relations, résolution de conflits verbaux, instauration du dialogue, manifestation identitaire, *etc.*). Elles s'interrogent plus précisément sur les rapports que les médiations sociales et culturelles entretiennent avec l'apprentissage de la langue, l'appropriation du patrimoine artistique, le dialogue interculturel, l'insertion sociale ainsi que les pratiques médicale et judiciaire.

L'ouvrage est organisé en deux parties. L'une réfléchit sur les procédés qui favorisent le dialogue entre langues et cultures différentes avec un regard particulier porté sur l'interprétation de dialogue ; l'autre est dédiée à l'analyse de médiations culturelles particulièrement originales qui servent à la fois l'appropriation des patrimoines et l'apprentissage, ou l'approfondissement, de la langue française. Toutes prennent en compte la transformation sociale et culturelle des participants qu'elles réalisent ou qu'elles veulent accomplir.

Médiation linguistique, interprétation et dialogue interculturel

Les situations de médiation examinées dans la première partie se caractérisent par la présence d'un tiers qui favorise l'intercompréhension et la communication entre des sujets qui ne partagent pas complètement ou pas du tout la même langue-culture. L'aspect linguistique, qui revêt ici un rôle primordial, n'est pas sans produire des effets sur les actions et les réactions des locuteurs en présence et sur leur perception de la réalité.

Dans la première contribution du volume, E. Ballardini s'interroge sur les relations entre l'activité de l'interprète et le contexte dans lequel s'exerce cette forme particulière de médiation linguistique et culturelle. Sa réflexion porte plus précisément sur le rapport entre l'interprétation judiciaire et l'espace judiciaire, lieu physique et symbolique à la fois, qui constitue pour l'auteur « l'expression d'une certaine idée de la justice et, plus en général, d'une *culture* ». S'inscrivant dans une démarche transdisciplinaire, cette étude met en évidence la nature polyphonique et théâtrale du procès pénal avec ses propriétés textuelles et narratives. Elle souligne la prégnance des actions verbales et mimo-gestuelles des participants et la présence de marqueurs prosodiques dans les discours des tribunaux ; ce sont autant d'éléments porteurs d'une empreinte culturelle. Loin de se réduire à une simple intervention strictement linguistique, l'activité de l'interprète judiciaire mobilise donc une dimension culturelle qui dépend non seulement des langues et cultures en jeu, mais aussi de la configuration de l'espace du tribunal.

L'activité de médiation (inter)-linguistique exercée par l'interprète est également le fondement du questionnement de C. Falbo et N. Niemants. Dans ce cas, les deux auteures montrent, à travers l'analyse conversationnelle de quelques extraits d'interactions authentiques, comment l'interprète participe à l'aboutissement d'une compréhension partagée. L'étude, qui se fonde sur un corpus d'interactions exolingues enregistrées en milieu médical, propose une réflexion sur la notion de « rôle », conçue, dans une perspective dynamique, comme une « réalité changeante » qui évolue au cours de l'interaction en fonction des pratiques discursives des participants. L'analyse ponctuelle des tours de parole et des actions langagières de l'interprète et des professionnels de santé autorise les auteures à formuler des hypothèses sur l'attribution et la négociation d'une compétence linguistique et/ou d'une autorité épistémique dans l'activité d'interprétation.

Médiation culturelle, appropriation des patrimoines et apprentissage du français

La médiation culturelle⁸ a acquis de nos jours un statut institutionnel qui lui attribue de multiples fonctions : de la transmission du patrimoine à la construction du lien social, de la réalisation d'une démocratisation culturelle à la lutte contre l'exclusion.⁹ Ce genre de médiation, conçu d'abord pour permettre au public d'accéder « à des œuvres (ou à des savoirs) », ¹⁰ conduit à s'interroger sur les démarches de communication, sur les publics visés, sur le rôle du médiateur comme « passeur » de repères culturels et sur la nature des dispositifs (y compris numériques) mis en place pour atteindre des publics non francophones ou ayant une faible connaissance de la langue et de la culture françaises. En effet, cette approche de la médiation culturelle, centrée sur l'objet d'art ou de culture et sur sa transmission, évolue en introduisant des pratiques qui valorisent l'instance de réception et lui attribuent un rôle actif dans le dispositif de médiation et dans la construction du savoir. Loin de pouvoir être réduit à la possibilité de « consommer » des œuvres, le droit de participer à la vie culturelle impose désormais « la reconnaissance des personnes, de leur richesse, de leur intelligence, de leurs capacités à développer leurs ressources avec d'autres ». ¹¹ Or ces orientations culturelles favorisent l'apparition de formes de médiation qui se fondent de plus en plus sur des démarches participatives et inclusives dont le processus est aussi important que le résultat et dont l'efficacité est assurée par la production « d'actes de parole qui permettent de transformer le contact intime avec soi-même [...] en expérience com-

⁸ L'expression « médiation culturelle » commence à être utilisée en France dans les années 1990 (cf. Gleizal 1994) dans un contexte qui inclut l'activité pédagogique, l'action éducative, l'animation, l'action culturelle et la diffusion culturelle (Charléty 2008, 46).

⁹ Caune 2017, 12.

¹⁰ Davallon 2003, 38.

¹¹ *Schéma d'orientations culturelles* 2017, 8.

municable ». ¹² Dans cette perspective, l'objectif est de renforcer les compétences culturelles communes et les espaces autonomes d'expression, à travers des projets qui se fondent soit sur la promotion d'œuvres légitimées, soit sur la production d'œuvres qui visent à être légitimées ¹³ (*cf.*, par exemple, les projets « Empreintes » et « Racines » promus par le Musée d'art et d'histoire Paul Éluard). Ainsi le processus de médiation culturelle devrait-il permettre d'échapper à la séparation entre la démocratisation culturelle, ¹⁴ visant l'accès au plus grand nombre des patrimoines légitimes, et la démocratie culturelle, qui se fonde sur la participation du public, la valorisation de la prise de parole, l'engagement et le processus créatif.

C'est dans ce contexte que s'est développé le projet participatif « Empreintes » décrit par L. Chastre dans l'article qui ouvre la deuxième partie de cet ouvrage. En s'appuyant sur son expérience en tant que médiatrice culturelle au Musée d'art et d'histoire Paul Éluard, ¹⁵ l'auteure montre comment cette politique culturelle « inclusive, co-construite et attentive » préconisée au niveau institutionnel se concrétise dans des projets menés par l'institution muséale en collaboration avec des associations culturelles. L'auteure illustre en particulier les démarches, les débats et les discussions qui sont à la base du projet pluriannuel « Empreintes » dont l'objectif est de créer les conditions d'un partage des cultures entre personnes issues de réalités différentes, dans l'espoir de construire un mode de vie commun. À partir d'exemples concrets, L. Chastre montre comment le dialogue devient un instrument de délibération collective élargie qui confère aux participants et bénéficiaires du projet une responsabilité dans la valorisation des patrimoines et, par là une dignité reconnue.

¹² Caune 2017, 113.

¹³ Lafortune, Fontan 2012, 104.

¹⁴ Approche qui a montré ses limites à cause de l'existence d'inégalités culturelles liées aux inégalités socio-économiques (Caune 2012, XI).

¹⁵ Au moment de la rédaction de cet article.

Le regard porté sur cette expérience n'est cependant pas exempt d'interrogations et de critiques dans la mesure où sont énoncées aussi les difficultés rencontrées dans la réalisation du projet.

Les autres contributions de la deuxième partie explorent des actions de médiation favorisant l'appropriation du français écrit et/ou oral chez des personnes qui rencontrent des difficultés d'insertion sociale ou professionnelle. En effet, la maîtrise insuffisante du français est en soi un facteur d'exclusion susceptible d'entraîner d'autres exclusions : ces personnes, qui résident souvent dans des territoires en difficulté, ont un accès limité à la culture et « aux ressources symboliques qui fondent le sentiment d'appartenance à la cité ».¹⁶

Dans sa contribution, F. Favart analyse le projet « J'apprends le français au Musée Carnavalet – les petits métiers parisiens » mis en place par le musée lui-même afin d'améliorer l'accessibilité à la culture pour les habitants des quartiers dits *Politiques*, et de favoriser, entre autres, « une meilleure cohésion urbaine ». L'étude porte plus précisément sur deux documents élaborés par le Musée Carnavalet, et notamment un livret d'aide à la visite, s'adressant en réalité à des apprenants de langue française (Alpha/FLE et ASL), et un guide pédagogique conçu pour leur accompagnateur. F. Favart analyse ainsi, du point de vue linguistique et énonciatif, les énoncés et les activités proposés aux apprenants-visiteurs ainsi que les informations contenues dans le guide destiné aux accompagnateurs. L'auteure se demande en particulier si les dispositifs de médiation réalisés sont en adéquation avec le public sélectionné, à savoir des personnes qui se trouvent en situation d'exclusion et de vulnérabilité sociale ou économique.

En fait, dans ce type de dispositif, la médiation en direction des collections du musée n'est que le premier moment d'une médiation plus vaste, et sans doute plus fondamentale encore, qui vise la connaissance de la langue française. Nul doute, qu'un public encore jeune, peu ou mal formé au cours de sa scolarité,

¹⁶ Kneubühler 2018, 11.

développera plus facilement sa maîtrise de la langue en étant l'acteur d'une médiation culturelle ou artistique, plutôt qu'en se trouvant de nouveau en situation d'élève. C'est d'ailleurs aussi dans cette perspective que se situent les projets analysés par J.-P. Dufiet et E. Ravazzolo.

L'étude de J.-P. Dufiet se concentre sur l'analyse d'une stratégie-méthode (Glottodrama) qui utilise la pratique du théâtre pour enseigner la langue française (FLE) à des étrangers en France. Certes le théâtre est une pratique artistique qui est en elle-même valorisante au plan culturel et social ; elle est indéniablement un facteur d'intégration. Mais surtout, en raison des caractéristiques sémiolinguistiques du théâtre (situation dramatique, dialogue-interaction, co-construction du sens par les participants), le public étranger n'apprend pas uniquement le système de la langue (phonétique, morphologie, syntaxe) mais il acquiert la connaissance du FLE en discours. Dans les énoncés en FLE, il découvre les intentions pragmatiques des locuteurs (par exemple argumenter, réfuter, obtenir), ainsi que les positions et les rôles discursifs et sociaux que ceux-ci s'attribuent. Apprendre le FLE par le théâtre, c'est se préparer aux règles conversationnelles qu'impose l'interaction verbale dans la société française. Pour des sujets en situation de faiblesse linguistique et sociale, le dialogue dramatique est une des voies possibles pour maîtriser les échanges authentiques que l'on rencontre, par exemple, au travail ou dans un restaurant.

Dans sa contribution, E. Ravazzolo s'intéresse elle aussi à des formes de médiation susceptibles de favoriser l'intégration socio-culturelle de migrants allophones grâce à l'apprentissage du français et à la familiarisation avec l'activité culturelle ou la pratique artistique. L'analyse porte en particulier sur les productions orales d'un certain nombre de locuteurs en situation d'apprentissage du français ayant participé à deux projets de médiation culturelle inclusive qui leur ont permis de s'exprimer et de « se raconter » dans la langue de l'Autre. L'auteure s'interroge en particulier sur les spécificités de ce genre de discours fondé sur la reproduction d'une histoire personnelle co-construite dans le cadre d'ateliers

d'écriture ou d'initiation audiovisuelle, et restituée ensuite publiquement dans un espace social et symbolique légitime.

La parole de personnes immigrées en France constitue également l'objet d'étude de la dernière contribution du volume qui envisage une forme spécifique de médiation culturelle liée à la transmission d'un patrimoine mémoriel commun et à la (re)-construction d'une identité italienne. Dans leur étude, F. Spagnoli et R. Diaz Peris s'intéressent plus précisément aux récits produits par des immigrants italiens venus s'installer à Besançon et en Franche-Comté entre la deuxième moitié des années 1920 et les années 1950. L'analyse des mémoires et des témoignages recueillis lors d'un certain nombre d'entretiens permet aux auteurs non seulement d'identifier les motivations justifiant l'acte migratoire, mais aussi de décrire les conditions de vie dans le Pays d'accueil ainsi que les difficultés rencontrées, souvent liées d'ailleurs à des compétences linguistiques insuffisantes. Les récits de ces immigrants, publiés en partie sur un site Internet dédié, sont donc envisagés comme des médiations de la mémoire permettant aux locuteurs de rétablir l'appartenance à une communauté et de se construire en tant que sujets à travers l'acte de se raconter.

En analysant des pratiques sociales issues de domaines institutionnels différents, nous avons essayé d'explorer des formes de médiation fondées principalement sur l'exercice de la parole et sur la mise en œuvre de stratégies discursives spécifiques qui sont capables de transmettre ou de favoriser l'appropriation de connaissances linguistiques et culturelles, et qui sont en mesure d'instaurer un espace légitime et symbolique où s'expriment des voix qui sont très rarement entendues.

Bibliographie

- J. Caune, *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre ensemble*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble 2017.
- J. Caune, *Préface*, in J.-M. Lafortune (éd.), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2012, pp. I-XV.
- N. Celotti, C. Falbo (éd.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, « MediAzioni », 26 (2019), <http://mediazioni.sitlec.unibo.it> (consulté le 16 août 2020).
- V. Charléty, *Réflexions sur la fonction médiatrice du musée*, in S. Thiéblement-Dollet (éd.), *Art, médiation et interculturalité*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy 2008, pp. 41-59.
- J. Davallon, *La médiation : la communication en procès ?*, « MEI Médiation et information », 19 (2003), pp. 37-59.
- M. De Gioia (éd.), *Pratiques communicatives de la médiation. Actes du Colloque international (Université de Padoue, 6-7 décembre 2012)*, Peter Lang, Berne 2014.
- M. De Gioia, G. Agresti, M. Marcon (coord.), *Médiation et droits linguistiques. Actes du Colloque international (Université de Padoue, 23 janvier 2014)*, « Études de Linguistique Appliquée », 181 (2016).
- M. De Gioia, A. Gourvès-Hayward, C. Sablé (éd.), *Acteurs et formes de médiation pour le dialogue interculturel. GLAT Padova 2016. Actes du Colloque international (Université de Padoue, 17-19 mai 2016)*, Télécom Bretagne, Institut Mines-Télécom, Brest 2017.
- M. De Gioia, M. Marcon, *Mots de médiation. Un lexique bilingue français-italien / Parole di mediazione. Un lessico bilingue francese-italiano*, Padova University Press, Padova 2014.
- M. De Gioia, M. Marcon (éd.), *Approches linguistiques de la médiation*, Lambert-Lucas, Limoges 2016.
- M. De Gioia, M. Marcon, *Des sentiments en médiation (en passant par la langue)*, in A. Gourvès-Hayward, C. Sablé (éd.),

- Raison et sentiments dans les médiations : l'agir et le dire*, Glat 2018, Brest 2020, pp. 5-29.
- M. De Gioia, M. Marcon (éd.), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*, Peter Lang, Bruxelles 2020.
- J.-P. Dufiet (éd.), *Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité*, Università degli Studi di Trento - Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, Trento 2012 (« Labirinti », 138).
- J.-P. Dufiet (éd.), *L'objet d'art et de culture à la lumière de ses médiations*, Università degli Studi di Trento - Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, Trento 2014 (« Labirinti », 154).
- J.-J. Gleizal, *L'art et le politique, essai sur la médiation*, Presses Universitaires de France, Paris 1994.
- M. Kneubühler (éd.), *Détours et déclics. Action culturelle et langue française*, Éditions La passe du vent, Genouilleux 2018.
- J.-M. Lafortune (éd.), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2012.
- J.-M. Lafortune, J.-M. Fontan, *La médiation culturelle en débat à partir d'études de cas*, in J.-M. Lafortune (éd.), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2012, pp. 103-106.
- Le Trésor de la langue française informatisé*, <http://atilf.atilf.fr/> (consulté le 27 juillet 2020).
- P. Rasse, *La médiation entre idéal théorique et application pratique*, « Recherches en communication », 13 (2000), pp. 38-61.
- V. Rouzé, *Médiation/s : un avatar du régime de la communication ?*, « GRESEC », 2 (2010), pp. 71-87, <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-2-page-71.htm> (consulté le 23 juillet 2020).
- Schéma d'orientations culturelles. Pour une politique culturelle inclusive, co-construite et attentive*, Saint-Denis 2016, <https://reseauculture21.fr/wp-content/uploads/2017/01/schema-version16dec.pdf>

**MÉDIATION LINGUISTIQUE, INTERPRÉTATION
ET DIALOGUE INTERCULTUREL**

DIMENSION CULTURELLE DES ESPACES JUDICIAIRES ET INTERPRÉTATION

Elio Ballardini, *Università di Bologna*

1. Introduction

Dans nos sociétés occidentales, certaines plus ouvertes, d'autres plus repliées sur elles-mêmes, accueillir ou rejeter, tolérer ou mépriser « les diversités », les « alterités » – dont les flux migratoires ne sont que les manifestations les plus apparentes – sont des attitudes étroitement liées à la capacité et à la disponibilité d'un corps social, généralement majoritaire, à *accepter* et *adopter* « ceux qui ne sont pas comme nous », généralement minoritaires, et, inversement, à la capacité et à la disponibilité de ces derniers à *s'adapter* et à *accepter* des situations et des conditions de vie « autres ».

Ce contact identitaire passe souvent par des relations difficiles, heurtées, conflictuelles. Si l'on observe ce phénomène d'un point de vue sociologique et juridique, on admettra sans mal que les immigrés vivent habituellement dans des conditions sociales et économiques précaires, en marge de la société, loin de tout dessein d'intégration ou d'assimilation. Cette fragilité, conjuguée à une judiciarisation grandissante de la société, les expose à des situations susceptibles de déboucher sur une procédure judiciaire, qui peut concerner tout un chacun en tant que victime, témoin, suspect, mis en examen, prévenu, accusé ou condamné.

L'identité des justiciables évolue donc, entre autres, en fonction de la mobilité internationale et au rythme des changements

démographiques que les déplacements des personnes entraînent, sollicitant ainsi l'administration de la justice à réaménager des pratiques ancrées dans l'histoire. Par exemple, celle de l'emploi de la langue officielle de la justice pénale.

Certes, la connaissance qu'un allophone a de la langue de la procédure peut varier de façon significative d'une personne à l'autre. Il n'en reste pas moins que le fait de devoir lever les barrières linguistiques pour garantir l'exercice de la justice, sans faire l'ordinaire des tribunaux, n'est pas une pratique inhabituelle de nos jours. À vrai dire, et contrairement à ce que l'on pourrait croire, elle n'est pas récente : la recherche sur l'histoire de l'interprétation nous apprend que la justice fait appel à des interprètes depuis de nombreux siècles.¹ Les directives européennes 2010/64/UE sur le droit à l'interprétation et à la traduction dans les procédures pénales,² et 2012/29/UE, qui élargit ce même droit à la victime,³ ne sont ainsi que les aboutissements les plus récents du cheminement multiséculaire de l'interprète dans le champ de la justice, du droit de défense, des droits humains.⁴

La réflexion que je propose ici, et qui n'est à ce stade qu'une ébauche de recherche, porte sur le rapport entre l'interprétation judiciaire et l'*espace judiciaire*, ce dernier étant compris comme l'expression d'une certaine idée de la justice et, plus en général, d'une *culture*. Concept pluridimensionnel, difficile à cerner, pour lequel j'emprunte aux fins de mon questionnement la définition inscrite à l'article 2 §1 de la Déclaration de Fribourg sur les *Droits culturels* (2007), selon laquelle le terme *culture*

recouvre les valeurs, les croyances, les convictions, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels

¹ Colin, Morris 1996 ; Ballardini 2012.

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A32010L0064>

³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?qid=1594996658300&uri=CELEX:32012L0029>

⁴ Celotti 2013.

une personne ou un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement.⁵

C'est donc dans une démarche nécessairement transdisciplinaire que se situe ce début d'exploration, vu la complexité des espaces de la justice, définis par des éléments constitutifs spécifiques et animés par des acteurs qui, au-delà de leur statut d'initiés ou de profanes, présentent des identités socio-culturelles différentes, dynamiques et stratifiées.

2. Un espace polyphonique

La langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance mais un instrument de pouvoir. On ne cherche pas seulement à être compris mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué. De là la définition complète de la compétence comme droit à la parole, c'est-à-dire au langage légitime, comme langage autorisé, comme langage d'autorité.⁶

On ne s'étonnera pas que la science du droit, la sociologie, la jurilinguistique et les *court interpreting studies* attachent autant d'importance aux multiples facettes de l'expression orale au procès. Sans nier le poids de l'écrit, qui est toujours présent, l'économie d'un procès pénal est bâtie sur la parole et l'écoute : « À l'*audience*, le juge *entend* les avocats ou *écoute* le réquisitoire ; dans l'*auditoire* ou ailleurs, il provoque l'*audition* des parties ». ⁷ Que ce soit en France ou dans d'autres États de droit, c'est essentiellement sur l'oralité des débats que se forge l'intime conviction de ceux qui sont appelés à juger en leur âme et conscience.

⁵ <https://www.fidh.org/IMG/pdf/fr-declaration.pdf>

⁶ Bourdieu 1977, 20.

⁷ Cornu 1990, 251.

Lourde responsabilité que celle d'un interprète à qui l'on demande de traduire « bien et fidèlement » ce qui se dit à toutes les étapes de la procédure, de l'interpellation au prononcé du verdict. Comme l'imposent désormais le droit international et les directives européennes citées plus haut, un interprète est censé remplir sa fonction dans les règles de l'art dans les espaces institutionnels les plus variés : postes de police ou de gendarmerie, lieux de détention, salles d'écoute, tribunaux, *etc.* Ceci étant, c'est à l'audience que la difficulté d'interpréter est majeure, parce que les enjeux sont plus importants et que le déroulement est plus long et complexe. En effet,

la cour d'assises est polyglotte. Un même crime lui est raconté en plusieurs langues. Dans celle, écrite, du juge qui a conduit l'instruction et qui est lue à l'ouverture du procès. Puis dans celle de l'accusé. Adaptée par celle de la victime. Transposée en langue policière ou gendarmière. Résumée en termes médico-légaux. Interprétée par des psychologues ou des psychiatres. Traduite dans cette langue précise, exigeante, austère, que nul ne parle mais que personne ne devrait ignorer, qui est celle du Code pénal.⁸

De Mauro met bien en évidence la nature polyphonique et théâtrale de cette « vallée de Josaphate linguistique » qu'est un procès pénal, où toutes les variétés textuelles et discursives, tous les niveaux de compréhension et d'incompréhension sont possibles, où tout regorge de verbal et de non-verbal, où les silences sont parlants.⁹

Dans son remarquable essai sur l'espace judiciaire occidental, Garapon relève avec justesse qu'à l'audience les paroles n'ont pas la même valeur. La plupart du temps, elles ne sont pas énoncées à titre personnel, affirme-t-il, reprenant ainsi la pensée bourdieusienne sur le discours d'autorité et autorisé, prononcé par la personne légitimée à le prononcer, dans une situation légitime et dans les formes légitimes.¹⁰ Ce qui invite à s'interroger :

⁸ Robert-Diard 2006, 55.

⁹ De Mauro 2002, X-XI.

¹⁰ Bourdieu 1982.

qui parle ? au nom de qui ? d'où parle-t-il ? à qui s'adresse-t-il ? L'annonce de l'huissier à l'entrée de la cour a valeur de cri, le témoignage est une relation, le rapport d'expert une opinion, la plaidoirie une argumentation. Le dispositif rituel leur attribue leur véritable valeur. Il est le complément nécessaire et indispensable pour déchiffrer la force de ces discours qui dépend de la position, spatiale et symbolique, de celui qui les tient.¹¹

Bellucci, qui consacre son ouvrage de linguistique judiciaire au procès pénal italien, rappelle à propos que même les traits prosodiques et paralinguistiques ont une empreinte *culturelle* fortement marquée. L'accent, l'intonation, le ton, les pauses sont souvent porteurs de sens non secondaires et signalent l'adhésion à des modèles rhétoriques et culturels, ou pour le moins l'appartenance à un groupe social et professionnel.¹²

Robin, enfin, apporte dans son analyse de la langue du procès français un éclairage intéressant sur cette multitude de voix en contrepoint qui, en définitive, ne favorisent pas la communication :

devant les tribunaux, au lieu d'assumer sa fonction d'instrument de communication, au lieu d'assurer une relation d'échange entre les interlocuteurs, le langage sépare. Comment un justiciable peut-il accepter une décision de justice alors qu'il ne peut la comprendre sans l'intermédiaire d'un tiers-avocat ? N'y a-t-il pas antinomie entre un procès dominé par l'usage d'un langage d'exclusion réservé aux seuls initiés et un procès lieu de débat, d'expression, d'échange de paroles ?¹³

Si le langage sépare des interlocuteurs qui parlent la même langue, les choses se compliquent sensiblement quand il s'agit de communiquer par interprète interposé. Ce qui est vrai pour le procès monolingue l'est *a fortiori* pour un procès où deux ou plusieurs langues sont mobilisées : « Gare à celui qui laissera échapper un mot malheureux qui pourra toujours, dans le jargon

¹¹ Garapon 1997, 58.

¹² Bellucci 2002, 150-151.

¹³ Robin 2000, 1.

judiciaire, être *acte*. Chaque mot est piégé, menacé d'être compris de travers par les autres protagonistes. »¹⁴

C'est dire combien les écueils qui guettent l'interprète dans ce contexte sont nombreux : à chaque instant il avance sur la périlleuse ligne de crête qui sépare le *bien traduit* du *mal traduit*.

Cette prééminence de l'élément verbal invite à se pencher sur ce qu'est concrètement le cadre physique d'un procès pénal, cet espace qui se présente « comme une sorte de monde temporaire au cœur du monde habituel, spécialement construit en vue de la fonction qui s'y accomplit ». ¹⁵ Un lieu à part, où non seulement le dit et le non-dit, mais aussi les gestes, les expressions faciales, les postures, les mouvements prennent un sens juridique.

3. Un espace culturalisé

Au sein de la recherche sur l'interprétation au tribunal, la dimension interculturelle de l'interprétation interlinguistique est largement prise en compte et examinée à partir de perspectives différentes. Nul ne saurait nier que l'interaction asymétrique d'un procès médiée par un interprète assurant les échanges entre des personnes porteuses de valeurs et d'identités multiples, qui ne partagent ni les mêmes savoirs / pouvoirs ni les mêmes codes linguistiques ou autres, est aussi une question interculturelle. En revanche, la spécificité culturelle de l'événement judiciaire en tant que tel n'est généralement évoquée qu'en mode mineur, ou n'apparaît qu'à l'arrière-plan d'une analyse, subsumée à l'exégèse technique du cadre législatif en matière d'interprétation et de traduction juridique ou à l'élaboration d'une série de *best practices*.¹⁶

¹⁴ Garapon 1997, 18.

¹⁵ *Ibidem*, 19.

¹⁶ On appréciera néanmoins des recherches novatrices dans ce domaine, tel le projet « IMPLI – Improving Police and Legal Interpreting », qui propose

Pourtant, le caractère culturel de l'objet « espace judiciaire » ne fait pas de doute et mérite, à mon avis, d'être approfondi. Interpréter au tribunal en France ou aux Etats-Unis n'est pas la même chose, c'est l'évidence même.¹⁷ Mais au-delà des spécificités des systèmes juridiques, de l'opposition entre la *common law* et le droit romano-germanique, il importe qu'un interprète, lui-même souvent issu de l'immigration, ait une connaissance adéquate non seulement des rouages de la procédure, ce qui devrait aller de soi, mais aussi du genre « procès ».

Ce genre a ceci de particulier qu'il se présente à nos yeux comme un rite solennel « fortement culturalisé », dont les constituants verbaux et non verbaux possèdent une charge symbolique indéniable. Ils sont régis par des coutumes et des codifications établies à travers les siècles, qui ne relèvent pas de notre expérience quotidienne :

in esso ruoli e comportamenti di ciascun partecipante, strategie interattive e discorsive, regolamento dei turni di parola, distinzioni fra ciò che si può fare o non fare, dire o non dire, *non* sono estraibili dalla comune esperienza quotidiana.¹⁸

Il me semble qu'à la différence de ce que l'on peut observer notamment au sein de la jurilinguistique, les *court interpreting studies* n'accordent pas suffisamment d'attention à la corrélation entre l'acte de la parole de l'interprète judiciaire et la nature des environnements dans lesquels et avec lesquels il est amené à interagir. Ce qui peut surprendre, si l'on considère que le contexte interactionnel en question compte parmi les plus structurés et contraignants, en rupture nette avec les principes de la communication quotidienne :

des vidéos pédagogiques sur l'interprétation d'interrogatoires de police dans plusieurs pays européens, donnant une idée de l'espace judiciaire durant les phases initiales d'une procédure : <http://impli.sitlec.unibo.it/> Cf. à ce propos Amato, Mack 2015.

¹⁷ Garapon, Papadopoulos 2010.

¹⁸ Bellucci 2002, 150.

Se si costruisce un ventaglio di tipi di conversazione secondo il principio della maggiore o minore pre-strutturazione che ha ai due poli estremi la conversazione ordinaria della vita quotidiana da un lato e una cerimonia sacra dall'altra, la conversazione in tribunale si colloca certamente in una posizione più vicina a quella della *cerimonia*.¹⁹

Un procès est donc une « cérémonie sacrée » que l'on célèbre dans un espace *ad hoc*, préstructuré, hiérarchisé, aménagé de sorte à ordonner et différencier les participants selon leur statut et leur rôle. Ce trait particulier du dispositif judiciaire se révèle aussi dans et par la langue :

L'organisation de l'espace a marqué de son empreinte la langue judiciaire. Alors que l'on adresse une requête à Monsieur le Ministre, on entreprend une instance *devant* le tribunal de grande instance et il faut dire le procureur de la République *près* le tribunal de grande instance. Cet espace ne doit pas être franchi, même en parole. Ne dit-on pas « Chancellerie », du latin *cancela*, pour désigner le ministère de la Justice ? La barre a donné le barreau, qui regroupe les avocats d'un même tribunal. En tirant leur nom de cette séparation spatiale, les deux grandes professions judiciaires – magistrats et avocats – se définissent par rapport à un espace sacré, comme des initiés.²⁰

Qu'il s'agisse de l'ambiance inconfortable et impersonnelle des locaux d'un commissariat de police, de la puissance auguste et menaçante d'un Palais de justice néoclassique ou des volumes généreux, apaisés, inondés de lumière du jour des cités judiciaires du XXI^e siècle,²¹ les espaces de la justice sont la manifestation tangible d'une évolution et d'une culture du droit. Ils sont l'expression d'une *civitas*.

Lorsqu'on réfléchit aux difficultés de l'interprétation judiciaire, faire abstraction de ces lieux physiques et symboliques – où l'on demande justice et où la justice est rendue – relève d'une approche réductrice. Comme pour d'autres formats d'interaction et d'autres modes d'interprétation (de conférences, de

¹⁹ Fele 1997, 142.

²⁰ Garapon 1997, 82.

²¹ <http://www.apij.justice.fr>. Cf. à ce propos Chelini-Pont 2018.

liaison, de communauté, en milieu hospitalier, humanitaire, commercial, militaire), on ne saurait négliger en effet la spécificité et la complexité des contextes dans lesquels un interprète judiciaire intervient.

4. Un espace sacré, un rite séculier

Le premier geste de justice est de délimiter un lieu, de circonscrire un espace propice à son accomplissement. On ne connaît pas de société qui ne lui ait réservé un endroit spécial.²²

Un procès nous apparaît comme un enchaînement de situations communicationnelles qui changent de scénographie au fur et à mesure que la procédure avance. Si l'on doit y prendre part en tant qu'interprète, il convient de connaître la scène où tel ou tel *acte*, au sens juridique, a lieu, ainsi que les règles qui gouvernent les acteurs qui évoluent sur scène.

Prenons l'exemple de la salle d'audience, qui fait partie de ces territoires symboliques et iconiques réputés sévères et intimidants, qui fragilisent et fascinent en même temps, parce que c'est précisément en ce lieu que l'affaire enfin mûrie est débattue, parce que c'est ici que la *lex imperat*.

Le prétoire donne à voir un découpage de l'espace qui « instaure un rapport d'altérité radicale entre la justice et le justiciable ».²³ Et la hiérarchisation stricte de l'enceinte ne laisse pas la liberté de choisir sa propre position par rapport aux autres intervenants. À chacun sa place :

Le rituel du débat en salle d'audience est contraignant et souligne l'asymétrie de pouvoir qui caractérise ce type d'interaction et qui se montre, entre autres, à travers le positionnement spatial des différents participants et l'allocation préétablie et dirigée par le juge (qui détient le rôle

²² Garapon 1997, 2.

²³ Jacob 1994, 214.

du « metteur en scène ») des tours de parole, ce qui, grâce à l'adhésion des participant.e.s, rend visible l'identité, le rôle et le pouvoir de chacun.e.²⁴

En France, à la cour d'assises, la salle est rigoureusement compartimentée. À l'avant de la salle, sur une estrade surélevée, siège le président, qui mène les débats. À ses côtés, les deux assesseurs, l'un à gauche, l'autre à droite. De part et d'autre des trois magistrats du siège prennent place les jurés populaires tirés au sort, au nombre de six en première instance, neuf en appel. Derrière eux, les suppléants assistent eux aussi à la séance, prêts à remplacer un juré titulaire en cas d'absence. D'habitude à la gauche de l'estrade, l'avocat général, en robe rouge : représentant aux assises le ministère public, il porte l'accusation et prend ses réquisitions. À la droite de l'estrade, le bureau du greffier audienier. En contrebas du bureau des trois magistrats, la vitrine des scellés, contenant les pièces à conviction, que seul le greffier est autorisé à manipuler sur ordre du président. À peine décalé, le bureau de l'huissier d'audience, chargé de vérifier l'identité des convoqués et d'exécuter les ordres du juge. Face à l'estrade, isolée au centre de la salle, la barre oriente la géométrie invariable du procès. Sont appelés à la barre les accusés libres et les témoins. À hauteur de la barre, soit d'un côté de la salle soit de l'autre, se trouve le box de l'accusé, surveillé de près par les gendarmes. À proximité du banc de l'accusé, légèrement en retrait par rapport à la barre, l'avocat, qui plaide la défense du présumé innocent. Symétriquement opposé, l'avocat de la partie civile. Quant à l'interprète, à moins que la salle ne soit équipée d'une cabine pour l'interprétation simultanée, ou que l'interprétation se fasse à distance, il se positionne à portée d'oreille de la personne allophone pour interpréter en consécutive ou en mode chuchotage, ou encore pour effectuer une traduction à vue. Enfin, face à la cour, sont alignés les bancs réservés au public et aux journalistes, séparés du périmètre consacré à la justice proprement dit.

²⁴ Falbo 2019, 2.

À l'audience, tous les participants, y compris l'interprète, occupent donc un espace circonscrit, doivent faire les choses dans le bon ordre, ont un comportement défini au fil des siècles par une certaine conception de la justice, une culture du droit toujours en évolution, certes, mais qui reste attachée aux invariants rituelles validées par l'histoire.

In tribunale non c'è solo una netta barriera fra lo spazio dedicato al rito e quello concesso al pubblico, ma ciascun « attore istituzionale » ha una sua posizione non abbandonabile né intercambiabile, così come sono regolate la presenza e la posizione in aula degli interrogati, tenendo conto del loro ruolo. Il cerimoniale di un processo non è certo più basso di quello della Messa e regola anche, ad esempio, la posizione seduta o in piedi.²⁵

Le cérémonial n'autorise pas à se placer où l'on veut ni à prendre la parole quand et comme on veut : « les mots doivent être prononcés par la personne habilitée, au bon endroit et au bon moment » affirme Garapon,²⁶ renvoyant encore une fois à Bourdieu.

C'est pourquoi l'accès à la parole est réglé : on ne prend la parole que lorsque le président donne la parole, comme « on passe le *skeptron* à l'orateur »:²⁷

On ne peut parler qu'après y avoir été invité par le président. Si un juré, un avocat, ou l'avocat général désire poser une question à un témoin, il prie le président de bien vouloir la poser lui-même ; celui-ci la reformule au témoin qui répond en s'adressant à la cour et non à l'instigateur de ladite question. Toutes les paroles proférées au cours du procès sont maîtrisées par le président qui peut les censurer ou les solliciter. Lui seul a le pouvoir d'interrompre une personne et de recentrer le débat.²⁸

On est autorisé à prendre la parole à quelqu'un ou à la place de quelqu'un :

²⁵ Bellucci 2002, 152-153.

²⁶ Garapon 1997, 60.

²⁷ Benveniste 1966, 18 ; Bourdieu 1977, 20.

²⁸ Garapon 1997, 65.

L'avocat s'exprime souvent à la première personne à la place de son client : il prête sa voix à l'accusé. Cette identification, parfois troublante pour les jurés, compense l'infériorité de la situation de l'accusé. La voix de l'avocat apporte aux explications de l'accusé une crédibilité considérable.²⁹

Ce qui peut dérouter également un interprète, s'il ne sait pas à quoi s'en tenir en matière d'emploi de la première, deuxième ou troisième personne grammaticale quand il traduit les propos des interlocuteurs : une *vexata quaestio* dans la recherche sur l'interprétation judiciaire, mais aussi, et plus largement, une problématique aux enjeux sociétaux importants interrogée au sein de la linguistique.³⁰

De même, et corrélativement à l'élément verbal, chaque mouvement est surveillé et prend une valeur hautement symbolique qui étaye la logique du procès : à l'audience, on ne peut rester assis ou se lever comme on le souhaite. Joseph Kessel, assistant en 1961 au procès Eichmann, témoigne dans ses chroniques judiciaires de la puissance performative du rituel, alors qu'il restitue la scène où le criminel nazi, jusque-là imperturbable, est rappelé à l'ordre par le président qui, le voyant assis dans son box en verre blindé, lui enjoint de se lever lorsqu'il s'adresse à un magistrat :

Alors, d'un seul coup, le visage et la longue nuque d'Eichmann, toujours livides, prirent sous l'afflux massif du sang une couleur brique. Et il fut comme projeté sur ses pieds par un invisible ressort. Et, ses étroites épaules resserrées encore davantage et courbées très bas, il se répandit en excuses empressées et sincères. Pour une fois, il se sentait vraiment coupable.³¹

Ces quelques traits esquissés avec *maestria* illustrent bien ce que sont dans la pratique le « langage d'autorité » et la puissance du cérémonial. Au-delà des prescriptions prévues par le

²⁹ *Ibidem*, 17.

³⁰ Celotti 2019.

³¹ Kessel 1995, 175.

code de procédure, un procès s'articule aussi autour du respect d'un apparat symbolique d'usages, de coutumes, de comportements obligatoires que l'espace judiciaire – un Palais de justice est un *temple* –³² sacralise. À la Maison du Peuple faisant office de tribunal à Jérusalem, le maître d'œuvre de la Shoah ne reconnaît ni les « crimes contre l'humanité » ni les « crimes contre le peuple juif » qui lui sont reprochés.³³ Par contre il se sent coupable d'avoir violé le code comportemental du rite. D'une certaine façon, il admet avoir commis un sacrilège au Temple.

5. Interpréter l'agôn judiciaire

La puissance de l'oralité s'exprime au prétoire qui est l'unité spatio-temporelle du procès où le président dirige les débats, distribuant la parole selon un ordre prévu par les règles de la procédure.³⁴

S'il est acquis que dans le cadre d'un procès équitable le secours d'un interprète doit être garanti tout au long de la procédure, la phase la plus importante est à coup sûr celle des débats. En effet, au prétoire, chaque partie s'efforce de faire triompher sa version des faits. Les Anciens comme les Modernes ne s'y trompent pas, qui parlent de *scène* du procès, où il est question du bien et du mal, du juste et de l'injuste.

C'est aux débats que des conflits dramatiques éclatent et trouvent, en principe, leur dénouement.³⁵

Le spectacle du procès donne au mal un visage : celui de l'accusé, à la violence un cadre : celui de l'affrontement agonistique de la plaidoirie et du réquisitoire, à l'unité un symbole : le jugement. En reconstituant

³² Jacob 1994.

³³ Ballardini 2013.

³⁴ Besnier 2017, 42.

³⁵ Au sujet de la théâtralité du procès pénal, cf. Soulier 1991 et Zientara-Logeay 2013.

ces trois mouvements du chaos, de l'affrontement et de la résolution, il met en intrigue le drame même de la vie politique, du vivre-ensemble.³⁶

C'est pendant les débats que le représentant du ministère public, la défense et le juge modèlent une matière informe au départ, faite de fragments d'indices, d'éléments à charge et à décharge, mettent en rapport et recourent des récits divers en leur attribuant un sens, et s'efforcent de reconstruire une vérité crédible et relative. Sous la direction impartiale du président, les interlocuteurs sont des adversaires :

Ils s'affrontent, ils s'opposent, ils se combattent, ils se contredisent. Chacun parle contre l'autre [...]. Dans cet échange dynamique, chaque monologue cherche à tirer de tout – et même de l'autre – ce qui renforce sa position et affaiblit la position adverse. Chacun se nourrit de l'autre : rapport d'antagonisme et de discussion.³⁷

C'est en ce lieu enclos, qui sépare les personnes pour départager le bien du mal, que l'interprète participe, dans les limites de sa mission, à l'impressionnante œuvre de reconstruction des faits visant à établir une vérité judiciaire. La difficulté de sa tâche ne saurait être sous-estimée, car le cadre peut impressionner les non-avertis :

Luoghi, coreografia, abbigliamento, posture, cerimoniali, linguaggi, norme interazionali – anche quando assolutamente pertinenti e funzionali – intimidiscono ed estranianno chi non ha un minimo di alfabetizzazione funzionale specifica.³⁸

L'espace du pouvoir judiciaire, contrairement à d'autres contextes de communication interlinguistique et interculturelle, est généralement peu enclin au dialogue interculturel tel que l'entendent par exemple les *Cultural studies*, à savoir un dialogue qui suppose une disponibilité, une attention envers un *je* qui n'est pas

³⁶ Garapon 1997, 112.

³⁷ Cornu 1990, 218.

³⁸ Bellucci 2002, 153.

moi, qui n'est pas *nous*. Il n'en va pas autrement pour les débats à l'audience. Malgré son caractère polyphonique, évoqué au début de mon article, cette partie décisive du procès est en réalité culturellement et structurellement peu propice au dialogue bilingue. Plus en général, d'ailleurs, l'*agôn* judiciaire, qui est profondément enraciné dans la culture occidentale, ne suppose pas la mise en œuvre d'un « principe dialogique ». De nos jours, le débat à l'audience est un affrontement que les acteurs-interlocuteurs engagent suivant des règles nationales de la procédure, parfois internationales et supranationales. Véritable joute verbale, exercée dans l'esprit du « procès équitable », fondée sur le « principe du contradictoire », cette discussion polémique – au sens étymologique du terme – vise à anéantir d'abord pour recomposer ensuite une vérité non pas absolue mais judiciaire. Aussi est-il plus pertinent de parler, à propos des débats à l'audience, de « dialogue contradictoire » entre parties adverses. Les interrogatoires et les contre-interrogatoires en sont l'essence et représentent la clef de voûte du débat au prétoire. S'inscrivant dans une logique de rapports de force, ils revêtent les caractéristiques d'un questionnement inquisitoire où, certes, il y a « communication à double sens, mais, pour un partage du savoir à sens unique, de celui qui répond à celui qui questionne ».³⁹ Basculant parfois dans le polylogue, ils constituent généralement la part la plus importante du travail de l'interprète à l'audience. Ce dernier est investi d'une responsabilité considérable : au procès, la liberté et la dignité des justiciables sont en jeu. Personne tierce, relais essentiel dans la triangulation des échanges bilingues dirigés par le président, l'interprète permet à la personne allophone, quel que soit son statut au procès, de suivre et de prendre part à une situation qui le concerne. Autrement dit, par son action, il tente de rétablir l'égalité des armes, compromise non seulement par l'obstacle linguistique, mais aussi par une distance culturelle dont la configuration de l'espace judiciaire est une manifestation concrète.

