

La constitution d'une micro-culture de la réception en classe de langue : contribution à une approche sociolinguistique du raconter

Gilles MERMINOD
Université de Lausanne

Puisant dans la tradition sociolinguistique initiée par John J. Gumperz, la présente contribution explore comment se constitue une micro-culture de la réception en classe de langue. Sont analysés les moyens par lesquels les participants à un cours d'anglais construisent un référentiel portant sur ce qu'il « faut » faire pour écouter une histoire. Sont détaillés également les procédés par lesquels ils contextualisent l'(in)adéquation de certaines pratiques. Nos données voient une oscillation entre imposition et co-construction de la micro-culture de réception. Cette oscillation s'explique par la méthode réflexive choisie par l'enseignante, associant à la fois description des pratiques de réception et simulation d'une activité narrative¹.

¹ J'aimerais tout d'abord remercier l'enseignante, qui m'a laissé entrer dans sa classe, ainsi que ses étudiants, qui ont accepté d'être enregistrés. Merci également à Raphaël Baroni, Anne-Claude Berthoud, Oliver Ehmer, Brigitte Forster Vosicki, Alexandra Georgakopoulou, Elisabeth Gülich, Rachel Heinrichsmeier, Adam Jaworski, Marianne Kilani-Schoch, Stefan Pfänder, Ben Rampton, Sabrina Roh, Elke Schuman et Julia Snell, qui, à un moment ou un autre, ont participé à l'élaboration de la réflexion présentée ici. Cette recherche a été soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (subside n° P1LAP1-164898).

1. INTRODUCTION

C'est un texte de Marianne Kilani-Schoch (1997) qui m'a fait découvrir la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz, une approche linguistique critique et sensible aux variations culturelles et sociales des pratiques langagières. Et c'est à partir de trois notions – *culture*, *malentendu* et *contextualisation* – intimement liées à cette approche et telles que je les ai découvertes dans le texte précité que je souhaite proposer une réflexion portant sur une pratique langagière particulière, celle d'*écouter une histoire racontée dans une langue étrangère*.

Les trois notions, dans l'étude de Kilani-Schoch, sont au service de l'analyse des rapports de force en jeu dans la communication interculturelle entre natifs et non-natifs, des rapports « apparaiss[ant] comme fondamentalement inégalitaires » (Kilani-Schoch 1997, 98) :

- Se référant à Gumperz (1992) et Blommaert (1991), Kilani-Schoch observe que :

[l]a culture – ensemble de valeurs et de conceptualisations partagé par les membres d'un groupe – ne réfère pas à des entités autonomes et préexistantes, mais fait l'objet de constructions et reconstructions de la part des acteurs sociaux engagés dans les interactions. La culture est à la fois un microconcept concernant ce qui se passe dans des situations d'interaction concrètes et uniques entre des individus, et un macroconcept cognitif et d'action qui marque les limites sur ce qui peut être exprimé, fait, compris, etc. (Kilani-Schoch 1997, 85).

- A la suite de Gumperz (1982), Kilani-Schoch souligne l'intérêt de :

travailler sur les malentendus interculturels comme source heuristique pour la reconstruction des savoirs socioculturels d'arrière-plan et des schémas interprétatifs des interactants (Kilani-Schoch 1997, 87).

— Enfin, Kilani-Schoch remarque que :

la contextualisation développée par Gumperz (1982, 1992), qui recouvre tous les moyens (signes, activités) contextuels mis en œuvre par les interactants pour signaler l'interprétation à donner à leur énoncé, apporte avec elle les valeurs implicites d'identité sociale et culturelle qui sont autant de valeurs de pouvoir. Ainsi ne comptera comme pertinent, adéquat, acceptable dans un contexte social que ce qui sera contextualisé selon la majorité. Le reste sera perçu comme écart et rejeté (Kilani-Schoch 1997, 89).