³⁹ Cornu 1990, 220.

En guise de conclusion

Mes considérations ne visent qu'une infime partie de la dimension culturelle de l'espace judiciaire, qui est beaucoup plus complexe et appelle des analyses approfondies à partir de regards multiples. D'autres lieux de justice, non moins culturalisés, évoqués au début de ma réflexion, restent à explorer. De même, n'ont pas été abordées ici les implications culturelles du temps de la justice. Il ne s'agit donc pas d'extrapoler, de tirer des conclusions à partir de données fragmentaires et incomplètes. Pour l'heure, mon questionnement ne vaut que comme tentative de défricher un terrain de recherche dans le but d'élargir le débat sur l'interprétation en *milieu* judiciaire, en replaçant celle-ci, justement, dans les contextes où elle s'exerce. Ce n'est qu'en interrogeant les lieux de justice, organisés en espaces distincts mais formant un tout cohérent porteur d'une intention et d'une culture du droit, que l'on se rendra compte qu'interpréter en milieu judiciaire présuppose non seulement des compétences linguistiques, des connaissances juridiques, des dispositions psychologiques et d'autres habilités encore, mais aussi la capacité à interpréter des espaces, des temps, des acteurs et des phénomènes culturels spécifiques.

Bibliographie

- A. Amato, G. Mack, *The IMPLI project, pre-trial interpreting in Italy and the transposition of directive 201/64 EU*, «TRANS: Revista de traductologia», 19/1 (2015), pp. 43-56, http://www.trans.uma.es/Trans_19-1/Trans19-1_043-056.pdf
- E. Ballardini, *Traduire devant la justice pénale. L'interprète traducteur dans les codes de procédure pénale italiens aux XIX^e et XX^e siècles*, Bononia University Press, Bologna 2012.
- E. Ballardini, *Interpréter et traduire au procès Eichmann : construction médiatique d'un événement plurilingue*, in D.

- Londei, S. Moirand, S. Reboul-Touré, L. Reggiani (éd.), *Dire l'événement. Langage, mémoire, société*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris 2013, pp. 161-170.
- P. Bellucci, *A onor del vero. Fondamenti di linguistica giudiziaria*, UTET, Torino 2002.
- E. Benveniste, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes. 2: Pouvoir, droit, religion*, Éditions Minuit, Paris 1969.
- C. Besnier, *La vérité côté cour. Une ethnologue aux assises*, La Découverte, Paris 2017.
- P. Bourdieu, *L'économie des échanges linguistiques*, « Langue française », 34 (1977), pp. 17-34.
- P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris 1982.
- N. Celotti, *Droits de l'homme – droits humains – droit à la traduction et à l'interprétation : un défi pour les langues*, in M. De Gioia (éd.), *Autour de la traduction juridique*, Padova University Press, Padova 2013, pp. 47-60.
- N. Celotti, *Les sans-voix du « je » au « tu » en passant par le « nous » : une question pronominale et un enjeu sociétal*, in N. Celotti, C. Falbo (éd.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, « MediAzioni », 26 (2019), <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-26-special-issue-2019.html>
- B. Chelini-Pont, *L'architecture judiciaire comme patrimoine commun*, Colloque Le Patrimoine culturel européen, Centre d'éthique économique et des Affaires-Faculté de Droit et de Sciences Politiques, Aix-en-Provence 2018, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02478309/>
- J. Colin, R. Morris, *Interpreters and the Legal Process*, Waterside Press, Winchester 1996.
- G. Cornu, *Linguistique juridique*, Montchrestien, Paris 1990.
- Droits culturels. Déclaration de Fribourg*, 2007, <https://droitsculturels.org/observatoire/la-declaration-de-fribourg/>
- M. De Gioia (éd.), *Autour de la traduction juridique*, Padova University Press, Padova 2013.

- E.M. De Jongh, *An Introduction to Court Interpreting: Theory & Practice*, University Press of America, Lanham, New York-London 1992.
- T. De Mauro, *Introduzione*, in P. Bellucci, *A onor del vero. Fondamenti di linguistica giudiziaria*, UTET, Torino 2002, pp. IX-XIII.
- C. Falbo, *La voix de l'interprète, la parole des sans-voix*, in N. Cellotti, C. Falbo (éd.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, « MediAzioni », 26 (2019), <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-26-special-issue-2019.html>
- G. Fele, *Strategie discorsive e forme della degradazione pubblica in tribunale*, in P.P. Giglioli, S. Cavicchioli, G. Fele (a cura di), *Rituali di degradazione: Anatomia del processo Cusani*, il Mulino, Bologna 1997, pp. 135-210.
- A. Garapon, *Bien juger. Essai sur le rituel judiciaire*, Odile Jacob, Paris 1997.
- A. Garapon, I. Papadopoulos, *Juger en Amérique et en France*, Odile Jacob, Paris 2010.
- R. Jacob, *Images de la Justice. Essai sur l'iconographie judiciaire du Moyen Âge à l'âge classique*, Le Léopard d'Or, Paris 1994.
- J. Kessel, *Le procès Eichmann à Jérusalem*, in J. Kessel, *Jugements derniers. Les procès Pétain, de Nuremberg et Eichmann*, Tallendier-Texto, Paris 2018, pp. 131-221.
- D. Londei, S. Moirand, S. Reboul-Touré, L. Reggiani (éd.), *Dire l'événement. Langage mémoire, société*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris 2013.
- P. Robert-Diard, *Dans le ventre de la justice*, Perrin, Paris 2006.
- G. Soulier, *Le théâtre et le procès*, « Droit et société », 17-18 (1991), *Droit et jeu*, pp. 9-24.
- S. Zientara-Logeay, *La théâtralité du procès pénal: entre archaïsme et modernité*, « Criminocorpus. Revue hypermédia », (2013), <https://journals.openedition.org/criminocorpus/2376>

ŒUVRER POUR SE COMPRENDRE :
DE LA RESPONSABILITÉ DE L'INTERPRÈTE
ET DES AUTRES PARTICIPANTS

Caterina Falbo, *Università di Trieste*
Natacha Niemants, *Università di Bologna*

Instead of seeking to observe interpreter behaviour in isolation from that of the other key participants in the public service encounter, it is expected that, by close observation of interaction between all participants, we may find regularities of behaviour that will improve our understanding of the nature of such interpreter-mediated events.¹

Introduction

Depuis les travaux de Wadensjö,² on sait qu'au sein de l'interaction en face à face, l'interprète participe pleinement à la co-construction de l'échange en relayant ce qui est dit par les interlocuteurs et, en même temps, en coordonnant l'interaction.³ S'il est vrai que l'interprète joue le rôle de pivot dans l'interaction exolingue, il serait faux de croire, d'une part, qu'il jouit d'une autonomie totale lui permettant de dicter les règles du jeu, et, de l'autre, qu'il est complètement soumis aux décisions des autres participants. En effet, les notions d'*interaction* et de *co-construction* suggèrent l'interdépendance entre la parole et l'action de chaque participant à

¹ Mason 2009, 52.

² Wadensjö 1998.

³ Voir aussi Baraldi, Gavioli 2012.

l'échange, ce qui amène Turner et Merrison⁴ à affirmer que l'interprétation de dialogue se fait ensemble. Cela signifie que les tours de parole de l'interprète – qu'il soient consacrés à la traduction ou à la coordination de l'échange ou encore à un mélange des deux –, aussi bien que ceux des autres participants, doivent être observés à la lumière de la dynamique interactionnelle qui se crée au fur et à mesure, et non pas seulement au niveau d'une correspondance propositionnelle entre les dires des uns et ceux de l'autre.⁵

Toute production verbale et toute action mise en place par un interagant manifeste soit l'assomption d'une certaine responsabilité – découlant, en principe, du rôle qu'un participant est censé jouer dans l'interaction – vis-à-vis des autres participants et au vu des buts de l'interaction elle-même, soit l'attribution de cette responsabilité à autrui. Très souvent, l'interprète, en vertu de ses connaissances bi-linguistiques et bi-culturelles, est vu, parmi les interagants, comme la personne sur laquelle converge la responsabilité de ce qui se passe au niveau interactionnel. Une preuve en est l'attention que la littérature sur l'interprétation de dialogue a consacré au rôle, voire au pouvoir,⁶ de l'interprète au sein de l'interaction.

En adoptant une optique rigoureusement axée sur les notions d'inter-action et de co-construction, nous nous proposons ici d'observer la réaction de l'interprète face à des tours produits par les professionnels de santé qui ne projettent pas nécessairement, ou pas seulement, un tour traductif de la part de l'interprète. L'analyse de ce type d'échange va nous permettre d'observer la réaction de l'interprète face à des invitations, des délégations et des alternances codiques que les professionnels produisent lors de consultations médicales, et de réfléchir ainsi à l'assomption, à l'attribution, voire au partage de la responsabilité non seulement de la part de l'interprète, mais aussi de la part du personnel soignant.

⁴ Turner, Merrison 2016, 143.

⁵ Voir la distinction de Wadensjö (1998, 22-23) entre *talk as text* et *talk as activity*.

⁶ Mason, Ren 2012.

Dans les sections qui suivent nous allons avant tout rappeler quelques notions théoriques utiles pour notre étude. Nous passerons ensuite à la formulation de notre questionnement, à la présentation de notre corpus d'analyse, de la méthodologie adoptée, ainsi que des éléments que nous nous proposons d'analyser afin de mettre au jour la responsabilité interactionnelle et, surtout, institutionnelle de l'interprète et des autres participants.

1. Cadre théorique

L'idée selon laquelle l'interprète en interaction traduit les tours de parole des interlocuteurs primaires et, en même temps, coordonne l'interaction jouit désormais d'un consensus généralisé au sein de la communauté scientifique. Malgré cela, des difficultés demeurent quant à la valeur et au sens à donner à la notion de coordination, qui, quant à elle, regroupe un ensemble hétérogène d'actions qui, d'une part, peuvent garder un lien plus ou moins strict avec l'activité de traduction – par exemple lorsque l'interprète demande des précisions avant de traduire – et, d'autre part, peuvent s'en détacher complètement – par exemple lorsque l'interprète rassure le patient ou ajoute des détails utiles pour que ce dernier puisse se rendre à la consultation suivante. Ces actions ont attiré l'attention des chercheurs. En effet, c'est sur les tours de parole que l'interprète ne consacre pas à la traduction que s'est développée la réflexion autour du rôle de l'interprète en interaction. D'une vision dichotomique axée sur la prescription et la proscription aboutissant à une description de différents rôles qui s'avèrent à la fois partiellement analogues ou antithétiques les uns aux autres,⁷ on est passé à une remise en cause de la notion de rôle, qui n'est pas ramené à une caractérisation fixe et stable du travail de l'interprète, mais qui se veut changeant et répondant aux exigences de l'interaction.

⁷ Entre autres : Jalbert 1998 ; Leanza 2005 ; Merlini 2009 ; Hale 2008 ; Valero-Garces, Martin 2008.

Llewellyn-Jones et Lee,⁸ en puisant à la sociologie, conçoivent le rôle comme le comportement (*behaviour*) qu'un interactant adopte à un moment donné de l'interaction. Cette conception du rôle n'est pas sans lien avec le *footing* de Goffman,⁹ à savoir la façon dont les interlocuteurs s'alignent les uns aux autres lors de la réception ou de la production d'un énoncé. Il en ressort que le rôle, loin d'être une posture figée et fixe qui, une fois adoptée, ne peut pas être soumise à des modifications sauf à la possibilité de l'abandonner et d'en assumer une autre, correspond plutôt à l'alignement ou à l'invitation à s'aligner qu'un interlocuteur adopte ou accepte/rejette à tout moment de l'interaction. Cette approche aboutit à une conception dynamique du rôle en tant que réalité changeante qui se modifie au fur et à mesure, suivant la co-construction de l'interaction par les dires et les actions des interlocuteurs. À chaque fois, des espaces d'action (*role-spaces*) différents se dessinent. Ils sont déterminés par l'intersection entre trois axes¹⁰ qui schématisent ce qu'on vient d'illustrer :

- X the axis of participant/conversational alignment; sociolinguistic and psycholinguistic
- Y the axis of interaction management
- Z the axis of « presentation of self »

En particulier, l'axe Y pourrait correspondre à la notion de coordination de l'interaction, pendant que Z – se configurant comme un continuum allant d'un degré bas à un degré élevé d'affichage de soi (*Low Presentation of Self, High Presentation of Self*) – semble englober les rôles de *recapitulator* et de *responder* de Wadensjö.¹¹ Néanmoins, Llewellyn-Jones et Lee ne centrent leur attention que sur l'interprète et bien qu'ils affirment¹² que ce n'est pas l'inter-

⁸ Llewellyn-Jones, Lee 2013 et 2014.

⁹ Goffman 1981, 128.

¹⁰ Llewellyn-Jones, Lee 2014, 10.

¹¹ Wadensjö 1998, 92.

¹² *Ibidem*, 87.

prête qui décide de la nature et de la dimension de l'espace d'action au sein d'une interaction donnée, mais plutôt les caractéristiques de l'interaction elle-même, ils ne se penchent pas spécifiquement sur l'analyse de l'influence qu'exercent les actions des interlocuteurs primaires sur celles de l'interprète et vice versa. Cet aspect, au contraire, a été approfondi par d'autres auteurs qui, en adoptant l'approche de l'analyse de la conversation, ont pu montrer l'intersection¹³ entre dires et actions de l'interprète et dires et actions des autres participants dans différents contextes. Ainsi, la notion de rôle se concrétise à travers le positionnement¹⁴ (*positioning*) de l'interprète dans l'interaction en fonction de l'évolution de l'interaction elle-même. Baraldi¹⁵ rappelle que « *positioning is defined as a discursive construction that makes a participant's action intelligible in the interaction* ». Par conséquent, comme Mason¹⁶ le suggère, il est nécessaire d'analyser les actions interactionnelles et les pratiques discursives par lesquelles l'interprète, ainsi que les autres participants, montrent leur positionnement les uns par rapport aux autres. C'est bien cette approche que nous allons adopter ici.

À partir de ces considérations, nous allons présenter brièvement les contributions qui, en littérature, nous semblent utiles aux fins de notre étude et qui portent sur le positionnement de l'interprète dans l'interaction en milieu médical au vu des actions du personnel soignant et du partage ou du glissement de responsabilité qui en découle.

¹³ Voir Gavioli (2012, 217) à propos de la notion d'intersection (*interplay*) entre plusieurs types d'activités, là où « *different speakers' orientations may be simultaneously at issue [...] and possible overlaps between the mediator's listening activity and the transition to translation may occur. Participants signal their orientations in interaction and these signals may accept or decline other participants' orientations. This creates an interplay between different actions which leads to complex negotiation in talk* ».

¹⁴ Entre autres : Mason 2005 et 2009 ; Zorzi 2012 ; Gavioli 2015 ; Baraldi 2018 ; Délizée 2018. Pour un approfondissement de la théorie du positionnement, voir le volume fondateur de Harré, van Langenhove 1999.

¹⁵ Baraldi 2018, 14.

¹⁶ Mason 2009.

Gavioli¹⁷ a montré que, dans l'interaction en milieu médical, face à des sujets ou à des points critiques ou délicats, le soignant est orienté à confier¹⁸ à l'interprète la tâche d'expliquer, de clarifier certains aspects et/ou de rassurer le patient,¹⁹ ce qui implique que « doctors and mediators coconstruct the relevance of issues to be dealt with, and share responsibilities in handling them with the patients ». ²⁰ Baraldi et Gavioli²¹ développent ultérieurement l'analyse de ce type d'action et distinguent entre la requête de collaboration adressée par le soignant à l'interprète et l'action de délégation, à travers laquelle le soignant délègue à l'interprète une action à accomplir. Dans le premier cas, le soignant demande à l'interprète de « bien expliquer » quelque chose qu'il va de toute façon expliciter, encore qu'en forme synthétique. Ce faisant, le soignant s'appuie sur le fait que l'interprète, grâce à son expérience et aux connaissances acquises en la matière, est à même de formuler de façon appropriée (*recipient design*) les informations nécessaires au patient.²² Il reconnaît l'autorité épistémique²³ de l'interprète en tant qu'expert linguistique avec qui il collabore pour la réussite de la communication, mais, à nos yeux, en même temps il lui attribue une autorité épistémique autre, à savoir « médicale », par rapport à certains sujets. L'action de déléguer, qui d'après nous aboutit,

¹⁷ Gavioli 2015.

¹⁸ Cette assignation dans le corpus analysé par Gavioli 2015 se fait typiquement à travers l'expression *le spieghi(amo)* (« on va lui expliquer »).

¹⁹ Bolden (2018, 145) souligne d'ailleurs que, dans le cas de l'examen physique des patients, « such warnings are often necessary to successfully accomplish the examination, since they not only reassure the patient but also secure his/her proper participation in the activity ».

²⁰ Gavioli 2015, 178.

²¹ Baraldi, Gavioli 2019, 81 et ss, 152 et ss.

²² Baraldi et Gavioli (2019, 81) parlent de *pre-accordo*, c'est-à-dire une sorte d'accord tacite entre soignant et interprète sur ce qu'il faut faire et dire dans des situations routinières.

²³ Comme le rappelle Gavioli (2015, 171), « in Conversation Analysis, the notion of *epistemics* has been used to refer to socially distributed rights to knowledge (by e.g. Heritage, 2008; Heritage and Raymond, 2005) ».

elle aussi, à la reconnaissance de cette autorité épistémique à l'interprète, se manifeste à travers le renoncement de la part du soignant à s'occuper du patient et, par-là, à l'attribution à l'interprète de la gestion de l'interaction, ce qui pour Angelelli²⁴ équivaut à « relinquish control of the interview and ask interpreters to take over », avec des conséquences pour le déroulement de l'interaction que l'auteure met bien en évidence, en les comparant à des cas où par contre « providers retain control of the medical discussion and guide interpreters in helping them achieve their goals ».

Parfois on assiste au phénomène opposé, qui consiste à ce que l'autorité épistémique de l'interprète soit mise en cause par le soignant, qui s'adresse au patient directement en utilisant sa langue. L'alternance codique (*code-switching*) est analysée par Anderson,²⁵ qui observe le passage du soignant à la langue du patient à des moments précis de l'interaction : pendant l'anamnèse et l'auscultation. Parler la langue du patient en s'adressant directement à lui « speeds up the process of verifying the patient's symptoms and gathering information about his/her medical history. It is also used to carry out the physical exam as efficiently – and as 'humanely' – as possible ». ²⁶ Sans aucun doute, l'emploi de la langue du patient représente un moyen efficace pour établir avec le patient une relation personnelle basée aussi sur l'empathie et, par là, préparer une adhésion collaborative vis-à-vis du traitement prescrit.

Les actions décrites ci-dessus montrent le positionnement des professionnels de santé et impliquent une réaction de la part de l'interprète qui, quant à lui, accepte – ou refuse – de se positionner suivant l'orientation indiquée par son interlocuteur. C'est à travers les actions et les positionnements qui se dessinent au fur et à mesure que se détermine la distribution de la responsabilité interactionnelle et institutionnelle de chaque participant.

²⁴ Angelelli 2018, 132.

²⁵ Anderson 2012.

²⁶ *Ibidem*, 144.

2. Objectif et corpus d'analyse

2.1. Notre questionnement

Les notions et phénomènes illustrés jusqu'ici forment le cadre de référence et les outils à travers lesquels nous essayerons de détecter, dans notre corpus d'analyse, la manifestation de la responsabilité que l'interprète et le personnel soignant assument et révèlent à travers l'enchevêtrement de leurs dires et de leurs actions. Nous allons nous interroger sur le positionnement de l'interprète suite à des actions accomplies par le soignant (gynécologue, obstétricienne, infirmière, ou médecin), qui ne projettent pas un tour traductif de la part de l'interprète ou qui projettent un tour où l'action traduisante est sollicitée à côté d'une action supplémentaire.

Notamment, nous allons distinguer deux cas de figure, à savoir : 1) le soignant s'adresse à l'interprète en l'impliquant dans un échange dyadique et en lui reconnaissant une autorité épistémique qui ne coïncide pas avec sa compétence linguistique ; 2) le soignant s'approprie l'autorité épistémique de l'expert linguistique en s'exprimant dans la langue du patient. En particulier, le premier cas de figure affichera deux catégories de phénomènes récurrents dans le corpus analysé, à savoir 1a) le soignant invite l'interprète à donner son avis ; 1b) le soignant confie à l'interprète une action à accomplir de façon explicite ou implicite.

2.2. Corpus d'analyse

Depuis 2004, le Centre interuniversitaire d'analyse de l'interaction et la médiation (AIM)²⁷, collecte des enregistrements audio d'interprétations de dialogue en plusieurs langues et dans des domaines médicaux, en misant sur la collaboration avec

²⁷ <http://www.aim.unimore.it/>

plusieurs institutions de soins de la région Émilie-Romagne.²⁸ Grâce à l'utilisation du logiciel de transcription ELAN,²⁹ une partie de cette grande collection – se composant de presque 600 rencontres entre le personnel soignant (médecins, infirmières et sages-femmes), des patients (majoritairement des femmes) et des interprètes-médiatrices³⁰ (des femmes, généralement non diplômées en interprétation, mais qualifiées par des cours régionaux pour médiateurs ainsi que par leur longue expérience de travail au sein des institutions de soins) – a été progressivement outillée pour permettre l'exploration automatique d'éléments lexicaux et de structures interactionnelles dans un ensemble d'interactions.³¹

C'est justement de cette partie outillée du corpus AIM que sont tirées les 60 interactions analysées dans cet article, à savoir : 10 interactions italien-anglais enregistrées, en 2010, auprès d'un dispensaire pour migrants irréguliers et demandeurs d'asile ;³² 21 interactions entre le personnel soignant et des patients parlant arabe, enregistrées, en 2011, auprès d'un centre de planning familial ;³³ 20 interactions entre le personnel soignant (sages-femmes ou gynécologues) et des patientes enceintes parlant anglais, arabe ou twi, enregistrées, en 2016, dans le cadre

²⁸ Voir Baraldi, Gavioli 2019 pour un rapport de recherche récent.

²⁹ ELAN (Version 5.9) [Computer software]. (2020). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

³⁰ La dénomination que nous adoptons ici est un compromis entre la dénomination utilisée au niveau international, à savoir *interprète*, et celle qui est privilégiée en Italie – et dans d'autres pays européens –, c'est-à-dire, *mediatore culturale/linguistico-culturale*. Nous nous sommes penchée ailleurs sur les analogies et différences entre ceux qui, aux yeux de quelques chercheurs/utilisateurs, apparaissent comme deux figures professionnelles distinctes (Falbo 2013a, 2013b). *Interprète-médiatrice* désigne donc ici la personne bilingue qui assure la communication dans une interaction exolingue.

³¹ Pour plus de détails sur la constitution de cette partie du corpus AIM voir Niemants 2018.

³² Luppi 2010.

³³ Zougar 2012.

du projet FAR 2014 ;³⁴ 4 interactions entre des médecins et des patients parlant français, enregistrées, en 2017, auprès d'une clinique pour migrants irréguliers et demandeurs d'asile où les médecins travaillent comme bénévoles ;³⁵ 5 interactions entre des andrologues et des patients parlant anglais, arabe, twi et un mélange de urdu et punjabi, enregistrées, en 2018, dans le cadre du projet FAR 2017.³⁶

Du point de vue méthodologique, nous avons d'abord mis sur la fonction de recherche (multiple structurée) du logiciel ELAN afin d'extraire des séquences se composant de deux tours adjacents : une action de la part d'un professionnel de santé et une action suivante de la part de l'interprète-médiatrice, avec un écart temporel inférieur à deux secondes. Nous avons ainsi obtenu 3215 résultats, correspondant au nombre de fois où, dans l'ensemble des 60 interactions analysées, un tour de parole du professionnel était suivi de près d'un tour de parole de l'interprète-médiatrice. Tout en admettant l'utilité de cette première extraction et quantification automatique, ce n'est qu'à travers l'analyse qualitative des résultats de la requête que nous avons repéré les tours de parole des soignants qui ne projetaient pas un tour entièrement traductif de la part de l'interprète-médiatrice. Nous avons ensuite observé comment ces deux participants co-construisent toute la séquence à partir d'actions et réactions qui peuvent aboutir, ou pas, à une collaboration efficace.

³⁴ *Analisi della comunicazione con i pazienti migranti e promozione del miglioramento nei servizi sanitari*, P.I. prof. Claudio Baraldi, Université de Modène et Reggio d'Émilie, financé par le programme compétitif FAR 2014.

³⁵ Vignali 2017.

³⁶ *L'interazione medico-paziente in ambito andrologico: meccanismi di partecipazione e comunicazione centrata sul paziente*, P.I. prof. Claudio Baraldi, Université de Modène et Reggio d'Émilie, financé par le programme compétitif FAR 2017.

3. Analyse

3.1. *Le soignant projette sur l'interprète une autorité épistémique non linguistique*

3.1.1. *Le soignant invite l'interprète à donner son avis*

Le premier cas d'analyse est celui du soignant qui s'adresse à l'interprète en l'impliquant dans un échange dyadique et en lui reconnaissant une autorité épistémique qui ne coïncide pas avec sa compétence linguistique à proprement parler. Les trois exemples que nous analysons montrent l'intersection entre pratiques langagières (comme le fait de poser une question ou d'introduire un sujet) et pratiques médicales (comme l'anamnèse ou le diagnostic prénatal) de la part du soignant et de l'interprète-médiatrice.

Les deux premiers exemples sont tirés d'une même interaction entre une femme médecin (DOCf), une patiente (PATf) anglophone et une interprète-médiatrice (MEDf) habituée à collaborer avec les services de santé locaux de la ville. L'exemple (1) se déroule à la minute 6'53", là où, après avoir posé une série de questions exploratoires visant à cerner la raison de la consultation, le médecin demande à l'interprète-médiatrice s'il faut poser d'autres questions à la patiente.³⁷

³⁷ Cet exemple ainsi que les suivants sont transcrits en adoptant les conventions ci-dessous :

- 123 ligne de transcription, calculée à partir du début de l'interaction
- (.) courte pause, inférieure à 0,5 secondes
- (1,3) pause de n. secondes
- (??) mot ou segment incompréhensible
- (mot) transcription incertaine
- ((xx)) commentaires
- ? intonation montante
- . intonation descendante
- xxx: allongement
- xxx- troncation
- [] chevauchement

EXEMPLE (1) - FAR 2014

153 DOCf okay va bene (1) e:: non so (.) dobbiamo farle delle
 altre domande secondo te? o no?
 154 MEDf no [adesso è] l'ostetrica
 155 DOCf [no?] adesso ci [pensa l'ostetrica]
 156 MEDf [(??) le diamo l'appun]
 tamento con l'assistente sociale [(va)]
 157 DOCf [con l'as]sistente sociale sì

Le premier tour de DOCf ne projette donc pas une action traduisante de la part de MEDf : l'action suivante qu'il projette, et que MEDf produit, est plutôt un partage de connaissances sur les pratiques institutionnelles dans ce contexte, à savoir sur qui fait ou demande quoi. En vertu de sa présence habituelle auprès du service, l'interprète-médiatrice dit d'abord que c'est à la sage-femme de poser davantage de questions (tour 154), puis elle suggère de fixer un rendez-vous avec l'assistante sociale (tour 156) et le médecin montre son accord.

Environ deux minutes plus tard, après avoir cherché à clarifier davantage la situation de la patiente, qui avant de tomber enceinte n'avait plus de permis de séjour et devait donc être rapatriée, le médecin s'adresse à nouveau à MEDf en lui demandant implicitement son autorisation à poser une question un peu délicate (tour 193).

EXEMPLE (2) - FAR 2014

191 MEDf mi dai quel coso gialla³⁸ per favore?
 192 (0,9)
 193 DOCf tu lo sai no qual è la domanda che vorrei farle molto
 volentieri ma non gliela faccio perché tu mi guardi male
 194 MEDf no no no no no no fai [vai tanto]
 195 DOCf [cos'è che] vuoi?
 196 (.)
 197 MEDf quello blu ((rit))
 198 DOCf ah blu m'hai detto gia[llo m'hai det]to giallo?
 199 MEDf [scusa]
 200 (1,1)

³⁸ Nous précisons que les transcriptions des extraits reproduisent ce qui a été effectivement prononcé, y compris des fautes qui ne sont donc pas à attribuer aux transpositeurs mais aux participants aux interactions.

201 DOCf allora
 202 (1,4)
 ...
 204 MEDf fagliela fagliela dai
 205 DOCf ma lei lavorava in strada?
 206 MEDf ehm certamente you were working on the road before right?
 207 PATf ye:s
 208 MEDf sì

Dans cet extrait se croisent deux activités (voir l'*interplay* de Gavioli, note 13) : d'une part la négociation sur un objet bleu, que MEDf décrit à tort comme étant jaune et se trouve donc à réparer dans la conversation ; de l'autre la négociation sur une question que le médecin a honte de poser, comme elle le dira explicitement par la suite, dans des tours que nous ne montrons pas. Encore une fois, le tour du médecin ne projette pas directement une action traduisante, mais plutôt un partage de connaissances sur ce qu'il est opportun de demander à la patiente dans ce contexte institutionnel (la consultation dans ce centre de soins) et interactionnel (ce moment de la consultation elle-même).

Dans l'exemple (3), qui est tiré du même contexte mais implique une sage-femme (OBSf) et une autre patiente, le tour de la soignante, portant sur des questions médicales (le test combiné), atteste la pratique langagière qui consiste à introduire un nouveau sujet de conversation. Cette action projette une réponse affichant une autorité par rapport à ce qu'il faut dire, avant même de traduire.

Au tour 437, MEDf signale son accord par rapport à l'introduction de ce sujet et par le silence qui suit elle semble attendre que OBSf prenne le tour afin de concrétiser ce qu'elle avait annoncé en 436. Autrement dit, MEDf ne saisit pas la possibilité d'interpréter le tour de la soignante comme une requête de collaboration sur la base d'un « pré-accord » (voir Baraldi, Gavioli, note 22). Étant donné que OBSf ne prend pas le tour (voir le silence en 438), MEDf s'adresse au tour 439 à la patiente et semble avoir l'intention d'accomplir ce que OBSf avait suggéré au tour 436. C'est exactement à ce moment-là que OBS prend la parole en se chevauchant avec le tour de MEDf.

EXEMPLE (3) - FAR 2014

436 OBSf ascolta vuoi che abbiamo due minuti vuoi che gli: accenniamo
 al discorso del test combinato?
 437 MEDf sì
 438 (2,0)
 439 MEDf okay [PRÉNOM PATIENTE]
 440 OBSf [ah bè]
 441 (2,0)
 442 OBSf .h allora l'unica cosa dille questo che gli esami vanno bene
 l'unica cosa è che è un po' anemica e c'è inquinata
 l'urinocultura però per adesso:: (.) [aspettiamo a rifarla]

Du point de vue interactionnel, l'extrait ci-dessus s'avère doublement problématique pour MEDf : premièrement en raison du tour 436 de OBSf, que MEDf finit par interpréter comme une requête implicite à expliquer³⁹ elle-même ce qu'est le test combiné en s'adressant donc à la patiente (tour 439) ; deuxièmement parce que OBSf se réinsère dans la conversation, d'abord en chevauchement et puis après une longue pause, pour dire que la patiente manque de fer et que le test des urines est un peu « pollué ». Même si l'interprète-médiatrice est explicitement adressée (« dille », litt. « dis-lui »), il n'est pas aisé pour MEDf de comprendre laquelle des deux actions concurrentes devrait être poursuivie (introduction du test combiné ou bien traduction des résultats des analyses), et MEDf, dans les tours qui suivent et que nous ne montrons pas, finit par restituer les résultats des examens, en interprétant le sens de l'adjectif « pollué » et en expliquant à la patiente qu'elle a vraisemblablement mal fait le test. Le test combiné ne sera réintroduit que par la suite, au moment où OBSf demandera plus explicitement à MEDf d'en parler (« digli mo' qualcosa sul test combinato », litt. « dis-lui quelque chose sur le test combiné »).

Dans ces trois premiers exemples, le soignant sollicite MEDf à se positionner en tant qu' « expert conseil », ce qu'elle accepte en en assumant la responsabilité. En particulier, dans l'exemple (2), l'action traduisante permet la réalisation de l'action suggérée

³⁹ À propos de la requête d'explication formulée par le soignant voir 3.1.2.

par DOCf et approuvée par MEDf (poser une question délicate), tandis que dans l'exemple (3) ces deux actions sont séparées et concurrentes, puisque, à cause de la prise de parole de OBSf au tour 442, MEDf abandonne la tentative d'accepter un positionnement d'expert conseil et prend celui d'expert linguistique en traduisant le tour de OBSf sur les résultats des analyses (pas montrés ici).

Dans ce cas, toutefois, l'action traduisante se combine avec l'explicitation de ce qu'on entend par « pollué ». Cette expansion, ou, si l'on veut, cet ajout d'informations que MEDf puise à ses connaissances du sujet et des pratiques adoptées dans cette situation de communication, anticipe ce que nous allons pointer dans le paragraphe suivant.

3.1.2. *Le soignant confie une action à accomplir*

Dans les exemples qui suivent, le soignant confie à l'interprète une action à accomplir de façon explicite, généralement au travers d'expressions telles que « dis-lui » et « explique-lui » qui ont déjà été repérées par Gavioli (voir note 18), ou bien implicite, à savoir au travers de formulations cryptiques intelligibles grâce à la connaissance des pratiques langagières et du contexte, tel que le « pollué » analysé ci-dessus. Nous présenterons deux cas de requête explicite qui sont inaugurées par deux tours semblables, mais qui aboutissent à deux séquences différentes, puis un cas de requête implicite.

Dans l'exemple (4), qui est tiré d'une interaction entre une sage-femme italoophone et une femme enceinte anglophone, OBSf demande explicitement à MEDf d'expliquer à la patiente (« spiegale », litt. « explique-lui ») un test de diagnostic prénatal (« traslucenza nucale », litt. « clarté nucale ») qu'elle peut faire si l'on trouve une place (« troviamo », litt. « nous trouvons »), tout en sachant que certains groupes de patients ne prêtent pas d'attention à certains syndromes (« non considerate », litt. « vous ne considérez pas »), dans le sens qu'ils acceptent l'enfant indépendamment du fait qu'il souffre d'une trisomie ou pas.

EXEMPLE (4) - FAR 2014

094 OBSf allora spiegale la cosa della traslucenza cioè la traslucenza
 nuca:le che lei può fare (.) se troviamo posto (.) per vedere
 la sindrome di down (.) spiegale che c'è questo esa:me
 095 MEDf [si]
 096 OBSf [che è un'] ecografia più un esame del sangue che non è (.)
 invasivo (.) dopo (.) so che voi avete un po':
 097 MEDf hh
 098 OBSf sempre (.) la storia della sindrome di down che non (.) non
 considerate però insomma
 099 MEDf okay ehm you know there are children that are born with
 problems
 100 PATf hm
 101 MEDf and children that are born normal
 ...

MEDf réagit à la requête explicite de OBSf, tout d'abord par des particules discursives qui signalent sa participation à la phase de « pré-accord » (tours 95 et 97), ensuite en expliquant en quoi consiste le test de la manière qu'elle considère la plus appropriée, c'est-à-dire en partant du constat que certains enfants naissent sans problèmes alors que d'autres naissent avec des problèmes, qu'il est possible de détecter pendant la grossesse, comme elle le dira par la suite dans des tours que nous ne montrons pas.

Dans l'exemple (5), DOCf, qui admet ne pas savoir quoi faire pour le patient, prononce un « si richiede l'esofago-gastroscofia » (litt. « l'on demande une œsophage-gastroscofie ») en l'écrivant à l'ordinateur, puis demande à l'interprète-médiatrice de chercher à expliquer au patient ce qu'il en est.

Contrairement à ce que l'on a observé dans l'exemple précédent, ici la médiatrice ne comprend pas immédiatement l'action projetée par le médecin (expliquer la gastroscopie au patient) et elle la clarifie donc avec cette dernière avant de passer à l'explication, où encore une fois elle divise sa description en plusieurs tours de parole, en attendant le signal de réception de la part du patient avant d'ajouter une nouvelle couche de détails.

EXEMPLE (5) - VIGNALI 2017

- 221 DOCf e quindi adesso basta io non ho trovato nulla e a questo punto
cedo le armi ((écrit à l'ordinateur)) si richiede l'esofago-
gastroscofia. prova a spiegargli com'è
- 222 (1,4)
- 223 MEDf la gastro?
- 224 (1,4)
- 225 MEDf ah la deve fare?
- 226 (.)
- 227 DOCf ah me l'hanno mandato apposta mi hanno chiamata a casa perché
gliela chiedessi
- 228 (0,7)
- 229 MEDf alors, pour ce mal que tu as à l'estomac
- 230 PATm oui
- 231 MEDf eh, tout va bien mais pour être sûr et comprendre qu'est-ce
que tu as à l'estomac tu vas faire une gastroscopie.
qu'est-ce que c'est? c'est une type de caméra une petite
de caméra avec un tube elle va [retrer]
- 232 PATm [oui]
- 233 MEDf par la gorge mh? elle va aller jusqu'à l'estomac pour voir si
tout va bien. [mh?]
- 234 PATm [oui]
- 235 MEDf s'il y a pas une inflammation s'il y a pas quelque chose de
particulier.
- 236 PATm si
- 237 MEDf okay?

Dans cet extrait, DOCf ne fournit aucun contenu à traduire, mais confie à MEDf une tâche qui, au vu des connaissances médicales impliquées, serait propre au personnel soignant.

Le dernier exemple que nous présentons affiche l'intersection entre plusieurs actions : la fin de l'explication du scanner de la part de la médiatrice (tour 116) que le médecin avait projetée dans des tours précédents, que nous ne montrons pas ; le réconfort du patient par rapport au fait qu'il n'a rien de grave, ce à quoi le médecin participe activement par ses alternances codiques (tour 117) ; l'obtention d'un consensus éclairé par rapport à l'examen en question, que le médecin vérifie elle-même en s'adressant directement au patient (tour 121) ; et enfin le fait que cet examen sera effectué dans un établissement précis, où c'est la même équipe médicale qui travaille et le patient ne devra donc rien payer. C'est sur cette dernière action que nous focalisons notre attention : contrairement aux exemples (4) et (5), aucune expression du genre « dis-lui » ou « explique-lui » n'apparaît ;

DOCf annonce simplement ce qu'elle va faire sous peu et cela est suffisant pour que MEDf comprenne que c'est à elle d'expliquer le sens des deux tours cryptiques prononcés par DOCf, à savoir « je lui fait la re- ehm maintenant j'écris à NOM ÉTABLISSEMENT » (tour 115) et « alors on lui fait nous les examens comme ça tu ne paies rien » (tour 127).

EXEMPLE (6) - VIGNALI 2017

- 115 DOCf gli faccio la ri- ehm adesso scrivo a NOM ÉTABLISSEMENT
 116 MEDf alors c'est un examen très important. sans cet examen tu ne peux pas faire TAC (2,0) et puis les résultats du TAC ils vont te dire si tu as le testicule caché(.) s'il n'est pas caché ils vont te demander qu'est-ce que tu veux qu'est-ce que tu penses de faire (.) tu n'es pas obligé de choisir tu as la liberté de choisir ce que tu veux (.) tu n'est pas [obligé eh PRÉNOM PATIENT? tu n'es pas obligé]
 117 DOCf [si: perché non è] ce n'est pas grave ce que tu as
 118 MEDf ce n'est pas une maladie c'est rien de grave
 119 PATm rien ne me fait mal
 120 MEDf rien te fait mal tu es en bonne santé tu dois seulement faire ces choses et puis tu vas choisir avec le médecin
 121 DOCf tu es d'accord?
 122 MEDf okay?
 123 DOCf okay (.) tu peux sourire
 124 MEDf tu dois sourire comme ça les choses vont mieux (.) tu dois pas faire le visage triste toujours
 125 DOCf ((rit)) eh?
 126 MEDf tu es jeune
 127 DOCf allora gli facciamo noi gli esami così non paghi nulla
 128 MEDf tu ne vas rien payer
 129 (1,4)
 130 PATm ça c'est où cet hôpital?
 131 MEDf NOM ÉTABLISSEMENT je vais te dire après le bus qui va te porter
 132 (1,1)
 133 MEDf tu étais déjà allé à NOM ÉTABLISSEMENT je suis sûre
 134 PATm hm

Dans ce dernier extrait, il semble donc qu'un accord de partage des autorités épistémiques respectives préexiste entre le médecin et la médiatrice : MEDf explique des contenus médicaux, rassure, donne des renseignements, affichant sa connaissance non seulement du service de santé, mais également du parcours de soins et d'assistance du patient ; DOCf confirme, renforce les actions de MEDf en s'exprimant dans la langue du patient (voir section 3.2).

Les trois exemples analysés dans cette section montrent une sorte de crescendo qui va d'une invitation à expliquer en élaborant ce que dit le soignant (4) jusqu'à la délégation cryptique d'actions concernant des procédures médicales ou de simples informations logistiques (6), en passant par une invitation à expliquer (5), où le repérage des contenus est totalement confié à l'interprète-médiatrice.

L'autorité épistémique en matière de santé, que le soignant reconnaît/attribue à MEDf en fonction de sa connaissance des pratiques et des processus propres au contexte, s'articule de différentes façons en positionnant l'interprète-médiatrice en qualité d'« expert conseil » ou d'« exécutrice » d'une tâche qui se configure comme une délégation faible (invitation à collaborer) ou plus ou moins forte (délégation explicite/implicite).

3.2. Le soignant s'approprie l'autorité épistémique linguistique

Dans ce deuxième cas de figure, le soignant s'approprie l'autorité épistémique de l'expert linguistique en s'exprimant dans la langue du patient (alternance codique). Nous présentons trois exemples afin de montrer la différence entre une alternance codique qui aide les participants à co-construire l'interaction et qui se trouve à des moments où le professionnel souhaite établir un lien plus direct avec la patientèle (notamment lors de l'examen physique, comme déjà repéré par Anderson) et une alternance codique qui, par contre, influence l'espace d'action de l'interprète-médiatrice qui, par conséquent, adapte son positionnement.

L'exemple (7) est tiré d'une interaction qui dure une vingtaine de minutes et qui se déroule à la minute 9', là où, après la visite gynécologique, la patiente enceinte doit faire un frottis vaginal. OBSf, qui trois minutes avant s'était adressée à PATf en anglais (« okay put your legs here (.) okay forward vieni più avanti [col (sedere)] », litt. « okay mets tes jambes ici okay vers l'avant viens plus vers l'avant [avec tes fesses] »), demande à MEDf d'expliquer le changement d'outil (voir section 3.1.2 à propos de la

fonction d'explication). Ensuite, elle passe de nouveau à l'anglais lorsqu'elle procède à l'examen physique. Cela correspond à l'interprétation de Anderson,⁴⁰ selon laquelle « given the delicate nature of the physical examination, the direct contact established with the patient through the use of English also serves to convey empathy ».

EXEMPLE (7) - FAR 2014

197 OBSf glielo puoi spiegare? devo cambiare la misura del: dello strumento?
 198 MEDf e:h the: this (??) speculum instrument [ah:]
 199 PATf [yeah:]
 200 MEDf she change the bigger one
 201 (.)
 202 PATf [oka:y]
 203 MEDf [eh the other] (one) is not (0,6) about this
 [(is not good for)]
 204 OBSf [be pa]tient please
 205 MEDf different
 206 PATf okay mm hm
 207 MEDf rela:x
 208 OBSf are you ready?
 209 PATf mm hm
 210 OBSf okay
 ((22 secondes omises))
 211 OBSf le capita di sentire prurito delle volte?

Comme cela se dégage du tour 211, une fois l'examen physique terminé, la sage-femme reprend l'italien en s'adressant à MEDf, ce qui confirme le bien-fondé des analyses d'Anderson.

Par contre, les exemples (8) et (9) montrent une sorte de compétition entre DOCf et MEDf à propos de l'autorité épistémique en matière de compétence linguistique. Ils sont tirés d'une même interaction entre une femme médecin qui comprend et parle un peu de français, un patient Burkinabé et une interprète-médiatrice qui les aide à communiquer. Dans le premier extrait, il est question d'un médicament et après avoir posé une question en italien, traduite immédiatement dans le tour suivant par MEDf, DOCf se réinsère dans la conversation en se superposant avec la traduction de la réponse et en précisant, dans la langue du patient, qu'il s'agit d'un médicament pour dormir, aidant ainsi à co-construire

⁴⁰ Anderson 2012, 139.

la compréhension dans la séquence, mais en même temps effectuant une réparation sur le tour de MEDf (tour 57). Comme nous l'avons détaillé ailleurs,⁴¹ les noms propres de médicaments, de lieux et de personnes posent souvent problème aux patients allophones et les (traductions des) questions des soignants qui en contiennent sont fréquemment suivies de silences (tour 58) ou de demandes d'éclaircissement (tour 59, où PATm répète le nom avec intonation interrogative) qui témoignent d'une difficulté à répondre.

EXEMPLE (8) - VIGNALI 2017

056 DOCf [prende] il NOM MÉDICAMENT ancora un milligrammo?
 057 MEDf tu prends ce médicament qui s'appelle NOM MÉDICAMENT?
 058 (1,2)
 059 PATm NOM MÉDICAMENT? no
 060 MEDf NOM MÉDICAMENT? [no]
 061 DOCf [pour] dormir
 062 MEDf eh pour dormir
 063 PATm non ça c'est fini
 064 MEDf c'est fini
 065 PATm oui

Une fois négocié que le patient a bien compris de quel médicament il s'agit et qu'il a fini son traitement, le médecin passe aux questions sur les symptômes et environ trois minutes plus tard elle produit une action assez semblable à la précédente, qui aboutit toutefois à une séquence bien différente.

EXEMPLE (9) - VIGNALI 2017

130 DOCf allora avrebbe anche un'ectasia renale io avevo chiesto una visita urologica un esame urine e un'urocultura. non ho visto niente li ha fatti?
 131 MEDf alors la dernière fois que tu as vu ce médecin la dernière fois elle t'a demandé une visite chez l'urologue (1.0) mh?
 132 (.)
 133 DOCf pour la [pipì]
 134 MEDf [les exa]mens des examens du sang
 135 PATm oui
 136 MEDf t'as fait ces choses?
 137 PATm non
 138 MEDf pourquoi?
 139 PATm je ne sais pas

⁴¹ Niemants à paraître.

140 (.)
 141 MEDf [tu ne sais pas]
 142 DOCf [et de l'urine?] de-
 143 PATm de?
 144 MEDf les examens de pipi? de la pisse?
 145 PATm non
 146 MEDf tu l'as [pas fait]
 147 DOCf [si dice] pisse? non urine?
 148 MEDf la pisse l'urine è-
 149 DOCf ah
 150 (1,6)
 151 MEDf tu n'as rien fait
 152 PATm non

Après un tour (133) prononcé en français où DOCf simplifie un point potentiellement problématique pour la compréhension du patient en parlant directement de l'élément à analyser plutôt que de l'expert qui s'en occupe, elle laisse que MEDf et PATm co-construisent une courte séquence dyadique où elle s'insère, en se chevauchant avec MEDf, pour thématiser à nouveau les examens « de l'urine » (tour 142), en réparant ainsi les examens du sang introduits par MEDf (tour 134). Puisque le patient n'a visiblement pas compris (voir son « de? » avec intonation interrogative), MEDf reformule de façon de plus en plus simple et informelle (« urine » devient « pipi » puis « pisse », au tour 144) en obtenant la réponse du patient. Mais avant qu'elle ne puisse la traduire, DOCf intervient en formulant une question portant sur le bon mot à utiliser. Cette question pourrait être appréhendée comme une sorte de mise en cause du choix lexical opéré par MEDf (correction implicite), ou bien comme une simple curiosité linguistique de la part de DOCf. Contrairement aux tours 133 et 142, où cette dernière s'approprie l'autorité épistémique de MEDf en s'adressant directement à la patiente en français, la prosodie du tour 147 semble appuyer la deuxième hypothèse que nous venons de formuler. Quoiqu'il en soit, MEDf répond en rétablissant son autorité linguistique et après cette courte séquence latérale avec le médecin, elle reprend le fil de la conversation avec le patient et établit qu'il n'a fait aucun examen.

Ces trois derniers extraits montrent comment un même phénomène (l'alternance codique) acquiert dans la séquence interaction-

nelle des valeurs distinctes qui, tout en étant toutes orientées vers une meilleure compréhension mutuelle, dégagent des effets différents et ont une influence sur le positionnement de l'interprète. Si dans l'exemple (7) l'interprète est là pour surveiller que médecin et patiente se comprennent pleinement, dans les exemples (8) et (9), elle voit son autorité épistémique mise en cause (à tort ou à raison) par le soignant. L'alternance codique de la part du soignant oblige l'interprète-médiatrice à se positionner en qualité de « contrôleur » de l'efficacité de la communication ou de professionnel « soumis au contrôle » de l'autorité institutionnelle.

Pour conclure

Il serait tentant de conclure que les interprètes-médiatrices de notre corpus sortent de leur rôle d'expert linguistique en acceptant des responsabilités qui ne leur appartiennent pas, comme juger de la pertinence d'une question délicate, expliquer comment se déroulent un test de dépistage prénatal ou une gastroscopie, ou encore donner des indications sur comment rejoindre le lieu d'une prochaine consultation. Les neuf exemples analysés ci-dessus ont toutefois mis en évidence que ces interprètes-médiatrices ne prennent pas la parole dans un vide interactionnel : elles réagissent face à des invitations, des délégations et des alternances codiques de la part des professionnels de santé, qui par leurs dires et leurs actions ne projettent pas nécessairement, ou pas seulement, un tour traductif de leur part. Sans aucun doute, les pratiques discursives mises en place par le personnel soignant lors de ces mouvements interactionnels méritent d'être davantage explorées. Au cours de notre analyse, par exemple, nous avons remarqué, bien que nous ne l'ayons pas explicité, que la multiplicité de pronoms d'adresse par lesquels les soignants parlent *aux* interprètes-médiatrices *des* patients, en thématissant des « nous » et des « vous », contribue également à positionner les autres participants à l'interaction, interprète y compris.

Nos résultats nous amènent à nous aligner aux propos de Angelelli⁴² qui, tout en adoptant la notion de rôle, affirme que ce n'est donc pas l'interprète qui doit être tenu pour responsable « for stepping out of role [...], taking over the interview or accepting a responsibility that he should not have [...] », car si on y regarde de près, c'est plutôt le professionnel de santé « who steps out of role [...] to become a spectator rather than an actor, using the institutional power she holds [...] to give directives to the interpreter either explicitly [...] or implicitly [...] ». En renonçant à la fixité de la notion de rôle et en reprenant à notre compte le concept de positionnement, il est possible de remarquer que les interprètes-médiatrices réagissent à des dires et des actions des professionnels qui les « contraignent » à se positionner, d'une manière ou d'une autre, en acceptant l'attribution ou le partage d'une responsabilité institutionnelle qui va bien au-delà de l'autorité linguistique en vertu de laquelle elles ont été recrutées, et qui est d'ailleurs par moments remise en question par les soignants (alternance codique).

Nous avons vu que dans des contextes où les professionnels de la langue et de la santé sont habitués à œuvrer de concert, comme par exemple celui des corpus FAR 2014 et Vignali (voir notes 34 et 35), les interprètes-médiatrices montrent le plus souvent qu'elles comprennent les invitations à collaborer et les délégations qui leurs sont adressées et s'alignent aux propos qui précèdent, en formatant les contenus à traduire de façon à les rendre plus compréhensibles pour les patients. Plus précisément, si dans Angelelli⁴³ « we can see the interpreter unpacking the term 'chronic illness' and breaking it down into parts for the patient », dans nos exemples nous observons ces interprètes-médiatrices « débiller » sans problèmes la signification d'un test de dépistage, d'une gastroscopie et du lieu d'une prochaine visite, en témoignant de leur connaissance tant du contexte situationnel

⁴² Angelelli 2018, 127.

⁴³ *Ibidem*, 126.

et interactionnel de la consultation, que du parcours de soins dans lequel elle se déroule. Cette autorité épistémique médicale comporte une assomption – consciente ou inconsciente – de responsabilité de la part de l’interprète-médiatrice vis-à-vis du patient, le personnel soignant se chargeant, lui, de la responsabilité de transférer à l’expert linguistique une partie de sa responsabilité institutionnelle.

Nous en déduisons que tant par leurs dires que par leurs non-dits, les professionnels de santé posent des contraintes aux interprètes-médiateurs, qui ne peuvent pas se soustraire à l’obligation de se positionner par rapport à l’assomption, à l’attribution, au partage, voire au rejet de la responsabilité qui découle de cette (non-)parole et (non-)action première. Ces pratiques langagières que nous sommes tentées de qualifier de routinières dans certains contextes méritent, à notre avis, une réflexion supplémentaire qui prenne en considération le glissement de responsabilité qu’elles entraînent. L’utilisation plus ou moins (in)consciente, de la part des soignants, des invitations, des délégations et des alternances codiques analysées ici, ou des pronoms que nous nous proposons d’étudier ailleurs, montre en effet la fragilité d’une interaction fondée sur le brouillage des compétences et des responsabilités de chacun et appelle à la sensibilisation des professionnels tant de la langue que de la santé sur ce qu’œuvrer *ensemble* peut bien vouloir signifier.

Bibliographie

- L. Anderson, *Code-switching and coordination in interpreter-mediated interaction*, in C. Baraldi, L. Gavioli (eds), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia 2012, pp. 115-148.
- C. Angelelli, *Who is talking now? Role expectations and role materializations in interpreter-mediated healthcare encounters*, «Communication & Medicine», 15/2 (2018), pp. 123-134.

- C. Baraldi, *Interpreting as mediation of migrants' agency and institutional support. A case analysis*, «Journal of Pragmatics», 125 (2018), pp. 13-27.
- C. Baraldi, L. Gavioli, *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia 2012.
- C. Baraldi, L. Gavioli, *La mediazione linguistico-culturale nei servizi sanitari: interazione ed efficacia comunicativa*, Franco Angeli, Milano 2019.
- G. Bolden, *Understanding interpreters' actions in context*, «Communication & Medicine», 15/2 (2018), pp. 135-149.
- A. Délizée, *Du rôle de l'interprète en santé mentale: analyse socio-discursive de ses positions subjectives au sein de la triade thérapeute-patient-interprète*, thèse de doctorat en Langues, Lettres et Traductologie, Université de Mons, 2018.
- C. Falbo, « *Interprete* » et « *mediatore linguistico-culturale* » : *deux figures professionnelles opposées ?*, in G. Agresti, C. Schiavone (éd.), *Plurilinguisme et monde du travail. Professions, opérateurs et acteurs de la diversité linguistique*, Actes des Cinquièmes Journées des Droits Linguistiques, Aracne, Roma 2013a, pp. 257-274.
- C. Falbo, *La comunicazione interlinguistica in ambito giuridico. Temi, problemi e prospettive di ricerca*, EUT, Trieste 2013b, <http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/9305>
- L. Gavioli, *Minimal responses in interpreter-mediated talk*, in C. Baraldi, L. Gavioli (eds), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia 2012, pp. 201-227.
- L. Gavioli, *On the distribution of responsibilities in creating critical issues in interpreter-mediated medical consultations: The case of «le spieghi(amo)»*, «Journal of Pragmatics», 76 (2015), pp. 169-180.
- E. Goffman, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1981.
- S. Hale, *Controversies over the role of the court interpreter*, in C. Valero-Garcés, A. Martin (eds), *Crossing Borders in Com-*

- munity *Interpreting*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia 2008, pp. 99-121.
- M. Jalbert, *Travailler avec un interprète en consultation psychiatrique*, « P.R.I.S.M.E. », 8/3 (1998), pp. 94-111.
- R. Harré, L. van Langenhove, *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*, Blackwell, Oxford-Malden 1999.
- J. Heritage, *Conversation Analysis as Social Theory*, in B. Turner (éd.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*, Blackwell, Oxford 2008, pp. 300-320.
- J. Heritage, G. Raymond, *The terms of agreement: indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction*, «Social Psychology Quarterly», 68/1 (2005), pp. 15-38.
- Y. Leanza, *Roles of community interpreters in paediatrics as seen by interpreters, physicians and researchers*, «Interpreting», 7/2 (2005), pp. 167-192.
- P. Llewellyn-Jones, R. Lee, *Getting to the core of role: defining interpreters' role-space*, «International Journal of Interpreter Education», 5/2 (2013), pp. 54-72.
- P. Llewellyn-Jones, R. Lee, *Redefining the Role of the Community Interpreter: The Concept of Role-space*, SLI Press, Carlton-le-Moorland 2014.
- L. Luppi, *La mediazione linguistico-culturale in ambito sanitario: la negoziazione dell'autorità epistemica*, tesi di laurea non pubblicata, Università di Modena e Reggio Emilia 2010.
- I. Mason, *Projected and perceived identities in dialogue interpreting*, in G. Munday (eds), *IATIS Yearbook 2005*, IATIS, Seoul 2005, pp. 30-52.
- I. Mason, *Role, positioning and discourse in face-to-face interpreting*, in R. de Pedro Ricoy, I. Perez, C. Wilson (eds), *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Practice, Pedagogy*, St. Jerome, Manchester 2009, pp. 52-73.
- I. Mason, W. Ren, *Power in face-to-face interpreting events*, «Translation and Interpreting Studies», 7/2 (2012), pp. 233-252.

- R. Merlini, *Seeking asylum and seeking identity in a mediated encounter*, «Interpreting», 18/1 (2009), pp. 57-92.
- N. Niemants, *Des enregistrements aux corpus : transcription et extraction de données d'interprétation en milieu médical*, «Meta », 63/3 (2018), pp. 665-694.
- N. Niemants, *L'accueil des patient.e.s francophones dans les institutions de soins en Italie : pour une interprétation des silences*, relazione presentata al primo congresso internazionale del Réseau international POCLANDE intitolato *Les territoires de la linguistique pour le développement*, 24 octobre 2019, Université Bordeaux-Montaigne, à paraître.
- G. Turner, A. Merrison, *Doing 'understanding' in dialogue interpreting*, «Interpreting», 18/2 (2016), pp. 137-171.
- C. Valero-Garces, A. Martin, *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia 2008.
- S. Vignali, *Bilingual interactions in healthcare settings: an empirical analysis of intercultural mediators' initiatives*, tesi di laurea non pubblicata, Università di Modena e Reggio Emilia 2017.
- C. Wadensjö, *Interpreting as Interaction*, Longman, London-New York 1998.
- D. Zorzi, *Mediating assessments in healthcare settings*, in C. Baraldi, L. Gavioli (eds), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia 2012, pp. 230-249.
- F. Zoughar, *La mediazione arabofona in campo sanitario*, tesi di laurea non pubblicata, Università di Modena e Reggio Emilia 2012.

**MÉDIATION CULTURELLE,
APPROPRIATION DES PATRIMOINES
ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS**

ORGANISER LE DIALOGUE ENTRE LES DIGNITÉS
ET LES RICHESSES CULTURELLES DE CHACUN.
RETOUR D'EXPÉRIENCE

Lucile Chastre, *Musée d'art
et d'histoire Paul Éluard à Saint-Denis*

L'« objet essentiel de la politique culturelle est d'organiser le dialogue entre les dignités et les richesses culturelles de chacun [...] ».¹ Cette ambition trouve son fondement dans la reconnaissance des droits culturels, garantie en France depuis 2015 par la loi sur la Nouvelle Organisation Territoriale de la République : « les droits culturels font en effet partie d'un socle de droits fondamentaux, sur lesquels prennent appui la reconnaissance et l'expression de l'égalité des êtres humains. »² À Saint-Denis, ville populaire de la banlieue parisienne, les édiles encouragent la participation de la population à la vie culturelle municipale. « Il ne s'agit plus d'apporter la “culture” aux gens mais de mettre en œuvre les conditions favorables pour que toute personne puisse cultiver ce qui fait sens pour elle, avec d'autres [...]. »³

Comment mettre en pratique cette profession de foi politique, l'incarner dans des actions concrètes ? C'est le défi que le Musée d'art et d'histoire Paul Éluard relève avec ses partenaires, ses publics. Son programme pédagogique « Empreintes » vise à rendre

¹ Pignot 2016, 8.

² Amendement n° 614 à l'article 28 de la loi NOTRe, disponible sur Internet : http://www.senat.fr/amendements/2014-2015/175/Amdt_614.html

³ Pignot 2016, 8.

tangible « le dialogue entre les dignités et les richesses culturelles de chacun ».

À partir d'une présentation du projet, de ses bénéficiaires, de son déroulement, de ses restitutions, j'exposerai comment le dialogue est érigé en méthode à toutes les étapes de réalisation. Enfin, je proposerai une interprétation à l'expression « dialogue entre les dignités et les richesses culturelles de chacun » et montrerai que celui-ci contribue à faire évoluer certaines représentations et postures.

1. Un programme culturel et créatif, pluriannuel, gratuit et collaboratif

1.1. Genèse et financement

Le projet est suscité en 2017 au Musée d'art et d'histoire Paul Éluard par la Direction régionale des Affaires Culturelles (DRAC) d'Île-de-France, qui entend accompagner, par une action culturelle gratuite, les habitants de quartiers en rénovation urbaine. Il est entièrement financé par des fonds publics, de l'État, du Département de la Seine-Saint-Denis, de la communauté de communes Plaine Commune et de la Municipalité de Saint-Denis.

Promu par le musée, « Empreintes » est dans sa conception et sa mise en œuvre le fruit d'une coopération avec deux autres structures culturelles : l'une privée, l'association Franciade, éditeur de produits dérivés du patrimoine de Saint-Denis, l'autre municipale, l'Unité d'archéologie de Saint-Denis (UASD).⁴ « Empreintes » a connu deux éditions, en 2018 et en 2019 ; la troisième est en cours de réalisation en 2020.

⁴ Carine Tontini et Vanina Bartoli pour Franciade, Christelle Amand pour l'UASD, Marion Debillon-Billot et moi-même pour le musée, nous avons travaillé ensemble à la conception des visites et des ateliers, à la recherche des financements et des publics, à la coordination des actions, aux restitutions et au bilan.

1.2. *Les bénéficiaires*

Les bénéficiaires sont au nombre de 56 en 2018 et de 75 en 2019. Ce sont des habitants et des usagers du quartier Grand-Centre-Ville, d'âges divers. Ainsi pour *Empreintes 2*, dix-neuf ont moins de 13 ans, vingt-quatre entre 13 et 25 ans, vingt entre 25 et 60 ans et douze ont plus de 60 ans. Pour atteindre l'objectif de mixité sociale, nous nous sommes appuyées sur des structures relais, institutionnelles et associatives. L'institut médico-éducatif et médico-professionnel Les Moulins Gémeaux nous a permis de mobiliser des enfants, des adolescents et de jeunes adultes en situation de handicap léger et moyen ; Casado, la maison des adolescents de l'hôpital Delafontaine et l'établissement public de santé mentale de Ville-Evrard, des adolescents et adultes en fragilité psychologique ou sociale ; le Foyer départemental de l'Enfance, La Farandole, des enfants et adolescents, extraits, dans l'urgence, de leur famille. Nous avons sollicité aussi des adultes sans difficulté identifiée d'insertion sociale : des usagers de la maison des Séniors et de l'école d'arts plastiques Gustave Courbet, « les amis des Midis de l'art » (des retraités qui assistent une fois par mois à une présentation d'œuvres issues des réserves du musée), des voisins du musée et les professionnels des structures relais, psychologues, éducateurs spécialisés, animateurs socio-culturels, qui sont eux aussi des bénéficiaires du projet.

1.3. *Le déroulé*

Empreintes réunit habitants de Saint-Denis, professionnels du patrimoine, de l'art et du domaine médico-social autour de cette question : « Qu'est-ce qui fait patrimoine pour vous, dans la ville ? ». À partir de quatre ou cinq visites patrimoniales inspirantes, conduites par des médiateurs culturels, dont C. Amand, V. Bartoli et moi-même, les participants sélectionnent dans leur cadre de vie ou de travail en mutation, des éléments qu'ils perçoivent comme faisant partie du patrimoine dionysien et qu'ils

ont envie de transmettre.⁵ Ils en gardent la mémoire par la photographie, le dessin ou le relevé d’empreintes. Puis lors de trois ateliers de céramique ou de sérigraphie, chacun réalise une empreinte du patrimoine de son choix. En 2018 et 2019, les artistes Maëleonn Le Clainche et Louise Traon amènent chaque apprenti céramiste à créer, dans l’atelier de Franciade, au moins un carreau par estampage. En 2019, le sérigraphe Antoine Petit rejoint l’équipe et accompagne les participants dans la réalisation d’un calque puis de plusieurs tirages sérigraphiques sur du tissu, du papier et de la bâche. La nature des productions finales et leur mode de restitution sont décidés collectivement lors de temps de travail et de convivialité. Chaque saison d’*Empreintes* se termine par une fête publique. Au terme du processus, nous espérons que chaque contributeur aura expérimenté « [I]e rapport aux patrimoines [...] comme une expérience à vivre ».⁶

1.4. *Les créations*

Certaines sont pérennes et accessibles à tous au musée. Ainsi les quatre-vingt-huit carreaux de céramique d’*Empreintes 1* et 2 sont scellés dans le *Jardin des 5 Sens* pour former un *Chemin*

⁵ Le programme culturel du parcours céramique compte cinq étapes : à Franciade, sensibilisation à la notion d’empreintes ; prospection du Grand-Centre-Ville et présentation de traces archéologiques par l’UASD ; au musée, observation des traces des religieuses et des soldats dans ce bâtiment autrefois couvent puis caserne ; à la basilique cathédrale de Saint-Denis, recherche des marques différentes d’architectes et d’artisans ; analyse historique et sociale de l’habitat du Grand-Centre-Ville aux XX^e et XXI^e siècles. Le programme culturel du parcours sérigraphie compte quatre étapes : au musée, découverte de la collection de sérigraphies modernes et contemporaines et démonstration par l’artiste A. Petit ; à partir d’un repérage cartographique à l’UASD, balade urbaine sur les traces du XIX^e siècle du Grand-Centre-Ville à La Briche, friche industrielle transformée en ateliers d’artistes ; découverte de différentes techniques d’art urbain dans la *Street Art Avenue* au canal Saint-Denis ; aperçu des techniques de reproduction des images à partir d’imprimés du XV^e au XIX^e siècle à la médiathèque Centre-Ville.

⁶ Pignot 2016, 21.

d'Empreintes.⁷ Un livret, *Carnet d'Empreintes*,⁸ répertorie l'ensemble des carreaux de la première édition, avec une photo, une courte notice due à l'apprenti céramiste et, si nécessaire, quelques lignes de contextualisation historique par C. Amand et moi. Ce guide, donné en deux exemplaires à chaque bénéficiaire et aux partenaires du projet, est prêté aux publics individuels du musée le temps de leur visite. Un cartel pour le *Chemin d'Empreintes*, en braille et en français, est en cours de réalisation, au moment de la rédaction de cet article.

Sept rideaux, ornés de sérigraphies, sont accrochés de manière permanente dans l'aile est du cloître. Les visiteurs les découvrent au début du parcours des collections.

Nous avons également imaginé d'autres modes de restitution qui assurent aux modèles originaux une diffusion large et plus ou moins durable. Ainsi, des *tote bags* décorés de sérigraphies sont en vente à la boutique du musée. L'ensemble des sérigraphies, tirées sur du beau papier, a été exposé au musée puis à la médiathèque Centre-Ville. Enfin, une petite vingtaine de participants a collé sur des palissades, des immeubles en chantier et un mur de la *Street Art Avenue*, des tirages sur papier affiche. Certains collages sont restés intacts plusieurs mois, notamment le portrait de Louise Michel, le blason de l'école Jules Vallès portant l'inscription « De l'instruction naît la grandeur des nations » et une vue de la basilique avec des masques de théâtre, symboles de la diversité de la population dionysienne.

Le *Chemin d'Empreintes* est inauguré en 2018 par le Maire de Saint-Denis et le Président du Département de la Seine-Saint-Denis, en même temps que l'exposition *Art et Archéologies, ConVersatoire*, dont il est une pièce. Le vernissage des créations

⁷ Quelques vues du *Chemin d'Empreintes* sont à découvrir sur le site Internet de Franciade : <https://www.franciade.fr/empreinte>

⁸ *Carnet d'Empreintes. Saint-Denis, une ville à « empreinter »*, 2019. Il a été imprimé à 200 exemplaires. Il est consultable sur le site Internet de Franciade : https://110552c1-a1c7-4aa9-88b2721392c411d3.filesusr.com/ugd/cf6c75_ae6f0e5ef1e5449190f8a2bcb14fa4ef.pdf

de 2019 s'est accompagné de la remise du premier prix « Osez le musée », récompensant « un musée citoyen, inclusif et collaboratif ».⁹ Cette distinction couronne l'ensemble des contributeurs d'« Empreintes » et des autres programmes de ce type, « Racines » et « Partageons le musée ». Le dialogue entre bénéficiaires, conceptrices et artistes lors des phases de découvertes patrimoniales, d'élaboration et de décision, est sans doute l'une des clés de réussite.

2. Créer les conditions du dialogue entre les contributeurs

2.1. *Provoquer la rencontre entre des personnes d'horizons et d'âges divers*

La constitution des groupes de visite tient compte de l'objectif de mixité sociale. En fonction des disponibilités de chacun, nous parvenons à élaborer un planning de sorties culturelles où se mêlent, sur un créneau, des adultes de l'IMPro Les Moulins Gémeaux, des seniors, des adultes actifs et des jeunes de Casado, et sur un autre, quelques adultes actifs, quelques seniors et des enfants de La Farandole.

La mixité des groupes n'a pas toujours été possible ni souhaitable. Les ateliers de céramique à Franciade, limités à 6, associent le plus souvent des gens qui se connaissent. Sur les recommandations des professionnels relais, nous avons parfois laissé un temps d'adaptation à certains groupes plus émotifs, avant de les amener à côtoyer des personnes nouvelles.

« Nous avons fait de belles rencontres, notamment avec Maëleonn »,¹⁰ déclarent les jeunes de l'IME Les Moulins Gémeaux. « Ce projet m'a apporté beaucoup », témoigne Geneviève. « Le

⁹ <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Musee-de-Saint-Denis-des-projets-culturels-qui-engagent-la-population>

¹⁰ *Carnet d'Empreintes*, 12.

plaisir de rencontres intergénérationnelles. »¹¹ Je les approuve pleinement : « Pour moi, à titre personnel autant que professionnel, le plaisir le plus fort de ces projets participatifs réside dans la rencontre humaine. Cela nous a donné l’opportunité, au musée de Saint-Denis, de découvrir des habitants porteurs d’une grande richesse culturelle. [...] Les projets que nous arrivons à monter avec ces populations donnent foi en l’humanité. »¹²

2.2. Favoriser les échanges entre les participants

Les balades urbaines offrent un cadre propice au dialogue, avec toutes ses nuances de confrontation et de convergence de points de vue, entre expériences personnelles et connaissances historiques de la ville. Les médiatrices culturelles s’efforcent d’apporter du savoir et, en même temps, d’orchestrer la discussion autour d’un objet patrimonial. Si le plus souvent l’expérience personnelle est portée par les habitants et les contenus historiques par les médiateurs culturels, il arrive que les rôles s’échangent ou se partagent. En voici quelques exemples.

Lors d’une exploration urbaine, une adolescente des Moulins Gémeaux a interprété, pour un groupe hétérogène, le blason de la Ville de Saint-Denis. La justesse de ses explications a suscité l’admiration des seniors. Je les ai d’ailleurs entendus souvent, en aparté, vanter l’intelligence, la culture et l’aisance sociale des jeunes de l’IME, porteurs d’un handicap mental léger. Inversement, je peux, en tant que médiatrice, rapporter des témoignages oraux. Par exemple, lors de la visite du musée sur les traces des habitants du couvent, je raconte que des Dionysiens ont suivi des cours de catéchisme dans ce bâtiment, que d’autres sont venus pendant la Seconde Guerre mondiale y apporter des vêtements pour les indigents.

¹¹ *Ibidem.*

¹² <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Musee-de-Saint-Denis-des-projets-culturels-qui-engagent-la-population>

Pour finir, je mentionnerai un cas de prise en charge collective de la fonction de médiation. Au musée, l'artiste A. Petit, un usager de l'École d'arts plastiques, des jeunes de l'IME Les Moulins Gémeaux et moi-même mettons en commun nos connaissances pour essayer de comprendre comment Hervé Télémaque a réalisé l'assemblage des couleurs dans sa sérigraphie *Bleu de Matisse*. Cette expérience n'aurait-elle pas en partie inspiré à Jean-Michel Castagné cette réflexion au sujet d'*Empreintes 1* : ce fut « une nouvelle manière d'observer mon environnement dionysien que je croyais pourtant bien connaître ; un mode augmenté d'enracinement dans MA VILLE » ?¹³

2.3. *Décider collectivement de la production finale*

Lorsque nous déposons les dossiers de demande de financements pour *Empreintes 1* et 2, nous¹⁴ avons déterminé la technique artistique, les sites à visiter, mais n'avons qu'une vague idée du résultat plastique. Cette indécision n'est pas due à un manque de préparation mais à notre volonté de le concevoir avec tous les acteurs. Un temps de travail convivial est organisé à mi-projet pour en décider. Si tous les participants sont conviés, les adultes sont majoritairement présents.

Pour *Empreintes 1*, en plus de l'artiste et des cheffes de projet, le groupe de travail est constitué par les professionnels relais, beaucoup de retraités, plusieurs usagers mineurs de Casado, un responsable des parcs et jardins de Plaine Commune et la Directrice du musée. Les débats se déroulent au musée puis pendant le déjeuner (qui est offert), à la coopérative Le Pointcarré. Nous¹⁵ exposons les deux critères que les réalisations doivent remplir : la pérennité et une diffusion plus large que la communauté des participants. Nous proposons deux projets : une fresque de car-

¹³ *Carnet d'Empreintes*, p. 12.

¹⁴ C. Amand, C. Tontini, M. Debillon-Billot et moi-même.

¹⁵ C. Tontini, C. Amand et moi-même.

reaux accrochée sur le *Mur lapidaire*, « œuvre » pédagogique, créée au musée par l'UASD, avec le sculpteur Luigi Da Gioz, ou un cercle de carreaux, scellés dans la terre, reproduisant la forme ronde du *Jardin des 5 Sens*. Le débat s'engage. C. Amand, C. Tontini, les psychologues de Casado et moi officions comme médiatrices entre des jeunes et des seniors qui ne se comprennent pas toujours. La bienveillance de plusieurs d'entre eux à l'égard des adolescents aide au rapprochement. Finalement, de la discussion naît un troisième projet : tracer un chemin d'empreintes. Il suscite une adhésion unanime, car le chemin peut être prolongé par de prochains contributeurs. En outre, il s'impose comme la métaphore du parcours que nous avons vécu ensemble au fur et à mesure de l'expérience. Le choix est approuvé par la Directrice du musée qui a participé à la discussion collective avec un esprit de recherche, sans faire valoir sa position hiérarchique.

Pour *Empreintes 2*, lors d'un déjeuner au Pointcarré, les adultes, professionnels et amateurs, examinent trois propositions adaptées aux usages de la sérigraphie : l'édition de produits dérivés, le collage urbain et l'impression sur bâche. L'idée de produits dérivés, discutée en amont par les équipes du musée et de Franciade, se précise dans le débat : nous optons *in fine* pour des *tote bags*.

Si le collage des sérigraphies dans la ville est accepté dans son principe, les modalités en sont pesées selon les termes suivants : d'un côté, les partisans du collage sauvage, de l'autre, ceux de l'accrochage autorisé. Aucune décision n'est prise à l'issue de la réunion. Par la suite, nous¹⁶ choisirons l'accrochage sauvage. L'expérience d'A. Petit, mon enthousiasme pour une pratique du collage proche de celle adoptée par des artistes présents dans les collections du musée ont fait pencher la balance.

Concernant la création pérenne, nous envisageons d'accrocher des bâches sérigraphiées aux grilles du musée ou bien à partir de ces bâches, de fabriquer un *canopy*, à utiliser pour des événe-

¹⁶ C. Amand, C. Tontini, A. Petit et moi-même.

ments dans les jardins du musée. La première option l'emporte, mais la Directrice du musée et la chargée des collections l'excluent : les grilles étant protégées au titre des monuments historiques, aucun accrochage n'est autorisé dessus. Pour trouver une solution, elles suggèrent des rideaux, qui viendraient masquer les portes dépareillées de l'aile est du cloître. Cette proposition est validée par les bénéficiaires d'« Empreintes ».

Par ailleurs, plusieurs Dionysiens ayant participé aux deux éditions expriment leur souhait de publier un guide qui permettrait aux habitants et aux touristes de repérer dans Saint-Denis le patrimoine d'« Empreintes ». Si nous¹⁷ entendons la demande, nous sommes aussi conscientes des obstacles à lever : d'une part, le budget d'*Empreintes 2* ne saurait couvrir les frais de maquette et d'impression, d'autre part, il manque un opérateur touristique qui nous aiderait à préciser les destinataires et la diffusion du produit. Néanmoins, leur idée est à l'origine d'*Empreintes 3*. Frappées par la convergence entre leur aspiration et les cartes sensibles, créées par Ville Pays d'Art et d'Histoire de Plaine Commune, nous¹⁸ proposons à VPAH Plaine Commune de s'associer à Franciade, au musée et à l'UASD pour le troisième opus d'« Empreintes », qui proposera linogravure et céramique. Offertes aux nouveaux habitants ou vendues, les cartes sensibles de Saint-Denis permettront de localiser le patrimoine cher aux Dionysiens. Aux représentations élaborées lors d'*Empreintes 1* et *2*, réinterprétées en linogravure, s'ajouteront de nouvelles images, inspirées des autres quartiers de la ville.

Ainsi donc, les processus d'élaboration témoignent de la dynamique inclusive et évolutive propre à « Empreintes ». Créer les conditions d'un dialogue entre des professionnels et des amateurs, des adultes et des jeunes, ménager des espaces d'indécision, de discussion à l'intérieur d'un projet « ficelé » et dans un cadre institutionnel sont indispensables mais ne suffisent pas. La

¹⁷ C. Amand, C. Tontini et moi-même.

¹⁸ C. Amand, C. Tontini et moi-même.

réussite du dialogue tient à la bonne volonté de l'ensemble des participants et à l'action facilitatrice de quelques-uns, professionnels et usagers, qui font office de médiateur entre les individus, sans que ce soit nécessairement leur métier.

3. Dignité et richesses culturelles

3.1. *Le patrimoine dionysien, une richesse culturelle individuelle à partager*

En leur posant la question, « Qu'est-ce qui fait patrimoine pour vous, dans la ville ? », nous invitons les bénéficiaires d'« Empreintes » à valoriser une partie de leurs richesses culturelles, très vastes : celle liée à leur cadre de vie ou de travail. Sur le plan pratique, nous leur proposons d'en relever l'empreinte. Ce terme, choisi pour sa polysémie et sa force poétique, dérouté les participants d'*Empreintes 1* : comment relever l'empreinte d'une œuvre d'art intouchable ou inaccessible, d'un objet sans relief, d'un monument, d'un concept ? Il inspire, dès la réunion publique de présentation du projet, plusieurs débats collectifs. Finalement, nous convenons que, dans ce projet, le terme « empreinte » désigne à la fois une trace sur une surface et une trace dans la mémoire. Celles-ci peuvent être restituées par le dessin, la photo, le frottage ou le calque, puis par estampage dans de la glaise : les participants laissent ainsi une empreinte d'eux-mêmes et le témoignage d'une petite partie de leur richesse. Définissant le sens d'« empreinte », nous précisons également notre champ patrimonial.¹⁹

Célèbre ou inconnu, insigne ou modeste, le patrimoine est constitué de ce qui « plaît », de ce qui est « beau » ou « émouvant », « emblématique » ou « marrant », de ce qui laisse une em-

¹⁹ Pour *Empreintes 2*, il n'y a pas eu de débat sémantique. La définition, une fois posée, n'a plus été remise en question et a pu être transmise avec clarté aux nouveaux participants.

preinte personnelle sur l'individu, de ce qui rend fier et confiant. C'est ainsi que plusieurs participants d'*Empreintes 1* ont justifié leur choix dans le *Carnet*.²⁰ La caractéristique du patrimoine des deux cycles est sa variété typologique, si bien que le pluriel s'imposerait. Si des monuments incontournables ont retenu l'attention des contributeurs (la Basilique, le Théâtre Gérard-Philipe, la chapelle et le cloître du musée, l'Hôtel de Ville de 1883 et le Stade de France), ils ont aussi élu des lieux de vie populaires (le marché, un café, la piscine La Baleine). Ils retiennent des œuvres d'art, certaines attendues (la statue de saint Denis, les gisants et les vitraux de la basilique, *Le Monde sous-marin*, fresque des Sœurs Chevalme sur la *Street Art Avenue*), d'autres plus confidentielles (la sculpture de saint Fiacre et *La France chez vous*, sérigraphie de Jean Effel). Méritent aussi d'être retenus des objets archéologiques, issus des fouilles de la ville et conservés dans les collections de l'UASD ou du Musée des antiquités nationales de Saint-Germain-en-Laye (poulaine, fibule et pichet médiévaux, sceau de la reine Arégonde). Certaines personnalités sont patrimoniales : saint Denis, Louise de France, fille de Louis XV et carmélite à Saint-Denis, l'anarchiste Louise Michel et Paul Pogba, gloire de l'équipe nationale de foot. Beaucoup mettent à l'honneur un patrimoine immatériel et symbolique : des blasons (de l'Harmonie municipale, de la ville de Saint-Denis, de l'école Jules Vallès), des valeurs et des concepts, représentés par des inscriptions et des symboles (l'amour, l'espoir, la culture, l'instruction, le communisme, la monarchie, la paix, le multiculturalisme et la mort). Des symboles ont même été créés, tel cet assemblage d'empreintes de pavés de différents quartiers, image de la diversité de la population.²¹ Les participants ont également relevé des traces populaires : un cœur gravé sur un arbre du parc de la Légion d'Honneur, une signature laissée par un chef de chantier sur *Les trois piliers*, construction insolite à la ZAC Basilique. Le pa-

²⁰ *Carnet d'empreintes*, 14-70.

²¹ *Ibidem*, 30.

trimoine naturel n'est pas en reste avec des empreintes d'herbes, de feuilles (provenant de la rue du Jambon) et de fossiles, pris dans la pierre calcaire de la basilique.

3.2. *La dignité des bénéficiaires d'« Empreintes », contributeurs du patrimoine*

Désigner, représenter, pérenniser le patrimoine : telles sont les actions auxquelles les usagers d'*Empreintes* ont participé, aux côtés des professionnels dont ce sont les missions. Ce faisant, ils sont investis d'une responsabilité dans la valorisation des patrimoines, qui leur confère une dignité. Certains ont même pris des initiatives remarquables.

Nadia Vitali raconte dans le *Carnet d'Empreintes* qu'elle a reçu, en 1967, la nationalité française dans la chapelle des carmélites, qui, à l'époque, était un tribunal de justice de paix.²² Par son témoignage, elle contribue à documenter l'histoire du monument historique. Mais plus encore, elle en révèle une valeur symbolique, qui, à ma connaissance, échappait aux professionnels du musée : celle d'un lieu de mémoire de la citoyenneté française.

Le deuxième exemple concerne une recherche de sources historiques, menée par une autre « amie des Midis de l'art ». Intriguée par une arche de pierres anciennes dans la ZAC Basilique,²³ Janine s'attache à retrouver l'architecte de l'immeuble devant lequel se dresse cette construction étonnante. Elle découvre qu'il s'agit de Bernard Paurd, lauréat d'une mention au Prix de l'Équerre d'argent, en 1993, pour ses logements sociaux. Elle lui envoie un courriel, point de départ d'une correspondance dans laquelle il lui livre le secret de cet édifice : « Avec des carrières », rapporte-t-elle, « ils ont édifié *Les trois piliers* avec des pierres récupérées dans les décombres du quartier détruit. C'est à la réunion de fin de chantier que Mr. Horta a révélé son nom

²² *Ibid.*, 41.

²³ 45-47, rue Jean Jaurès.

gravé sur l'édifice qu'il a rendu possible. C'est une empreinte tardive de 1979. »²⁴ Elle donne au musée une copie de l'échange de courriels, afin que soit conservée cette source documentant un élément du patrimoine dionysien.

Le dernier exemple a trait au QR Code du musée. Il a été créé de toutes pièces par Jean-Michel Castagné sur un carreau de céramique. Il suffit aux visiteurs de le flasher sur le *Chemin d'Empreintes*, pour accéder au site Internet du musée.²⁵

En définitive, les bénéficiaires du projet « Empreintes » se sont faits artistes, auteurs, médiateurs, créateurs et promoteurs du patrimoine, historiens, quels qu'aient été leur âge, leur fonction sociale, leur culture. Dans leurs choix, nous n'avons opéré aucune sélection, aucune hiérarchie, aucune censure. Les responsabilités qu'ils ont prises pour leur patrimoine leur a conféré une dignité, qui s'est trouvée renforcée par le statut des créations.

3.3. *Le statut singulier des créations*

La valeur accordée aux productions a été au cœur de plusieurs débats. Quel prix donner aux *tote bags* ? Cette interrogation est partagée par courriel entre adultes. D'un côté, les partisans de la gratuité argumentent que la générosité est un principe inhérent au projet, et qu'il est contestable de monnayer un produit dont le motif décoratif a été réalisé par des volontaires bénévoles et un artiste professionnel. De l'autre, les tenants d'un juste prix mettent en avant la valeur des *tote bags*, pièces uniques, décorées de sérigraphies originales, imprimées à la main, sur des sacs en coton 100% écologique et certifiés WFTO (World Fair Trade Organization). Finalement, l'argument de la valeur l'emporte. Le prix²⁶ proposé par Franciade est discuté et approuvé par les acteurs du projet, les hôtes du musée qui gèrent la boutique, la

²⁴ *Ibidem*, 24.

²⁵ *Ibid.*, 19.

²⁶ Il s'agit de 6€.

Direction du musée, la Direction de la Culture puis l'élue à la Culture. Enfin, il est ratifié par le Bureau municipal.

Une autre discussion porte sur les motifs décoratifs des sacs vendus au musée ; elle se déroule *in praesentia*, entre une psychologue, une éducatrice de Casado et moi-même. Dans une première intention, nous²⁷ pensons sélectionner, parmi les sérigraphies, celles qui relèvent d'un patrimoine classique, lié au musée. Seraient, par exemple, exclus de la vente, les portraits de Paul Pogba, d'une participante et de son fils dans la piscine La Baileine. Les professionnels de Casado m'alertent sur la contradiction entre le principe participatif du projet et l'idée de sélection. Elles pointent l'effet dévastateur d'écarter certains motifs, sur des individus qui, investis dans ce projet, ont gagné en estime de soi et en confiance. L'argument fait mouche. Une équipe constituée d'A. Petit, de jeunes et de seniors sérigraphieront tous les calques sur 200 *tote bags*, dont une centaine vendue au musée. Ce cas est par ailleurs révélateur de la nécessité d'une démarche coopérative pour contrer les habitudes professionnelles, dans un contexte d'innovation.

La réception des sérigraphies par le public nous amène aussi à en questionner la valeur. L'homme qui, dans la rue, décollait les œuvres pour les accrocher chez lui et ce visiteur du musée qui s'est porté acquéreur de *La Halle du marché*, sérigraphie de Marc Beudart, soulèvent deux interrogations : à qui appartiennent les sérigraphies ? Sont-elles des œuvres d'art ? Elles pourraient être la propriété de Franciade et du musée qui les ont coproduites, mais nous préférons considérer qu'elles appartiennent à leur auteur. Concernant la deuxième question, il s'avère que les réalisations d'« Empreintes » ont un statut hybride, entre œuvres de création et productions pédagogiques.