Prenant acte de ces observations, la présente contribution souhaite questionner la manière dont peut se constituer, en classe de langue, une micro-culture autour de l'activité de raconter et, plus particulièrement, autour du rôle qu'a l'auditeur d'une histoire. En travaillant à partir d'un cas singulier, nous verrons par quels moyens les participants contextualisent l'(in)adéquation des pratiques de réception et comment l'émergence puis la dissipation d'un malentendu signalent des savoirs socioculturels d'arrière-plan plus ou moins partagés et des schémas interprétatifs plus ou moins divergents. Autrement dit, il s'agira d'analyser la construction collective et située d'un référentiel portant sur ce qu'il « faut » faire pour écouter une histoire.

2. DONNÉES ET MÉTHODES

Les données, sur lesquelles prend appui l'analyse, ont été collectées dans un cours d'anglais du Centre de Langue de l'Université de Lausanne en 2013. Elles impliquent une enseignante (anglophone native) et huit étudiants (francophones, de niveau B2 en anglais). Les données, audio et vidéo, documentent le déroulement d'une séquence didactique qui porte sur l'aisance à parler (*fluency*) dans le cas d'une activité narrative². Nous considérons ici uniquement

² Cette séquence didactique est tirée d'un ouvrage consacré à l'enseignement de la prononciation, *Teaching Pronunciation* (Celce-Murcia et al., 2010). La séquence est présentée comme suit : « *Fluency circles* This technique promotes fluency by having learners repeat

l'introduction que l'enseignante fait à la séquence didactique. L'introduction dure 6 minutes 31 secondes (sur un total de 42 minutes). Elle se divise en trois temps : un temps d'instruction (a, 01:16), un temps de narration (b, 03:45) et un temps de commentaire (c, 01:30). Ce moment d'introduction a ceci de remarquable qu'il donne à voir comment peut se construire au sein d'une classe une micro-culture autour de la réception.

Pour analyser la constitution d'une telle micro-culture, la socio-linguistique interactionnelle se révèle pleinement pertinente en ce qu'elle articule cognition et action sociale au travers d'une analyse intensive de données empiriques (Rampton 2014, 2017)³. La socio-linguistique interactionnelle considère la communication comme un processus à l'émergence négociée en situation par des participants construisant simultanément et conjointement des inférences sur ce qui s'accomplit :

[C]ommunication [is] an “on-line”, moment-to-moment process in which speakers (a) try to construct their utterances broadly in line with their recipients' understanding/experience of the social world, their communicative history together, and their sense of the interactional possibilities on hand; (b) provide and draw on a very large number of different kinds of verbal and non-verbal sign to steer listeners in the interpretation of their words and utterances (“contextualisation cues”); at

the same story, anecdote, or response to a speaking prompt in progressively less time. The class is divided in half ... the designated listeners ... and ... the designated speakers » (Celce-Murcia *et al.*, 2010, 336).

³ Ainsi que le remarque Levinson (2003), l'approche développée par Gumperz à partir des années 1960 répond au constat d'« un gouffre béant entre ce que ... “les mots signifi[ent]” et ce que ... les participants [sont] manifestement en train de faire avec leurs mots » (Levinson 2003, 32). Aussi, pour comprendre comment se construit socialement le sens, Gumperz propose la combinaison de deux directions de recherche : d'une part, l'analyse de la prosodie; et, d'autre part, l'analyse des phénomènes de contextualisation déclenchés par différentes sortes d'indices (Levinson 2003, 33).

the same time as (c) continuously monitoring listeners' semiotic displays to see whether they are all more or less in tune (Rampton 2006, 24).

C'est ainsi au travers d'une série d'indices (cues) – réunis en assemblage complexe – qu'est guidée l'interprétation (Levinson 2003, 35) et que se forment les référentiels communs aux participants réunis en un lieu et un moment donnés. On adopte la distinction analytique proposée par Gumperz entre inférences globales, portant sur les normes générales de l'échange (droits et devoirs des participants, actions et thématiques attendues, ressources sémiotiques mobilisées, etc.), et inférences locales, portant sur une action spécifique (en termes de ce qui la motive comme des réponses qu'elle implique) :

In this way it becomes possible to account for changes in frame as a function of the sequential positioning of moves ... : the first [level of interpretation] is related to what Goffman calls "framing", while the second deals with something like the conversational analyst's "preference organization". While contextualization cues assist in retrieving the knowledge on which activity constructs are based, they do not work in isolation. Interpretation always relies on symbolic, lexical and indexical signs (Gumperz in Prevignano & Di Luzio 2003, 14).