Bien que les sérigraphies exposées au musée aient une affinité thématique avec les collections municipales et que l'une d'entre

²⁷ C. Amand, C. Tontini, S. Gonzalez, alors Directrice du musée, A. Yanover, alors chargée des collections, et moi-même.

elles ait été identifiée par un visiteur comme une œuvre, jamais nous, professionnels du musée, n'avons envisagé de les intégrer dans les fonds. Pour ma part, j'ai anticipé le refus du service des collections, car il n'est pas d'usage dans les musées d'art (sauf ceux d'art brut), d'intégrer dans les collections des œuvres faites par des amateurs. Par ailleurs, la tendance est plutôt à une politique d'acquisitions parcimonieuses, les réserves étant pléthoriques.

Qu'en est-il des autres réalisations pérennes d'« Empreintes » ? Ni les rideaux, ni le *Chemin* ne figure à l'inventaire du musée. Cependant, ce dernier, scellé dans le *Jardin des 5 Sens* et bientôt doté d'un cartel qui en précisera le titre et les auteurs (« des professionnels et habitants du Centre-Ville »), fait partie du parcours de visite et un guide lui est consacré, le *Carnet d'Empreintes*. Ce sont autant de marqueurs du statut artistique du *Chemin*. Son inclusion dans l'exposition temporaire *Art et Archéologies, ConVersatoire*, parmi des œuvres d'artistes confirmés et d'autres dus, comme lui, à des collectifs d'artistes et d'amateurs, témoigne de la volonté des commissaires et de la Direction des Affaires culturelles de Saint-Denis de faire bouger les lignes entre œuvres d'art et production d'amateurs.²⁸ Les rideaux, quant à eux, ont un statut plus fragile. Visibles par tous ceux qui entrent dans le musée, ils ne sont pas sur un axe de déambulation des visiteurs et pour l'instant rien n'invite ceux-ci à traverser le cloître pour les voir de près. De plus, ils n'ont encore ni titre ni cartel.²⁹

Malgré une absence de statut juridique, les productions pérennes d'« Empreintes » tendent à acquérir, en partie grâce à leur contexte d'exposition, la dignité d'une œuvre de création, laquelle rejaillit sur leur auteur, celui-là même qu'on appelle traditionnellement « le public ».

²⁸ Sylvie Gonzalez, directrice (actuellement retraitée) du Musée d'art et d'histoire Paul Éluard et Nicole Rodrigues, directrice de l'UASD, étaient deux des trois commissaires de l'exposition.

²⁹ Au moment où je rédige cet article, j'ai quitté mes fonctions au musée de Saint-Denis, sans l'avoir prévu.

3.4. Les « empreinteurs »

Le public, les bénéficiaires, les participants, les contributeurs : comment appeler ceux qui ont fait *Empreintes* ? Pas une fois nous³⁰ n'avons parlé de « public empêché » ni de « public du champ social » pour catégoriser certains groupes, y compris dans les bilans. Le non-usage de ce vocable témoigne de notre considération, du prisme inclusif et individué à travers lequel nous percevons les bénéficiaires du programme.

Au fil du temps, la terminologie a évolué. Le *public d'empreintes* a fait place aux *bénéficiaires* et aux *participants*, termes qui désignent ceux *pour* qui le projet a été conçu. Mais ils n'incluent que partiellement ceux *avec* qui le projet a été réalisé, c'est-à-dire, en plus des bénéficiaires, les artistes, les cheffes de projet, les médiateurs culturels, les ouvriers du BTP qui ont creusé le chemin et scellé les carreaux, les collègues de l'UASD et du musée. Pour nommer l'ensemble de ceux qui ont œuvré à « Empreintes », nous avons utilisé les termes de *contributeur* et d'*acteur*. La liste que nous en donnons dans le *Carnet* inclut habitants et professionnels de la culture, de l'art, de l'action médico-sociale et du BTP.³¹ C'est dans ce texte aussi, écrit en décembre 2018, que pour la première fois nous utilisons le néologisme « empreinteur »,³² lequel, depuis, s'est imposé dans les conversations entre nous, dans les courriels échangés avec les bénéficiaires et dans la communication autour du projet. « Nous sommes tous des empreinteurs » : je me plais à le revendiquer pour rendre compte de l'égalité de dignité entre les contributeurs d'« Empreintes ».

Si la traditionnelle distinction entre les publics et les professionnels, les sachants et les apprenants, les spécialistes et les non-spécialistes tend à s'estomper, elle est néanmoins toujours à questionner.

³⁰ C. Amand, V. Bartoli, C. Tontini et moi-même.

³¹ *Ibidem*, 6 et 11.

³² *Ibid.*, 6.

Par exemple, pourquoi nous les cheffes de projet n'avons-nous pas laissé une trace personnelle sur le *Chemin d'Empreintes*, notre carreau à côté de ceux des usagers ? Pourquoi n'avons-nous pas créé un calque pour une sérigraphie ? Pour C. Amand et moi la réponse est claire : nous ne nous sommes pas autorisées à investir le rôle d'artiste, pour ne pas prendre une place qui ne nous était pas destinée, pour ne pas tirer un profit personnel de notre position professionnelle. Aussi, parce que dans un quotidien de travail surchargé, nous avons hésité à consacrer du temps à une tâche qui ne répondait pas à une mission obligatoire. Sans doute est-ce la prochaine étape !

Si, dans un programme culturel et créatif comme « Empreintes », nous avons travaillé à « organiser le dialogue entre les dignités et les richesses culturelles de chacun » par une méthodologie inclusive, participative et adaptative, je souhaiterais en conclusion pointer certains freins. Le temps en est un. Les habitudes professionnelles en sont un autre. Conjuguer les différentes temporalités de l'ensemble des participants fut un défi, qui n'a pas été toujours relevé avec succès, par exemple quand nous n'avons pas réussi, dans *Empreintes 2*, à associer les enfants à l'élaboration et à la prise de décisions collectives. La participation occasionnelle voire sporadique, si elle était aussi la bienvenue, n'a permis que dans une moindre mesure à ces acteurs irréguliers de prendre part au dialogue. Si la mise en jeu des postures professionnelles a aidé les bénéficiaires du projet à se faire médiateurs, auteurs, concepteurs et artistes, les mineurs ont peut-être un peu moins bénéficié de ce partage des rôles. Ainsi, s'ils n'ont pas été associés massivement à ces temps de travail collectif, ne serait-ce pas aussi parce que la parole de l'enfant a moins de poids que celle de l'adulte ? Que son discernement et donc sa capacité à faire valoir des arguments pour une prise de décision sont moins reconnus que ceux de l'adulte ? Enfin, nous ne rappellerons jamais assez qu'un projet comme *Empreintes* advient uniquement à la condition que les directions et tutelles administratives fassent confiance à leurs équipes, aux usagers, qu'elles les soutiennent idéologiquement et financièrement.

Bibliographie

- Carnet d'Empreintes. Saint-Denis, une ville à « empreinter »*, Saint-Denis 2019, https://110552c1-a1c7-4aa9-88b2721392c411d3.filesusr.com/ugd/cf6c75_ae6f0e5ef1e5449190f8a2bcb14fa4ef.pdf
- S. Pignot, *Le schéma d'orientations culturelles de la ville de Saint-Denis : pour une politique culturelle inclusive, co-construite et attentive*, in *Schéma d'orientations culturelles. Pour une politique culturelle inclusive, co-construite et attentive*, Saint-Denis 2016, pp. 7-8, <https://reseauculture21.fr/wp-content/uploads/2017/01/schema-version16dec.pdf>
- Schéma d'orientations culturelles. Pour une politique culturelle inclusive, co-construite et attentive*, Saint-Denis 2016, <https://reseauculture21.fr/wp-content/uploads/2017/01/schema-version16dec.pdf>

LA MÉDIATION CULTURELLE AU MUSÉE
ENTRE APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE
ET PRÉREQUIS CULTURELS

Françoise Favart, *Università di Trieste*

Le sociologue légitimiste croit que les classes populaires sont muettes parce qu'il ne sait pas qu'il est sourd [...].¹

1. Introduction

En s'appuyant sur deux documents intitulés *J'apprends le français au Musée Carnavalet*, la réflexion que nous proposons ici s'intéresse à la relation entre savoirs culturels et apprentissage linguistique dans le cadre d'une médiation culturelle.

Le terme *médiation* n'est pas nouveau et a longtemps renvoyé à une idée d'accord, de conciliation voire d'arbitrage,² ce qui laisserait entendre que la médiation s'inscrit tout d'abord dans une situation de conflit qu'elle aurait pour vocation d'atténuer ou de résoudre. Aujourd'hui, largement utilisé dans le domaine social, ce terme est associé à un ensemble d'actions visant à mettre en rapport un individu ou un groupe d'individus et une réalité à laquelle ils devraient pouvoir accéder.

La notion de médiation culturelle est quant à elle relativement récente et trouve sa place dans nos sociétés caractérisées par des traits multiculturels. Elle peut être conçue comme un « modèle

¹ Grignon 1991, 39.

² Rey-Debove, Rey 2007, 1562.

pédagogique de l'efficacité de l'art »³ où le rapport de domination apprenant/maître, passivité/activité, *etc.* est renversé pour aboutir à une forme d'affranchissement du spectateur ou de l'apprenant.

La médiation culturelle qui occupe aujourd'hui une place significative dans les musées englobe des activités diverses et s'apparente à des finalités et à des sens souvent différents. Nous réfléchissons ici à une médiation qui d'une part se veut un enrichissement linguistique et de l'autre encourage l'appropriation ou l'élargissement de connaissances culturelles. Deux orientations qui convergent dans la volonté de faciliter l'intégration de leurs destinataires.

Dans cette étude, nous tenterons tout d'abord de circonscrire la médiation telle que nous l'appréhendons pour situer ensuite l'objet de notre analyse dans le contexte socio-politique où il s'inscrit. Après avoir proposé une brève présentation du corpus, nous nous interrogerons sur les caractéristiques linguistiques et discursives des activités qui sous-tendent la médiation culturelle mise en place par le Musée Carnavalet. Dans un premier temps, notre réflexion mettra en relation le destinataire et la visée illocutoire tels qu'ils sont définis par les concepteurs du projet. Les composantes linguistiques et discursives nous permettront ensuite d'étudier l'actualisation de ces deux paramètres dans le corpus. Notre analyse tiendra compte non seulement des observables mais aussi du contexte⁴ dans lequel s'inscrit cette communication sociale.

2. Qu'entend-on par médiation ?

Avant d'aborder l'analyse du corpus, quelques précisions nous semblent nécessaires compte tenu des interprétations diverses que l'on attribue à la notion de médiation culturelle.

³ Rancière 2008, 59.

⁴ Nous reviendrons dans la partie méthodologie sur ce que nous entendons par *contexte*, dans cette étude.

2.1. *Médiation, médiateur*

L'usage du terme *médiation* est relativement récent dans le domaine de la communication sociale et comme le soulignent S. Chaumier et F. Mairesse⁵ il a été introduit dans la langue française afin d'évoquer un ensemble de pratiques plus ou moins reconnues, entre certaines offres culturelles et une partie du public à qui elles sont destinées. Nous serions pour notre part tentée de nous demander si ces offres sont réellement destinées à cette *partie du public* et si une médiation ne se rend justement pas nécessaire en raison de la non-immédiateté ou du caractère non-spontané de la relation entre ces deux parties. La médiation peut ainsi être envisagée comme une forme de passage ou de transmission. Elle est alors souvent associée à un intermédiaire qui opère le lien entre des savoirs ou des offres et le public auquel ils seraient destinés. Cette figure de premier ordre dans la médiation s'identifie volontiers à celle du *médiateur* qui, dans la plupart des cas, est assimilé à une personne. Or dans le corpus que nous analysons cette figure n'est pas pleinement définie et nous considérons, sans exclure nullement la possibilité d'une présence physique, que le médiateur peut également assumer la forme d'un énoncé, d'un texte voire même d'expôts de formes diverses.

2.2. *La médiation culturelle dans notre corpus*

Il n'est pas nécessaire de rappeler que la médiation culturelle peut se décliner sous de multiples facettes et être abordée par des biais divers. Nous l'aborderons ici en tant qu'acte de parole. En effet, comme le rappelle J. Caune, la médiation culturelle et sociale est conçue tout d'abord comme « une énonciation, un acte de parole au présent sur une scène sociale ».⁶ Elle peut être en-

⁵ Chaumier, Mairesse 2007, 7.

⁶ Caune 2012, VII.

tendue comme une mise en condition d'apprentissage ainsi que le souligne É. Caillet en évoquant un entretien au cours duquel M. Serres rappelait, dès 1991, que « l'éducation, l'apprentissage, ça consiste à aller de l'autre côté ». ⁷ La considération métaphorique de M. Serres relève que l'apprentissage se nourrit de la curiosité et requiert un besoin de découverte. De fait, dans le cas du document élaboré par le Musée Carnavalet, l'apprentissage ou l'enrichissement de la langue française pour des personnes qui ne la connaissent pas ou qui en ont une maîtrise limitée est une finalité majeure de la médiation. En outre, cette fonction didactique s'opère par le truchement de la culture, composante sur laquelle se base la seconde finalité. La culture est ici tout d'abord à entendre comme la culture *savante*, celle qui est constituée des œuvres majeures de notre patrimoine et considérée par la plupart des gens comme la culture légitime. ⁸ Il n'en reste pas moins que cette médiation culturelle s'appuie également sur la culture dite anthropologique, la culture populaire, celle qui se transmet de manière spontanée et qui se rattache aux usages, aux manières de vivre et de penser d'un groupe social défini. Dans une certaine mesure, cette autre forme de culture trouve elle aussi sa place dans les documents élaborés par le Musée Carnavalet où cohabitent le savant et le populaire. De fait la médiation culturelle proposée ici n'instaure pas un contact entre public et objets d'art exposés, comme cela se produit régulièrement dans la médiation muséale, ⁹ mais elle passe par des objets quotidiens, en l'occurrence des enseignes, ¹⁰ pour faciliter l'intégration sociale des participants.

⁷ Caillet 1995, 20.

⁸ Bourdieu 1979, 448.

⁹ Dufiet 2014, 179.

¹⁰ À l'origine, les enseignes avaient souvent pour fonction de s'adresser à un public illettré.

3. Arrière-plan socio-culturel

3.1. *Le Musée Carnavalet*

Comme ce musée n'est pas l'un des plus connus de la capitale, nous nous permettons une rapide présentation pour préciser le cadre dans lequel la médiation trouve sa place. Le Musée Carnavalet, ou de l'Histoire de Paris, est situé dans le quartier du Marais. Il est implanté au sein d'un hôtel particulier qui doit sa renommée à des personnages illustres tels que F. Mansart ou la marquise de Sévigné. Comme son nom l'indique il est consacré à l'histoire de Paris et de ses habitants et abrite des collections qui illustrent l'évolution de la ville, de la Préhistoire à nos jours. Il compte une centaine de salles qui accueillent des œuvres d'art, des maquettes et des objets divers montrant l'aspect de la capitale à différentes époques et évoquant sa vie quotidienne et intellectuelle. Une des sections du musée est consacrée aux enseignes allant du XVI^e au XX^e siècle. La collection, qui regroupe environ 200 pièces illustrant l'activité commerciale de Paris, est le sujet central du projet de médiation mis en place par le Musée Carnavalet.

3.2. *Le contexte socio-politique : la médiation dans la ville de Paris*

L'accessibilité à la culture, le soutien à la création, la valorisation du patrimoine et le développement de l'art dans l'espace public sont les priorités affichées par la mairie de Paris. Elles sont à l'origine des démarches de médiation mises en œuvre dans les musées mais aussi à l'occasion de grands événements culturels. Les références explicites à la médiation culturelle, lorsqu'elles existent, renvoient à des politiques sociales d'intégration des publics éloignés de la culture et à des actions éducatives en milieu scolaire. Ainsi, depuis 2009, les musées de la Ville de Paris ont-ils développé des actions de médiation culturelle où celles-ci se

définissent comme une dimension essentielle du fonctionnement des musées. Parmi les publics intéressés figurent des habitants des quartiers dits *Politiques*. Le terme trouve son origine dans la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine (loi VECU) votée en février 2014 et vouée à établir une nouvelle cartographie de la politique de la ville.¹¹ L'objectif de cette réforme était de concentrer les efforts publics de l'État, des collectivités territoriales ainsi que des partenaires associatifs sur les territoires qui en ont le plus besoin dans le but de favoriser une meilleure cohésion urbaine.

3.3. *Le projet de médiation : « J'apprends le français au Musée Carnavalet »*

Ce projet s'inscrit donc dans le contexte que nous venons d'illustrer et s'adresse à des personnes en situation d'exclusion, de vulnérabilité sociale ou économique. La question de l'apprentissage de la langue française, favorisant l'autonomisation et l'intégration des personnes immigrées¹² y est envisagée comme le fondement de l'initiative. Ainsi, dans le cadre du partenariat entre Paris Musées et la Direction de la Démocratie, des Citoyens et des Territoires (DDCT), le Musée Carnavalet – Histoire de Paris a travaillé à la mise en place de projets répondant aux attentes des structures locales et de leurs publics. Le Musée Carnavalet a dès lors mis en place son propre projet intitulé « J'apprends le français au Musée Carnavalet – les petits métiers parisiens » et a élaboré deux guides d'*aide à la visite* qui constituent le corpus de notre analyse.

¹¹ Il s'agit de la loi n° 2014-173 du 21 février 2014. Pour plus d'informations nous renvoyons au site : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000028636804/>

¹² *J'apprends le français au Musée Carnavalet. Parcours: les petits métiers parisiens. Livret d'aide à la visite pour les apprenants de la langue française (Alpha/FLE et ASL), 2 et J'apprends le français au Musée Carnavalet. Parcours: les petits métiers parisiens. Guide pédagogique pour l'accompagnateur, 2.*

4. Corpus et méthodologie

4.1. *Le corpus*

Notre corpus est constitué de deux livrets, l'un et l'autre intitulés : *J'apprends le français au Musée Carnavalet*. Le premier présente comme sous-titre : *Livret d'aide à la visite pour les apprenants de la langue française (Alpha/FLE et ASL)* alors que le second est précédé de l'indication : *Guide pédagogique pour l'accompagnateur*.¹³ Tous deux spécifient qu'ils ont pour objet le *Parcours des petits métiers parisiens*. Les deux livrets sont disponibles à l'accueil du musée¹⁴ ou peuvent être téléchargés sur les sites Internet des concepteurs du projet.¹⁵

Le Livret A, constitué de 21 pages, propose un parcours thématique sur les petits métiers et sur les enseignes de Paris qui peut être animé par un « encadrant/formateur » avec ou sans le concours d'un conférencier du musée ou être utilisé de manière individuelle et autonome par l'apprenant. Sur le plan de la macrostructure, il s'articule en deux parties facilement identifiables grâce aux titres qui introduisent chacune d'entre elles. La première, intitulée *Avant la visite* occupe les pages de 3 à 11 alors que la seconde, *Le jour de la visite*, s'étend des pages 12 à 19. Les autres pages sont formées de la couverture, des indications initiales et des informations qui se trouvent d'ordinaire à la fin d'un ouvrage : crédits photo, remerciements, *etc.* Les contenus destinés à l'apprenant sont essentiellement constitués d'images (photo ou plans de la ville par exemple) et d'énoncés relativement courts. Nous aborderons ces éléments de manière plus approfondie dans la partie consacrée à l'analyse des extraits.

¹³ Dorénavant Livret A pour le *Livret d'aide à la visite*, Livret P pour le *Guide pédagogique*.

¹⁴ Nous précisons que le musée est fermé depuis fin 2016 et prévoyait de rouvrir en 2020.

¹⁵ Il s'agit de www.parismusees.paris.fr, de www.carnavalet.paris.fr et de www.lial.fr

Le Livret P compte quant à lui 10 pages et est divisé en 3 parties, respectivement intitulées : *Avant la visite*, *Le jour de la visite* et *Après la visite*.

Dans ce document, les concepteurs justifient le choix des œuvres et du parcours sélectionnés (*Les petits métiers parisiens*) en s'appuyant sur le lien supposé avec la vie quotidienne des apprenants :

Ce parcours a été choisi pour le lien qui existe entre les œuvres présentées dans un musée historique et la vie quotidienne des apprenants. En se concentrant sur les petits métiers et les enseignes de Paris, on aborde une thématique qui concerne tous les apprenants-e-s dont les connaissances peuvent être mises en pratique dès la sortie du musée. Les œuvres ont été sélectionnées avec la même préoccupation d'accès au sens et d'application directe dans le quotidien.¹⁶

4.2. *Approche méthodologique*

Dans notre analyse nous prendrons en compte les deux documents, en réfléchissant aux éléments discursifs tels que le/s destinataire/s, la finalité ou visée illocutoire, ainsi que les formes d'énoncé adoptées dans les activités proposées dans le Livret A. Nous tiendrons également compte du support iconographique là où il fournit des éléments utiles pour compléter notre réflexion.

Dans un premier temps nous étudierons ces paramètres tels qu'ils sont définis ou annoncés dans les textes du projet. Nous analyserons ensuite les contenus proposés aux apprenants, en nous basant majoritairement sur le Livret A et en essayant de reconstruire le contexte¹⁷ dans lequel le document peut être utilisé par les visiteurs. Nous réfléchirons ainsi à la modalité par

¹⁶ Livret P, 2.

¹⁷ Afin d'éviter toute forme d'ambiguïté : nous avons précédemment utilisé le terme *contexte* en relation à un cadre socio-politique, nous l'utilisons ici tel qu'on l'entend dans une approche discursive. Il est alors à mettre en relation à l'environnement, le cadre physique, les savoirs partagés des participants lors de l'échange verbal (Maingueneau 2004, 5).

laquelle ces mêmes paramètres s'actualisent à travers les activités proposées mais également à travers le contexte dans lequel devrait être utilisé ce matériel d'accompagnement à la visite. Notre approche s'inscrit dans une vision qui prend en compte les dispositifs discursifs à l'instar de la « scène d'énonciation »¹⁸ et de la situation de communication, cette dernière impliquant l'environnement physique de l'énonciation au sens où les définit D. Maingueneau.¹⁹ Nous considérons également, pour autant que les observables le permettent, que le poste de l'observation de l'analyse du discours n'est pas limité au seul discours, mais englobe l'ensemble des éléments de l'environnement.²⁰ Des positionnements que nous envisageons comme complémentaires, dès lors que la finalité de cette étude est de réfléchir à la manière dont les composantes linguistiques et discursives, organisées en fonction d'un ou de plusieurs genres discursifs (manuel d'apprentissage et guide de visite) et répondant par là même à une scène d'énonciation relativement définie, peuvent satisfaire des visées pragmatiques fortement enchâssées dans un contexte socio-culturel lui aussi relativement circonscrit.

Par ailleurs, comme le Livret P ne comporte pas d'activités permettant de mettre en relation les énoncés proposés aux visiteurs, il sera pris en compte dans la partie visant à définir les composantes discursives annoncées et dans la seconde partie de l'analyse quand il apporte des compléments d'information sur le contexte dans lequel opère la médiation.

¹⁸ La scène d'énonciation appréhende la situation de discours de « l'intérieur », à travers la situation que la parole prétend définir, le cadre qu'elle montre dans le mouvement même où elle se déploie (Maingueneau 2004, 8).

¹⁹ Maingueneau 2004, 1-13.

²⁰ Paveau 2017, 28.

5. Analyse

5.1. *Les composantes discursives annoncées*

Les composantes discursives que nous présentons ici sont issues du relevé et de l'observation des indications que les concepteurs ont fournies dans les premières pages des deux documents.

5.1.1. *Les destinataires*

LIVRET A

En ce qui concerne les destinataires tels qu'ils sont donnés à lire dans le corpus, le Livret A les définit sans ambiguïté. De fait, sur la couverture on lit que le document s'adresse à des « Apprenants de la langue française (Alpha/FLE et ASL) ». La définition du destinataire est compréhensible de tous dans sa première partie, mais la précision qu'ajoute la parenthèse se limite quant à elle à un destinataire plus restreint, que nous identifions en deux catégories : d'une part les destinataires eux-mêmes de la médiation, de l'autre les éventuels encadrants. En effet, seules les personnes initiées à la didactique du français ou prenant part à des formations linguistiques savent en général que :

- *Alpha* renvoie à des cours d'alphabétisation, en d'autres termes à des cours s'adressant à un public qui ne dispose d'aucune connaissance en français ;
- *FLE* désigne le Français Langue Étrangère, sans spécification de niveau et par métonymie ses apprenants ;
- *ASL* renvoie aux ateliers sociolinguistiques qui se déroulent dans des centres sociaux ou dans des associations spécialisées. Comme pour FLE, l'acronyme désigne ici aussi les participants.

Toutefois, dès la première page du guide, les trois acronymes sont précisés et le destinataire identifié comme « des personnes apprenant la langue française qui suivent notamment des cours d'alphabétisation, de Français Langue Étrangère ou qui parti-

cipent à des Ateliers Sociolinguistiques dans des centres sociaux ou des associations spécialisées ».

De manière générale, on comprend que ce guide a été conçu pour des personnes dont la maîtrise de la langue française s'échelonne à différents degrés. Il s'agit à la fois d'apprenants de FLE, de niveaux très divers²¹ et d'apprenants Alpha. Rien ne permet en revanche de comprendre quelles sont les connaissances linguistiques des participants aux ateliers ASL.

LIVRET P

Le Livret P indique que « ce présent guide pédagogique permet aux encadrants d'exploiter le livret d'aide à la visite ».²² Il précise aussi, sur la page de garde, qu'il est destiné à « l'accompagnateur ». Ces figures intermédiaires, que l'on devine destinées à opérer en tant que facilitateurs pour la personne à qui est adressée la médiation, sont présentées en page 4 sous l'appellatif de « personnes relais ». Une parenthèse précise en outre qu'il peut s'agir de « formateurs, bénévoles, accompagnateurs », *etc.* On imagine par ailleurs que ces figures intermédiaires ne sont probablement pas des professionnels de la médiation ou du patrimoine culturel puisqu'il est précisé qu'elles peuvent, « en s'organisant en amont »,²³ recevoir une formation au musée. Dans la section consacrée à l'accueil des groupes, il est par ailleurs indiqué que, toujours en s'organisant « plus en amont », il est possible de prévoir une visite avec « un-e intervenant-e » dont le statut n'est pas davantage explicité. On comprend toutefois qu'il se distingue de la figure de l'accompagnateur et on pourrait imaginer qu'il s'agit d'un conférencier rattaché au musée. À aucun moment, le terme de *médiateur* n'est évoqué.

²¹ Le cadre européen commun de référence propose des niveaux linguistiques allant du A1 (débutant) au C2 (maîtrise) en passant par A2 (survie), B1 (seuil), B2 (intermédiaire) et C1 (autonome).

²² Livret P, 1.

²³ Livret P, 8.

On observe alors que dans le cas du Livret A, le destinataire, que nous appellerons de premier niveau, est identifié dans la figure de l'apprenant en langue française, même si celui-ci est associé à des niveaux différents de connaissances linguistiques. Le Livret P semble en revanche destiné à des profils plus variés mais qui ont en commun de jouer un rôle de facilitateur auprès des apprenants, lors de l'utilisation du Livret A. Il est plutôt malaisé toutefois de comprendre si ces personnes, dont la formation n'est pas connue, sont davantage destinées à servir de trait d'union au plan linguistique, au plan culturel ou éventuellement aux deux.

Chacun des fascicules signale en outre la présence d'un destinataire de second niveau. En d'autres termes, le facilitateur, encadrant/formateur pour lequel il est précisé qu'il peut agir avec ou sans le concours d'un conférencier du musée. Le document ajoute que la présence de ce dernier n'est pas obligatoire et que le Livret A peut être utilisé de manière autonome, sans le concours d'aucun facilitateur. Le destinataire de second niveau du Livret P correspond, sans équivoque, à une personne en situation d'apprentissage de la langue française. Nous avons déjà précisé qu'au plan didactique, cette figure univoque se décline sous de multiples profils.

5.1.2. *La finalité ou visée illocutoire*

Les deux livrets énoncent clairement leur vocation. Tout d'abord chacun des documents inscrit sa finalité dans l'arrière-plan socio-politique et culturel qui a incité la Ville de Paris à développer des actions de médiation culturelle adaptées aux habitants des quartiers dits *Politiques*, pour répondre aux attentes des structures locales et de leurs visiteurs. Il est par ailleurs précisé que c'est dans ce contexte que l'apprentissage de la langue française trouve sa place : « La question de l'apprentissage de la langue française, favorisant l'autonomisation et l'intégration des personnes immigrées, en fait partie. »²⁴

²⁴ Livret A, 2.

Le Livret P détaille des finalités plus spécifiques aux tâches proposées dans les documents élaborés par le musée. On apprend ainsi que le guide a vocation à préparer la visite mais aussi à encourager la mobilité des apprenants. Son destinataire est également informé des trois axes sur lesquels reposent les activités : l'axe pragmatique, avec l'action de localisation sur un plan de la ville ; l'axe culturel, en se concentrant sur l'expôt et son environnement ; et enfin un axe socioculturel avec le savoir-faire muséal.²⁵ Les auteurs précisent en outre que « chacun de ces axes peut être abordé sous l'aspect communicationnel, linguistique, lexical, culturel, interculturel ou sociolinguistique ».²⁶ Une affirmation qui pourrait surprendre le linguiste en raison du choix des adjectifs. De fait, les aspects lexicaux ou sociolinguistiques peuvent par exemple trouver leur place dans la catégorie « linguistique ». Ou de manière générale le fait de présenter comme des catégories distinctes des éléments qui ne présentent pas nécessairement de cloisonnement. Il est toutefois aussi aisé de comprendre que ces termes ne s'adressent justement pas à des experts et cela apporte un élément complémentaire à l'identification du destinataire. Ces choix lexicaux sont à entendre dans une acception plus vaste et peut-être aussi en partage chez les potentiels accompagnants.

Une finalité ultérieure met en relation le guide à des activités qui se sont produites avant la venue au musée puisqu'il « apporte des pistes possibles pour approfondir en ateliers des points abordés précédemment ».²⁷ Cette considération qui semble se baser sur une relation d'implicite entre les accompagnants, les apprenants de langue française et les concepteurs du document, pourrait cependant générer une forme d'ambiguïté pouvant exclure certains destinataires du Livret A. En effet, il n'est pas donné aux lecteurs de comprendre à quoi renvoient ces « points abordés précédemment ». S'agit-il de sujets rencontrés lors de la visite guidée ou

²⁵ Livret P, 2.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Livret P, 2.

lors des cours de français ? Si d'une part l'information ouvre des pistes didactiques, de l'autre elle réduit le champ des destinataires à ceux qui participent aux ateliers, qui eux-aussi restent difficiles à cerner.

Dans tous les cas, nous considérons que la finalité première de ce fascicule est de permettre aux accompagnateurs, quand ils sont présents, d'exploiter au mieux le Livret A.

5.2. Les composantes discursives à la lumière des tâches proposées aux participants

Nous proposons ci-après une sélection d'extraits, tirés du Livret A,²⁸ qui devraient nous permettre d'établir une relation entre les paramètres discursifs annoncés et leur réalisation dans les énoncés et les tâches proposés aux apprenants.

5.2.1. Avant la visite

Dans la section avant la visite, les premières activités comportent des tâches de localisation. La première page sert d'introduction à deux plans de Paris (un plan historique et une version schématisée) accompagnés de l'énoncé suivant :

(Activité 1)

Paris est divisée en 20 arrondissements. Le 1^{er} arrondissement est au centre et le 20^{ème} est en périphérie. Les arrondissements sont disposés en spirale, comme un escargot. La ville est coupée en 2 par la Seine. La rive droite est au nord de la Seine et la rive gauche au sud.²⁹

Au plan syntaxique, l'énoncé ne présente pas de difficultés particulières. Quant au lexique, certains termes tels que « spirale », « escargot » pourraient ne pas appartenir au bagage d'un apprenant Alpha, mais les images figurant sur cette page aident à

²⁸ Le document est disponible en ligne à l'adresse : <http://www.carnavalet.paris.fr/fr/activites/apprendre-le-francais-au-musee-carnavalet>

²⁹ Livret A, 4.

surmonter l'éventuel obstacle. C'est en revanche le terme « périphérie » qui soulève une source d'ambiguïté. Il peut prêter à confusion en fonction de la réalité des apprenants dont on sait qu'ils proviennent, pour certains, des quartiers politiques dont les 19^{ème} et 20^{ème} font partie. La périphérie peut par ailleurs être étendue à ce qui se situe à l'extérieur de la ville et par conséquent au-delà du plan qui présente les vingt arrondissements parisiens. Plus encore, il nous semble que la conception de la périphérie est à entendre ici comme une référence par rapport au musée, situé dans le 4^{ème} arrondissement ou aux références spatiales des concepteurs du projet. Il est peu probable que cette vision de la périphérie corresponde à la réalité des destinataires du projet. Avec ces indications, l'apprenant doit répondre aux quatre questions de la page suivante qui portent sur la localisation du musée :

(Activité 2)

- [1] Le musée est sur la rive droite ou sur la rive gauche ?
- [2] Si vous descendez à la station Saint-Paul, vous devez prendre quelles rues ?
- [3] Le musée est dans quel arrondissement ?
- [4] Si vous descendez à la station Chemin Vert, vous devez prendre quelles rues ?³⁰

Si comme pour l'extrait précédent, le contenu linguistique ne constitue pas un obstacle à la compréhension de la tâche de localisation, il n'en est pas de même pour le contexte.³¹ Pour les questions 2 et 4, les participants peuvent extraire les informations demandées du plan qu'ils ont sous les yeux (le musée y est indiqué par une sorte de goutte d'eau).

On s'interroge toutefois sur la capacité d'apprenants de FLE à répondre à la question 1 s'ils ne connaissent pas la ville de Paris. Le seul indice serait que le dernier chiffre du code postal (indiqué

³⁰ *Ibidem*, 5.

³¹ Nous entendons ici *contexte* aux sens d'espace mais aussi d'informations en partage entre le locuteur (s'il y a accompagnateur) ou l'énonciateur et le destinataire de premier niveau.

dans l'adresse qui figure au bas du schéma) renvoie à l'arrondissement. Difficile toutefois de le considérer ici encore comme un élément connu de tous les destinataires visés.

Par ailleurs, la question qui porte sur l'arrondissement vient après cette première question, on imagine donc que ce n'était pas là un élément de référence pour répondre à la question 1. Dans le cas contraire, la question 3 semblerait redondante, voire inutile. En d'autres termes, il apparaît nécessaire de disposer d'une connaissance préalable de l'espace parisien et de la localisation des quartiers par rapport à la Seine pour compléter l'activité.

L'*Activité 3* met quant à elle en relation l'espace et le patrimoine culturel historique et littéraire. Elle propose trois questions et trois images de monuments parisiens.³² Il est demandé au futur visiteur de répondre aux questions suivantes :

(*Activité 3*)

- [1] Il y a une place célèbre à côté du musée, comment s'appelle-t-elle ?
- [2] Qui a habité sur cette place ? Est-ce que vous le connaissez ?
- [3] Si oui, quel roman a-t-il écrit ?³³

Les considérations linguistiques que nous avons formulées pour les deux exemples précédents s'appliquent également à cette activité. En reprenant le plan initial, l'apprenant peut, par déduction, répondre à la première question car une seule place est indiquée sur l'image proposée. Le choix de « à côté » peut quant à lui être déroutant puisque la place n'est pas à proprement parler « à côté » mais plutôt « à proximité ». Le choix de la locution adverbiale s'explique peut-être par la familiarité que les concepteurs entretiennent avec le quartier. Une vision qui, une fois de plus, s'applique difficilement à des personnes qui n'y ont aucun repère. Cette même familiarité ou connivence renvoie non seule-

³² Il s'agit d'images renvoyant respectivement à Notre-Dame de Paris, le Sacré-Cœur et la Tour Eiffel, qui constituent les éléments de réponse à la dernière question.

³³ Livret A, 5.

ment à l'espace géographique mais également à l'espace culturel. Nous considérons ainsi que l'adjectif « célèbre » ne peut être compris qu'en relation à un savoir culturel partagé ou, pour le dire différemment, seules des personnes qui connaissent le référent peuvent le considérer comme « célèbre ». Nous ne pensons pas nécessairement à la culture cultivée qui devient, pour reprendre P. Bourdieu,³⁴ la culture légitime, où la notion de « célèbre » renverrait à l'histoire de la place, à des épisodes justement célèbres pour tous ceux qui ont étudié les grands moments de l'histoire de France, comme celui qui coûta la vie à Henri II, ou encore ceux qui connaissent le contexte historico-politique qui est à l'origine du nom actuel de la place.³⁵ L'adjectif renvoie également à ce qu'il est convenu d'appeler la « culture anthropologique » qui fait que pour un Parisien la place est connue et donc célèbre sans que nécessairement on l'associe à l'histoire. Il s'agit une fois encore d'un élément à mettre en relation au contexte de communication et qui repose sur une forme d'évidence pour ceux qui sont familiers des lieux.

La deuxième question contribue elle aussi à l'idée d'un élargissement culturel puisqu'on demande qui a vécu sur la place. L'indice figurant sur le plan, qui indique « Maison de Victor Hugo » fournit une aide à l'apprenant. Pour répondre à la dernière question, le destinataire doit en revanche connaître les œuvres de Victor Hugo puisqu'il doit associer le titre d'un roman à l'image du monument qui lui correspond. Force est de s'interroger sur les prérequis culturels nécessaires pour compléter ces activités.

³⁴ Bourdieu 1979.

³⁵ Nous nous permettons de rappeler que le roi Henri II perdit accidentellement la vie, en 1559 à la suite du Tournoi des Tournelles où il fut blessé par Montgomery. Quant au nom de la place, d'abord Place Royale, elle devint Place des Vosges en 1800. De fait, le Consulat, au pouvoir suite au coup d'état de 1799, avait demandé aux départements de régler leurs impôts et leurs arriérés. Pour honorer les Vosgiens, qui s'acquittèrent les premiers de leurs contributions, Napoléon donna le nom de Vosges à la place.

5.2.2. *Le jour de la visite*

Dans la section *Le jour de la visite*, l'accent est mis sur les métiers ainsi que l'annonçait le sous-titre du document : *Parcours : les petits métiers parisiens*. Les destinataires devraient à ce moment de l'utilisation du livret se trouver dans les salles du musée consacrées aux enseignes historiques. La première activité propose cinq enseignes modernes de commerces que l'apprenant doit reconnaître et nommer en répondant à la question : « Qu'est-ce que c'est ? ». L'exercice suivant opère une transition entre les professions actuelles et les métiers d'autrefois symbolisés par des images d'enseignes du musée.

Une des dernières activités que nous décrivons (*Activité 4*), faute de pouvoir en proposer un extrait vu qu'elle s'appuie sur des éléments iconographiques, a pour consigne : « *Reliez le métier à l'objet correspondant* ». Il s'agit ainsi d'associer à la photo d'un objet ou d'un symbole qui lui correspond six anciens métiers qui ont pour la plupart disparu : *le marchand de mort aux rats, le porteur d'eau, le marchand de chansons, la marchande de châtaignes, le rémouleur et le ramoneur*. Pour répondre à la finalité de l'exercice, l'apprenant ou le visiteur doit respectivement mettre en relation ces professions à un piège à souris, des gouttes d'eau sur une vitre, une partition musicale, des châtaignes, un couteau et une cheminée.³⁶

Si jusqu'à présent les éléments linguistiques utilisés étaient globalement accessibles, pour certains des métiers proposés dans cette section, le lexique nous paraît comporter des difficultés. Tout d'abord parce que la plupart des professions citées n'existent plus aujourd'hui et qu'il est peu probable que les apprenants de FLE aient eu l'occasion de rencontrer ces termes. Les publics de niveaux avancés pourraient constituer une exception mais dans ce cas les activités précédentes ne seraient pas adaptées à leurs compétences. De plus, les images décrivant les métiers sont des dessins d'époque où les détails associés à l'activité profession-

³⁶ Livret A, 17.

nelle ne sont pas nécessairement évocateurs (un seau pour la marchande de châtaigne, une sorte de perche pour le ramoneur) ou bien elles renvoient à des objets qui sont peu courants aujourd'hui comme la meule pour affûter les instruments tranchants.

En outre, ici encore la culture de référence risque d'être un obstacle à la compréhension. Nous nous demandons en effet, si des métiers comme la marchande de châtaignes ou le marchand de mort aux rats ont jamais existé dans la culture de référence de certains destinataires. Nous n'entendons pas par là qu'il est nécessaire d'avoir en partage l'intégralité des références culturelles ou linguistiques pour assimiler le sens d'un référent mais, des éléments de jonction, qui s'apparenteraient d'une certaine manière à un médiateur, nous semblent opportuns dans une vision qui veut faciliter l'intégration culturelle. Dans cet exercice d'appariement, l'aide d'une éventuelle « personne relais » pourrait en permettre l'accomplissement mais qu'en serait-il d'un visiteur non-accompagné ou d'un apprenant de niveau débutant pour lequel le soutien ne pourrait reposer que sur des instruments linguistiques de base ? Cette activité convoque dans tous les cas des références lexicales assez éloignées, sur le plan des niveaux de langue, de ce qui a été proposé dans la partie *Avant la visite*.

En outre, le guide pédagogique suggère des pistes pour enrichir ou faciliter les activités proposées. La consultation de deux d'entre eux,³⁷ un dictionnaire des métiers oubliés et un site Internet, semble confirmer la volonté des concepteurs de se positionner dans une direction historique des métiers. On trouve dans cet ouvrage des termes tels que « bagotier »,³⁸ « clocheteur des dépassés »,³⁹ « vendeur de bigophone »,⁴⁰ *etc.*

³⁷ Berrouet, Laurendon 2005 pour le premier et https://fr.wikipedia.org/wiki/Cris_de_Paris pour le second.

³⁸ Profession qui désignait la personne qui courait derrière les fiacres et était chargée de monter les malles ou de livrer les colis à domicile.

³⁹ Personne qui annonçait les décès en venant frapper aux portes des habitations, y compris la nuit.

⁴⁰ Le *bigophone* est à entendre comme l'ancêtre du téléphone.

Introduire ces termes nouveaux dans le vocabulaire des destinataires contribue assurément à un enrichissement linguistique voire culturel et peut susciter la curiosité chez certains d'entre eux. La finalité du projet repose toutefois sur une médiation culturelle qui voudrait faciliter l'insertion de personnes en difficulté au plan social et dont les compétences linguistiques sont annoncées comme inexistantes ou limitées. Il nous semble par conséquent que les tâches que nous avons illustrées dans la partie *Jour de la visite* présentent un écart entre le niveau supposé des destinataires et les connaissances linguistiques requises pour réaliser les exercices. Comme nous l'avons signalé pour d'autres activités, certains présupposés culturels pourraient constituer un obstacle supplémentaire.

En conclusion

L'une des finalités premières du projet se veut de répondre à l'affirmation selon laquelle : « La question de l'apprentissage de la langue française [favorise] l'autonomisation et l'intégration des personnes immigrées ». ⁴¹ Si nous nous basons sur les critères d'analyse pris en compte dans notre étude, nous observons que les éléments linguistiques présentent globalement peu de difficultés dans la section *Avant la visite*. Dans cette partie du document, les intentions des concepteurs et leur matérialisation dans les tâches proposées aux apprenants sont en adéquation. On peut donc considérer qu'un enrichissement lexical et dans certains cas l'acquisition de tournures syntaxiques, dont certaines formes interrogatives, peuvent constituer une amélioration des connaissances linguistiques. La deuxième section, *Le jour de la visite* s'appuie en revanche sur une terminologie spécifique à des métiers anciens qui comportent des difficultés lexicales si on s'adresse au même destinataire que pour la partie *Avant la visite*.