Aussi, pour saisir la micro-culture de la réception qui se constitue pas à pas dans nos données, on prend en compte, d'une part, le déploiement séquentiel et négocié des ressources langagières – linguistiques, prosodiques, multimodales – dans l'interaction et, d'autre part, le travail métalangagier qui y est réalisé par les participants. Outre ces principes d'analyse généraux, on s'appuie également sur les travaux réalisés à propos de la participation, des pratiques d'écoute dans le cas du raconter ainsi que des interactions en classe de langue.

3. ANALYSE

L'analyse est divisée en trois sous-points : (3.1.) une analyse de la (pré)définition explicite du rôle interactionnel d'*active listener* durant le temps d'instruction; (3.2.) une analyse de l'accomplissement

négocié de ce rôle interactionnel pendant le temps de narration; (3.3.) une analyse de la (re)définition collective de ce rôle lors du temps de commentaire.

3.1. « *Marion is gonna be our active listener* »

La première partie de l'extrait voit se mettre en place un *cadre de participation* (Goffman 1981; Levinson 1988; Irvine 1996; Goodwin & Goodwin 2004) qui porte explicitement sur les pratiques de réception, ainsi que le montre une analyse des catégorisations de l'activité et des rôles y afférents.

Extrait (a)⁴

Participants : *Tea*, l'enseignante; *Mar*, Marion (une étudiante); *St*, les autres étudiants; *Cla*, l'ensemble des participants.

1 **Tea** .h:: so (.) f:irst of all then: eu::hm:: tsk. fluency u:m (.)
 2 what I ask you to do is to prepa::re a=a (.) little anecdote
 3 that you could (.) tell in two minutes\
 4 .h: an:d er: that's: what I'm gonna ask you to do in a minute\
 5 (.) but we're gonna do it in pai:rs\
 6 there's gonna be a speaker/ and a listener\
 7 and first of all .h: I want to think about
 8 what makes a good listener\ (.) okay/
 9 .h so I'm going to: (.) I'm gonna tell you an anecdote\ (.)
 10 and I'm going to ask for a (.) victim/ er [I mean a] volunteer
 11 **Cl**a [((rires))]
 12 **Cl**a ((rires))
 13 **Tea** ((rires)) who could be a: who could be the listener\
 14 just for for me\ (.) okay/ so any/ ((tape des mains))

4 Les conventions de transcription s'appuient sur ICOR 2005 :

/ \	intonation montante/ descendante\	[]	chevauchement
(.)	micro-pause (max. 0,3 sec.)	(..)	pause (min. 0,3 - max. 0,6)
(...)	pause (max. 1 sec.)	(n)	pause (min. 1 sec.)
:	allongement vocalique	=	enchaînement rapide
&	continuation du tour de parole	xxx	segment inaudible
<>	délimitation de ce qui est entre (())	(())	phénomènes non transcrits
-	troncation	.h	aspiration
#	images en annexes de l'article	ita	commentaire des images

15 volunteers/ (.) you don't have to move you can stay there\
 16 (...)) ((Marion se signale comme volontaire))
 17 **Tea** thank you\ Marion
 18 okay I'm gonna tell you (.) I'm gonna tell you a story\
 19 .h and (.) and Marion is gonna be: ou:r active listener\ okay/
 20 so we can see what what she does(.) to be an active listener\
 21 so what exactly (.) does she do does she say does she move
 22 does she: (.) whatever\ okay/ (.)
 23 tsk. okay so this: should be: (.) in a st- an anecdote
 24 in two minutes but I think mine is a bit longer\

Présenté par l'enseignante comme permettant de travailler sur l'aisance à parler (*fluency*), l'exercice est identifié au travers de la dénomination d'un genre narratif (*anecdote*) dont la durée est définie (*two minutes*). Est également explicité le nombre de participants (*in pairs*) et leurs rôles (*a speaker and a listener*). L'enseignante pose ainsi explicitement le cadre de participation de l'exercice à venir et, par la mention des rôles, pointe certains droits et devoirs complémentaires qui y sont attachés, à savoir *parler* et *écouter*.

Avant de commencer cet exercice, l'enseignante propose néanmoins un temps de réflexion focalisé sur le rôle de l'*auditeur*⁵, ceci au travers d'une simulation d'activité narrative. Aussi, se met en place un cadre de participation complexe : dans une classe de langue, voyant la présence d'une enseignante et de huit étudiants, va s'engager (a) une activité réflexive sur les pratiques d'écoute à partir de (b) une activité narrative simulée. Ce cadre de participation engage non seulement deux *acteurs* (un locuteur, *l'enseignante*, et un auditeur, *une étudiante, Marion*) mais également sept *spectateurs* (sept étudiants).

⁵ Il faut par ailleurs relever l'intéressant choix de se concentrer – en introduction d'un exercice portant sur l'activité narrative – non pas sur les tâches du narrateur mais sur celles de l'auditeur; choix d'autant plus intéressant que raconter est bien souvent appréhendé comme une tâche monologique dans laquelle l'auditeur a bien peu de choses à faire (Gülich & Mondada 2008; Schegloff 1997).

Réalisée dans le cadre d'une activité réflexive, l'activité narrative simulée se profile dès lors comme un *platform/podium event*⁶ (Goffman 1981), un événement dans lequel certains participants :

ont le droit d'observer directement le locuteur, d'une manière manifeste qui pourrait être offensante en conversation ... et ... le rôle du public est de comprendre ce qui est dit, non de répondre de manière directe (Goffman 1981, 138; notre traduction)⁷.

La particularité de nos données consiste dans le fait que les personnes soumises à observation sont non seulement un locuteur (l'enseignante racontant l'histoire) mais également un auditeur (l'étudiante écoutant l'histoire). Se profile ainsi à l'horizon une activité narrative dans laquelle tous les étudiants sont des participants *ratifiés* mais où ils ne sont pas tous *adressés* dans la même direction (Goffman 1981, 132-143). D'une part, est donné à Marion le rôle d'un participant *ratifié* et *adressé* par le narrateur. D'autre part, les sept autres étudiants se voient mis dans la position de participants *ratifiés* mais *adressés indirectement* : il leur est demandé de porter attention non à l'histoire mais à la façon dont elle est écoutée, et il leur est donné un droit de parole différé (il ne s'agit pas pour eux de prendre la parole pendant l'activité narrative mais plutôt dans un second temps, quand il sera question de revenir sur l'activité).

S'agissant du rôle d'*auditeur*, l'enseignante n'invite pas vraiment les étudiants à s'orienter vers les pratiques de réception en général mais plutôt à considérer quelles sont les bonnes pratiques de

⁶ Ou une *performance* au sens de Bauman (1977, 2011), c'est-à-dire un événement qui implique que « the act of speaking is put on display, objectified, lifted out to a degree from its contextual surroundings, and opened up to scrutiny by an audience » (Bauman & Sherzer 1989, XIX).

⁷ « have the right to examine the speaker directly, with an openness that might be offensive in conversation ... and fundamentally, the role of the audience is to appreciate remarks made, not to reply in any direct way » (Goffman 1981, 138).

réception, comme l'indique une analyse de la chaîne des occurrences relatives à ce rôle :

- (A) there's gonna be a **speaker** and a **listener**
- (B) I want to think about what makes a **good listener**
- (C) I'm going to ask for a **victim** I mean a **volunteer** who could be **the listener**
- (D) Marion is gonna be **our active listener**
- (E) so we can see what she does to be **an active listener**

L'analyse ci-après s'appuie sur les travaux réalisés en analyse des catégorisations des membres (Sacks 1992)⁸. En (A), *listener* est apparié à une autre catégorie : celle de *speaker*. Elle sert à décrire les rôles en jeu dans une activité communicative à venir. En (B), est précisée, au moyen d'une qualification axiologique, une catégorie spécifique d'*auditeur*, le *good listener*. La catégorisation est employée pour spécifier l'objet d'une activité réflexive à venir. En (C), *listener* apparaît en relation à deux autres catégories, *victim* et *volunteer*, qui toutes deux se fondent sur le paradigme de l'action subie mais relèvent d'un rapport différencié à celle-ci. Ici, *listener* est utilisé dans le cadre d'une demande de participation à une simulation d'activité narrative que s'apprête à réaliser l'enseignante. La catégorie est utilisée pour préciser quel est le rôle de l'étudiant-volontaire dans cette simulation. En (D), *listener* est employé pour projeter (« gonna be ») et cadrer (« active ») le rôle de la personne s'étant portée volontaire. Outre d'être associé à « active », *listener* est déterminé par le possessif de première personne du pluriel (« our ») : une telle détermination implique une relation de communauté entre l'enseignante et les étudiants. Elle signale par ailleurs