⁴¹ Livret A, 2 et Livret P, 2.

Au-delà de l'aspect linguistique, l'obstacle majeur est lié, pour l'ensemble du document, au contexte culturel de référence.

De fait, la seconde finalité du projet envisage la langue comme un vecteur pour accéder à la culture que la médiation, à travers le livret, devrait faciliter. Si nous imaginons la présence d'un guide conférencier ou d'un encadrant, l'objectif peut probablement être atteint, en fonction toutefois des profils des uns et des autres (encadrants et apprenants). L'utilisation du livret de manière autonome semble en revanche plus complexe en raison des présupposés culturels qu'il renferme et que nous situons à trois niveaux :

1. l'espace urbain dans lequel se déroule la première phase de la visite, en particulier la Place des Vosges qui requiert une connaissance préalable du territoire parisien ;
2. les références historiques qui renvoient à de grands moments de l'histoire de France ;
3. les choix linguistiques ou iconographiques : nous pensons par exemple à des termes tels que « célèbre » et à des images de professions associées à des contextes culturels extrêmement circonscrits.

Il s'agit là d'éléments qui appartiennent certainement à la culture des concepteurs mais qui peuvent difficilement être appréhendés comme des valeurs partagées aptes à favoriser une médiation.

Du point de vue discursif, il nous semble que les entraves à la médiation s'expliquent par les paramètres de l'énonciation. Ainsi, si le cadre d'origine correspond dans sa description et dans ses intentions à une médiation culturelle, une fracture s'opère en raison des énoncés se basant sur des présupposés culturels qui excluent de la scène d'énonciation, le destinataire en situation de faiblesse sociale, linguistique et culturelle.⁴² Plus encore quand ce sont, comme nous l'avons signalé au début de cet article, les énoncés ou les contenus qui jouent le rôle de médiateur.

⁴² Ce que M.-A. Paveau définit comme des « sans-voix », Paveau 2017b.

De fait ces références culturelles qui postulent « un continuum entre les matières langagières et leur environnement de production »⁴³ sont fondées sur des présupposés historiques, littéraires voire simplement spatiaux qui constituent des éléments non partagés entre concepteur-énonciateur et destinataire. Ces éléments peuvent alors exclure le destinataire du processus discursif en raison d'une incapacité de ce dernier à s'insérer dans le cadre discursif. Au-delà de la considération discursive, le risque réside dans une non-intégration plus vaste, celle qui concerne le plan social et qui était annoncée comme la finalité du projet. À défaut de constituer un trait d'union, nous nous demandons ainsi si une culture qui s'appréhende par le biais de notions aussi largement inscrites dans la réalité spatiale, historique, sociale de personnes relais ou de concepteurs, ne conduit pas à une forme d'exclusion plus que d'intégration ? Nous pensons en particulier à des destinataires venant de réalités culturelles très éloignées des réalités européennes mais aussi à des apprenants Alpha, disposant de peu de connaissances linguistiques. La pierre d'achoppement d'un projet louable dans ses intentions relève peut-être d'une tendance à considérer sa propre culture comme une valeur en partage ou comme un savoir universel. Or, comme le souligne J.-P. Dufiet, ces nouveaux citoyens, souvent de différentes nationalités, ne sont pas des pages blanches sur lesquelles pourrait s'imprimer sans interférences la culture du pays d'accueil. Ils ont eux aussi une origine, une histoire et une culture qui entrent en contact avec le patrimoine qu'ils sont amenés à découvrir.⁴⁴

⁴³ Paveau 2017a, 28.

⁴⁴ Dufiet 2019.

Bibliographie

- B. Abouddrar, F. Mairesse, *La médiation culturelle*, PUF, Paris 2016.
- L. Berrouet, G. Laurendon, *Métiers oubliés de Paris, dictionnaire littéraire et anecdotique*, Parigramme Eds, Paris 2005.
- P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les éditions de minuit, Paris 1979.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 20 février 2020).
- É. Caillet, *L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence*, « Publics & Musées », 6 (1994), pp. 53-73.
- É. Caillet, *À l'approche du musée, la médiation culturelle*, PUL, Lyon 1995.
- J. Caune, *Préface*, in J.-M. Lafortune, *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2012.
- S. Chaumier, F. Mairesse, *La médiation culturelle*, A. Colin, Paris 2017.
- J.-P. Dufiet, *L'objet d'art dans le discours de l'audioguide*, in J.-P. Dufiet (éd.), *L'objet d'art et de culture à la lumière de ses médiations*, Università degli Studi di Trento - Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, Trento 2014 (« Labirinti », 154), pp. 179-203.
- J.-P. Dufiet, *L'écriture fictionnelle comme médiation culturelle (au musée d'art et d'histoire de Saint-Denis)*, in N. Celotti, C. Falbo (éd.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, « MediAzioni », 26 (2019), <http://mediazioni.sitlec.unibo.it> (consulté le 21 avril 2020).
- C. Grignon, *Un savant et le populaire. Entretien avec Claude Grignon*, « Politix », 13 (1991), pp. 35-42.
- A. Jacobi et alii, *La médiation culturelle dans les musées, une forme de régulation sociale*, « Recherches en communication », 13 (2000), pp. 37-60.
- G. Laurendon, L. Berrouet, *Métiers oubliés de Paris, dictionnaire littéraire et anecdotique*, Parigramme, Paris 2005.

- D. Maingueneau, *La situation d'énonciation entre langue et discours*, version révisée du texte paru dans le volume collectif *Dix ans de S.D.U.*, Editura Universitaria Craiova (Roumanie), Craiova 2004, pp. 197-210, <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Scene-d-enonciation.pdf> (consulté le 15 février 2020).
- M.-A. Paveau, *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*, Hermann, Paris 2017a.
- M.-A. Paveau, *Le discours des locuteurs vulnérables. Proposition théorique et politique*, « *Caderno de Linguagem e Sociedade* », 18 (2017b), pp. 135-157.
- J. Rancière, *Le spectateur émancipé*, La Fabrique, Paris 2008.
- J. Rey-Debove, A. Rey (éd.), *Le Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique*, Dictionnaire Robert, Paris 2007.

Corpus

- a.a. *J'apprends le français au Musée Carnavalet. Parcours: les petits métiers parisiens. Livret d'aide à la visite pour les apprenants de la langue française (Alpha/FLE et ASL)*, 2014.
- a.a. *J'apprends le français au Musée Carnavalet. Parcours: les petits métiers parisiens. Guide pédagogique pour l'accompagnateur*, 2014.

LE THÉÂTRE COMME MÉDIATION DE L'INTERACTION EN FLE¹

Jean-Paul Dufiet, *Università di Trento*

1. Les enjeux de la médiation par le théâtre

Comme on le sait, le théâtre occidental repose essentiellement sur une représentation de la parole dialoguée entre des personnages de fiction, dans un espace délimité, avec une intention communicative dirigée vers un public présent. Ajoutons qu'il peut se pratiquer avec très peu de moyens matériels et financiers. En raison de ses caractéristiques verbales et communicationnelles, le théâtre appartient donc aux formes artistiques susceptibles de réaliser une médiation destinée à favoriser l'apprentissage du FLE en interaction.

On en a la confirmation à travers le recensement² d'un certain nombre d'actions de médiation destinées à enseigner le français dans l'hexagone. Le théâtre est présent grâce à des associations d'enseignement du FLE qui agissent pour des adultes allophones en partenariat avec des professionnels de l'art dramatique.³ Le projet Glottodrama⁴ retient particulièrement notre attention, car il

¹ FLE : Français Langue Étrangère.

² Le document qui relate cette initiative a été coordonné par Edris Abdel Sayed. Effectué en 2016 par le Ministère de la culture et de la communication.

³ En particulier la méthode Glottodrama que nous commenterons ; <https://glottodrama.fr/>

⁴ Dumoulin 2016.

embrasse tout à la fois la pratique de l'écrit et de l'oral du FLE : il prévoit en effet l'élaboration d'un texte original en français, l'apprentissage par cœur de ce texte et sa représentation scénique par des apprenants non francophones. La langue est ainsi enseignée au-delà de ses seules structures linguistiques, car le théâtre inclut par nature, dans sa médiation, la pragmatique,⁵ les compétences conversationnelles⁶ ou discursives, les compétences culturelles⁷ et la communication sociale.⁸ Ce sont donc aussi le discours et la parole en interaction⁹ française que découvrent et apprennent les participants à cette médiation. En outre, il va de soi qu'au cours de cet apprentissage, ces participants prennent conscience de la nature du théâtre et qu'ils s'initient ainsi à une expression artistique qui enrichit leur développement personnel.

C'est l'impact positif de la pratique du théâtre, en tant qu'activité culturelle et artistique, sur l'apprentissage du FLE en interaction (ou en dialogue) qui sera au centre de notre réflexion. La médiation du théâtre organise « le parcours d'apprentissage d'une personne ou d'un collectif, au service d'un art du vivre ensemble ».¹⁰ Pour des familles d'origines très différentes, que leurs mœurs, leur culture et leur langue séparent, la connaissance commune du FLE par l'intermédiaire du théâtre favorise aussi l'apparition de règles de vie commune. On évite ainsi que des façons de vivre, parfois difficilement compatibles, ne renforcent la barrière de la langue, ne provoquent des replis communautaires ou n'induisent le sentiment de subir la façon de vivre des autres.¹¹ La médiation a donc un double objectif qui peut fort bien contenir des tensions : d'une part il s'agit de créer un sentiment d'appar-

⁵ Charaudeau, Maingueneau 2002, 454-457.

⁶ *Ibidem*, 368-370.

⁷ *Ibid.*, 322-324.

⁸ *Ibid.*, 108-112.

⁹ *Ibid.*, 318-322.

¹⁰ Sayed 2009, 15.

¹¹ Gousset 2013, 9.

tenance commune grâce à l'apprentissage du FLE comme langue et culture partagée, mais d'autre part il s'agit de respecter les personnes qui se sont lancées dans l'aventure de l'immigration en France et de ne pas nier leur identité première.

En effet, les médiations culturelles, et en particulier la médiation par le théâtre, ne séparent pas, autant que faire se peut, les différentes dimensions d'une personne : sa langue, sa culture, sa citoyenneté, son développement personnel. L'apprentissage du FLE s'effectue sans nier la personnalité de l'allophone et en respectant ses origines. Car ces hommes et ces femmes ont des parcours de vie, avec un passé, des racines et des histoires. Ils ont en eux l'expérience d'un pays, des croyances et des sentiments, ainsi que des compétences et des connaissances issues d'une autre culture. L'apprentissage linguistique ne peut pas l'ignorer et doit par conséquent emprunter des itinéraires et employer des moyens qui tiennent compte de ces lignes de vie. En insérant les participants dans le tissu social, la médiation théâtrale destinée au FLE contribue à renforcer ou même à re-construire l'identité des apprenants dans un nouveau milieu et à renforcer leur estime d'eux-mêmes.¹² En retour, la reconnaissance identitaire ne peut que développer le sentiment de confiance des participants et lutter contre leur potentielle insécurité linguistique lorsqu'ils utilisent la langue française.

Comme on l'a déjà évoqué, les destinataires de cette médiation sont des étrangers qui n'ont aucune connaissance de la langue française ou bien dont la connaissance est très insuffisante pour vivre, travailler et exercer une authentique citoyenneté en France. Quelle que soit la formation, parfois très bonne, qu'ils ont reçue dans leur pays d'origine, leur insertion professionnelle ou bien leur capacité à poursuivre des études est fortement limitée par le fait de ne pas pouvoir s'exprimer en français, ou de ne pouvoir le faire qu'à un niveau élémentaire.

¹² Sayed 2009, 23.

En tant que participants à la médiation théâtrale, ils sont également définis par leur âge adulte, par leur arrivée plus ou moins récente sur le territoire français, par leur pays d'origine avec sa culture et ses traditions, par leur religion, leurs mœurs et leur mentalité, ainsi que par leur situation sociale, souvent précaire. Certains peuvent être aussi menacés d'expulsion. Ils sont donc dans une position de vulnérabilité.¹³ On pourrait dire qu'ils sont des laissés pour compte linguistiques, sociaux et culturels. Leur situation les empêche de participer à la parole sociale, ils sont comme des « sans langue ». On ne les confondra d'ailleurs pas avec des « sans voix »,¹⁴ au sens discursif. Car même si les uns et les autres sont en situation de faiblesse linguistique, les « sans voix » peuvent être relégués dans le mutisme bien que le français soit leur langue maternelle. Ils possèdent la langue mais c'est leur énonciation qui est niée. Les faiblesses des « sans voix » et des « sans langue » ne se recouvrent donc que partiellement. Bien évidemment les « sans langue » sont aussi des « sans voix », mais comme leur vulnérabilité est due à leur situation langagière dans un pays dont ils ne connaissent pas la langue, ils ne seront probablement des « sans voix » que momentanément, le temps d'acquérir la langue française. Dès qu'ils ont un minimum de pratique du français, ils font preuve, en particulier dans l'activité théâtrale, d'une capacité à s'exprimer qui est très probablement due à l'éducation, voire à la formation scolaire ou universitaire qu'ils ont reçue antérieurement dans leur pays d'origine. Leur insécurité linguistique provient du Français comme langue étrangère et comme langue d'intégration, mais cela ne signifie pas qu'ils aient les problèmes de littératie, d'illettrisme, d'analphabétisme¹⁵ dont sont parfois victimes des natifs de France.

À la lumière des enjeux que nous venons d'exposer, nous allons approfondir le rapport entre le théâtre et la pratique de la langue,

¹³ Paveau 2017.

¹⁴ Celotti, Falbo 2019.

¹⁵ Agence nationale de lutte contre l'illettrisme : www.anlci.gouv.fr

puis nous précisons, de manière synthétique, les principes généraux de la méthode Glottodrama, et nous analyserons, pour terminer, deux médiations théâtrales réalisées pour apprendre le FLE en interaction. Dans le cas de la première interaction, nous nous concentrerons sur l'analyse textuelle en vue de la représentation ; dans le cas de la seconde nous prendrons en compte une représentation filmée.

2. Théâtre et enseignement de la langue en interaction

Une formation en FLE par la médiation du théâtre a été organisée pour les habitants d'Aubervilliers grâce au Centre dramatique national de cette commune. Ce projet a été mis en œuvre entre février et mai 2016¹⁶ avec l'organisme de formation linguistique Langues Plurielles qui expérimente et développe la méthode Glottodrama en France. Dans le cas présent, la médiation n'a pas concerné au premier chef les grands débutants mais plutôt les « sans langue » qui souhaitent améliorer leurs compétences communicatives et leurs capacités conversationnelles.¹⁷

À Aubervilliers, l'utilisation du théâtre municipal a eu plusieurs effets sur les apprenants qui vivent dans cette ville. En premier lieu, l'accès à l'art dramatique, et par conséquent à la future programmation du théâtre municipal, se trouve facilité pour ce public mal inséré dans la vie culturelle. Pratiquer le théâtre, même dans le cadre d'une médiation, incite à s'intéresser à cet art, au sens large. Plus encore, fréquenter et avoir une activité dans un lieu culturel à haute valeur symbolique crée un sentiment d'appartenance à la ville et encourage également la participation des apprenants à la vie de la cité. La notoriété dont jouit ce théâtre valorise la créativité des apprenants pendant tout le stage et lors

¹⁶ Dumoulin 2016.

¹⁷ Cette initiative s'insère dans le cadre du projet européen GLO TOI 2013-2015.

de la représentation. Le théâtre réalise ainsi un double objectif : être une médiation pour apprendre le FLE et être un vecteur d'intégration culturelle et sociale. Il restaure « les droits culturels »¹⁸ de ces nouveaux habitants, et il atténue certaines inégalités en réduisant ensemble les fractures linguistique, culturelle et sociale.

La formation Glottodrama est co-animée par un formateur en langue et par un formateur en théâtre. Les qualités de cette méthode sont nombreuses. La toute première d'entre elles est de ne pas se focaliser sur l'erreur de langue mais de l'autoriser et de la banaliser. Les apprenants-comédiens commettent des erreurs en jouant en FLE, sans pour autant se sentir en situation de faiblesse linguistique et sans que leurs erreurs ne les paralysent. Faire l'acteur est une activité ludique et dynamique qui acquiert ainsi une grande fonction pédagogique dans l'apprentissage du FLE. Le jeu dramatique accroît une compétence linguistique libre et décomplexée parce que l'erreur et l'essai sont comme des moments du jeu ; en d'autres termes, le jeu masque l'épreuve de l'apprentissage tout en lui permettant de s'accomplir. En fait, et bien au-delà de la réelle bienveillance des formateurs, la fiction, qui est au cœur de la médiation théâtrale, libère le participant, parce que c'est bien moins sa personne que son personnage qui parle et qui se trompe.

Par ailleurs, l'apprenant n'est pas seul face à la difficulté, puisque les textes de théâtre produits lors de cette médiation reposent exclusivement sur des dialogues. En d'autres termes, les monologues sont exclus, et l'apprenant n'est pas enfermé dans un face à face avec le formateur et la difficulté linguistique ; tout au contraire, puisqu'il trouve sa place dans un échange avec un partenaire de jeu qui a les mêmes difficultés que lui. Ces dialogues facilitent donc la construction de groupes d'apprenants qui évoluent collectivement au cours de l'apprentissage.

Mais il va de soi que le dialogue joué oblige les apprenants comédiens à acquérir du vocabulaire, à travailler la diction, la

¹⁸ Caune 2017.

prosodie, la phonétique, et à maîtriser de nombreuses structures syntaxiques de l'oral et/ou de l'écrit. À propos de la relation oral/écrit, on pourrait penser que tout l'apprentissage linguistique apporté par la médiation du théâtre est concentré dans la pratique de l'oral. Il convient de nuancer cette impression. Pendant les répétitions, sont expliqués les faits linguistiques, l'activité communicationnelle ainsi que les implicites et les références culturelles ; mais c'est aussi un certain rapport entre l'écrit et l'oral qui est mis à jour par l'équipe de formation. Le français oral, comme de nombreuses études l'ont souligné,¹⁹ n'est pas indépendant du code de l'écrit, même s'il n'y est pas soumis. Inversement l'écrit est à même de reprendre des procédés langagiers de l'oral. À sa manière, la méthode Glottodrama s'inscrit dans cette influence complexe et réciproque entre les deux codes : la représentation théâtrale est exclusivement orale, mais cet oral est en lui-même particulièrement marqué par l'écrit dans la mesure où il oralise l'écriture d'un texte originel qui produit des effets d'oralité. Les apprenants comédiens parlent à l'intérieur de la représentation de l'oral par l'écrit en même temps qu'ils identifient les différences si particulières au français entre l'écrit et l'oral.

Dans l'activité théâtrale, dont la structure essentielle est un dialogue en situation, les apprenants sont aussi happés par le jeu qui leur fait oublier qu'ils sont en train d'apprendre ou d'approfondir le FLE.²⁰ Le perfectionnement de la langue progresse ainsi sans les blocages que provoque le sentiment d'étudier une langue étrangère pour la parler parfaitement. Par exemple, le vocabulaire, que nous évoquions quelques lignes plus haut, est enrichi parce que la pragmatique des dialogues fictionnels rend nécessaire l'utilisation de certains mots dans la situation représentée.²¹ D'ailleurs dans la pratique du dialogue, le « sans langue » rencontre beaucoup de faits de discours différents qui nourrissent

¹⁹ Rouayrenc 2010.

²⁰ Gousset 2013, 19.

²¹ *Ibidem*.

et irriguent un échange verbal. En clair, le dialogue de théâtre forme et éduque l'apprenant comédien à de nombreuses pratiques langagières qui sont présentes dans la parole et l'interaction et qui n'appartiennent pas au système de la langue. Le dialogue de théâtre souligne la différence entre la connaissance du système linguistique et la pratique verbale discursive, les compétences conversationnelles et la maîtrise des niveaux de la langue.

Au locuteur étranger, le jeu dramatique enseigne aussi une pratique de la parole qui devrait lui servir dans sa vie en France. La représentation des personnages imaginaires en situation offre à l'apprenant comédien une expérience du lien entre l'énonciation, le contexte, les émotions, les comportements et la parole qui les accompagne. L'apprenant-comédien n'apprend pas uniquement à parler mais aussi à affronter les discours d'autrui. Les rapports fictionnels enrichissent sa propre vie et lui offrent la possibilité d'expérimenter des situations qui l'attendent peut-être ou bien qu'il a déjà rencontrées, parfois avec difficultés.

3. Question de méthode : entre théâtre et langue

La méthode Glottodrama²² repose sur des principes et une pratique. Elle prévoit de constituer des groupes d'apprenants relativement homogènes afin que le travail puisse être collectif. L'activité se fait dans des ateliers de 70-90 heures. Chaque séance dure entre 3 et 6 heures ; elle respecte le rythme d'apprentissage des participants.

Les objectifs de formation sont définis dans des unités didactiques qui possèdent des contenus linguistiques, des compétences communicationnelles, des références culturelles et interculturelles, et bien évidemment aussi des références à la pratique de l'art dramatique.

Chaque unité se scande en plusieurs moments. Tout d'abord,

²² <https://glottodrama.fr/>

un texte et une situation de départ sont proposés aux apprenants-comédiens, souvent par les formateurs, pour une étape de travail à la table ; cette première forme théâtrale est jouée et filmée ; dans le temps suivant, les formateurs développent la réflexion et le commentaire linguistiques ; le groupe reprend ensuite le travail scénique ; enfin, une seconde forme théâtrale est jouée et de nouveau filmée.

Comme nous le verrons dans nos analyses, le fait de partir d'un texte écrit a des conséquences sur la prise de conscience du rapport entre les phonèmes et les graphèmes. Organiser l'apprentissage du FLE à partir d'une production écrite pourrait cependant paraître une méthode quelque peu contre-intuitive dans la mesure où l'improvisation scénique devrait pouvoir libérer plus immédiatement l'expression personnelle des apprenants-comédiens. En réalité, proposer un texte dont les référents culturels et situationnels sont français, ou tout à fait compatibles avec la France, sollicite et développe la capacité des participants à trouver leur place dans la réalité qui entoure le FLE et le conditionne. Respecter l'apprenant-comédien ne signifie donc pas exclure le cadre situationnel et les événements interactionnels dans lesquels il devra s'insérer.

Le texte de départ est souvent court, autour d'une vingtaine de répliques entre trois ou quatre personnages. Les participants saisissent d'abord la situation fictionnelle globale qui leur est proposée. La plupart du temps la situation est bien identifiée parce que ce paramètre dramaturgique est un facteur de compréhension du dialogue et un stimulus de l'imaginaire. Toutefois, comme on le verra, il arrive que le dialogue n'impose pas clairement une situation et qu'il faille la déduire de certaines répliques, ou même l'imaginer. La méthode passe aussi par une forme d'analyse dramaturgique, simple mais réelle, qui forme culturellement les participants. Cette analyse s'appuie sur quelques questions de structure dramatique. Les participants examinent particulièrement le début et la chute du texte. Ils interrogent également les personnages : leur identité, le lieu de leurs échanges, l'action qu'ils co-

construisent, les relations qui les unissent, ainsi que leur comportement et leurs motivations. C'est après la vision des saynètes filmées que le texte de départ est transformé : par exemple, les rôles d'homme et de femme sont inversés, ou bien les intentions des protagonistes sont modifiées.

Bien évidemment, le niveau linguistique du texte est adapté à la compétence en FLE que possède le groupe. La réflexion des formateurs et des apprenants-comédiens se concentre aussi sur le contenu linguistique, pragmatique et communicatif du texte. Le passage du texte au jeu pousse les apprenants à se préoccuper des facteurs linguistiques de l'oral (phonétique, prosodie, intonation), à discerner les actes de parole, et à assimiler les aspects sociolinguistiques (les niveaux de langue, les variations, *etc.*) et interculturels des répliques (la signification sociale et psychologique de la situation, les relations entre le masculin et le féminin, les rapports hiérarchiques, *etc.*). En raison de la primauté du jeu dramatique, les règles linguistiques, qu'elles soient syntaxiques ou autres, ne sont pas le point de départ de l'apprentissage du FLE. Cet apprentissage et l'approfondissement de la langue suivent un processus qui est principalement inductif : les formateurs et les apprenants examinent les formes linguistiques qui sont employées dans la situation et le contexte, et en déduisent des constantes. Les règles de la langue sont rappelées ou introduites, mais le repérage des erreurs s'appuie aussi beaucoup sur l'autocorrection et la correction entre pairs.

Les versions jouées du texte sont filmées afin que les apprenants se voient et s'entendent, qu'ils se rendent compte concrètement de leur jeu théâtral, qu'ils écoutent ce que l'équipe de formation en dit, et surtout, qu'ils constatent leurs progrès linguistiques en interaction, au fil des séances. Le visionnage des enregistrements permet aux apprenants de réfléchir à la manière de communiquer leurs intentions. Les commentaires concernent le plus souvent l'entrée en scène, le positionnement dans l'espace scénique, l'interaction entre les acteurs, les mimiques, la gestuelle, l'intention, l'intonation et la prononciation. Lorsque

des erreurs de prononciation empêchent la compréhension du message, la formatrice ou le formateur utilise des techniques de correction phonétique.

4. Analyse d'un texte de départ

On trouve ci-dessous l'exemple d'un texte de départ,²³ bref, avec quatre personnages (féminins et/ou masculins). La situation de jeu est élémentaire : les trois personnages A, B, D s'attribuent un rôle professionnel valorisant et veulent reléguer le personnage C à une profession dont ils espèrent tirer avantage. Le titre (« Pâtissière ? Non, mécanicienne ! ») suggère clairement que C est un personnage féminin contre lequel se sont ligüés trois autres personnages. Cependant, le ton est à la comédie, même si l'on peut saisir à l'intérieur du dialogue un enjeu qui n'est pas mineur : ne pas être à la merci d'un groupe, quel qu'il soit, et en plus choisir un travail qui plaise et qui ne soit pas un signe de déclassement social.

PÂTISSIÈRE ? NON, MÉCANICIENNE !

- (1) A. On imagine que c'est moi le/la chef(fe).
- (2) B. Et moi le/la directeur-trice.
- (3) D. Et moi le/la Président-e Directeur-trice Général-e.
- (4) C. Et moi... attendez... je réfléchis.
- (5) B. Tu ne réfléchis pas. Toi, tu es l'ouvrier-ère.
- (6) C. Ah non ! Moi, j'ai envie de réfléchir.
- (7) A. D'accord, mais tu es l'ouvrier-ère quand même.
- (8) B. Sinon, tu es chômeur-euse.
- (9) A. Alors, tu veux faire quoi ?
- (10) C. Bon euh... je veux être mécanicien-ne ou électricien-ne.
- (11) A. Mais nous, on imagine que tu vas faire un stage de pâtissier-ère.
- (12) C. Mais pourquoi ?
- (13) B. Parce qu'on aime bien les gâteaux.
- (14) C. N'importe quoi !²⁴

²³ Texte fourni par l'association Plurielles.

²⁴ Dumoulin 2016, 75.

Au plan de l'écriture, ce dialogue pourrait être plus développé et avoir une chute plus inventive. La dernière réplique de C pourrait très bien exprimer un refus d'être exploité qui soit plus argumenté, à la place du « N'importe quoi ! » (14) assez colloquial. En fait, il semble que le niveau de langue, peu élevé, fonctionne comme une limite au développement dramaturgique. On remarque également que si l'univers de référence est assez limpide, – énumération de professions –, l'échange de répliques se fait cependant en dehors de toute situation concrète. Il s'agit de choisir un travail, mais ce moment de choix ressemble à un jeu enfantin (« On imagine que c'est moi le/la chef(fe) », 1) en dehors d'un contexte nettement identifiable. Aucune situation n'est clairement précisée. Toutefois, les références culturelles concernent des statuts professionnels communs à toutes les sociétés européennes ; elles n'exigent donc pas une connaissance spécifique du monde du travail français. Nous l'avons dit, la simplicité du texte est en accord avec un niveau de langue encore succinct. La langue est standard, son vocabulaire est très simple et très courant. Le texte comprend des verbes de la langue parlée, en nombre limité (« faire », « avoir », « être », « attendre », « réfléchir », « aimer », « imaginer ») ; ils sont accompagnés du modal « vouloir » et ils sont conjugués exclusivement au présent de l'indicatif et à l'impératif. S'y ajoute un futur périphrastique dont l'avantage linguistique est de conserver la morphologie simple du présent.

Dans le texte de cette scène, dominent également deux autres aspects importants de la langue pour des apprenants de FLE. Tout d'abord, ce dialogue impose une prononciation des phonèmes accompagnée de la reconnaissance de leurs variantes orthographiques puisque le texte écrit est oralisé par les apprenants-comédiens ; ensuite, on constate des faits de construction qui sont propres à l'oralité. En raison de leur fonction dans la langue orale, ces deux aspects sont fondamentaux pour l'apprentissage du FLE en interaction.

Pour ce qui est de la phonétique et de la prononciation on résume ici les nombreux faits présents en dépit de la brièveté du texte.

Au plan des sons, on rencontre toutes les voyelles orales, sauf le [ɑ]. On peut en établir rapidement les exemples, en signalant leurs variantes orthographiques quand il y a lieu : [a] avec les graphies « a » et « oi » ;²⁵ [i] ; [ə] ; [ɛ] avec les graphies « ai », « ê », « è », « e[nne] », « ec » ; [œ] ; [e] avec les graphies « é », « ez », « es » ; [u] ; [y] ; [ø] ; [ɔ] ; [o] avec les graphies « ô » et « eau ».

On trouve également les quatre voyelles nasales : [ɔ̃] ; [ɑ̃] avec les deux graphies « en », « an » ; [ɛ̃] avec les deux graphies « en », « im » ; [œ̃] qui est de moins en moins distincte de [ɛ̃] dans la prononciation contemporaine.

Les apprenants rencontrent aussi deux des trois semi-consonnes du français : [j] dans « bien » et « ouvrier » ; [w] dans « quoi », « toi », « moi ».

En outre, les apprenants se confrontent à la prononciation des consonnes : [ʃ] ; [s] ; [f] ; [v] ; [p] ; [ʒ] avec les graphies « j » et « g » ; il y a également les groupes consonantiques : [vr] , [tr] , [pr] , [fl] , [st].

Pour l'apprenant de FLE, il est important que les sons soient insérés dans la parole avec des phénomènes aussi essentiels que la liaison obligatoire (par exemple : « on imagine », « je veux être »). De plus, lors du passage du texte écrit à la représentation jouée, se manifestent les disparités propres à la langue française entre l'écrit et l'oral.²⁶ On a déjà vu le cas des multiples graphies d'un même son ; mais l'apprenant-comédien se heurte aussi à des lettres finales écrites non prononcées (« président », 3 ; « réfléchis », 4 ; « d'accord », 7), alors que d'autres sont prononcées, comme dans « réfléchir » (6). En outre, certaines de ces lettres muettes deviennent des phonèmes oralisés lors des transformations morpho-phonétiques des noms masculins au féminin (ouvrier>ouvrière ; électricien>électricienne). À l'inverse, l'apprenant fait également face à des changements de genre sans

²⁵ Bien évidemment nous n'oublions pas la semi-consonne [w].

²⁶ Ceci si l'on suit la logique de la méthode Glottodrama qui consiste à partir du texte écrit.

aucune altération phonétique (chef>cheffe), mais avec une modification morpho-orthographique.

Enfin, avant de commenter les faits de syntaxe orale, signalons simplement les différentes transformations morpho-phonétiques des substantifs masculins de métier lorsqu'ils passent au féminin : directeur>directrice (3) ; chômeur>chômeuse (8). L'apprenant découvre qu'il existe au moins deux séries suffixales différentes pour la féminisation des substantifs masculins.

Avec les constructions syntaxiques propres à l'oral, ou plus employées à l'oral qu'à l'écrit, l'apprenant est amené à prendre conscience de certains phénomènes et à développer sa propre production orale.²⁷ Ce bref dialogue offre des faits de syntaxe de la langue parlée,²⁸ même si la représentation de l'oralité par l'écrit dramatique²⁹ s'éloigne de l'oralité réelle sur de nombreux points. Par ailleurs, on ne relève ici que les phénomènes qui ont une fonction didactique pour les apprenants comédiens.³⁰ Signalons le présentatif « c'est moi » à la place de « je suis », forme plus idoine pour l'écrit ; il donne une forme d'insistance au sujet qui parle en mode autoréférencé. L'usage fréquent des pronoms toniques « Et moi » (2) valorise l'énonciation orale, et plus encore lorsque ces pronoms sont redoublés. Dans le cas de la première personne (« et moi... je », 4, 6), les deux pronoms accentuent encore plus fortement l'énonciation. On a le même effet, quoique plus discret, dans le cas où « on »³¹ reprend « nous » (11). En

²⁷ Rouayrenc 2010.

²⁸ Blanche-Benveniste 2005.

²⁹ Dufiet, Petitjean 2013, 475-509. La marque d'hésitation transcrite par « euh » (10) est bien un fait d'oralité. Mais on ne saurait considérer sa transcription comme une intention didactique envers l'apprenant. C'est plus une légitimation de l'hésitation dans la parole. En d'autres termes, hésiter n'est pas un signe d'incompétence conversationnelle.

³⁰ Par exemple la transcription de l'hésitation par le « euh » (10) ou celle de la réflexion par les points de suspension (4), pour intéressante qu'elle soit pour le rapport écrit/oral, n'a pas de fonction didactique pour l'apprenant de FLE.

³¹ Le propre de « on » est de pouvoir reprendre toutes les personnes pronominales.

revanche, avec la deuxième personne (« Toi, tu »), les pronoms tonique et atone expriment une fonction phatique très importante dans le dialogue, puisqu'il est très souvent dominé par la relation je-tu. Au plan syntaxique, on note fréquemment des incomplétudes, parce que l'enchaînement des tours de parole repose sur le développement d'un thème commun aux interlocuteurs auquel on ajoute des rhèmes successifs. Ce phénomène se note par l'ellipse du syntagme verbal dans « Et moi le/la directeur-trice »³² (2). Le même type d'ellipse est réalisé dans un commentaire métadiscursif comme « N'importe quoi ! » (14), très lapidaire, et dont la forme est restreinte au prédicat, alors que le syntagme sur lequel il porte, par exemple « Ce que tu dis » ou bien « Tu dis », est sous-entendu.

On le voit également lorsque la question (12) est réduite à une conjonction et à un adverbe interrogatif « Mais pourquoi ? » (12) sans que l'énoncé visé par l'interrogation « tu vas faire un stage de pâtissier » ne soit repris. Ce type de construction se manifeste de nouveau lorsque l'énoncé est réduit à une subordonnée causale (« Parce qu'on aime bien les gâteaux », 13) qui se rattache à une principale située deux tours de parole plus haut (« tu vas faire un stage de pâtissière », 11).

L'apprenant mesure dans le dialogue théâtral que parler ne consiste pas exclusivement ni même principalement à respecter des règles linguistiques, mais beaucoup plus à utiliser des moyens linguistiques et discursifs pour collaborer au sens de l'interlocution avec les autres locuteurs. L'activité verbale orale se concentre sur les liens sémantiques entre les tours de parole, en s'appuyant continûment sur le co-texte.

L'apprenant de FLE découvre aussi de manière très directe la structure des questions, dans lesquelles le marqueur interrogatif oral est un pronom interrogatif indéfini en position finale « Tu

³² Dans ce cas c'est le sens /je suis/ qui gouverne l'énoncé (2), plus que la référence à la forme syntaxique précise de (1) « c'est moi ». On retrouve une symétrie sujet-prédicat dans les deux énoncés (1) et (2).

veux faire quoi ? » (9) (suivi d'un point d'interrogation à l'écrit renforcé par une intonation montante. Dans l'énoncé, cette structure permet de conserver une syntaxe affirmative plus simple à gérer que l'inversion sujet, comme dans « que veux-tu faire ? ».

Dans un texte aussi bref, l'apprenant rencontre donc de très nombreux phénomènes qui devraient l'aider à augmenter sa performance orale.³³ Même si chaque apprenant a peu de répliques (D n'a même qu'une seule réplique), il est confronté au fait que le texte est construit sur un enchaînement logico-sémantique très strict, qu'une conversation authentique n'a pas toujours. Les apprenants sont donc obligés de surmonter leurs difficultés linguistiques, de maîtriser toutes les formes, et par leur expressivité de conserver la rigueur de l'ordre discursif du dialogue qu'ils jouent. Dans le cas présent, le dialogue montre des volontés opposées qui s'affrontent. En d'autres termes, on pourrait dire que, même si c'est de manière élémentaire, l'apprenant comédien qui joue le personnage C, et qui a le plus grand nombre de répliques, apprend au plan linguistique, discursif et conversationnel à refuser ce que l'on veut lui imposer sans raison valable. La médiation par le théâtre investit les champs linguistique, social, citoyen et personnel.

5. Texte joué et filmé³⁴

JE VEUX MON STEAK HACHÉ

Ce texte est une transcription sémantique qui tient compte à la fois de ce que les apprenants voudraient dire (à partir du texte qu'ils ont à la main) et de ce qu'ils disent véritablement. Certaines erreurs de langue ont donc été rapportées, mais évidemment sans aucune intention de stigmatisation ou de ridiculisation des participants. Nous n'avons donc pas fait une transcription phonétique exacte de ce qui est réellement prononcé par les apprenants, tel qu'on peut l'entendre dans la représentation filmée.

³³ Rouayrenc 2010.

³⁴ <https://glottodrama.fr/en-son-en-en-image/>

Nous avons inséré quelques didascalies. Elles correspondent aux gestes particulièrement significatifs faits par les apprenants lors de leur représentation.

La scène se passe dans un restaurant. Les personnages : DC = la Dame Cliente ; Ch = le Chef du restaurant ; LeP = le Patron du restaurant.

- (1) Ch. Bonjour Madame.
- (2) DC. Ah Bonjour Monsieur.
- (3) Ch. Je suis le chef, est-ce qu'il y a un problème ?
- (4) DC. Non il n'y a rien (*sic*) de problème. / CH. Oui.³⁵
- (5) DC. J'ai demandé là à un des garçons un steak haché / CH. Oui oui / DC. et il a disparu.
- (6) Ch. Ah aaaaah c'est dommage. En fait euhh nous avons pas du bifteck haché madame.
- (7) DC. Mais pourquoi ça ?
- (8) Ch. Parce que eeeeh, ça c'est un plat... vulgaire... donc eueueuh y a pas de steak haché.
- (9) DC. Ah oui – je comprends je comprends mais tu sais tu peux... c'est un cas spécial... je voudrais manger le steak haché. (La DCliente désigne son ventre, on comprend qu'elle est enceinte.) Ce serait important pour moi.
- (10) Ch. Oui.
- (11) DC. Vu qu'on fait une exception (Elle fait un balancement de la main) s'il te plaît (Geste prière et rire).
- (12) Ch. Désolé madame, vous regardez il n'y a pas de bifteck haché dans la carte, malheureusement on peut pas vous servir.
- (13) DC. Je voudrais manger un steak haché (Geste de la main sur le ventre). S'il vous plaît (Elle montre le menu) Je regarde la carte. Vous savez il y a le tartare.
- (14) Ch. Oui certainement. Oui.
- (15) DC. C'est facile. Tu peux [faire] prendre le steak haché, tu le cuis[ses] (*sic*). Et voilà (Geste des bras).
- (16) Ch. Ah madame excusez-moi (Rires des deux personnages) aaaah les produits (incompréhensible) vous connaissez ? L'année dernière Président Sarkozy, Président Hollande qui sont venus souvent et bifteck haché c'est pour les enfants. Désolé.
- (17) DC. Attention. Vous avez un problème avec les enfants ? (Elle se touche le ventre pour souligner son état.)
- (18) Ch. J'aime pas les enfants parce qu'ils mangent avec des doigts, ils crient, ils courent dans le resto (*sic*), j'aime pas les enfants excusez-moi madame.

³⁵ Les répliques écrites sur la même ligne indiquent les chevauchements entre les tours de parole.

- (19) DC. Ça c'est horrible [ce] que vous di...sez³⁶ (*sic*) disez, ça c'est horrible mais...
- (20) LeP. Qu'est-ce qui se passe ?
- (21) DC. Je veux manger un steak haché, je suis ici pour manger un steak haché.
- (22) LeP. Un steak haché ? Au restaurant ?
- (23) DC. Oui.
- (24) LeP. Mais steak haché [c'est] pour les enfants madame.
- (25) DC. Non, mais je peux le manger... tu as le tartare et tu peux faire un steak haché avec le même ingrédient.
- (26) LeP. Je refuse de transformer le tartare [de] en steak haché.
- (27) DC. Mais pourquoi ?
- (28) LeP. C'est pas possible.
- (29) DC. Pourquoi ?
- (30) LeP. Parce que c'est un restaurant chic.
- (31) DC. Je suis une personne chic, mais je peux demander un steak haché aussi.
- (32) LeP. C'est pas possible madame.
- (33) DC. Je suis ici pour manger un steak haché, je vais manger un steak haché (Geste autoritaire de la main qui frappe la table) tu vas faire un steak haché pour moi. (Elle se lève en tenant son ventre) Attention monsieur.
- (34) LeP. Le chef ne peut pas faire un steak haché (Geste des doigts précis et insistant).
- (35) DC. Je veux le steak haché, je veux le steak haché, je veux le steak haché...
- (36) LeP. Désolé madame, désolé madame.
(Contractions d'accouchement)
- (37) DC. Le steak haché.
- (38) LeP. Respire, respire, respire.
- (39) DC. Le steak haché, le steak haché... *etc.*
(Accouchement comique)

Au début du dialogue, la diégèse est déjà commencée.³⁷ Elle repose sur une dynamique monothématique, autour d'un désaccord très simple. Dans un restaurant une cliente enceinte a commandé un steak haché ; le chef cuisinier et le patron refusent de

³⁶ Hésitation prolongée sur la forme verbale du verbe *dire*. Elle marque la conscience que l'apprenant possède de l'irrégularité morphologique de la conjugaison.

³⁷ Ce qui insère des temps du passé qu'il n'y avait pas dans le premier dialogue.

le lui servir, car ce type de plat est considéré comme un plat pour enfants ; il ne fait donc pas partie de la carte du restaurant. La cliente estime cependant qu'il serait tout à fait possible de le lui servir. Le désaccord persiste. Sous le coup de l'énervement la cliente accouche, de manière comique.

C'est dans cette situation très claire et en participant à cette action fictionnelle que l'apprenant développe sa connaissance et sa pratique du FLE en interaction. Alors que notre analyse du premier dialogue s'est concentrée sur la langue, nous allons dans cette seconde réflexion nous intéresser de plus près à l'interaction verbale. En outre, l'étude de « Je veux mon steak haché » ne se fait pas avec le même matériel que celle de « Pâtissière ? Non, mécanicienne ! ». Le premier de ces deux dialogues a été commenté exclusivement en tant que proposition écrite, sans prendre en compte de version filmée. En revanche, nous commentons « Je veux mon steak haché » en tenant compte surtout de la version filmée, et par conséquent, à plusieurs moments, du texte oral qui est réellement dit et joué. Donc, même si le point de départ de cette saynète est bien un texte écrit,³⁸ la présence énonciative des apprenants-comédiens dans le texte se manifeste à plusieurs moments. On le remarque d'abord par les didascalies qui, dans ce cas, ne sont pas des prescriptions adressées aux participants, mais sont des transcriptions des jeux scéniques des apprenants du FLE. Mais surtout, il est évident que certaines imprécisions linguistiques, qui dans la transcription paraissent attribuées à l'énonciation des personnages, sont en réalité des réalisations verbales effectuées par les apprenants-comédiens qui jouent la scène.

Dans la vidéo disponible de cette scène, on note, ne serait-ce que par leurs accents, que les trois interprètes n'ont pas la même origine. Ils ont des prosodies bien différentes ; plus généralement ils n'ont pas exactement les mêmes difficultés avec le FLE, et leur maîtrise de la parole n'est pas identique. La DC cliente ne conserve

³⁸ Il y a des différences sensibles entre le texte original et le texte dit au cours du jeu.

pas pendant tout le dialogue la même personne pronominale pour s'adresser au Chef : elle hésite entre « tu » (9, 11, 15, 25, 33) et « vous » (13, 17, 19). Il va de soi que c'est une marque linguistique de l'apprenante-comédienne et non pas du personnage. On peut probablement en déduire que son premier apprentissage de la langue française s'est effectué dans un contexte de familiarité et de relations horizontales, et qu'il lui est difficile de conserver le registre plus formel du « vous ». L'apprenante-comédienne ne réussit pas à stabiliser son énonciation et à respecter strictement la règle conversationnelle de la distance formelle au restaurant, alors que l'apprenant-comédien qui joue le Chef y réussit très bien. Toutefois ce balancement du « tu » au « vous » montre que l'apprenante a conscience de la différence de registre et d'emploi des deux pronoms. Notons sur cette question que LeP abandonne le « vous » et qu'il emploie le « tu » (38) envers la DC cliente lorsque celle-ci « accouche », comme si ce moment exceptionnel faisait tomber les relations formelles au profit de rapports plus familiers et solidaires.

Toutefois, on remarque que d'autres règles conversationnelles sont très respectées, comme par exemple l'alternance des tours de parole pour éviter des chevauchements qui troubleraient fortement la compréhension, aussi bien dans la communication théâtrale que dans la conversation authentique. Dans ce dialogue, il n'y a guère que deux infractions mineures à cette règle. Ces exemples soulignent que les apprenants-comédiens maîtrisent globalement les usages conversationnels, interagissent ensemble, jouent rigoureusement la situation et la communiquent à qui les regarde. En d'autres termes, l'activité interactionnelle ne suspend pas le respect des règles linguistiques mais elle introduit une force communicationnelle dont se servent les apprenants-comédiens. Les difficultés linguistiques ne les empêchent pas de dire et de jouer le texte, donc d'avoir une réelle activité de parole.

Il est évident que les participants, puisqu'ils sont en apprentissage du FLE, rencontrent de nombreuses difficultés syntaxiques, morphologiques et phonétiques. Lors du passage de l'écrit

à l'oralité du français, ils doivent contrôler les sons et la prononciation, comme on l'a vu avec le premier dialogue.³⁹ Mais ils doivent aussi dominer l'intonation et la prosodie qui correspondent à l'expression culturelle de ces intentions, et posséder la mémoire linguistique indispensable à la diction du texte (vocabulaire et structure syntaxique en particulier). En jouant, ils produisent donc une compréhension interactionnelle du texte écrit. Cela veut dire restituer l'intention pragmatique qui oriente les répliques, et accompagner ces répliques par des gestes et par une attitude corporelle qui en renforcent le sens.⁴⁰ Le théâtre rappelle qu'on apprend une langue aussi avec son corps, ses mains et son visage en particulier, et que les expressions corporelles soulignent le sens que l'on produit.

On aura remarqué que le titre exprime une exigence à la première personne, deux fois soulignée : « veux » et « mon » dans « Je veux mon steak haché ». ⁴¹ Ce sera aussi l'énoncé matrice du dialogue, son moteur constant. Il place également l'énonciation du personnage de la DCliente au centre de l'interaction. L'apprenante-comédienne prend en charge un personnage qui a un caractère dominant peu malléable et qui utilise des stratégies pragmatiques pour imposer ses volontés.

En raison de son développement et de sa dynamique en deux phases, – avec l'arrivée du troisième personnage –, en raison également du lieu concret où elle se déroule, et compte tenu des références à la grossesse de la DCliente, cette saynète requiert des

³⁹ Dans le commentaire de ce deuxième dialogue nous n'insisterons pas sur ce point.

⁴⁰ C'est d'ailleurs ce que fait l'apprenante qui joue la cliente : elle souligne sa situation et sa volonté par des gestes et des mouvements du corps qui accentuent ou enrichissent les répliques. Par exemple, elle ne dit jamais qu'elle est enceinte. Elle dit seulement que « c'est un cas spécial » (9). Elle le fait comprendre à son interlocuteur par ses gestes de la main, en prenant le chef cuisinier à témoin. Il y a une complémentarité entre les répliques et les actions verbo-gestuelles.

⁴¹ La phrase aurait pu être : « Je veux un steak haché ».

compétences conversationnelles et culturelles très sensiblement plus importantes que celles qui étaient requises par le dialogue « Pâtissière ? Non, mécanicienne ! ».

Si l'on s'attache au plan culturel et dramaturgique, on constate que, comme dans le premier dialogue, la situation est traitée sur le ton de la comédie. Sa fin burlesque élimine le désaccord, sans le résoudre. Peut-être le genre de la comédie facilite-t-il le plaisir du jeu dramatique et par conséquent l'apprentissage du français dans le divertissement. D'autant qu'il est sans doute difficile de produire des textes originaux qui développent un drame, en raison des passions et des émotions qu'exige ce genre théâtral dans l'expression et le jeu.

On peut aussi remarquer qu'être une femme seule au restaurant renvoie à un comportement culturel de liberté et d'indépendance. Cette situation est très européenne, voire internationale, mais elle n'est pas aussi pratiquée à l'identique sur tous les continents. Un tel comportement féminin, eu égard aux origines des apprenantes-comédiennes, peut aussi être compris comme une ouverture culturelle qui est expérimentée grâce à la fiction théâtrale. D'ailleurs, le signe théâtral fondamental de cette situation, à savoir une cliente assise à une table, est au centre de l'espace de la saynète.

En relation avec la féminité, le dialogue repose aussi sur une pensée doxique très affirmée : la cliente s'obstine à vouloir manger un steak haché parce qu'elle est enceinte et que les femmes enceintes ont des envies gourmandes intenses auxquelles elles ne renoncent pas. Vraie ou fausse, cette représentation des femmes enceintes est très partagée en Europe, en particulier en France. D'ailleurs à la fin de la saynète, la cliente répète la même phrase en boucle, d'une manière très entêtée : « Je veux le steak haché, je veux le steak haché, je veux le steak haché... » (35), comme si rien au monde ne pouvait la faire renoncer.

Notons cependant que le Chef se singularise par une appréciation quelque peu anticonformiste puisqu'il déclare qu'il n'aime pas les enfants ! C'est un sentiment que l'on pourrait considérer

comme anti-doxique et qui a l'intérêt de se détacher d'une position socialement correcte. Cette attitude du Chef renforce son opposition avec la Cliente qui, parce qu'elle est enceinte, exprime physiquement l'amour des enfants. D'ailleurs elle marque sa réprobation lorsqu'elle entend la réplique du Chef : « Vous avez un problème avec les enfants ? » (17). Ce motif des enfants irrigue l'ensemble du dialogue : la DC est enceinte, elle veut manger un steak haché, ce qui, du point de vue du Chef, revient à manger comme les enfants, qu'il n'aime pas : « Mais steak haché [c'est] pour les enfants madame » (24).

En fait, sous le couvert d'une comédie, on pourrait dire que ce dialogue appartient à un genre connu et étudié de l'interaction verbale : il s'agit d'une interaction commerciale.⁴² Les personnages ont une relation de service. Deux d'entre eux sont au travail et ont à l'évidence un rapport professionnel hiérarchique : le Chef cuisinier est l'employé du Patron. D'ailleurs le Chef cuisinier se retire du dialogue quand le Patron du restaurant intervient. Toutefois, cette intervention du troisième personnage ne débloque pas la situation initiale. Elle ne fait que renforcer le désaccord, et même elle élimine une source potentielle de résolution du conflit : le Patron pourrait apporter une issue au désaccord en tant que nouvel intervenant. Il n'en est rien : il se substitue au Chef, ne le désavoue pas, et reprend la même position, déjà formulée.

La source du désaccord, – à savoir la commande de la DC cliente –, appartient bien au monde de la transaction commerciale. Le restaurant refuse de satisfaire une demande qu'il juge irrecevable. Cette demande est présentée en deux étapes : elle est d'abord annoncée par le Chef cuisinier (« Je suis le chef. Est-ce qu'il y a un problème ? », 3), et elle est ensuite thématifiée par la plainte de la cliente contre le restaurant : « J'ai demandé là à un des garçons un steak haché [...] et il a disparu. » (5). Le désaccord se renforce au cours du dialogue, au point d'arriver à un blocage, parce que chaque partie campe sur ses positions.

⁴² Kerbrat-Orecchioni, Traverso 2008.

Mais les restaurateurs et la cliente se comportent différemment. Le Patron et le Chef répètent les mêmes explications, en les intensifiant. Ils ne font aucune proposition de négociation, et ils s'opposent à la proposition de la DCliente, à savoir transformer la viande d'un steak tartare en steak haché. Cette proposition, croit la DCliente, pourrait être acceptée par les restaurateurs. Mais cette solution ne modifie pas fondamentalement la position de la DCliente qui au bout du compte mangerait un steak haché. Cette offre n'aboutit donc pas, car pour les restaurateurs cette solution déconsidère toujours leur établissement, fréquenté par des Présidents de la République : « L'année dernière Président Sarkozy, Président Hollande qui sont venus souvent et bifteck haché c'est pour les enfants » (16). Ils ne veulent pas déclasser leur commerce, – de leur point de vue –, en restaurant pour enfants. C'est leur image de marque qui est en cause ; en quelque sorte les restaurateurs protègent leur éthos professionnel : il s'agit d'un « restaurant chic », et implicitement il est entendu qu'un restaurant « chic » ne sert pas une gastronomie pour enfants.

Au plan pragmatique et dialogal, la saynète montre que le désaccord ne se résout pas par l'argumentation que chaque partie déploie. C'est d'ailleurs pour cela que la chute, la fin de la scène, n'est pas dialogale et argumentative mais purement scénique et théâtrale : l'accouchement magique qui advient en scène fait disparaître le problème. Le style burlesque est la réponse dramaturgique à l'échec de la négociation verbale entre la DCliente et les responsables du restaurant. On y comprend donc que l'absence de médiation conduit à une impasse. Il y a une sorte de collaboration des interlocuteurs, de co-construction dans l'obstination partagée.

Dans ce dialogue, l'apprentissage ne concerne donc pas seulement la langue mais aussi l'argumentation-négociation en FLE dans une interaction. Le dialogue est construit sur un développement argumentatif, limité mais effectif, sur le principe d'une progression par des répétitions ou par une nouvelle proposition. Chaque apprenant-comédien en fonction de sa position dans l'interaction découvre également comment s'approprier des actes

performatifs (commander, refuser, contester, argumenter, protester, insister) et comment moduler ses réactions en fonction de l'interlocuteur et de la situation (expliquer, répéter, calmer).

D'ailleurs on remarquera aussi, ce qui n'est pas le moindre des apprentissages pour les participants, que le désaccord se manifeste en respectant les formes de politesse et de courtoisie. Les restaurateurs ne s'énervent pas ; ils se contrôlent et ne brutalisent pas leur DCliente enceinte qui pourtant s'arc-boute sur son exigence et qui semble provoquer son accouchement burlesque.

Au strict plan de la langue, le français parlé est standard et très homogène, et le désaccord et la tension qui résultent du dialogue ne débouchent pas sur un français plus familier ou vulgaire. C'est donc l'argumentation qui prime malgré tout, de quelque manière qu'on en évalue le contenu ; il n'y a aucune tentative de disqualification de l'interlocuteur.

Si l'on considère, dans cette interaction commerciale, que chacune des parties craint de perdre la face si elle accepte un compromis,⁴³ alors l'apprentissage conversationnel et verbal concerne ici la transformation de soi ou plus simplement l'évolution de ses propres positions, dans et par l'interaction.

Le théâtre débouche ainsi sur deux questions très pratiques : comment la DCliente s'en sortirait-elle dans la réalité ? Et les responsables d'un authentique restaurant ne préféreraient-ils pas donner satisfaction à une cliente enceinte ? Le théâtre permet de se confronter au réel de manière très concrète et de « modéliser des situations auxquelles un individu n'est pas préparé ».⁴⁴ Comme il développe l'apprentissage de la langue en situation de parole, il associe les stratégies langagières aux comportements humains et il relie les réactions verbales au ressenti émotionnel. En fait, au théâtre, les énoncés deviennent des situations et des normes sociales. Cette saynète est donc doublement formatrice : d'une part au plan de l'interaction et du conflit, d'autre part au plan linguistique.

⁴³ Kerbrat-Orecchioni 2005.

⁴⁴ Ryngaert 1996, 11.

6. Conclusion

On a pu voir, dans le cas présent avec la méthode Glotto-drama, comment le théâtre réalise des médiations linguistiques et interactionnelles pour des apprenants allophones qui en dépit de leurs origines différentes apprennent le FLE en dialoguant et en jouant ensemble. Avec cette médiation d'apprentissage, le participant n'est plus un « sans langue » ni même le réceptacle plus ou moins habile d'une langue étrangère, mais il est un producteur de sens verbal et corporel à l'intérieur d'une pratique artistique ludique. La situation de communication et l'interaction avec d'autres apprenants-comédiens, qui constituent le cœur de l'activité en scène, sont les véritables vecteurs de l'apprentissage de la langue en action. L'apprenant-comédien acquiert des connaissances linguistiques fondamentales et il s'approprie aussi des capacités d'expression dans des situations qui le préparent à l'interaction authentique. Il apprend les codes verbaux et gestuels utilisés quotidiennement en France. Le théâtre est une médiation de la parole en société avec les nombreuses exigences de cette dernière. Le participant apprend à écouter la parole d'autrui ; il en saisit également les intentions. Il est aussi confronté au désaccord et est amené à défendre son point de vue tout en comprenant le prix ou les conséquences de l'absence de compromis. Toute situation théâtrale engendre un apprentissage multiple, car son plan linguistique se déploie dans la culture et les relations humaines.⁴⁵

⁴⁵ Pierra 1990, 70, in Gousset 2013, 10.

Bibliographie

- C. Blanche-Benveniste, *Le français parlé. Études grammaticales*, CNRS éditions, Paris 2005.
- J. Caune, *La médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-Ensemble*, PUG, Grenoble 2017.
- N. Celotti, C. Falbo (éd.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, « MediAzioni », 26 (2019), <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>
- J.-P. Dufiet, A. Petitjean, *Approches linguistiques des textes dramatiques*, Classiques Garnier, Paris 2013.
- L. Dumoulin, *Kit pédagogique pour un atelier de théâtre à visée linguistique avec la méthode Glottodrama®. D'après l'expérience au Théâtre de la Commune, Centre dramatique national d'Aubervilliers (2016), conduite par C. Landsberg et I. Oed*, Langues Plurielles éditions, Paris 2016.
- A. Gousset, *L'utilisation du théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*, Université François Rabelais, UFR Lettres et langues, département Sociolinguistique et didactique des langues, master 2 FLE/S – Appropriation, diversité, insertion, année universitaire 2013.
- C. Kerbrat-Orecchioni, *Le discours en interaction*, A. Colin, Paris 2005.
- C. Kerbrat-Orecchioni, V. Traverso, *Les interactions en site commercial : Invariants et variations*, ENS Éditions, Lyon 2008.
- M.-A. Paveau, *Le discours des locuteurs vulnérables. Proposition théorique et politique*, « Caderno de Linguagem e Sociedade », 18/1 (2017), pp. 135-157.
- G. Pierra, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère, l'anti-méthode*, thèse de doctorat dirigée par P. Dumont, 1990.
- G. Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, L'Harmattan, Paris 2001.
- C. Rouayrenc, *Le français oral 1&2*, Belin, Paris 2010.

- J.-P. Ryngaert, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, De Boeck & Larcier, Paris & Bruxelles 1996.
- E.A. Sayed, *De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lille1, 2009.
- E.A. Sayed (coordonné par), *Action culturelle et maîtrise de la langue*, Initiales, Ministère de la culture et de la communication 2016.

Sites

<https://glottodrama.fr/>

<https://langues-plurielles.fr/index.php/nos-projets/glottodrama>

LE RÉCIT AU PRISME DE LA MÉDIATION CULTURELLE : COMMENT SE RACONTER DANS LA LANGUE DE L'AUTRE ?

Elisa Ravazzolo, *Università di Trento*

1. Introduction

La notion de médiation culturelle, qui désigne pour de nombreux auteurs¹ toute action favorisant la rencontre entre l'œuvre d'art et son destinataire, est ici envisagée, à la suite de J.-M. Lafortune, dans une acception plus large comme processus de transmission et d'appropriation du sens qui « permet de jeter des ponts entre l'art, la culture et la société en favorisant la participation à la vie culturelle et l'exploration des modes d'expression ».² Ainsi la médiation culturelle est-elle « ancrée dans une logique d'intervention » et « considérée, à partir des effets qu'on lui attribue, comme un vecteur de changement social ».³ Il ne s'agit pas tout simplement de démocratiser l'accès à une culture constituée d'objets consacrés, mais de créer plutôt des espaces nouveaux qui permettent l'implication de sujets dont la parole ne trouve pas habituellement des lieux d'énonciation et de réception.⁴ Cette conception inclusive et participative de la médiation se fonde en particulier sur l'exercice de l'action culturelle comme levier d'insertion.

¹ Voir, entre autres, Davallon 2003 et Charléty 2008.

² Lafortune 2012, 3.

³ *Ibidem*.

⁴ Caune 2017, 195.

Dans cette perspective, nous nous sommes intéressée à des pratiques de médiation dont l'objectif est à la fois de faciliter l'intégration sociale de migrants allophones et de leur apprendre le français par l'activité culturelle ou la pratique artistique, grâce au principe de la « pédagogie du détour »⁵ qui consiste à privilégier une « relation non-utilitaire à la langue »⁶ et une « acquisition sensible »,⁷ afin de stimuler l'engagement des participants. Cette approche spécifique de l'enseignement-apprentissage du français semble produire de nombreux bénéfices, non seulement sur le plan linguistique, mais aussi culturel (accès au patrimoine, découverte d'une pratique artistique), social (ouverture sur autrui, partage du vécu, construction de relations) et personnel (restauration de l'estime de soi, prise de conscience de ses propres compétences, dignité reconnue, *etc.*).

Les pratiques de médiation culturelle envisagées s'insèrent donc dans un contexte complexe où l'on met en relation une catégorie sociale parfois difficile à définir, les migrants, avec des objectifs institutionnels d'intégration sociale et de formation linguistique, culturelle et artistique.

Les énonciateurs-narrateurs observés sont en effet des migrants, c'est-à-dire, du point de vue administratif, des personnes étrangères nées à l'étranger, vivant en France avec l'intention de s'y installer durablement. Toutefois, comme le souligne H. Adami⁸ « la catégorie générale des migrants n'est qu'une illusion d'optique » puisqu'il existe toute une série d'événements biographiques qui singularisent les parcours individuels. Au-delà de l'origine géographique et culturelle il faut considérer aussi le niveau de scolarisation, la place du français dans le pays d'origine, les rapports que les migrants entretiennent avec cette langue et les représentations qu'ils en ont, les rapports plus ou moins denses

⁵ Kneubühler 2018, 8.

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibid.*

⁸ Adami 2012, 83.

avec les locuteurs natifs et avec les groupes de même origine, les contacts professionnels, *etc.* Or si l'intégration linguistique constitue l'une des préoccupations des États membres de l'espace européen, force est de constater que le processus d'appropriation de la langue du pays d'accueil est très complexe et qu'elle impose la prise en compte de la biographie socio-langagière des migrants. C'est dans cette perspective que l'approche de la médiation culturelle inclusive s'avère fondamentale, étant donné qu'elle favorise le développement des compétences tout en valorisant le parcours individuel de chacun. L'objectif prioritaire est d'encourager la prise de parole et l'expression chez des locuteurs qui se trouvent souvent dans une situation de précarité non seulement matérielle mais aussi psychologique, dans la mesure où leurs difficultés d'accès à la parole peuvent se traduire dans des formes d'isolement et d'exclusion, dans une « double absence »⁹ d'ici (le lieu d'arrivée) et du là-bas (le lieu d'origine).

Par une démarche fondée sur une dynamique de travail partenarial agrégeant de nombreux acteurs institutionnels, les pratiques de médiation envisagées facilitent ainsi l'accès aux savoirs et à la culture, le développement de compétences (y compris linguistiques) et l'émancipation de chacun.

2. Objectifs, corpus, méthodologie

Notre corpus se fonde sur des exemples de médiation culturelle inclusive sélectionnés dans le cadre d'un appel national à projets (« L'action culturelle au service de la maîtrise du français ») lancé par le Ministère de la Culture en 2015 et reproposé en 2017-2018.

Nous avons analysé des interactions et des récits oraux produits dans le cadre du projet socioculturel « Racines », réalisé en 2017-2018 par le Musée d'art et d'histoire Paul Éluard en colla-

⁹ Sayad 1999.

laboration avec les maisons de quartier « Pierre Semard » et « Romain Rolland » de Saint-Denis, et des films réalisés dans le cadre du projet « Après-demain », conduit en 2017 par l'association Équipe Monac.1 de Tourcoing. Les deux projets ont permis à des migrants allophones, parfois en situation d'illettrisme, de participer à des ateliers d'écriture ou d'initiation audiovisuelle qui leur ont permis d'une part d'écrire un livre d'histoires imaginées à partir des objets du musée (*Racines. Livre d'art et d'histoires*) et de préparer une visite racontée sur ces objets (projet « Racines »), d'autre part de réaliser un film avec leurs enfants sur leurs origines et leur arrivée en France¹⁰ (projet « Après-demain »). L'objectif était à la fois d'améliorer l'intégration de migrants allophones ayant une faible connaissance de la langue française et de favoriser leur accès à la culture ou à la pratique artistique.

L'observation d'un certain nombre d'interactions enregistrées au Musée Paul Éluard et dans les maisons de quartier de Saint-Denis¹¹ nous a permis d'abord d'observer les stratégies discursives et les dynamiques interactionnelles qui ont conduit à la réalisation du livre et à la représentation orale des histoires. Les résultats de cette première recherche,¹² qui ne seront pas détaillés ici, ont montré, entre autres, que l'activité de production collective des récits au cours des ateliers a représenté une étape fondamentale non seulement pour l'acquisition des compétences linguistiques et narratives, mais aussi sur le plan social et personnel, dans la perspective d'une prise de parole publique et institutionnelle.

¹⁰ Les migrants s'exprimant dans le cadre de ces projets proviennent de différents Pays : l'Algérie, la Gambie, l'Iran, le Mali, le Maroc, le Sénégal, la Syrie (projet « Racines ») ; la Côte d'Ivoire, la Bulgarie, l'Albanie, la Bosnie (projet « Après-demain »).

¹¹ Nous remercions tous les acteurs du projet qui ont permis la collecte des données à des fins de recherche, et notamment : Lucile Chastre, Pauline Nanty, Jalila Massaoudi, Luna Granada, Sébastien Rabbé ainsi que tous les habitants dyonisiens ayant participé au projet.

¹² Cf. Ravazzolo 2019.

Par cette contribution nous nous proposons d'approfondir et de prolonger notre recherche en étudiant les récits oraux¹³ produits par les migrants lors de cette prise de parole officielle et légitime en tant qu'aboutissement du processus complexe de co-construction de compétences (linguistique et narrative), de savoirs culturels et de relations interpersonnelles. L'analyse se focalise donc ici sur le « produit final », à savoir sur les productions verbales des participants au projet « Racines » lors de la visite racontée, ainsi que sur les films réalisés par les participants au projet « Après-demain ». Plus précisément, nous examinerons les spécificités discursives, énonciatives et narratives de ces productions verbales et nous nous interrogerons sur la relation entre l'activité de médiation culturelle et la production des récits.

Pour répondre à ces questionnements nous avons adopté l'approche de l'analyse des interactions, approche « éclectique »¹⁴ qui nous a permis de faire appel, entre autres, aux outils de l'analyse des conversations, de la théorie énonciative, de l'analyse du récit oral et de l'expression des émotions dans l'interaction.

3. Prendre la parole pour se raconter : production et mise en scène d'une identité migrante

La parole que nous étudions s'inscrit dans des formes d'expression particulières fondées sur le partage de codes culturels esthétiques et dont l'objectif est de faire entendre des voix, des parcours de vie habituellement cachés ou reclus dans des contextes de marginalité.

Nous avons donc observé les spécificités de ce genre de discours fondé sur la reconstruction *a posteriori* d'une histoire personnelle, qui est d'abord co-construite dans le cadre des ateliers

¹³ Pour l'analyse des récits écrits de *Racines*, nous renvoyons à l'article de Dufiet 2019.

¹⁴ Kerbrat-Orecchioni 2005, 21.

d'écriture ou d'initiation audiovisuelle, puis racontée et performée sous forme de visite dans le projet « Racines », et de film dans le projet « Après-demain ».

Les discours produits par les migrants qui ont participé aux deux projets de médiation culturelle présentent des différences. En effet, les histoires conçues dans le cadre du projet « Racines » sont élaborées à partir d'un objet du musée, présentent des éléments biographiques mais comportent aussi des éléments de fiction ; dans le cas du projet « Après-demain », en revanche, les participants produisent des récits d'expériences vécues revendiqués en tant que tels et présentés sous forme de films. Toutefois, malgré leur diversité, ces discours ont ceci en commun : il s'agit dans les deux cas de récits produits non pas dans l'immédiateté d'une conversation spontanée, mais dans une situation énonciative très particulière liée à une activité de formation et de médiation culturelle. Dans ce contexte, l'acte narratif détermine une reconfiguration du vécu dans une perspective de création artistique et littéraire. Ce genre de récit, envisagé en tant qu'objet linguistique et culturel, représente donc un facteur de transformation sociale, non pas en soi, mais en tant qu'aboutissement d'un processus complexe, d'apprentissage linguistique, d'insertion sociale et de manifestation identitaire.

Dans ce contexte, la donnée biographique est certes un élément déterminant pour l'avènement de la parole, mais le récit apparaît plutôt comme une co-construction, puisque le sens émerge et se constitue dans l'interaction, voire au fil des interactions entre les participants-narrateurs et les formateurs.

3.1. *La narration dans la visite racontée (projet « Racines »)*

Comme nous l'avions observé ailleurs,¹⁵ la « visite racontée » se compose d'une succession de fragments narratifs produits par des migrants à partir d'un objet du musée qui est préalablement

¹⁵ Ravazzolo 2019, 18.

introduit par la médiatrice. Toutefois, le rôle joué par l'objet-expôt apparaît plutôt marginal : il ne constitue souvent qu'un prétexte pour prendre la parole de manière légitime et se raconter. Loin de toute forme d'expertise, les histoires des migrants offrent un regard inédit sur l'objet, qui est resémantisé et réinterprété en fonction du sujet énonciateur et de son expérience. Comme le souligne J.-P. Dufiet, « l'expôt n'est plus perçu à travers sa signification muséale ; il est extrait du discours muséologique expert et il devient actant dans la narration et signifiant dans la fiction ».¹⁶

Il en est ainsi, par exemple, de la coquille faisant partie de la collection d'objets du Moyen Âge, qui inspire le conte de la Sirène de Casamance. Dans ce cas, la coquille, d'abord décrite comme preuve d'un pèlerinage à Saint-Jacques de Compostelle, est ensuite transformée, par une prosopopée, en protagoniste de l'histoire imaginée par deux participantes au projet, mère et fille. L'objet-expôt, que la description généralisante semble restituer initialement à son contexte muséal (lignes 10-12), est en réalité soumis à un processus de singularisation par la fiction :

EXEMPLE 1 (visite racontée, 19/05/2018)¹⁷

- 1 M alors vous vous trouvez ici/ dans la collection d'objets (.) qui
 2 datent du Moyen Âge/ et qui TOUS ont été trouvés à Saint-Denis\
 3 alors ils avaient des objets qui nous parlent de ce que vivaient les
 4 gens en ces temps-là\ certains faisaient des pèlerinages\ allaient
 5 très très loin/ traversaient presque des montagnes/ parfois même
 6 des mers/ pour aller en pèlerinage\ (elle montre du bras les objets
 7 exposés dans la vitrine) vous avez ici des enseignes/ qui sont comme
 8 des souvenirs/ qu'on ramène des pèlerinages (.)
 9 SYL (elle montre du bras un objet) vous voyez/ vous avez une petite
 10 coquille Saint-Jacques qui témoigne d'un pèlerinage à Saint-Jacques
 11 de Compostelle/ qu'un pèlerin avait ramassée sur les rivages de
 12 Galice/ comme preuve de son pèlerinage\ mais (.)on croit que c'est
 13 JUSTE une coquille Saint-Jacques de Compostelle\ **mais ça n'est pas**
 14 **qu'une coquille Saint-Jacques de Compostelle\ cette petite coquille/**
 15 **elle a une histoire** une merveilleuse histoire\ elle a un nom\
 16 comment elle s'appelle Melissa cette coquille/
 17 MEL Bleu de la Mer
 18 SYL et cette coquille elle a une histoire d'amitié profonde avec/
 19 MEL Bleu du Ciel
 20 SYL qui était quoi/
 21 MEL une sirène de Casamance

¹⁶ Dufiet 2019, 5.

¹⁷ Cf. les conventions de transcription à la fin de l'article.

22 SYL une sirène de Casamance et qu'est-ce qui leur est arrivé/
 23 (.)
 24 SYL ensemble grâce à une perle magique que lui avait donnée une fée-
 25 sorcière/ elle a pu faire délivrer sa copine la sirène qui était
 26 prisonnière dans une grotte\ et ensuite/ elles sont allées remercier
 27 la fée sorcière de Casamance à travers tout un voyage à travers la
 28 Galice (.) c'est une merveilleuse histoire d'amitié/ et je vous
 29 invite à aller lire le livre de contes pour connaître l'histoire\
 (applaudissements)

La participante conteuse insiste ici sur le caractère unique de l'objet (lignes 13-16) qu'elle fait vivre à travers son énonciation, en lui attribuant un nom et une histoire. Son récit, partiellement co-construit avec la fille au moyen d'un questionnement didactique, est en fait un résumé du conte publié dans le livre *Racines* destiné à mettre en appétit le public. Au-delà des nombreuses expressions phatiques et des éléments multimodaux (gestes déictiques, regards, intonation, accent d'emphase) qui renforcent le lien interlocutif, la narratrice produit des énoncés évaluatifs (cf. « une merveilleuse histoire ») qui témoignent de la tension dialogique et interactive associée à la narration orale.¹⁸ Dans cet extrait, la composante fictionnelle du discours est prépondérante et se fonde sur l'activation d'opérateurs classiques des contes merveilleux tels que la magie (« perle magique », « fée-sorcière »), alors que la dimension biographique se réduit à l'évocation des origines sénégalaises suggérées dans la phase d'orientation du récit (référence à la région de la Casamance).

Dans d'autres cas, les participants conteurs nous offrent des bribes de leur histoire, des fragments d'expériences vécues dans un ailleurs temporellement et spatialement éloigné, comme dans l'extrait ci-dessous, où Agdas relate un événement de son enfance. Le récit s'inspire cette fois d'un puits, objet muséal « dé-patrimonialisé »¹⁹ qui retrouve dans la prise de parole de cette migrante sa valeur d'objet ordinaire et sa fonction utilitaire. Le puits du musée non seulement sollicite l'acte de remémoration de la participante mais devient un actant central de son récit :

¹⁸ Labov 1993 [1972].

¹⁹ Pour le concept de « dé-patrimonialisation » voir Dufiet 2019, 5.

EXEMPLE 2 (visite racontée, 19/05/2018)

1 AGD ainsi dans la cour il y avait un puits (.) VRAIMENT intéressant/
 2 (.)quand j'avais cinq ans avec ma sœur je jouais avec une poupée/
 3 sous la vigne/ (.) soudain/ un bruit on a entendu un bruit dans le
 4 quartier\ c'était quoi/ (elle regarde le public) très dangereux\ (.)
 5 la femme qui travaillait dans la cour euh maman demanda à lui
 6 Matthoube Matthoube tu vas partir à l'extérieur regarde/ qu'est-ce
 7 qu'il y a là-bas/ (gestes déictiques) c'est un BRUIT/ je crois un
 8 danger dans le quartier\ Matthoube est partie mais elle [la mère]
 9 dit tu dois tout de suite retourner pour amener une nouvelle pour
 10 moi\ (.) Matthoube qui est sortie/ après deux ou trois minutes est
 11 retournée et elle dit Madame/ elle est choquée/ ta-ta-ta-ta elle
 12 parlait comme ça/ après elle dit [la mère] parle/ parle/ qu'est-ce
 13 que c'est/ elle dit Madame/ euh un petit fi- garçon qui jouait dans
 14 la cour chez Monsieur Mohamad est tombé dans le puits/ (elle regarde
 15 le puits) elle dit COMMENT/ tombé dans le puits/ elle dit/ sa maman
 16 qui prend de l'eau dans le puits/ (n'a) pas fait ATTENTION/ elle a
 17 pas mis le couvercle parce qu'elle a entendu euh senti l'odeur du
 18 repas qui brûlait/ elle est choquée/ elle est partie à la cuisine
 19 (elle n'a) pas pensé à l'enfant qui jouait dans la cour\ l'enfant
 20 qui jouait avec un ballon (est) tombé dans le puits (elle regarde et
 21 indique le puits) et à la fin les voisins sont arrivés et (ils ont)
 22 sorti l'enfant du puits (elle regarde le puits) (.) mais
 23 heureusement il a cassé le pied il n'est pas mort lui/ le bébé/
 24 (.)c'est ça/ (.) c'est aussi une nostalgie pour nous\ c'est ça (.)
 25 (applaudissements)

La narratrice, qui s'exprime ici à la première personne « je », n'emploie aucun énoncé d'ancrage permettant le passage du présent de l'énonciation au passé des faits narrés. Le débrayage²⁰ est assuré par le geste déictique d'Agdas qui dirige le regard du public vers l'objet-puits et s'efforce ainsi de construire l'attention collective. L'entrée en récit est donc immédiate : les premiers énoncés à l'imparfait de l'indicatif fournissent des indications spatio-temporelles (« il y avait un puits », « quand j'avais cinq ans », *etc.*) qui participent à la construction de l'arrière-plan, alors que la progression narrative est assurée par le passé composé ou par le présent de l'indicatif dans les expressions introduisant le discours rapporté (« elle dit »).²¹ Le développement du récit est suivi d'une chute signalée par la répétition de l'anaphore ré-

²⁰ Greimas, Courtès 1979 [1993], 79.

²¹ Ce présent de narration, plutôt récurrent dans les récits de la visite racontée, semble être employé comme marqueur d'authenticité produisant tantôt l'effet d'un arrêt sur image, tantôt l'effet d'une accélération du rythme narratif.

somptive « (c'est) ça » accompagnée d'un commentaire (« c'est aussi une nostalgie pour nous ») qui permet le ré-embayage et le retour au présent de l'énonciation. Cet extrait se caractérise également par la présence de procédés évaluatifs qui, comme le souligne Labov,²² sont liés à l'aspect interactif du récit oral. En effet, l'évaluation justifie la prise de parole narrative et garantit que l'événement est digne d'être raconté.²³ Ainsi l'axiologique « intéressant » qualifiant le puits (ligne 1) renvoie-t-il en réalité, par métonymie, à l'histoire qu'Agdas s'apprête à raconter et dont elle souligne le caractère mémorable. Cette prise de parole présente un haut niveau de théâtralité qui se réalise dans la mise en œuvre de nombreux procédés de dramatisation et dans une gestion stratégique de l'espace et des ressources mimo-gestuelles. Les répétitions, les exclamations, le recours au présent de narration et au discours rapporté, les variations mélodiques et les accents d'emphase, les gestes et les mimiques faciales produisent des effets théâtraux susceptibles de « transporter » les auditeurs dans le scénario projeté par une voix qui s'approprie le français en lui prêtant des traits rythmiques inconnus. En outre, au niveau spatial, nous pouvons observer que lorsqu'elle prend la parole, Agdas se détache de l'objet-puits et crée un nouvel espace pour son récit, en s'adressant de manière directe au public. L'expressivité qui caractérise ce fragment de « visite racontée » favorise par ailleurs l'intelligibilité du discours et permet de pallier les quelques traces d'insécurité linguistique qui traversent par moments la parole de cette migrante.

Comme on l'a vu, la visite racontée au Musée Paul Éluard s'articule en une série de récits organisés autour d'objets spécifiques et souvent délimités (*cf.* exemples 1 et 3) par de brèves séquences introductives produites par la médiatrice. L'attribution du tour aux migrants repose sur des indices généralement implicites qui peuvent parfois donner lieu à des dysfonctionnements

²² Labov 1993 [1972], 471.

²³ *Ibidem.*

dans la dynamique de la visite. C'est le cas, par exemple, de deux jeunes participantes qui, n'ayant pas pris la parole spontanément après la description de l'objet-expôt qui inspire leur récit (une « oule », sorte de cruche), sont interpellées de manière explicite par le metteur en scène :

EXEMPLE 3 (visite racontée, 19/05/2018)

1 SR on avait une superbe histoire de cruche/ presque magique mais enfin
 2 avec un sens symbolique très très important/ mais je sais pas si
 3 elle est là ce soir\ je la vois pas/
 4 P elle est là
 5 SR elle est là/
 6 (KAD s'approche timidement de la vitrine)
 7 SR vas-y/ raconte
 8 KAD alors chez nous/ on appelle ça des cruches/ enfin ça c'est en
 9 français/ nous chez nous on appelle ça canari nous euh si nous aussi
 10 on se marie/ si les jeunes filles se marient/ elles se marient pas
 11 sans ça/ chez nous on la ramène dans le foyer ça nous porte du
 12 bonheur\ quand on se marie jamais une jeune fille se marie/ sans ça\
 13 (.) euh si elle se marie/ elle va dans son foyer/ avec cette cruche-
 14 là/ c'est un porte-bonheur/ de patience et d'amour/ dans son foyer
 15 voilà\ maintenant (elle s'adresse à une autre participante)
 16 AMI et puis chez nous/ les cruches/ avant nous on n'avait pas de frigo
 17 les cruches/ on les met dans le salon\ on va aller chercher de
 18 l'eau/ au puits on met dans les cruches\ on met un bâton dans l'eau
 19 ça s'appelle le *tabaré*
 20 KAD ça donne le goût
 21 AMI ça donne le goût et les gobelets aussi le jour quelqu'un qui vient à
 22 la maison/ étranger/ notre maman elle dit va chercher de l'eau/ tu
 23 lui donnes à l'étranger et puis tout le monde à la maison boit dans
 24 le même gobelet ça donne le euh
 25 KAD ça te donne la patience/ [l'amour de la famille/ parce que]
 26 AMI la patience et l'amour pour la famille parce que chez nous y a pas
 27 de frigo/ tout le monde boit dans le même gobelet parce que chez
 28 nous y a pas de frigo et tout c'est parce qu'on a de grandes
 29 familles/ et chaque maison a une cruche une grande cruche plus
 30 grande que ça\ même aujourd'hui on a des frigos mais quand-même/
 31 c'est nos euh
 32 KAD c'est notre tradition en fait
 33 AMI c'est la tradition de la famille\ c'est tout/
 34 (applaudissements)

Or ce n'est pas un conte que les locutrices nous livrent ici,²⁴ mais une lecture orientée de l'objet, porteur d'usages et de valeurs symboliques liés à leur langue et culture d'origine. Dans cette perspective, l'objet représente l'élément déclencheur qui permet la transmission d'une mémoire partagée et la valorisation de traditions et d'anciens usages. Par cette co-énonciation, qui

²⁴ Leur conte, « La cruche et le serpent », a été publié dans *Racines*.

dessine l'image d'un même ailleurs, les participantes expriment non seulement leur identité individuelle (*je*) mais aussi collective (*nous*), identité qui ne prend sens que par rapport aux autres, car elle « se pose en s'opposant »²⁵ (cf. la répétition de « chez nous »).

Ainsi le sens des expôts change-t-il au fil de la visite selon les sujets énonciateurs, des narrateurs-migrants qui se font médiateurs, re-contextualisent l'objet et lui donnent une nouvelle vie.

3.2. *La narration dans les films du projet « Après-demain »*

Les films réalisés par les migrants dans le cadre du projet « Après-demain » se présentent plus explicitement comme des « récits biographiques de migration » :²⁶ parler de ses origines et de son arrivée en France est le fil conducteur des différents fragments audio-visuels produits dans les ateliers. Dans ce cas, la narration se déploie sur deux plans parallèles, d'un côté la voix off énonçant le parcours du migrant et de sa famille, de l'autre les images et les scénarios montrés par la vidéo. Bien que la source sonore de la voix off soit normalement présente dans le cadre (à travers le visage, le corps du migrant), l'acte d'élocution s'en trouve séparé. Par cette forme spécifique de décomposition, la voix que l'on entend dans le film acquiert une valeur particulière, ne serait-ce que parce qu'elle est lue et qu'elle se superpose à une dimension visuelle.

Il peut arriver, par ailleurs, que la voix off narrant l'histoire ne corresponde pas à celle du véritable énonciateur, comme c'est le cas dans le film « Famille Mihaylova », où l'enfant qui s'exprime à la première personne « je » en réalité prête sa voix à la mère. Or par cette dissociation entre locution et énonciation se superposent deux expériences d'intégration linguistique.

²⁵ Tared 2008, 141.

²⁶ Trifanescu 2013, 238.

EXEMPLE 4 (« Famille Mihaylova »)

1 VO²⁷ je m'appelle Evguenya Mihaylova et je suis bulgare\ (.) la Bulgarie
 2 c'est un beau pays\ (.) j'ai eu la chance de vivre en Bulgarie à une
 3 époque où ce n'était pas la misère (.) j'ai pu faire un cycle de
 4 huit classes à l'école (2s) j'ai trois enfants qui sont tous nés
 5 comme mon mari et moi-même en Bulgarie\ (.) mes enfants n'ont pas eu
 6 la même chance que moi pour aller à l'école\ (.) en Bulgarie je
 7 travaillais comme secrétaire/ dans une mairie puis j'ai perdu mon
 8 travail\ (4s) chaque jour je ne savais pas si le lendemain mes
 9 enfants allaient avoir à manger (.) c'est pour cela que nous sommes
 10 venus en France (.) le 30 septembre 2015 on est tous venus en France
 11 pour échapper à la misère en Bulgarie\ (.) arrivée en France je vois
 12 que c'est bien/ les aides pour les enfants/ l'école/ le logement\
 13 ici je suis rassurée/ je sais que mes enfants auront à manger\ (.)
 14 de nombreux Bulgares s'en vont en France/ en Allemagne/ ou en
 15 Angleterre (.) j'ai mal au cœur parce que l'une de mes filles ne
 16 connaît pas notre belle langue bulgare\

Du point de vue textuel, ces discours présentent la structure typique des récits oraux. Dans le film « Famille Mihaylova » nous pouvons repérer quasiment toutes les parties du récit identifiées par Labov :²⁸ l'*orientation* (« je m'appelle Evguenya Mihaylova et je suis bulgare », « en Bulgarie... »), le *développement* avec le *lancement* (« je travaillais comme secrétaire dans une mairie ») et les *complications* (« puis j'ai perdu mon travail ») ; le *résultat* (« arrivée en France je vois que c'est bien [...] »), une *chute* avec une généralisation qui associe l'expérience individuelle à l'expérience collective (« de nombreux Bulgares s'en vont en France/ en Allemagne/ ou en Angleterre »), et l'évaluation qui peut être retrouvée à plusieurs endroits dans ce discours, car elle constitue en fait « un foyer d'où partent des ondes d'évaluation qui pénètrent tout le récit »²⁹ (« ici je suis rassurée je sais que mes enfants auront à manger »). Comme dans les extraits de la visite racontée, ces récits sont donc chargés de procédés évaluatifs qui leur confèrent un aspect interactif, malgré leur nature monologique.

Tous les récits produits dans le cadre de ce projet se fondent sur la mise en intrigue d'expériences individuelles reconfigurées

²⁷ Voix off.

²⁸ Labov 1993 [1972].