⁸ Notamment les approches développées par Watson (1994, pour une réflexion sur les catégories produites par l'interaction et celles qui lui sont extrinsèques) et Stokoe (2012, pour une articulation des analyses catégorielle et séquentielle). Pour une introduction en français, se référer à Bonu, Mondada & Relieu (1994).

que l'ensemble des participants sont ratifiés comme légitimes⁹ dans un cadre subsumant – celui de l'activité réflexive – et que l'un d'entre eux est distingué comme participant privilégié dans le cadre subsumé, celui de l'activité narrative simulée. En (E), enfin, *listener*, à nouveau associé à « active », est employé pour projeter non seulement la tâche de Marion mais surtout la tâche que les autres étudiants vont devoir effectuer pendant la performance de l'enseignante et de l'étudiante volontaire.

Ainsi, d'un *good listener*, on passe à un *active listener*. Ce changement de qualification a probablement pour but de garantir l'observabilité du comportement de Marion et de prévenir le poids institutionnel de la classe de langue¹⁰. Il reste néanmoins qu'une telle qualification entraîne une restriction de ce que pourrait être un *bon auditeur*, selon une logique *post hoc, propter hoc* : pour être un *bon auditeur*, un auditeur devrait être *actif* et non pas seulement (par exemple) *attentif*. Si l'on peut observer une forme de

⁹ Cette légitimité est par ailleurs associée à l'accueil des étudiants dans une classe de langue et, par là, à l'établissement d'une relation pédagogique.

¹⁰ Il n'est pas nécessairement attendu qu'un apprenant interagisse avec un enseignant de la même manière qu'il interagirait avec le narrateur d'une histoire (Bange 1992, 1994; Gajo, Koch & Mondada 1995; Gajo & Mondada 2000; Seedhouse 2004). En discutant rétrospectivement avec l'enseignante des expressions *good listener* et *active listener*, il apparaît que pour elle, la première se rapporte à « quelqu'un à qui l'on peut parler, à qui l'on peut se confier » alors que la seconde est « un terme de linguistique appliquée pour quelqu'un qui réagit ». Se distinguent ainsi dans son discours une dimension éthique et une dimension procédurale de la communication. Selon l'enseignante, le besoin d'insister sur la catégorie *active listener* est lié au fait que souvent, dans de tels contextes, les étudiants essaient de comprendre ce qui leur est dit sans néanmoins communiquer avec celui ou celle qui leur parle. Dans l'ouvrage *Teaching Pronunciation* (se référer à la note 2), est d'ailleurs précisé à l'occasion de la présentation de la séquence didactique : « Listeners are reminded to exhibit supportive listening behavior » (Celce-Murcia *et al.*, 2010, 336).

restriction quant à la manière d'écouter (*active*), les actions composant la pratique restent, quant à elles, peu définies : il est bien question de *faire* (l. 20 : « we can see what she does »; l. 21-22 : « what exactly does she do does she say does she move does she whatever ») mais pas de *quoi faire*. L'enseignante – tout en orientant les étudiants vers certains observables (les comportements de l'auditeur, qu'ils soient verbaux ou gestuels) – laisse donc ouverte la liste des éléments constituant un bonne pratique de réception. En termes hymesiens, l'on pourrait dire que l'ensemble des places du modèle SPEAKING (Hymes 1972)¹¹ sont occupées, sauf celles des actes et des normes les régissant. C'est dans ces places inoccupées que se forme une zone de « liberté » ou de « jeu » permettant la constitution collective d'une micro-culture de la réception.

En synthèse, le temps d'instruction voit l'émergence d'un cadre de participation complexe, car imbriquant un cadre subsumant, l'activité réflexive, et un cadre subsumé, l'activité narrative. C'est par rapport à ce cadre complexe que vont être contextualisées certaines des actions langagières se déroulant lors de la simulation d'activité narrative (extrait b). L'étudiante en position d'*auditeur* – un auditeur auquel a été confié une consigne, celle d'être *actif* – se trouve dès lors dans la position de devoir produire un comportement qui va être soumis à un examen approfondi par les autres étudiants, posés comme observateurs de l'activité narrative.

3.2. « Am I supposed to speak? »

Lors de l'accomplissement de l'activité narrative, l'organisation des participants dans l'espace et leur orientation corporelle sont telles que représentées sur la figure 1 (p. 166). Tous les étudiants (St) regardent l'enseignante (Tea), qui a le torse tourné continuellement en direction de Marion (Mar). Par le regard et des mouvements de tête, l'enseignante s'adresse néanmoins à l'ensemble de la classe. Les étudiants tournent leur regard vers Marion à certains moments

¹¹ Pour rappel, SPEAKING est un acronyme regroupant huit composantes : Settings, Participants, Ends, Act sequences, Keys, Instrumentalities, Norms, Genre.

(l. 53, l. 60-65, l. 75 et l. 107, extrait (b) ci-dessous), cette attention s'intensifiant puis s'amointrissant au fil du déroulement de l'activité.

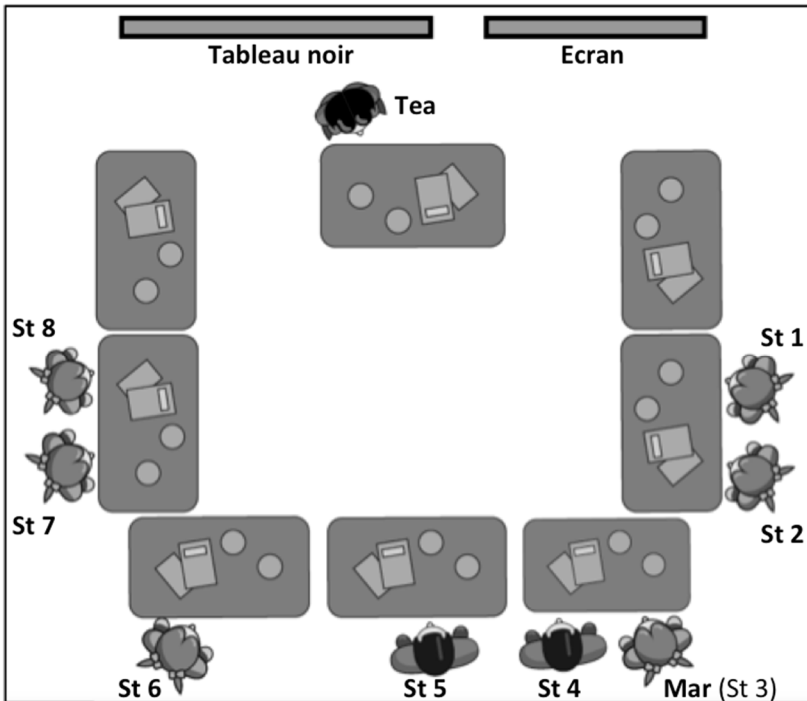


Figure 1 : Places des participants dans la classe.

Extrait (b)

25 **Tea** so .h: (...) oh well so anyway
 26 I'm going to tell you a story about my dog\
 27 er mh: (.) <((référant à une image à l'écran))
 28 he's not there never mind>
 29 I'm er th- this is a true story .h
 30 and it [happened to me] er: about six years ago&
 31 **St?** [<((en murmurant)) thanks>]
 32 **Tea** &we just <((référant à l'image d'un chien à l'écran))
 33 there he is> we'd just moved to Switzerland then
 34 w:e didn't know (.) Switzerland very well\