²⁹ *Ibidem*, 473.

selon des « temporalités subjectives s'inscrivant dans l'ici et le maintenant d'un sujet qui considère et interprète son passé au regard de son présent ». ³⁰ Ainsi l'acte migratoire est-il évalué *a posteriori* comme la manifestation d'un désir de changement et de redéfinition de soi qui s'oppose à l'acceptation passive d'une réalité douloureuse ou aliénante. La décision de partir est donc revendiquée et assumée : « c'était pas possible de vivre là-bas\ on a déjà pris le courage de quitter TOUT en Albanie » (Famille Mucaj), « je n'ai jamais regretté d'être venue en France » (Famille Sanogo). De plus, cette forme de narration s'inscrit dans un dispositif sémiotique hybride qui attribue une valeur hautement signifiante aux images et scénarios projetés à travers le film. L'entrelacement entre voix narrante(s) et dimension visuelle produit parfois un effet d'une grande intensité poétique et humaine comme dans le film « Famille Mucaj », où, après avoir relaté son parcours de migrant dans un français hésitant, Albert Mucaj confie la clôture du film à la voix mélodieuse du fils Alger qui témoigne d'une intégration linguistique parfaitement réussie :

1 VO³¹ bonjour je m'appelle Alger Mucaj/ j'aime bien lire des poésies/
 2 écrire des poésies/ je vais vous lire une poésie que j'ai écrite (.)
 3 la nature/ quand la forêt c'est les arbres\ pour l'arbre/ des
 4 branches\ pour les branches/ des feuilles\ pour les feuilles/ le
 5 soleil Alger Mucaj

Cette parole chargée d'émotion et de poésie n'est pas rare dans les productions des migrants participant à ce genre de projets alliant l'action culturelle à l'appropriation de la langue française. Il en est ainsi, par exemple, des expériences d'écriture collective menées par les artistes du Collectif 12 (Mantes-La Jolie, Yvelines) sur la thématique du chemin. Dans ce cas, chaque migrant(e) participant au projet devait apporter (ou dessiner) un objet personnel, porteur d'histoire, et le faire circuler au sein du groupe. D'autres migrants devaient ensuite inventer un récit à

³⁰ Trifanescu 2013, 243.

³¹ Voix off.

partir de cet objet, avant d'en découvrir la véritable histoire. Ces échanges, fondés sur le contact entre imagination et réalité, ont donné lieu à des contaminations poétiques où se mêlent plusieurs voix. Ainsi le chemin d'une brosse achetée en Algérie est-il retracé au fil des prises de parole des participants, qui injectent dans ce voyage leurs rêves et leurs représentations (quelque peu stéréotypées) sur le Pays qui les accueille :

Une brosse part à Paris, pour sentir la lavande. La lavande, c'est une fameuse odeur de Paris. Une ballerine danse dans une boîte à musique classique pour la perfection, l'élégance.

La ballerine, la petite danseuse dans sa boîte à musique, a un chignon. Pour avoir un chignon, pour l'élégance, elle part à Paris. pour que son chignon sente la lavande.³²

Ces productions individuelles et collectives montrent à quel point les activités de médiation culturelle et artistique permettent aux participants d'assumer un rôle créatif, de découvrir la langue française autrement et de trouver du plaisir à l'utiliser.

4. De la narration individuelle à une narration « collective »

Les identités narratives plurilingues participant aux deux projets se disent à travers des lieux privilégiés susceptibles de réapparaître d'un récit à l'autre : l'ancrage dans un sol et dans une langue, les souffrances et les difficultés quotidiennes, la volonté de survivre à la misère. Certains de ces thèmes, deux en particulier, émergent très clairement dans le discours des migrants, quelle que soit la forme encadrant leur prise de parole : visite racontée ou film. Il s'agit de la représentation du Pays d'origine et du rapport à la langue maternelle.

La représentation du Pays d'origine passe par la remémoration des lieux de l'enfance/jeunesse qui renvoie à des atmosphères

³² *Écrits collectifs – Histoire de brosse qui se construit dans le chemin des mots*, « Le Carré dans la mare », 16 (*À mi-chemin*, printemps 2018), 54-55.

apaisantes, bucoliques, et qui révèle l'attachement à sa terre natale, à ses traditions : « chez nous tout le monde boit dans le même gobelet/ ça donne la patience et le goût pour la famille » (visite racontée), « [l'odeur du henné] c'était magnifique » (visite racontée), « en été le son des *iwarzigues*³³ qui donne le sentiment de chaleur » (visite racontée), « la Bulgarie c'est un beau Pays [...] j'ai eu la chance de vivre en Bulgarie à une époque où ce n'était pas la misère » (Famille Mihaylova), « les femmes africaines aiment faire la fête/ moi je leur vendais des bijoux/ des habits/ des chaussures pour la fête » (Famille Sanogo), « j'aime la Bosnie/ c'est mon pays » (Famille Suljic).

Cette représentation s'oppose aux complications, aux difficultés qui justifient la migration, la décision de partir, aspect évoqué surtout dans les films à travers le topos de la misère, par exemple, qui s'ajoute à celui de la solidarité familiale : « on est tous venus en France pour échapper à la misère en Bulgarie » (Famille Mihaylova), « le principal c'est que j'ai eu une chambre pour protéger mon fils parce que cette période-là il faisait très froid » (Famille Suljic).

Quant au rapport à la langue maternelle, il est dit explicitement dans certains films : « j'ai mal au cœur parce que l'une de mes filles ne connaît pas notre belle langue bulgare » (Famille Mihaylova) et semble être révélé implicitement dans les récits oraux de la visite racontée, à travers l'emploi de xénismes (comme *canari* ou *iwarzigues*), ces unités de la langue maternelle qui contribuent par leur signifiant à la construction identitaire des locuteurs et valorisent leur biographie langagière.

Parmi les autres thèmes abordés, surtout dans les films, nous pouvons citer :

- le rapport à la scolarisation : « j'ai pu faire un cycle de huit classes à l'école [...] mes enfants n'ont pas eu la même chance que moi pour aller à l'école » (Famille Mihaylova), « la seule chose que je regrette c'est d'être partie très tôt de la

³³ Cigales.

côte d’Ivoire sans terminer mes études » (Famille Sanogo). Le désir de scolarisation et le regret pour ne pas avoir pu faire des études est exprimé aussi par les participants au projet « Racines », lors des interactions dans les ateliers d’écriture ;

- l’arrivée en France, associée tantôt à des aspects positifs : « arrivée en France je vois que c’est bien / les aides pour les enfants/ l’école/ le logement / » (Famille Mihaylova), tantôt à des aspects négatifs : « je suis venue à Lille et je me suis trouvée dans la rue » (Famille Sanogo), « bientôt je vais avoir six ans ici/ mais Monsieur Préfet ne répond pas [...] il ne prend pas mon dossier » (Famille Mucaj) ;
- le rapport avec les autres migrants, thème celui-ci qui transforme l’histoire individuelle et familiale en histoire collective et met en avant la solidarité : « de nombreux Bulgares s’en vont en France/ en Allemagne ou en Angleterre » (Famille Mihaylova), « ça me fait du bien d’aider les autres/ je vois des familles qui sont dehors/ comme moi j’ai été une période avant/ » (Famille Mucaj).

5. Médiation culturelle et production des récits : quelle(s) relation(s) ?

Nous nous sommes interrogée enfin sur le rapport entre production du récit par les migrants et activité de gestion et de formatage de ce discours par les acteurs de la médiation culturelle. Comment l’activité de médiation parvient-elle à transformer, moduler ces discours sans les dénaturer ? Peut-on repérer des traces des productions premières dans le récit final ?

L’observation du processus de co-construction à l’œuvre dans les ateliers d’écriture a mis en évidence les efforts entrepris par les acteurs de la médiation pour conserver et reproduire au maximum les modalités d’expression des migrants. Les éléments biographiques, les souvenirs, les thèmes mobilisés et les xénismes employés émanent des migrants eux-mêmes. Au cours des ate-

liers, les formateurs interviennent pour réorienter l'activité narrative ou aider et enrichir l'expression, mais ils n'agissent pas de manière directive. Au-delà des marques d'oralité « classiques » (hésitations, répétitions, structures syntaxiques telles que les dislocations, *etc.*), on peut constater la présence dans tous ces discours de phénomènes linguistiques et discursifs qui semblent produire un effet d'authenticité.

5.1. *Le français des migrants*

Premièrement, il faut considérer les caractéristiques de la langue dans laquelle s'expriment les narrateurs migrants, c'est-à-dire le français qui est pour eux une langue d'apprentissage. Ainsi peut-on relever dans les différentes prises de parole quelques traces d'insécurité linguistique (par exemple au niveau morphologique et syntaxique) qui, loin de représenter un obstacle pour la compréhension, constituent des marques d'authenticité témoignant du processus d'intégration (socio)-linguistique. L'accent étranger émanant de cette parole dévoile, par ailleurs, cette « langue du dessous »³⁴ qui pénètre la langue d'accueil, lui impose son rythme et « y creuse des sillons de lumière ».³⁵ Symptôme d'une langue intime qui résiste malgré tout, l'accent fonctionne aussi, tout spécialement dans ce contexte, comme un « indicateur d'identité linguistique »³⁶ non pas subie ou assignée mais choisie et revendiquée.

5.2. *La manifestation émotionnelle*

Deuxièmement, nous devons constater que tous les récits analysés se caractérisent par une forte inscription du sujet énonciateur dans son discours. En effet, quelle que soit la forme de prise

³⁴ Masson 2014, 85.

³⁵ *Ibidem.*

³⁶ Dupouy 2019, 113.

de parole, ce qui émerge c'est la véridicité du sujet et de son expérience, son ressenti. Ainsi la narration est-elle traversée par des vibrations émotionnelles qui font résonner la voix intime de des participants et confèrent plus d'authenticité à leur modalité d'expression.

Nous avons donc essayé d'analyser les caractéristiques de la manifestation émotionnelle, dans les récits issus des différents corpus.

La notion d'émotion est ici envisagée, à la suite de C. Plantin, comme « une excitation (ang. *arousal*) plus ou moins forte, accompagnée de sensations plus ou moins agréables ou désagréables, corrélée à une vision du contexte, et impliquant une transformation de l'éthos corporel ainsi que des formes spécifiques de comportement et d'action ».³⁷ Il est évident que notre objet d'étude n'est pas la réalité réellement vécue par le sujet (l'émotion « éprouvée »³⁸) – difficilement saisissable par les moyens de la linguistique – mais l'émotion « sémiotisée »³⁹ dont la représentation passe par les signes (verbaux ou non). Plus précisément, nous nous sommes intéressée à l'émotion parlée comme « forme signifiée par la langue et par la parole »,⁴⁰ comme forme « active » susceptible de formater la relation interlocutive. L'identification des émotions s'est donc fondée sur le repérage de vecteurs d'émotion opérant au niveau proprement discursif, éventuellement associés à des indices de nature mimo-gestuelle et paraverbale. Plus concrètement, nous avons observé d'une part les procédés linguistiques explicites qui « disent » l'émotion de manière transparente, notamment à travers l'emploi d'« énoncés d'émotion »,⁴¹ d'autre part des procédés de dramatisation plus implicites qui montrent ou suggèrent l'émotion sans toutefois la nommer explicitement,

³⁷ Plantin 2015, 5.

³⁸ Micheli 2014, 18.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Plantin 2012, 629.

⁴¹ Plantin 2011, 191.

grâce à des unités linguistiques connotées, des axiologiques, des structures syntaxiques spécifiques ainsi que des thèmes et des topoï qui contribuent à la « construction pathémique ».⁴²

L'observation des données a permis de relever des différences dans la modalité d'expression de l'émotion, non seulement en fonction des locuteurs/narrateurs mais aussi en fonction du projet socioculturel qui impose des contraintes sur la prise de parole.

En effet, dans la visite racontée du projet « Racines », nous assistons à un processus d'auto-valorisation systématique de l'expérience vécue. Dans ce cas, l'émotion, construite par les locuteurs/locutrices dans l'interaction et en fonction des interlocuteurs, est rarement dévoilée de manière directe (*cf.* « c'est aussi une nostalgie pour nous »). Elle est exprimée le plus souvent de manière implicite par l'emploi d'unités axiologiques (« c'était magnifique », « histoire merveilleuse », « puits vraiment intéressant »), de mots connotés (« famille », « patience »), d'adverbes modalisateurs (*cf.* l'adverbe « vraiment » qui apparaît dans plusieurs récits) et de xénismes (*canari*, *iwarzigues*) qui, par leur signifiant, rattachent l'expérience à la langue du cœur. En outre, dans ce contexte, la manifestation émotionnelle repose principalement sur des indices de nature prosodique et mimogestuelle : les accents d'emphase, les pauses, les regards, les gestes.

Dans les films du projet « Après-demain », en revanche, les émotions exprimées ou suscitées peuvent être négatives ou positives, selon les expériences vécues. Comme nous l'avons précisé *supra*, la présence de la voix off engendre une dissociation/superposition entre la source sonore de l'instance d'énonciation et l'image de cette même instance. De plus, comme on l'a vu, les enfants prêtent parfois leurs voix aux parents et déterminent ainsi une opposition entre locuteur *vs* énonciateur. Bien que l'énonciation puisse donc apparaître quasiment « désincarnée », ces films se caractérisent en réalité par une importante charge émo-

⁴² Charaudeau 2000, 137.

tionnelle. La construction pathémique se réalise d'une part, ici encore, implicitement, à travers les topoï mobilisés (la guerre, par exemple) et l'emploi de mots connotés ou d'unités linguistiques évaluatives qui activent un « scénario émotif » :⁴³

- « Imela ne devra pas comme moi dormir dans le métro/ marcher sur des morts pour chercher la nourriture dans les maisons vides » (Famille Suljic) ;
- « mon père est mort tué à la guerre/ je l'ai vu se faire tuer\ j'ai vu des choses horribles/ (.) des femmes enceintes tuées à coup de couteau\ beaucoup de morts/ rien à manger » (Famille Suljic) ;
- « je suis venue à Lille et je me suis trouvée dans la rue\ [...] pendant quatre mois j'ai été dehors dans le métro » (Famille Mucaj) ;
- « la Bulgarie/ c'est un beau pays » (Famille Mihaylova).

D'autre part, les émotions sont parfois décrites de manière transparente, en ayant recours aux marqueurs explicites de l'émotion affichée, à savoir des énoncés d'émotion qui véhiculent l'amour, le bonheur, le regret, la souffrance, la reconnaissance :

- « j'aime la Bosnie/ c'est mon pays [...] ici je suis rassurée [...] j'ai mal au cœur parce que l'une de mes filles ne connaît pas notre belle langue bulgare » (Famille Mihaylova) ;
- « j'étais bien avec mes enfants/ je me sentais heureuse » (Famille Sanogo) ;
- « la seule chose que je regrette c'est de ne pas avoir terminé mes études » (Famille Sanogo).

Toutefois, l'expression de l'émotion se concrétise ici plus globalement au niveau du film en tant qu'objet culturel et sémiotique hybride dont la forme induit par ailleurs une émotion « esthétique » chez le public. Dans cette perspective, les images choisies, les scénarios montrés, les dessins, les pauses et la musique

⁴³ Plantin 2003, 117.

constituent autant de procédés de dramatisation qui dialoguent avec la voix narrant l'histoire. Une voix qui, par son timbre et par sa nature, est hautement signifiante, car comme le souligne A.H. Ibrahim, « à l'oral le sens ne peut échapper à la relation triangulaire entre le sujet parlant, son timbre et les représentations sonores du sujet écoutant ».⁴⁴

Les films, tout comme les récits de la visite racontée, semblent fonctionner finalement comme un dispositif d'« hospitalité linguistique et narrative »⁴⁵ qui permet aux narrateurs de transmettre des mémoires et au public d'« assumer en imagination et en sympathie l'histoire de l'autre à travers les récits de vie le concernant ».

Conclusion

L'analyse des deux projets socioculturels sélectionnés semble montrer la valeur performative de ces pratiques de médiation culturelle inclusive qui engagent les médiateurs et les participants dans un processus esthétique tout autant qu'éthique et social.

À travers la narration du vécu les migrants apprennent à s'exprimer dans une langue étrangère, reconfigurent leurs expériences et disent leurs émotions, au terme d'un processus de partage et de co-construction avec les acteurs de la médiation culturelle. Le discours produit est donc l'aboutissement d'un processus complexe, d'un nombre important d'échanges dans les ateliers au cours desquels, des participants, *a priori* en position faible gardent, comme le souligne V. Traverso, « une agentivité, la capacité à prendre voix pour intervenir, à se faire comprendre, voire à infléchir le cours des choses ».⁴⁶ Cette parole des participants, qui est d'ailleurs une parole souvent féminine, constitue donc une possibilité pour renforcer sa capacité d'action et d'émancipation et pour

⁴⁴ Ibrahim 2018, 60.

⁴⁵ Ricœur 1992, 108.

⁴⁶ Traverso 2019, 28.

exprimer sa créativité dans un espace social ou institutionnel légitime. Et si le plus souvent, comme le souligne N. Celotti, les « je » qui s'engagent dans l'espace institutionnel « se trouvent face à un « tu » qui n'écoute pas et qui n'envisage pas la réversibilité » et « qui bloque la dynamique dialogale », ⁴⁷ dans le cas qui nous occupe on peut observer que la prise de parole des migrants est en quelque sorte légitimée et qu'elle reçoit, exceptionnellement, une valeur symbolique.

Bibliographie

- H. Adami, *Aspects sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social*, in H. Adami, V. Leclercq (éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq 2012, pp. 51-87.
- J. Brès (éd.), *Le récit oral suivi de Questions de narrativité*, Université Paul Valéry, Montpellier 1994.
- J. Brès, *Je te raconte pas...*, « Vox Poetica », 2005, <http://www.vox-poetica.org/t/pas/bres.html> (consulté le 25 mars 2020).
- J. Caune, *La médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-Ensemble*, PUG, Grenoble 2017.
- N. Celotti, *Les sans-voix du « je » au « tu » en passant par le « nous » : une question pronominale et un enjeu sociétal*, in N. Celotti, C. Falbo (éd.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, « MediAzioni », 26 (2019), <http://mediazioni.sitlec.unibo.it> (consulté le 2 mai 2020).
- P. Charaudeau, *Une problématisation discursive de l'émotion. À propos des effets de pathémisation à la télévision*, in C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (éd.), *Les émotions dans les interactions*, PUL, Lyon 2000, pp. 125-156.

⁴⁷ Celotti 2019, 11.

- V. Charléty, *Réflexions sur la fonction médiatrice du musée*, in S. Thiéblement-Dollet (éd.), *Art, médiation et interculturalité*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy 2008, pp. 41-59.
- J. Davallon, *La médiation : la communication en procès ?*, « MEI Médiation et information », 19 (2003), pp. 37-59.
- J.-P. Dufiet, *L'écriture fictionnelle comme médiation culturelle (au musée d'art et d'histoire de Saint-Denis)*, in N. Celotti, C. Falbo (éd.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, « MediAzioni », 26 (2019), <http://mediazioni.sitlec.unibo.it> (consulté le 2 mai 2020).
- M. Dupouy, *Dire (avec) l'accent en formation linguistique obligatoire pour adultes allophones, l'accent comme indicateur d'identité linguistique assignée, subie ou choisie*, « Glottopol », 31 (2019), <http://glottopol.univ-rouen.fr> (consulté le 29 juin 2020).
- A.J. Greimas, J. Courtès (éd.), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, Paris 1979 [1993].
- A.H. Ibrahim, *Corrélation de la variation de timbre et de la variation prédicative : une spécificité absolue de l'oral*, in Ph. Depoux, I. Stabarin (éd.), *La variation interpersonnelle en français parlé : approches et statuts*, Cellule de Recherche Linguistique, Paris 2018, pp. 55-61.
- C. Kerbrat-Orecchioni, *Le discours en interaction*, A. Colin, Paris 2005.
- M. Kneubühler (éd.), *Détours et déclics. Action culturelle et langue française*, Éditions La passe du vent, Genouilleux 2018.
- W. Labov, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Minuit, Paris 1993 [1972].
- J.-M. Lafortune (éd.), *La médiation culturelle : le sens des mots et l'essence des pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2012.
- C. Masson, *L'accent, une langue qui résiste*, « Cliniques méditerranéennes », 2 (2014), pp. 85-94.

- R. Micheli, *Les émotions dans les discours. Modèle d'analyse, perspectives empiriques*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2014.
- C. Plantin, *Structures verbales de l'émotion parlée et de la parole émue*, in J.-M. Colletta, A. Tcherkassof (éd.), *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Mardaga, Liège 2003, pp. 97-130.
- C. Plantin, *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*, Peter Lang, Berne 2011.
- C. Plantin, *Les séquences discursives émotionnées: définition et application à des données tirées de la base CLAPI*, Congrès Mondial de Linguistique Française, CMLF, EDP Sciences, « SHS Web of Conferences », 1 (2012), pp. 629-642.
- C. Plantin, *Micro-émotions en interaction* : « ah merde y a rien pour maman », « Voix plurielles », 12/1 (2015), pp. 5-20.
- E. Ravazzolo, *La prise de parole de sans-voix allophones : apprentissage du français et intégration socioculturelle*, in N. Celotti, C. Falbo (éd.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, « MediAzioni », 26 (2019), <http://mediazioni.sitlec.unibo.it> (consulté le 13 juin 2020).
- P. Ricœur, *Quel éthos nouveau pour l'Europe ?*, in P. Koslowiski (éd.), *Imaginer l'Europe. Le marché intérieur européen, tâche culturelle et économique*, CERF, Paris 1992, pp. 107-116.
- A. Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Seuil, Paris 1999.
- L. Tared, *Le jeu de l'école et du théâtre. La dialectique du progrès et de l'intégration*, in S. Thiéblemont-Dollet (éd.), *Art, médiation et interculturalité*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy 2008, pp. 137-149.
- V. Traverso, *Sans-voix, sans parole, sans ressources : que peut dire la perspective interactionniste ?*, in N. Celotti, C. Falbo (éd.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, « MediAzioni », 26 (2019), <http://mediazioni.sitlec.unibo.it> (consulté le 27 mai 2020).

- L. Trifanescu, « *Le Je en migration* ». *Temporalités des parcours et nouvelles rhétoriques du sujet*, « *Le Sujet dans la cité* », 2/4 (2013), pp. 237-252, <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2013-2-page-237.htm> (consulté le 8 juillet 2020).

Conventions de transcription

La médiatrice est notée au moyen de la lettre initiale de son rôle interactionnel : M. Les prénoms des participants au projet sont 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

HISTOIRES, RÉCITS ET MÉMOIRES
DE L'IMMIGRATION ITALIENNE À BESANÇON

Frédéric Spagnoli, *Université de Franche-Comté, France*

Rafael Díaz Peris, *Universidad Nacional
de Educación a Distancia, Espagne*

Les Italiens ont longtemps constitué la première communauté étrangère de Besançon, ville d'environ 120.000 habitants et capitale de l'ancienne Franche-Comté, région désormais unie à la Bourgogne depuis 2016. Dès la fin du XIX^e siècle, les Italiens ont marqué Besançon de leur empreinte contribuant de manière importante à son développement économique et urbain. Toutefois, cette histoire est, petit à petit, tombée aux oubliettes et les Italiens sont aujourd'hui, dans la mémoire populaire, remplacés par d'autres vagues migratoires plus récentes. Entre septembre 2019 et janvier 2020, dans le cadre d'un projet de recherche sur les Italiens à Besançon qui a bénéficié de l'appui du programme Eurodyssée,¹ nous avons réalisé huit entretiens d'Italiens émigrés à Besançon et en Franche-Comté entre la deuxième moitié des années 1920 et les années 1950. Ces entretiens qualitatifs ont

¹ Le projet Eurodyssée, soutenu par l'Assemblée des Régions d'Europe, propose des stages à de jeunes Européens (de 18 à 30 ans) en recherche d'emploi parmi les régions partenaires du projet. L'objectif est ainsi de favoriser les rencontres professionnelles qui renforcent les liens historiques et contemporains au sein de l'Union Européenne: <http://www.eurodysee.eu/about-eurodysee/who-we-are.html> (consulté le 3 août 2020). Dans le cadre de ce projet, il s'agit du partenariat entre la région de Bourgogne-Franche-Comté et la Generalitat Valenciana.

été réalisés de façon semi-dirigée avec l'objectif d'aborder dans son ensemble l'histoire de la migration, des conditions de départ d'Italie à la vie à Besançon et de laisser la parole aux migrants eux-mêmes. Ces entretiens dont une sélection sera ensuite mise en ligne sur le site Internet « Migrations à Besançon et en Bourgogne-Franche-Comté » nous renvoient différentes images de la communauté italienne de Besançon, de sa mémoire mais aussi de son présent. Plus de 60 ans après être arrivés à Besançon, ces Italiens racontent à leur manière leur histoire personnelle et familiale à cheval entre deux cultures et deux langues. Ces Italiens proviennent de différentes régions d'Italie, de la Sicile à la Vénétie en passant par Rome et le Frioul. Telles les tesselles d'une mosaïque, ces récits de vie s'intègrent dans le contexte plus large de la longue histoire de l'immigration italienne à Besançon.

1. L'histoire des Italiens de Besançon

Région peu connue et pendant longtemps délaissée par les études sur les migrations, comme l'écrivait en 1993 l'historien Pierre Milza,² la Franche-Comté a toujours été une zone de passage que l'on traverse et où l'on s'établit parfois. Besançon, sa ville principale, en est un bon exemple. L'une des premières descriptions de la capitale comtoise remonte à l'époque de la conquête romaine : encore aujourd'hui la description que Jules César en fait dans sa *Guerre des Gaules*³ est mise en valeur dans les différents guides touristiques de la ville, notamment pour le site de la Cita-

² Milza 1993, 429. Depuis une quinzaine d'années, les travaux se sont toutefois multipliés et l'histoire des Italiens en Franche-Comté est aujourd'hui mieux connue, même s'il reste encore beaucoup à faire.

³ Jules César écrit ainsi : « Sa position naturelle la rendait si forte qu'elle offrait de grandes facilités pour faire durer les hostilités. Le Doubs entoure presque la ville entière d'un cercle qu'on dirait tracé au compas ; [...] une montagne élevée le ferme si complètement que la rivière en baigne la base des deux côtés », César 1937, 1.4-5.

delle de Besançon, patrimoine Unesco depuis 2009 et deuxième site touristique le plus visité de Bourgogne-Franche-Comté avec un peu moins de 300 000 visiteurs par an.⁴ Après cette conquête, Vesontio devient une ville gallo-romaine en pleine croissance. À la chute de l'Empire romain, les contacts diminuent mais ils reprennent à la fin du Moyen Âge. En 1535, des marchands-banquiers génois participent à la foire de la ville mais la quittent rapidement, sans doute en raison de faibles ventes. Dès lors, cependant, les routes de la migration entre la Comté et la Péninsule reprennent forme. On trouve ainsi des maçons savoyards aux XVII^e et XVIII^e siècles mais aussi deux imprimeurs ligures dans la Boucle jusqu'en 1852 ainsi que la famille Pellizaro, des marchands d'estampes du bassin du Tesino (Trentin), qui possède dans les années 1850 un magasin au centre-ville. Les *Tesini* sont à l'époque présents dans les plus grandes villes d'Europe, de Saint-Pétersbourg à Paris, et ne possèdent en France que trois magasins, à Paris, Toulouse et Besançon. Dans la lignée des travailleurs sur les chantiers de construction, des maçons et des ouvriers participent à la construction du canal souterrain des sources d'Arcier dans les années 1850. La petite communauté italienne de Besançon est alors bigarrée, composée d'artistes et d'artisans très spécialisés mais aussi de maçons et d'ouvriers. Petit à petit, la petite ville provinciale commence à se transformer en capitale régionale cosmopolite. Ce phénomène s'accélère avec la guerre de 1870-1871.

La proximité avec l'Alsace favorise, dès 1871, l'arrivée de capitaux alsaciens dans le nord de la région qui contribuent au fort développement économique de la zone de Belfort et de Montbéliard. À ces capitaux alsaciens s'ajoutent des capitaux suisses qui se concentrent dans l'industrie franc-comtoise et qui, au fil du temps, feront de Japy, Peugeot et Alstom des fleurons de l'économie française. Certains descendent alors jusqu'à Be-

⁴ <http://www.citadelle.com/fr/la-citadelle-site-et-monument/plus-de-2000-ans-d-histoire/antiquite.html> (consulté le 3 août 2020).

sançon. Même si les 230 kilomètres de frontières que compte la région favorisent également l'immigration suisse, la présence italienne dans la région et également à Besançon se développe tant et si bien qu'en 1872, un consulat d'Italie ouvre ses portes. Les Italiens – principalement des Lombards et des Piémontais – continuent d'arriver et des tensions apparaissent parfois comme en mars 1890 lorsque des échauffourées éclatent entre Italiens et Français dans une usine de papeterie aux Prés-de-Vaux, au bord du Doubs. Avec le temps, les relations entre travailleurs français et italiens s'améliorent en particulier grâce aux luttes ouvrières et syndicales communes. Comme pour l'ensemble de la région, ce n'est que durant l'entre-deux-guerres que le nombre d'Italiens augmente fortement. Ainsi, entre le recensement de 1926 et celui de 1931, les Italiens deviennent la première communauté étrangère en Franche-Comté à la place des Suisses. Les Italiens du Nord-Ouest continuent d'arriver mais aussi des Italiens du Nord-Est et du Centre-Nord. Les Italiens de Besançon vivent alors principalement dans les quartiers de Battant et de la Madeleine au centre-ville, juste au-delà de la boucle du Doubs. Besançon n'est toutefois pas la « capitale » de l'immigration qui se concentre encore sur la zone de Belfort et de Montbéliard. Un peu en retard par rapport au reste de la région et même au niveau national, c'est en 1936 que les étrangers sont les plus nombreux à Besançon. Sur une population de 56 491 habitants, il y a 3212 étrangers dont 1352 Italiens, 1103 Suisses et 156 Polonais. Les Italiens sont non seulement les plus nombreux mais aussi, en tant que derniers arrivés, les plus visibles. Dans le quartier de la Madeleine, on recense ainsi 528 étrangers dont 383 Italiens tandis que dans le quartier de Battant sur 361 étrangers, 196 sont italiens. Se forment rapidement de véritables « Petites Italies » bisontines, en particulier dans les rues du Petit Charmont, du Grand Charmont et dans celle de Richebourg. Ce regroupement dans un même quartier est caractéristique de l'immigration italienne à Besançon. Comme nous le verrons plus tard, cela peut cristalliser des tensions mais aussi donner une plus grande visibilité à la communauté tout en favori-

sant le sentiment d'appartenance. Au cours de cette période, l'immigration italienne est essentiellement motivée par des raisons économiques. Le Consulat d'Italie de Besançon aura beau multiplier les actions, les Italiens de Besançon semblent n'être que très peu intéressés par le régime fasciste et même par la politique en général. Du côté des antifascistes, une section de l'Union Populaire Italienne est créée mais elle disparaît rapidement. Toutefois, la situation se tend lorsque les relations entre la France et l'Italie se compliquent. En décembre 1938, 300 étudiants, lycéens et collégiens manifestent dans les rues de Besançon contre les Italiens en criant « Aux chiottes Mussolini ». En juin 1940, après la déclaration de guerre de l'Italie à la France, les manifestations reprennent. L'image des Italiens se détériore et les témoignages concernant les insultes se multiplient alors, comme le raconte lors d'un entretien une des personnes rencontrées, qui se souvient :

Les Italiens on était mal vus, on était longtemps macaroni [...] Le jour de la déclaration de guerre la maîtresse elle nous a pas interrogés, elle a fait comme si on était pas là.⁵

Beaucoup d'Italiens de Besançon font alors le choix de la France, le pays où ils vivent depuis longtemps désormais, en se faisant naturaliser et en entrant dans l'armée ou en entrant dans la Résistance comme Alphonse Bacchetti que l'historien local Joseph Pinard a mis en valeur dans une publication de la mairie de Besançon.⁶

Après 1945, l'Armée, très présente jusqu'alors à Besançon, se retire et vend de nombreux terrains qui serviront à la construction de nouveaux quartiers comme Clairs Soleils, 408, Montrapon,

⁵ Tous les extraits d'entretiens cités dans cet article seront présentés de manière anonyme selon la forme suivante : numéro d'entretien, sexe, tranche d'âge, région d'origine, emploi exercé. Dans le cas de cette citation, il s'agit de : E7, femme, 80-90 ans, Vénétie, ouvrière d'usine retraitée. Les entretiens ont été recueillis sous forme orale et transcrits par les auteurs de l'article.

⁶ Pinard 1993, 23.

Palente et Planoise. Entre le recensement de 1946 et celui de 1968, la ville passe de 63 508 habitants à 113 200 habitants. Il faut des bras pour construire ces nouveaux édifices, contribuer au développement industriel de la ville ; ces bras sont souvent Italiens. Les migrations de l'Italie du Nord et du Centre-Nord reprennent et à celles-ci s'ajoute une nouvelle vague venant du Sud et des Îles. Durant la période des Trente Glorieuses, Besançon est le siège d'industries alimentaires (Unimel), de confection et textiles artificiels (Rhodiaceta, Supérieur-Maveg et Weil), de mécanique de précision (Bourgeois, Micro-Méga, Mischler) et d'horlogerie (Kelton, Lip, Yema). Les Italiens constituent toujours le premier groupe étranger. En 1954, les 1017 Italiens des quartiers Battant et Madeleine représentent près de 30% de leurs habitants. En 1956, on recense 28 entreprises spécialisées dans le bâtiment avec des noms tels que Cerutti, Cola, Lietta, Lombardelli, Minervini, Monassi, Ruffini, Tonino, Bianchi, Bonsignori, Contini, Lorenzon, Rodari, *etc.* Petit à petit, la présence italienne se dilue. Aujourd'hui l'immigration italienne se manifeste surtout par l'arrivée de spécialistes, d'universitaires, d'artisans, de cuisiniers *etc.* Ainsi, dans les *Pages Jaunes*, l'annuaire des professionnels en France, si l'on comptait 28 entreprises de maçonnerie à Besançon en 1956, on compte en 2017 27 restaurants italiens. La Ritalie bisontine, pour paraphraser Pierre Milza, prend donc aujourd'hui les formes d'un tableau coloré et varié aux multiples origines, où les différences régionales tantôt ressortent, tantôt sont effacées.

2. Mario, notre médiateur vénéto-bisontin

Pour les nouvelles générations, il y a un regain d'intérêt pour l'origine italienne qui se manifeste par l'apprentissage de l'italien, par des voyages en Italie et par la recherche des origines. Ces exemples qui ne sont pas du tout anodins exposent la relation riche et complexe entre la formulation de l'identité et la

réalité sociale des familles de migrants. L'identité est un dispositif dynamique enveloppé de symboles et de gestes culturels en reformulation constante. L'identité se construit nécessairement à travers l'altérité : cette symbiose recherche une stabilité qui, dans un contexte de migration, est généralement négociée à travers des éléments culturels du pays d'origine. Ainsi, la langue, véhicule par excellence pour identifier l'« autre », la spatialité et des éléments culturels, permet une définition stable du « moi ».

Lors de nos recherches, nous avons bénéficié de l'aide de Mario B., Bisontin d'origine italienne, jeune retraité d'une soixantaine d'années, qui nous a servi de médiateur en contactant, grâce à ses connaissances, des Italo-Bisontins de première génération. Ce sont les grands-parents de Mario qui sont arrivés à Besançon de Cogollo del Cengio, sur les pentes du mont Cengio, entre le plateau d'Asiago et la Valdadstico dans la province de Vicence. Tout au long de ces années, la famille a maintenu les liens avec la Vénétie par des voyages fréquents et en conservant les propriétés familiales. Actuellement Mario essaie de recréer une association des Italiens de Besançon. Depuis la fin de l'association sarde Su Tirsu il y a environ une quinzaine d'années, il n'y a plus d'association italienne à Besançon et donc les Italiens de Besançon n'ont plus de lieu de rencontres. Dans un certain sens, Mario est un médiateur qui est impliqué lui-même dans l'histoire des personnes-témoins, à la quête d'une identité italienne à retrouver. Il a appris à parler l'italien sans l'aide de ses parents. C'est un passionné de football : il soutient la Juventus de Turin et joue au football tous les dimanches après avoir joué dans une équipe à Besançon jusqu'à un très bon niveau amateur. Pour lui, son attachement à la Juventus a, au-delà des aspects sportifs, une valeur identitaire qui le rattache à l'Italie : « Je sais, je sais, la Juve... mais bon »⁷ dit-il en se tapant le côté gauche de sa poitrine.

Le sport a accompagné l'identité italienne dans son processus migratoire, en plus de rester un lieu de rencontre social et culturel

⁷ E1, homme, 60-70 ans, Vénétie, gestionnaire de parc immobilier, retraité.

sur lequel les identités sont négociées à travers des valeurs politiques et certainement esthétiques.⁸ Parmi les nombreux sports qui renforcent les processus identitaires, le football est celui qui a le plus de pertinence médiatique et la plus grande implication sociale.⁹ Selon Mourlane, qui met en avant le rôle des migrants dans le football français, « la pratique sportive est en effet répandue parmi les Italiens, favorisant à la fois le maintien d'une italianité et le processus d'intégration ».¹⁰

De nombreuses études soulignent ce lien entre la migration et le sport, entre le jeu et l'identité, par lequel la communauté italienne est réaffirmée et intégrée dans un contexte transnational. S'il est vrai que le football est aujourd'hui profondément mondialisé, où les transactions internationales des joueurs sont à l'ordre du jour et où les supporters dépassent les frontières avec une facilité surprenante, le football ne cesse de générer et de négocier des identités, qu'elles soient nationales ou non.

Au-delà du sport, l'appartenance à une nation se manifeste par la nationalité. Mario a récemment effectué toutes les démarches pour acquérir – ou réacquérir, selon les points de vue – la nationalité italienne. Il voulait le faire depuis longtemps. Quand on lui demande s'il se sent plus italien que français, il répond : « C'est différent. Je suis français de naissance. Mais l'italien... »¹¹ en se tapant une autre fois le côté gauche de la poitrine.

Il raconte tout cela en conduisant. Nous allons faire un entretien avec un Italien qui est arrivé à Besançon à l'âge de quinze ans pour travailler comme maçon. Il arrête la voiture mais, comme nous sommes arrivés un peu plus tôt, il nous montre une vidéo de lui en train de creuser la tombe de son père. Son père, français,

⁸ Froissart 2011.

⁹ À cet égard, l'exposition *Allez la France ! Football et immigration, histoires croisées* organisée en 2010 par le Musée national de l'histoire de l'immigration, rappelle l'apport des joueurs issus des différents courants migratoires au football français.

¹⁰ Mourlane 2017, 138.

¹¹ E1, homme, 60-70 ans, Vénétie, gestionnaire de parc immobilier, retraité.

qui n'a jamais eu la nationalité italienne, mort deux mois plus tôt à Besançon, où il a passé la plus grande partie de sa vie, voulait être enterré à Cogollo del Cengio, « chez lui ».

Le rapatriement des corps dans leur pays d'origine est une pratique qui implique différentes motivations identitaires, religieuses, rituelles, émotionnelles, familiales et communautaires.¹² Le contexte fondamentalement islamique étudié par Solé Arraràs en Catalogne¹³ montre à quel point le rapatriement des corps est pertinent dans la communauté migrante et est loin d'être considéré comme une affaire exclusivement religieuse. On trouve dans la littérature anthropologique quelques exemples de rapatriements dans des contextes très différents qui soulignent le processus de négociation d'une identité nationale. On peut comprendre le rapatriement des corps, comme dans le cas du père de Mario, comme une réponse au processus migratoire et une affirmation de la deuxième identité.

Le corps en tant qu'identité incarnée voyage vers un espace géographique de référence. Mais le processus de rapatriement ne concerne pas seulement le père de Mario. Comme l'affirme Chaïb, dans son livre *L'émigré et la mort*, le rapatriement génère un lien identitaire dans la communauté immigrée qui se mobilise pour l'organiser.¹⁴ Mario lui-même a incarné le processus de rapatriement, en traversant les Alpes avec l'urne remplie de cendres et en creusant une tombe dans le jardin à l'arrière de sa petite maison de Cogollo.

La recherche d'identité des personnes d'origine migrante se manifeste puissamment, comme nous l'avons vu, à travers des symboles comme le football ou des rites comme le rapatriement des corps. L'histoire de la vie de Mario, personnelle et difficile à extrapolier, participe à la richesse des stratégies employées pour rétablir l'appartenance à une communauté, une appartenance qui

¹² Chaïb 2000.

¹³ Solé Arraràs 2010.

¹⁴ Chaïb 2000.

est dans de nombreux cas volontaire. En fait, les descendants des Italiens arrivés à Besançon dans les années 1950 et 1960 ont connu une certaine stabilité dans leur adaptation au milieu français. Les précédentes vagues de migration italienne, en particulier durant l'entre-deux-guerres, avaient déjà contribué à créer un réseau social de migrants qui facilitait dans une certaine mesure l'adaptation. De la même manière, on peut noter que la migration des communautés maghrébines et subsahariennes en France a détourné l'attention des médias et que la société française ne prête plus attention à l'immigration italienne. L'« autre » peut désormais être identifié beaucoup plus facilement, souvent construit autour d'autres religions et perçu par des éléments culturels facilement reconnaissables.

Cependant, la négociation et la recherche de l'identité italienne ont encore aujourd'hui une pertinence culturelle qui touche la vie quotidienne des personnes migrantes et de leurs descendants. Dans le cas de Besançon, il est nécessaire de reconnaître la mémoire et l'influence de l'immense variété de migrants italiens qui ont construit – littéralement et métaphoriquement – la ville afin d'aspirer à trouver et à comprendre la pluralité chorale des identités et leur nécessaire coexistence. Les Italiens de Besançon constituent par conséquent une mosaïque intéressante à étudier dans les différents moments de leurs récits.

3. Les récits de l'immigration italienne

Comme énoncé plus haut, l'immigration italienne vers Besançon est principalement liée à des motivations économiques, poussées par un chômage fort et des salaires très bas dans la péninsule. Ces raisons économiques sont souvent accompagnées de motivations politiques mais aussi de motivations d'ordre personnel, sentimentales ou tout simplement liées à l'envie de découvrir un autre mode de vie. Alors qu'il y a une migration évidente – la recherche de travail, surtout dans le domaine de la construction –,

il y a eu une autre migration, celle des femmes et des enfants qui, une fois le mari installé, ont entrepris une migration que l'on peut décrire avec J. Roca comme une migration par amour.¹⁵ En fait, au-delà de la vision classique des migrants italiens en quête de travail, il existe un contexte affectif dans le processus de migration qu'il convient de mettre en évidence afin de comprendre la mémoire des migrants d'une manière intime et holistique. Ainsi, les femmes interviewées ont raconté comment elles ont rejoint leurs partenaires respectifs des mois plus tard lorsqu'elles ont quitté leur lieu d'origine, souvent sans savoir ce qu'elles trouveraient de l'autre côté des Alpes.

Pour moi j'avais jamais sorti du pays, à part de Catania, c'est tout. Catania il y avait un train qui partait à 7 heures du matin et arrivait à midi du soir, là, tchou, tchou, tchou. [...] C'était les trains en bois, vous savez... ah, je suis arrivée tout cassée ! Bel viaggio di nozze !¹⁶

À plusieurs dizaines d'années de distance, le souvenir du voyage reste bien ancré parmi ces migrants. Pour les autres destinations de l'immigration italienne, en particulier celles sur le continent américain, le voyage est vu comme un mythe que l'on se transmet de génération en génération, sans doute car cela est lié au traumatisme de la migration. Et dans la dimension affective qui implique le processus de migration, il existe également des tensions de part et d'autre au sein du noyau familial :

Ma maman elle voulait pas me donner à quelqu'un qui m'a amenée loin. Même pas d'un pays à l'autre parce qu'on devait prendre le bus pour venir me voir. Jamais ma fille je donnerai à quelqu'un qui l'amène loin de moi !¹⁷

Cette dimension affective à laquelle nous faisons allusion, génère des liens avec les personnes mais aussi avec la géographie et les objets :

¹⁵ Roca Girona 2009, 111.