- 35 so we thought we'd go for er: a lovely walk
 36 we got a guide book out
 37 and we saw there was a nice walk
 38 going fro:m er:: Châtel Saint Denis down to Vevey/
 39 so th th that looked fine (.)
 40 so we left the car in Vevey\
 41 we got the bus up to Châtel Saint Denis
 42 .h: a:nd er: we went to the buffet for a coffee\
 43 (2.5)
 44 a:nd then after the cof[fee]&
 45 **St1** [((rire étouffé))]
 46 **Tea** &because it was quite a cold day
 47 it was December
 48 it was a bit bit chilly
 49 so we started off on our walk
 50 and we went through the go:rges
 51 it was all very beautiful\
 52 (1)
 53 **C1a** ((rires; St 1, 2, 4 et 5 regardent Marion, en souriant))
 54 **Tea** <((St 1, 2, 4 et 5 se retournent vers Tea)) and after a whi:le>
 55 we felt a bit ti:red
 56 so we stopped for a: (...) sat little rest
 57 we sat down on a bench and had a ..h biscuit or something
 58 (1)
 59 **C1a** ((rires étouffés))
 60 **Mar** am I supposed to speak or [something/]
 61 **Tea** [((rire étouffé)) well]
 62 you could say something\ ((rire étouffé)) [much like oh/]
 63 **C1a** [((rires))]
 64 **Mar** <((les rires de la classe continuent)) okay/>
 65 **C1a** ((rires; St 1, 2 et 5 regardent Marion, en souriant))
 66 **Tea** .h:: and after about ten minutes it's getting cold
 67 so I said oh well come on then
 68 we better get (.) going
 69 and we (.) stood up (.)
 70 and we looked round for Vince .h (.)
 71 and he was nowhere to be found\
 72 he'd gone\ (.)
 73 **Mar** nowhere/
 74 **Tea** no .h [well exactly]&

75 **Cla** [((rires étouffés; St2 et St5 regardent Marion))]
76 **Tea** &we didn't KNOW .h
77 er: and er: so we w- we stood there
78 and shouted and called and looked around and (.) no Vince
79 .h so (.) by this time my husband said
80 well that's it er I'm gonna get the car
81 he went off to get the car
82 and I was there looking up and down
83 I couldn't find him
84 .h I met people
85 and I said
86 er oh excuse me have you seen my dog
87 and they said
88 oh maybe he fell into the ravine
89 and [he's dead at the bottom]
90 **Cla** [((exclamations))]
91 **Tea** oh thank you
92 **Cla** ((rires))
93 **Tea** eu:h mh: tsk. anyway eventually I I found my husband
94 and we got in the car
95 we looked evr-
96 we couldn't
97 ((tape des mains)) that's it\
98 we gave up
99 we went home (..)
100 tsk. and we don't live in Vevey
101 we live on the other side of Lausanne ..h
102 the kitchen was this (.) empty: (.) dog basket in the kitchen
103 **St?** [o:h]
104 **Mar** [did you] leave any::: phone number/ near euh::/
105 **Tea** no I nev[er]
106 **Mar** [x]
107 **Tea** no <there was nobody there ((St 5 se tourne vers Marion))>
108 I didn't think about that at all ..h
109 anyway\ .h so a very sad evening
110 and at half past nine that night my mobile phone rang (..)
111 eu:hm a:nd it was somebody (..) Swiss speaking French
112 and he said
113 have you lost your dog/ .h:
114 and I said

115 yeah I've lost my dog my dog
116 **St?** ((rires))
117 **Tea** and er (.) he said oh
118 he's in my train (.)
119 and I said
120 pardon// (.)
121 and he said
122 yes yes I am a train driver
123 and [I] take the train from [Châtel Saint Denis]&
124 **Mar** [[exclamation]]
125 **St?** [[rires]]
126 **Tea** &I drive the train (.) from Châtel Saint Denis to: Bulle .h:
127 and your dog is (.) with me [xxx in the train]=
128 **Cl**a [[rires]]=
129 **Mar** =yeah that's even further than euh:: Vevey [xxx]
130 **Tea** [YEAH (.) I know]
131 and I didn't even know where Bulle was in those days=
132 **St?** =how did he:: knew it=
133 **Tea** =sor[ry/=
134 **St?** [[riant)) sor]ry\
135 **Tea** =what/
136 **St?** how did he knew your number\
137 **Tea** o::h yeah
138 [because the dog (.) has a:] h. a li[ttle (.) medaillon]&
139 **St?** [xxx] [ah okay ((rires))]
140 **Tea** &with my phone number on (.) on on the collar (.)
141 anyway\ (.) so er eh a:ll ended happily
142 s- we went off to Bulle
143 and we (.) met the dog and the train driver
144 and he: said
145 apparently (.) the dog (.) had gone back (.)
146 to his starting point which for him was Châtel Saint Denis/ .h
147 and he waited around the: train station
148 and he followed a girl onto the train (.)
149 and the inspector said (.)
150 where is your ticket please
151 and she showed it
152 and for your dog/
153 and she said
154 whoo .h it's not my dog\