¹⁶ *Sic.* E6, femme, 70-80 ans, Sicile, employée retraitée.

¹⁷ E5, femme, 70-80 ans, Sicile, employée retraitée.

Le plus mauvais souvenir que j'ai moi, c'était... mon papa il restait le seul garçon. Et puis, il aurait voulu garder la maison là-bas en Italie. Mon grand-père il demandait toujours de sous, « il faut que vous m'envoyez des sous parce que autrement je suis obligé de vendre la maison », voilà, mais ma maman elle a dit toujours moi, je ne vais pas retourner en Italie... Finalement c'est sa sœur qui a hérité. À la maison c'est toujours les trois cousins qui sont là.¹⁸

Le départ signifie souvent tout abandonner, tout laisser en arrière avec les difficultés que cela implique de ne pas être certain de pouvoir tout retrouver au retour.

Le manque de travail et l'espoir de richesse sont cependant la cause principale de l'immigration italienne à Besançon. Interrogé sur ses raisons d'émigrer, l'un des témoins a répondu :

Mes copains, chacun il avait sa moto, sa bagnole et moi j'avais pas de boulot j'avais pas de travail... un copain m'a dit « Va-t'en en France, il y a du boulot ». Et j'ai piqué des sous à ma mère, sous le matelas, et puis j'ai parti. J'ai tombé à Besançon. Les maçons étaient recherchés, tu arrivais tu trouvais le boulot. C'était le mois de décembre, je m'en rappelle toujours, putain la neige, quand j'ai vu ça, j'ai dit j'ai tombé où... j'ai trouvé du travail le lendemain et j'ai commencé.¹⁹

D'autres déclarent être partis pour découvrir le monde, un peu à l'aventure : « Io sono partito già per vedere il paese, non uscivo dalla contrada. Avevo la voglia di vedere il mondo. »²⁰

Même si le voyage se faisait autrefois surtout en train, les astuces et les anecdotes ne manquent pas pour échapper au contrôle des frontières, pour économiser un peu d'argent ou pour gagner du temps. Ainsi, l'un des hommes interviewés a réalisé « l'exploit » de traverser les Alpes sur une Vespa car cela lui était plus simple qu'en voiture. Le voyage et, de manière plus générale, les moyens d'arriver en France, restent bien ancrés dans la mémoire de ces Italo-bisontins. Une femme d'environ 80 ans, originaire du

¹⁸ E7, femme, 80-90 ans, Vénétie, ouvrière d'usine retraitée.

¹⁹ Sic. E4, homme, 70-80 ans, Rome, entrepreneur de maçonnerie retraité.

²⁰ E2, homme, 80-90 ans, Abruzzes, entrepreneur de maçonnerie retraité.

Frioul, se rappelle ainsi de l'institutionnalisation d'une pratique migratoire souvent utilisée par les entreprises françaises :

À partir de 1950, la mairie en Italie s'est rendue compte que quand même, toute cette jeunesse qui ne travaillait pas... Ils avaient fait une espèce... parce qu'ils étaient un peu adultes, 17-18 ans, ils avaient fait un centre dont tous ces gens allaient demander du travail, ça s'appelle le Bureau de la main d'œuvre, la Camera del lavoro. Et puis ils allaient là-bas, ils en prenaient deux ou trois dans la famille, pas plus parce qu'il fallait qu'il y ait pour tout le monde, et là on commençait pour les donner cinquecento lire, par jour et ils allaient apprendre un métier. Vous choisissez le métier que vous préférez. [...] Donc il y a beaucoup qu'ils ont fait maçonnerie, parce que c'était la chose que les plaisait le mieux, pratiquement tous dans la famille ont fait ça, à part mon mari, qui avait quand même fait, il avait fait aussi... le bois. Menuisier, oui, c'était son truc, il aimait beaucoup le bois. Et à la fin de leur temps passé, il y avait de... de gens français, d'origine italienne, qui passaient pour chercher, ils faisaient un regroupement, et ils passaient par les mairies pour chercher les ouvriers, des personnes qui voulaient aller travailler. C'étaient plutôt des entreprises françaises. [...] Mais avant d'arriver en France, il y avait un centre à Milan. Et dans ce centre à Milan c'était visite médicale, radio... Vous partiez en France dans de bonnes conditions, vous étiez pas des malades. Et là, dans ce centre, on vous donnait votre billet de train, ou un gars qui venait chercher les personnes, et puis un petit sac pour manger le long de la route, et arrivée à Besançon.²¹

Dans la migration à Besançon, ce sont à la fois les migrations individuelles et organisées qui se mettent en place. Ces formes combinées de migrations sont typiques des Trente Glorieuses et, au-delà de l'immigration organisée, ce sont surtout les chaînes migratoires qui sont à l'origine de cette émigration et c'est pourquoi des liens très étroits se sont construits entre certaines villes et villages d'Italie et Besançon qui perdurent encore aujourd'hui : « Je suis arrivée en France en août 56 avec un passeport de touriste, je savais pas parler français, rien du tout, je me suis atterri à Deluz. »²²

²¹ *Sic.* E3, femme, 80-90 ans, Frioul, ouvrière d'usine retraitée.

²² *Sic. Ibidem.*

À une soixantaine d'années de distance, les conditions de départ et les conditions d'arrivée sont encore présentes dans leurs mémoires et occupent une grande partie de leurs récits. Comme dans toutes les innombrables destinations de l'immigration italienne de par le monde, les Italiens de Besançon arrivaient quelques fois en France après avoir « essayé » bien d'autres destinations avant. Quelques fois également, l'arrivée à Besançon se fait d'un jour à l'autre, presque par hasard. De nombreuses familles de travailleurs se sont d'abord rendues en Belgique, Modane ou dans les villages voisins, avant de se retrouver à Besançon, une ville de plus en plus attractive en termes de main-d'œuvre : « Il avait 38 ans mon papa, ma mère 30 ans. Mais il avait déjà parti en Amérique quand il avait 20 ans. Il est pas venu riche, non... ».²³

Une des personnes se souvient d'avoir été approchée à la gare par des entrepreneurs qui venaient directement recruter les migrants. L'un de nos témoins affirme que les entreprises se rendaient chaque après-midi à la gare pour embaucher des travailleurs qui venaient d'arriver en France. Dans ce contexte de profond afflux de main-d'œuvre, les conditions d'arrivée à Besançon étaient profondément liées à l'opportunité d'emploi.

Mon mari il est venu dans le 56, avec la demande de De Gaulle. Il demandait des ouvriers, De Gaulle. Il a fait la demande, il est venu en France. C'était à Pontarlier, voilà. Et puis il a resté six mois et puis il m'a dit qu'il faisait trop froid.²⁴

L'un des facteurs les plus présents dans les récits de l'arrivée des migrants est le froid : « On a pas travaillé pendant 15 jours, tellement froid il faisait ! ».²⁵ Dans les nombreux entretiens réalisés, il apparaît que beaucoup de migrants sont arrivés d'abord à Pontarlier pour ensuite se déplacer vers Besançon, au climat plus tempéré. Certaines grandes entreprises de construction étaient en effet

²³ *Sic.* E7, femme, 80-90 ans, Vénétie, ouvrière d'usine retraitée.

²⁴ *Sic.* E3, femme, 80-90 ans, Frioul, ouvrière d'usine retraitée.

²⁵ E4, homme, 70-80 ans, Rome, entrepreneur de maçonnerie retraité.

actives à l'échelle régionale comme l'entreprise Santeau qui se trouvait à Pontarlier, à Besançon et à Villersexel en Haute-Saône.²⁶

Les compétences linguistiques sont un facteur important dans les conditions d'arrivée des migrants. Peu de personnes interviewées connaissaient le français avant de s'installer en France: « On savait même pas dire ' merci ! ' ».²⁷ Cette barrière linguistique a sans doute contribué à créer un climat d'éloignement avec le reste de la communauté française qui a influencé le processus d'adaptation. Nous avons trouvé de nombreux exemples du choc culturel de la langue :

Mon papa il parlait que l'italien, il travaillait que avec des italiens... Ma maman elle parlait déjà mieux parce que elle allait faire le ménage, elle avait plus contact avec les autres.²⁸

Lorsqu'il s'agit de faire des courses :

En plus on comprenait rien du tout, heureusement il y avait un camion qui s'arrêtait devant ma porte et moi je faisais ceci (elle pointe du doigt) [...] je savais pas comment ça s'appelait... Avec les signes comme des muets [...]. On comprenait rien.²⁹

Ou alors :

Je savais même pas dire bonjour et bonsoir. Moi la première fois que j'ai dû allumer la cuisinière, j'avais pas d'allumettes. Alors je suis allée chez la voisine, j'amené la boîte vide. Je voulais savoir comment ils s'appellent. Elle m'a dit, allumettes ! Alors je suis allée à l'épicerie et j'ai demandé des allumettes. La prochaine fois je suis allée à l'épicerie, je voulais faire du riz mais je savais pas comme il s'appelait. Du 'riso', la bonne femme elle me comprenait pas, qu'est-ce que c'était, le 'riso', et j'ai dit, c'est pour la soupe, alors, elle me donne des carottes. Je dis non, non, non... alors, le poivron. Non, c'est pas ça. Bon, elle m'a pris

²⁶ C'est le cas de E2, homme, 80-90 ans, Abruzzes, entrepreneur de maçonnerie retraité.

²⁷ E6, femme, 70-80 ans, Sicile, employée retraitée.

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ *Ibid.*

la main, elle a ouvert tous les tiroirs. Quand j'ai vu le riz, ah ! Et puis je l'ai gardé dans ma tête.³⁰

Bien souvent, la culture populaire française que l'on acquiert au fil du temps facilite l'apprentissage de la langue : « Mon père il disait : j'ai appris le français avec les chansons de Tino Rossi. »³¹

Les conditions de vie qui ont accompagné l'arrivée des Italiens étaient, dans les premiers temps, généralement mauvaises :

J'avais quelque chose pour me chauffer et j'avais deux chaises. J'avais pas de vaisselle, j'avais pas de... j'avais rien ! Mon mari il avait acheté un petit réchauffeur, vous voyez, qu'on mettait le pétrole dedans, et puis j'ai dit, comment je dois faire, moi. Il a acheté une assiette, il a acheté une fourchette, il a acheté un couteau, un verre, dont on buvait tous les deux... Et puis quand je faisais à manger dans la petite gamelle... Pum ! (Ça tombe.) Combien des fois il venait, « Mais j'ai rien mangé, moi ! Mais tu as que à manger ce qui est par terre et tu manges ». Qu'est-ce que vous voulez que je fasse ? C'est pas ma faute ! [...] Quand on arrivait là-bas... alors là... Une chambre... Extraordinaire ! (Rires.) C'était dans les baraques, avec un gaz, un gaz... (elle soupire), trouvé je ne sais pas où, la baraque était directement dans le chantier.³²

Mais malgré tout, les familles se reforment à Besançon :

Ils travaillaient et envoyaient l'argent à leurs familles. Donc, au but d'un an, ils ont dit, on fait revenir nos épouses, et il y avait ceux qui avaient deux enfants. Il y avait P... qui a dit, moi je fais revenir V... Et elle avait H, qui avait 4 ans, et puis un bébé qu'elle avait eu le mois de janvier... Ils ont pris le train et ils ont arrivé, quand ils arrivent à la gare, on l'avait promis un appartement, et puis comme ils savaient plus ou moins parler, et puis comme on se foutait complètement des Italiens, il se trouvait qu'il y avait pas d'appartement. Il a fallu qu'ils aillent avec toute la famille dans un hôtel. En 1955 il n'y avait pas de logement, surtout pas pour les Italiens, ils les ont construits après.³³

³⁰ E6, femme, 70-80 ans, Sicile, employée retraitée.

³¹ E8, homme, 50-60 ans, Besançon, employé.

³² Sic. E3, femme, 80-90 ans, Frioul, ouvrière d'usine retraitée.

³³ Sic. *Ibidem*.

Malgré des conditions de vie difficiles et la barrière de la langue, l'adaptation s'est produite au fil du temps et de nombreux témoignages fourmillent d'exemples :

On nous a même invité pour la fête des rois mages, moi j'ai de la galette, alors il y avait la galette comme traditionnel, mais au lieu de mettre de choses comme on met maintenant, on mettait des... des haricots. Alors on était ma sœur et moi du côté, là, et puis... moi j'avais mangé l'haricot... conclusion, « on a pas de roi, on a pas de reine ! », mais vous allez pas les trouver parce que moi je les ai mangé ! Ça, c'était rigolo, oui...³⁴

Bien que cette scène reflète une situation de sympathie, où la différence culturelle est gérée avec bonne humeur, l'adaptation des Italiens à Besançon a été marquée par certaines formes de discrimination et par des difficultés. L'une des témoins a affirmé que, lorsqu'ils emménageaient, la police se rendait souvent à leur domicile à de nombreuses reprises, juste pour « vérifier ». Il est intéressant de noter que cette même personne a reçu la médaille française de la famille, décernée en 1982 et accrochée au mur de son salon, pour avoir élevé quatre enfants de nationalité française dans des conditions difficiles.

Un de nos informateurs, à qui l'on a demandé s'il émigrerait à nouveau en France dans les mêmes conditions, a déclaré sans réfléchir : « Non, je ne reviendrai pas en France. Je ne sais pas quoi je ferai, mais pas en France. »³⁵ Le travail sera le meilleur moyen de s'adapter. Non pas tant en raison des liens sociaux qui sont créés, mais en raison de la valeur sociale qui l'entoure et qui le justifie en tant que migrant : « Jamais un jour en arrêt, ça existait pas le week-end. On était bien vu parce qu'on travaillait beaucoup, on avait pas le temps d'aller à l'église. »³⁶

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Sic.* E4, homme, 70-80 ans, Rome, entrepreneur de maçonnerie retraité.

³⁶ *Sic. Ibidem.*

Une femme italienne, à propos de son mari :

À dix-sept ans il a commencé à travailler et là le chef du chantier lui a dit, « Mon dieu, mon gars, tu es intelligent et beau, il faut que tu ailles à l'école, tu peux pas rester comme ça. » Et puis il est allé avec la mobylette aux cours du soir, ce n'est pas qu'on est italiens qu'on était illettrés, on avait pas la langue mais lui il était tellement intelligent qu'il n'a pas fallu longtemps pour avoir son certificat d'études. Il a toujours continué à travailler chez l'Héritier et plus tard il a devenu chef [...] Mais il voulait voler avec ses propres ailes et alors le patron lui a dit, on te donne une prime de 2000, no plutôt 200 euros si tu peux me garantir 5 ans de travail. Et on a dit, pourquoi pas, et avec cet argent on a pu acheter le terrain où vous êtes aujourd'hui.³⁷

La communauté italienne a également utilisé des gestes culturels et ses propres espaces pour renforcer son sentiment d'appartenance et faciliter son processus d'adaptation. La mission catholique italienne a servi de lieu de rencontre pour la communauté italienne installée à Besançon. Cette mission dont le siège se trouvait rue du Château Rose, non loin des quartiers de Battant et de la Madeleine, a longtemps été un lieu de retrouvailles pour la communauté. Gigliola Borin dans un témoignage réalisé en 2011 pour le site « Migrations à Besançon » se souvient avec précision de cette mission.³⁸ Elle déclare ainsi :

Le lieu de rencontre des italiens à Besançon était une très jolie maison, quoique peut-être un peu vétuste, située rue de Château Rose. [...] La maison était flanquée d'un appentis qui comportait deux étages. Le rez-de-chaussée de cet appentis avait été transformé en bar. Il était essentiellement fréquenté par des hommes qui y jouaient aux cartes. Le frère capucin et les bénévoles hommes et femmes du « *circolo italiano* », ou plus précisément la Mission Catholique Italienne, y organisaient des rencontres festives à l'occasion des fêtes religieuses : Noël, Pâques, Pentecôte, Ascension, *etc...* mais aussi assuraient un lieu d'accueil tous les dimanches. Bien entendu tout cela se déroulait en italien ou en ce qui y tenait lieu : tout le monde ne maîtrisant pas parfaitement la langue

³⁷ *Sic.* E3, femme, 80-90 ans, Frioul, ouvrière d'usine retraitée.

³⁸ Borin 2011.

nationale italienne. Il s'agissait donc d'une langue basée sur un italien scolaire parfois sommaire (je rappelle que la scolarité obligatoire pouvait s'arrêter à l'âge de 11 ans). Chacun donc se faisait comprendre, même en italien, en empruntant à son propre dialecte.

Il est intéressant de noter que les différences culturelles entre les Italiens eux-mêmes étaient très répandues, même en France, comme le souligne une des personnes interviewées :

Ceux de la région du nord, ils s'associaient bien ensemble, alors là ils formaient une famille. Et il y avait aussi quelques uns du sud aussi qui mangeaient les pâtes avec des morceaux de poivron coupés tout fins comme ça, nous on n'a pas l'habitude de manger ça [...] Nous, on mangeait la polenta.³⁹

La mission catholique italienne de Besançon a été tenue jusqu'au début des années 1970 par des frères capucins qui jouaient également un rôle d'intermédiaire avec le consulat et qui aidaient souvent la communauté dans la recherche de travail. Pour certaines personnes interviewées, le Père avait quelques fois des activités particulières. Ainsi, cet ancien entrepreneur se souvient de : « Padre Pietro che c'aveva la bonne amie... ils l'ont envoyé en Suisse attention. »⁴⁰ Ou comme un autre se rappelle : « une belle saloperie celui-là il sautait toutes les femmes italiennes. »⁴¹ Au-delà de ces considérations morales, le travail est à la première place pour ces migrants.

Pas de chômage, tout le monde travaillait...
On allait à la gare le matin, le soir jusqu'à minuit que le train arrive pour trouver les ouvriers. Il y avait des Italiens, des Espagnols, des portugais... manquant⁴² de beaucoup d'ouvriers... le problème est que les gens ils aiment plus travailler dans la maçonnerie...
À l'époque aucun français, la maçonnerie c'est très dur... pas de gants, la ferraille qui t'arrache la peau...

³⁹ E3, femme, 80-90 ans, Frioul, ouvrière d'usine retraitée.

⁴⁰ E2, homme, 80-90 ans, Abruzzes, entrepreneur de maçonnerie retraité.

⁴¹ E4, homme, 70-80 ans, Rome, entrepreneur de maçonnerie retraité.

⁴² *Sic.*

J'ai toujours travaillé samedi et dimanche, j'ai jamais été en arrêt, jamais en arrêt, un jour en arrêt je ne sais pas ce que c'était...

Et puis c'était pas les 35 heures qu'ils font aujourd'hui, c'était 100, 110, 112 heures par semaine.

On a trop travaillé et pis le métier c'est très dur... on montait les maisons à la main, on taillait la pierre, il n'y avait pas d'agglos... aujourd'hui avec les agglos c'est facile... 70-80 on a commencé avec les agglos.⁴³

Les Italiens arrivés dans les années 1950 à Besançon ont été embauchés dans les grandes entreprises bisontines du bâtiment, en particulier dans les entreprises Santeau et L'Héritier. Dans cette période d'expansion des Trente Glorieuses, les Italiens passaient alors facilement d'une entreprise à l'autre : « Jusqu'à 55 ils ont travaillé chez Santeau, puis il y a eu L'Héritier qui leur a donné de meilleurs avantages et un logement meilleur. »⁴⁴ Très vite pour certains il devient très important de pouvoir se mettre à son compte et de pouvoir créer sa propre entreprise :

Après j'ai fait 2 ans d'ouvrier, je commençais à parler un peu le français, j'étais responsable d'une vingtaine de gars mais après j'ai fait 4 ans là-bas puis je me suis mis à compte, je suis resté beaucoup de temps à mon compte, on était beaucoup d'ouvriers.⁴⁵

Ou comme le rappelle un autre émigré : « Mi sono messo al mio conto nel 1970, ho fatto tanti mestieri, ho il fatto il gessino, il muratore, il carrelage, tutto, ho fatto parecchi lavori. »⁴⁶

En se mettant à leur compte, les Italiens améliorent leur situation économique mais aussi sociale et, à leur tour, continuent à faire venir et à embaucher des Italiens. Dès lors, le nombre d'heures travaillées augmente fortement et le travail continue à être la valeur principale de la migration.

⁴³ Sic. E4, homme, 70-80 ans, Rome, entrepreneur de maçonnerie retraité.

⁴⁴ Sic. E3, femme, 80-90 ans, Frioul, ouvrière d'usine retraitée.

⁴⁵ E4, homme, 70-80 ans, Rome, entrepreneur de maçonnerie retraité.

⁴⁶ Sic. E2, homme, 80-90 ans, Abruzzes, entrepreneur de maçonnerie retraité.

4. La mémoire de l'immigration italienne aujourd'hui ?

L'expérience personnelle de Mario, exprimée dans un récit plein de symbolisme italien, nous permet de distinguer un lien nécessaire entre la mémoire et l'identité qui est vécue et transmise aujourd'hui. La migration italienne a grandement influencé la ville de Besançon, créant et établissant des liens géographiques et sociaux qui sont encore actifs, même par les migrants de deuxième et troisième générations, comme dans l'exemple que nous avons vu plus haut avec le rapatriement du père de Mario. C'est en ce sens qu'il est de la plus haute importance de sauver ces mémoires afin de reconnaître et de mieux apprécier l'hétérogénéité historique et culturelle de Besançon. Aussi, le récit atteint une pertinence fondamentale, pour ne pas dire existentielle, lorsqu'il s'agit de se construire en tant que sujet. L'expérience fragmentée et diverse est structurée sous une prise de parole, accompagnée d'une prise de conscience, pour construire des vies et, par conséquent, des identités. Les témoignages et les récits de vie, en ce sens, vont au-delà des anecdotes reflétées ici et sont centrés sur l'acte même de raconter. Ce geste universel recherche la cohérence et, en même temps, est repris, participé et construit collectivement.

À y regarder de plus près, on se rend compte que l'histoire des Italiens à Besançon offre un panorama large et varié. Il s'agit d'une histoire faite de difficultés, de problèmes et qui reste cependant à écrire dans bien des aspects. En effet, dans toute la communauté italienne de Besançon, la volonté de vouloir écrire et transmettre l'histoire se ressent mais il n'y a, pour l'instant, que très peu de recherches sur ce sujet. La recherche que nous avons menée et dont nous présentons les premiers résultats dans cet article a pour objectif de répondre à cette question. En 2007, la Ville de Besançon avait, par l'intermédiaire d'un numéro spécial de son mensuel d'information « Besançon Votre Ville »,⁴⁷ rendu

⁴⁷ Pinard, Ponçot 2007.

hommage à l'immigration algérienne dans la ville, très visible depuis les années 1950. Si aujourd'hui les Italiens sont beaucoup moins visibles qu'ils ne l'étaient par le passé, une publication sur les Italiens à Besançon permettrait de mettre en lumière le caractère cosmopolite de Besançon, aujourd'hui ville universitaire où plus de 120 nationalités sont représentées. En utilisant l'outil Internet avec le site « Migrations à Besançon et en Bourgogne-Franche-Comté »,⁴⁸ il pourrait être intéressant de développer un parcours touristique sur la mémoire et les lieux de l'immigration italienne à Besançon, qui ferait référence aux lieux et moments-clés de cette histoire. Il serait également intéressant de s'intéresser à l'impact des Italiens dans la vie sociale et culturelle de Besançon. La musique comme le sport que nous avons évoqué plus haut a constitué un facteur d'intégration des migrants. Ainsi, l'un des témoins se rappelle-t-il le rôle déterminant que la musique a joué pour lui : « Mi piaceva la musica, suonavo con un'orchestra in Italia. A Villersexel, suonavo la batteria al ballo. Prendevo 80 franchi per serata e guadagnavo 300 franchi al mese [...]. Ho suonato per 3 anni. »⁴⁹

Malgré tous ces éléments, les témoins se rappellent de certaines formes de racisme. Ainsi, cet ancien entrepreneur se souvient :

Les Français c'était pas bien catholique à l'époque, c'était macaroni, c'était un peu le racisme, aujourd'hui il y a le racisme mais c'est différent [...] chaque pays a ses coutumes, son habitude, il y avait un peu pas de jalousie, un peu d'énervement, de racisme quelconque... On prenait pas son boulot non plus... En général quand tu arrives dans un pays, tu es pas aimé... Le racisme ça se créé d'office... c'était pas le même pays quoi donc il y a un racisme qui vient tout seul comme aujourd'hui avec les musulmans qui sont pas encore acceptés...⁵⁰

Cette émigrée frioulane se rappelle :

⁴⁸ <http://migrations.besancon.fr/>

⁴⁹ E2, homme, 80-90 ans, Abruzzes, entrepreneur de maçonnerie retraité.

⁵⁰ E4, homme, 70-80 ans, Rome, entrepreneur de maçonnerie retraité.

Je peux pas dire que j'ai souffert du racisme mais ma fille, un jour, elle a cueilli trois tulipes pour la maîtresse chez la voisine alors je ne vous explique pas le racisme. La voisine est venue et a dit « Madame, on vole un œuf on vole un bœuf ».⁵¹

Au cours des entretiens, ces éléments ressortent particulièrement comme s'il y avait une volonté de transmettre cette mémoire aux Italo-Bisontins d'aujourd'hui et à la communauté dans son ensemble.

Au-delà de ces aspects négatifs, être « rital » aujourd'hui en Franche-Comté se manifeste par des voyages fréquents en Italie en raison de la proximité géographique entre les deux pays. De plus, à travers des recherches généalogiques, nombreuses sont les personnes qui s'intéressent à leurs origines italiennes et à l'envie de redécouvrir les liens qui unissent la communauté et qui permettent de mettre en place des activités et qui quelques fois se concrétisent à travers une association. Cet entrepreneur à la retraite originaire des Abruzzes, continue, à 90 ans, à utiliser sa Vespa et à faire partie d'un Vespa-Club. Même si, quelques fois avec des regrets, tous les migrants sont satisfaits de leur vie à Besançon et désignent Besançon comme leur véritable maison. L'Italie ne devient plus alors pour eux qu'un endroit que l'on fréquente pour des vacances ou même tout simplement en se remémorant le passé.⁵²

Souvent lors des entretiens, des enfants ou des petits-enfants étaient présents pour accompagner les migrants. Personne n'a parlé de problèmes d'intégration de leurs descendants et même, dans certains cas, on nous a signalé que les enfants ne parlent pas ou très peu italien. Dans l'expression linguistique des migrants, il est intéressant de constater qu'il y a un mélange d'italien et de français et que lorsqu'ils s'expriment en italien les migrants utilisent des mots français.

Tous sont arrivés à Besançon, tous sont restés à Besançon et habitent des maisons, signe d'une forme d'ascension sociale de-

⁵¹ E3, femme, 80-90 ans, Frioul, ouvrière d'usine retraitée.

⁵² Spagnoli 2009, 120.

puis leur arrivée. Dans le cas de ces migrants, la médiation culturelle a donc lieu à différents niveaux et, en quelque sorte, ils sont eux-mêmes devenus des vecteurs de transmission de la mémoire des Italo-Bisontins. Aujourd'hui les Italiens ont été remplacés par d'autres générations de migrants et ne sont plus aussi visibles qu'ils étaient par le passé. Ces différents entretiens ont permis de remettre quelque peu en lumière leur histoire et leur passé.

En conclusion, dans bien des aspects, l'histoire des Italiens de Besançon est beaucoup moins transparente et beaucoup plus riche que l'on pourrait le penser de prime abord. Elle reste encore grandement à écrire, en particulier en ce qui concerne la mémoire des générations arrivées dans les Trente Glorieuses. Dans la petite ville voisine de Dole, distante de Besançon d'une quarantaine de kilomètres, il y a trois associations culturelles liées à l'Italie et à la communauté italienne qui fonctionnent relativement bien. En s'appuyant sur l'une des associations de Dole, Dolce Vita Italia Bourgogne-Franche-Comté, Mario, notre médiateur vénéto-bisontin, a le projet de développer une association des Italiens à Besançon. Cette association permettrait de renforcer le sentiment d'appartenance présent parmi ces Italo-Bisontins tout en leur donnant plus de visibilité. D'une certaine façon, le monde associatif apparaît aujourd'hui comme le principal vecteur potentiel de médiation culturelle pour ces Italiens : en s'appuyant sur un tel réseau, en reconstituant un certain esprit de communauté, il sera sans doute plus facile d'écrire l'histoire de la migration à Besançon. À l'heure actuelle, alors que la mémoire des derniers immigrants arrivés dans les années 1950 ou 1960 est toujours présente, il apparaît urgent de consolider et d'écrire cette mémoire pour la valoriser auprès de leurs descendants mais aussi auprès de la communauté bisontine dans son ensemble.

Bibliographie

- G. Borin, *Association italienne*, 2011, <http://migrations.besancon.fr/sinstaller/associations/987-association-italienne.html>
- J. César, *Guerre des Gaules*, Les Belles Lettres, Paris 1937.
- Y. Chaïb, *L'émigré et la mort. La mort musulmane en France*, Edisud, Aix-en-Provence 2000.
<http://www.citadelle.com/fr/la-citadelle-site-et-monument/plus-de-2000-ans-d-histoire/antiquite.html>
- H. Dubucs, T. Pfirsch, E. Recchi, C. Schmoll, *Les migrations italiennes dans la France contemporaine*, « Hommes & migrations », 1317-1318 (2017), <http://hommesmigrations.revues.org/3871> (consulté le 1 avril 2020).
<http://www.eurodyssee.eu/about-eurodyssey/who-we-are.html>
- T. Froissart, *La pratique sportive des Italiens d'Argenteuil dans la première moitié du XX^{ème} siècle. Temps d'intégration, temps d'ethnicité*, « Hommes & migrations », 1289 (2011), pp. 48-60.
- P. Milza, *Voyage en Ritalie*, Plon, Paris 1993.
- S. Mourlane, *Émigrés d'Italie, champions en France*, « Hommes & migrations », 1316 (2017), <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/3814> (consulté le 6 janvier 2020).
- S. Mourlane, M. Sanfilippo, *Mémoire de migrations entre Italie et France*, « Hommes & migrations », 1317-1318 (2017), <http://hommesmigrations.revues.org/3865> (consulté le 11 septembre 2017).
- J. Pinard, *Alphonse Bachetti (1902-1969)*, « Besançon Votre Ville », 167 (1993), p. 23.
- J. Pinard, J. Ponçot (dir.), *Les Nord-Africains à Besançon : de la Libération aux années 60*, Ville de Besançon, Besançon 2007.
- J. Roca Girona, *Migraciones amorosas, migraciones (re)negadas*, « Migraciones », 25 (2009), pp. 89-124.
- A. Solé Arraràs, *La visió del cos. Importància de la repatriació del cadàver per als emigrants senegalesos a Catalunya*, « Ankulegi », 14 (2010), pp. 71-80.

F. Spagnoli, *Migrations de retour vers le Trentin : vue d'ensemble et étude du cas des « francesi »*, « Histoire des Alpes – Storia delle Alpi – Geschichte der Alpen », 8 (2009), pp. 107-120.

COLLANA «LABIRINTI»

I titoli e gli *abstract* dei volumi precedenti sono consultabili sul sito
<https://www.lettere.unitn.it/154/collana-labirinti>

- 100 Charles Bauter, *La Rodomontade*, texte établi, annoté et présenté par L. Rescia, 2007.
- 101 Walter Nardon, *La parte e l'intero. L'eredità del romanzo in Gianni Celati e Milan Kundera*, 2007.
- 102 Carlo Brentari, *La nascita della coscienza simbolica. L'antropologia filosofica di Susanne Langer*, 2007.
- 103 Omar Brino, *L'architettura della morale. Teoria e storia dell'etica nelle Grundlinien di Schleiermacher*, 2007.
- 104 *Amministrare un Impero: Roma e le sue province*, a cura di A. Baroni, 2007.
- 105 *Narrazione e storia tra Italia e Spagna nel Seicento*, a cura di C. Carminati e V. Nider, 2007.
- 106 Italo Michele Battafarano, *Mit Luther oder Goethe in Italien. Irritation und Sehnsucht der Deutschen*, 2007.
- 107 *Epigrafia delle Alpi. Bilanci e prospettive*, a cura di E. Migliario e A. Baroni, 2007.
- 108 *Sartre e la filosofia del suo tempo*, a cura di N. Pirillo, 2008.
- 110 *Quando la vocazione si fa formazione. Atti del Convegno Nazionale in ricordo di Franco Bertoldi*, a cura di O. Bombardelli e G. Dalle Fratte, 2008.
- 111 Jan Władysław Woź, *Per la storia delle relazioni italo-polacche nel Novecento*, 2008.
- 112 Herwig Wolfram, *Origo. Ricerca dell'origine e dell'identità nell'Alto Medioevo*, a cura di G. Albertoni, 2008.

- 113 Italo Michele Battafarano, *Hildegart Eilert, Probleme der Grimmelshausen-Bibliographie*, 2008.
- 114 *Archivi e comunità tra Medioevo ed età moderna*, a cura di A. Bartoli Langeli, A. Giorgi e S. Moscadelli, 2009.
- 115 Adriana Anastasia, *Ritratto di Erasmo. Un'opera radiofonica di Bruno Maderna*, 2009.
- 116 *Il Bios dei filosofi. Dialogo a più voci sul tipo di vita preferibile*, a cura di F. de Luise, 2009.
- 117 *De los sonetos, canciones, mandriales y sextinas del gran poeta y orador Francisco Petrarca, traducidos de toscano por Salomón Usque (Venecia: 1567)*, estudio preliminar y edición crítica de J. Canals, 2009.
- 118 Paolo Tamassia, *Sartre e il Novecento*, 2009.
- 119 *On Editing Old Scandinavian Texts: Problems and Perspectives*, edited by F. Ferrari and M. Bampi, 2009.
- 120 *Mémoire oblige. Riflessioni sull'opera di Primo Levi*, a cura di A. Neiger, 2009.
- 121 Italo Michele Battafarano, *Von Andreas Gryphius zu Uwe Timm. Deutsche Parallelwege in der Aufnahme von Italiens Kunst, Poesie und Politik*, 2009.
- 122 *Storicità del testo, storicità dell'edizione*, a cura di F. Ferrari e M. Bampi, 2009.
- 123 Cassiodoro Senatore, *Complexiones in epistulis Pauli apostoli*, a cura di P. Gatti, 2009.
- 124 *Al di là del genere*, a cura di M. Rizzante, W. Nardon e S. Zangrando, 2010.
- 125 Mirko Casagrande, *Traduzione e codeswitching come strategie discorsive del plurilinguismo canadese*, 2010.
- 126 *Il mondo cavalleresco tra immagine e testo*, a cura di C. Demattè, 2010.
- 127 Andrea Rota, *Tra silenzio e parola. Riflessioni sul linguaggio nella letteratura tedesco-orientale dopo il 1989. Christa Wolf e Kurt Drawert*, 2010.
- 128 *Le Immagini nel Testo, il Testo nelle Immagini. Rapporti fra parola e visualità nella tradizione greco-latina*, a cura di L. Belloni, A. Bonandini, G. Ieranò e G. Moretti, 2010.
- 129 Gerardo Acerenza, *Des voix superposées. Plurilinguisme, polyphonie et hybridation langagière dans l'œuvre romanesque de Jacques Ferron*, 2010.

- 130 Alice Bonandini, *Il contrasto menippeo: prosimetro, citazioni e commutazione di codice nell'Apocolocyntosis di Seneca*, 2010.
- 131 *L'allegoria: teorie e forme tra medioevo e modernità*, a cura di F. Ferrari, 2010.
- 132 Adalgisa Mingati, *Vladimir Odoevskij e la svetskaja povest'*. *Dalle opere giovanili ai racconti della maturità*, 2010.
- 133 Ferruccio Bertini, *Inusitata verba. Studi di lessicografia latina raccolti in occasione del suo settantesimo compleanno* da P. Gatti e C. Mordeglija, 2011.
- 134 *Deutschsprachige Literatur und Dramatik aus der Sicht der Bearbeitung: ein hermeneutisch-ästhetischer Überblick*, a cura di F. Cambi e F. Ferrari, 2011.
- 135 *La poesia della prosa*, a cura di M. Rizzante, W. Nardon e S. Zangrando, 2011.
- 136 Sabrina Fusari, «*Flying into uncharted territory*»: *Alitalia's crisis and privatization in the Italian, British and American press*, 2011.
- 137 *Uomini, opere e idee tra Occidente europeo e mondo slavo*, a cura di A. Mingati, D. Cavaion e C. Criveller, 2011.
- 138 *Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité*, J.-P. Dufiet (éd.), 2012.
- 139 Nicola Ribatti, *Allegorie della memoria. Testo e immagine nella prosa di W.G. Sebald*, 2012.
- 140 *La comprensione. Studi linguistici*, a cura di S. Baggio e del gruppo di Italiano scritto del Giscel trentino, 2012.
- 141 *Il prisma di Proteo. Riscritture, ricodificazioni, traduzioni fra Italia e Spagna (sec. XVI-XVIII)*, a cura di V. Nider, 2012.
- 142 Serenella Baggio, «*Niente retorica*». *Liberalismo linguistico nei diari di una signora del Novecento*, 2012.
- 143 *L'acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mōche-no. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza*, a cura di F. Ricci Garotti, 2012.
- 144 *Gruppi, folle, popoli in scena. Persistenza del classico nella storia del teatro europeo*, a cura di C. Mordeglija, 2012.

- 145 *Democracy and Difference: The US in Multidisciplinary and Comparative Perspectives. Papers from the 21st AISNA Conference*, edited by G. Covi and L. Marchi, 2012.
- 146 Maria Micaela Coppola, *The im/possible burden of sisterhood. Donne, femminilità e femminismi in «Spare Rib. A Women's Liberation Magazine»*, 2012.
- 147 *Persona ficta. La personificazione allegorica nella cultura antica fra letteratura, retorica e iconografia*, a cura di G. Moretti e A. Bonandini, 2012.
- 148 *Pro e contro la trama*, a cura di W. Nardon e C. Tirinanzi De Medici, 2012.
- 149 Sara Culeddu, *Uomo e animale: identità in divenire. Incontri metamorfici in Fuglane di Tarjei Vesaas e in Gèpardene di Finn Carling*, 2013.
- 150 *Avventure da non credere. Romanzo e formazione*, a cura di W. Nardon, 2013.
- 151 Francesca Di Blasio, Margherita Zanoletti, *Oodgeroo Noonuccal. Con We Are Going*, 2013.
- 152 *Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità*; vol. I a cura di A. Cassol, D. Crivellari, F. Gherardi e P. Taravacci; vol. II a cura di M.V. Calvi, A. Cancellier e E. Liverani, 2013. Pubblicazione online: <http://eprints.biblio.unitn.it/4259>
- 153 *Umorismo e satira nella letteratura russa. Testi, traduzioni, commenti. Omaggio a Sergio Pescatori*, a cura di C. De Lotto e A. Mingati, 2013.
- 154 *L'objet d'art et de culture à la lumière de ses médiations*, J.-P. Dufiet (éd.), 2014.
- 155 *Sparsa colligere et integrare lacerata. Centoni, pastiches e la tradizione greco-latina del reimpiego testuale*, a cura di M.T. Galli e G. Moretti, 2014.
- 156 *Comporre. L'arte del romanzo e la musica*, a cura di W. Nardon e S. Carretta, 2014.
- 157 Kurd Laßwitz, *I sogni dell'avvenire. Fiabe fantastiche e fantasie scientifiche*, a cura di A. Fambrini, 2015.
- 158 *Le parole dopo la morte. Forme e funzioni della retorica funeraria nella tradizione greca e romana*, a cura di C. Pepe e G. Moretti, 2015.

- 159 *Poeti traducono poeti*, a cura di P. Taravacci, 2015.
- 160 Anna Miriam Biga, *L'Antiope di Euripide*, 2015.
- 161 *Memoria della guerra. Fonti scritte e orali al servizio della storia e della linguistica*, a cura di S. Baggio, 2016.
- 162 Charlotte Delbo. *Un témoin écrivain et dramaturge*, sous la direction de C. Douzou et J.-P. Dufiet, 2016.
- 163 *La parola 'elusa'. Tratti di oscurità nella trasmissione del messaggio*, a cura di I. Angelini, A. Ducati e S. Scartozzi, 2016. Pubblicazione online: <http://hdl.handle.net/11572/155414>
- 164 *Ut pictura poesis. Intersezioni di arte e letteratura*, a cura di P. Taravacci, E. Cancelliere, 2016.
- 165 *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi*; vol. I a cura di E. Carpi, Rosa M. García Jimenez e E. Liverani; vol. II a cura di G. Fiordaliso, A. Ghezzani e P. Taravacci, 2017.
- 166 Kiara Pipino, *Il teatro e la pietas (Theatre and pietas)*, 2017.
- 167 *Sull'utopia. Scritti in onore di Fabrizio Cambi*, a cura di A. Fambrini, F. Ferrari e M. Sisto, 2017.
- 168 *La invención de la noticias. Las relaciones de sucesos entre la literatura y la información (siglos XVI-XVIII)*, G. Ciappelli y V. Nider (eds.), 2017.
- 169 Morena Deriu, *Mixis e poikilia nei protagonisti della satira. Studi sugli archetipi comico e platonico nei dialoghi di Luciano di Samosata*, 2017.
- 170 Jorge Canals Piñas, *Noticias desde el frente bélico italiano. Los reportajes de Enrique Díaz-Retg (1916 y 1917)*, 2017.
- 171 Albina Abbate, *Il sogno nelle tragedie di Eschilo*, 2017.
- 172 *La Siberia allo specchio. Storie di viaggio, rifrazioni letterarie, incontri tra civiltà e culture*, a cura di A. Mingati, 2017.
- 173 *Mitografie e mitocrazie nell'Europa moderna*, a cura di A. Binelli e F. Ferrari, 2018.
- 174 *Il racconto a teatro. Dal dramma antico al Siglo de Oro alla scena contemporanea*, a cura di G. Ieranò e P. Taravacci, 2018.

- 175 Margherita Feller, *La Recensio Wissenburgensis. Studio introduttivo, testo e traduzione*, 2018.
- 176 *Brevitas. Percorsi estetici tra forma breve e frammento nelle letterature occidentali*, a cura di S. Pradel e C. Tirinanzi De Medici, 2018. Pubblicazione online: <http://hdl.handle.net/11572/210052>
- 177 «*La cetra sua gli porse...*». *Studi offerti ad Andrea Comboni dagli allievi*, a cura di M. Fadini, M. Largaiolli e C. Russo, 2018.
- 178 Matteo Largaiolli, *La Predica d'Amore. Indagine su un genere parodistico quattro-cinquecentesco con edizione critica dei testi*, 2019. Pubblicazione online: <http://hdl.handle.net/11572/237254>
- 179 *Contact Zones. Cultural, Linguistic and Literary Connections in English*, edited by M.M. Coppola, F. Di Blasio and S. Francesconi, 2019.
- 180 «*Tra chiaro e oscuro*». *Studi offerti a Francesco Zambon*, a cura di D. Mariani, S. Scartozzi e P. Taravacci, 2019.
- 181 *Malas noticias y noticias falsas. Estudio y edición de relaciones de sucesos (siglos XVI-XVII)*, a cura di V. Nider y N. Pena Sueiro (eds.), 2019.
- 182 *Rielaborazioni del mito nel fumetto contemporaneo*, a cura di C. Polli e A. Binelli, 2019.
- 183 *Qu'est-ce qu'une mauvaise traduction littéraire? Sur la trahison et la trahison en traduction littéraire*, sous la direction de G. Acerenza, 2019.
- 184 Annibale Salvadori, *Vocabolario solandro*, a cura di P. Cordin, P. Dalla Torre e T. Gatti, 2020.
- 185 *La lettera in versi. Canoni, variabili, funzioni*, a cura di P. Taravacci e F. Zambon, 2020.
- 186 *Regards sur les médiations culturelles et sociales. Acteurs, dispositifs, publics, enjeux linguistiques et identitaires*, dirigé par J.-P. Dufiet et E. Ravazzolo, 2020.