155 **Cla** ((rires))
 156 **Tea** and e:r and then they realized it was a lost dog/
 157 **Mar** oh that's a very clever dog
 158 **Tea** indeed
 159 **Cla** ((rires))
 160 **Tea** thank you
 161 that was bit long
 162 but yes it was ver- ((rire bref)) it's a true story actually
 163 (..) .h: but e:r yeah er er so this is the story of the dog
 164 that took the train

Sans faire une analyse détaillée de l'extrait (b), on peut décrire l'activité narrative comme composée des phases suivantes : un résumé (l. 26-29), une orientation (l. 30-33), une complication (l. 34-76), une résolution (l. 77-156) et une coda (l. 157-164), essaimés de plusieurs moments d'évaluation (Labov 1972, 1982; Labov & Waletzky 1967)¹². Une autre manière de décrire la structuration de l'activité est de considérer qu'elle est composée de points culminants que préparent des segments d'information d'arrière-plan (Goodwin 1984)¹³ : on dégage trois points culminants dans l'extrait (l. 70-72 : *le chien est perdu*; l. 110-128 : *le chien est retrouvé*; l. 153-154 : *le chien n'appartient pas à la dame qu'il a suivi dans le train*), qui sont précédés par des segments d'information d'arrière-plan¹⁴ (l. 30-69 :

¹² Se référer à Bres (1994, 73-84) pour une synthèse en français des travaux laboviens sur le récit conversationnel, qui proposent parmi d'autres aspects de distinguer les *propositions narratives* assurant la progression événementielle du récit des *propositions libres* et *limitées* répondant à une fonction dite évaluative. Pour une discussion critique du modèle labovien, se référer à Georgakopoulou (2007).

¹³ Goodwin (1984) distingue 3 types de segments : la préface (*preface*), l'information d'arrière-plan (*background information*) et le point culminant (*climax*).

¹⁴ C'est au sens de Goodwin (1984) qu'est employée ici la notion d'*arrière-plan*. Chez Goodwin, l'*arrière-plan* correspond à tout ce qui prépare le *point culminant* de l'histoire, à l'exclusion de la *préface*. Par conséquent, la notion d'*arrière-plan* telle qu'employée par Goodwin ne rejoint que partiellement l'opposition entre *premier* et *second plans*

la balade; l. 77-102 : *la recherche infructueuse*; l. 141-152 : *le récit rapporté du conducteur de train*). Cette observation de la structuration est d'importance puisqu'au fil de l'activité narrative, se dessine la régularité suivante : les manifestations (para)verbales de Marion et des autres étudiants se placent majoritairement aux abords des points culminants (à leur orée ou à leur suite). Cette régularité est co-construite par les participants : d'une part, du fait de l'émergence d'un malentendu¹⁵ entre l'enseignante et Marion au début de l'extrait (l. 44-45, l. 52-54 et l. 58-65); d'autre part, par la validation du comportement de cette dernière par l'ensemble des participants dans la suite de l'extrait (l. 73-76; l. 104-108; l. 124-131; l. 157-160). On analyse ci-après ces deux aspects : d'abord le malentendu, puis la validation.

C'est tout d'abord une série de silences, tous produits par l'enseignante en à peine plus d'une vingtaine de secondes, qui signale l'existence d'un problème : un premier silence, assez long (l. 43 : 2,5 sec.), ne voit pas de réactions, ni (para)verbales, ni mimo-gestuelles, de la part de la classe; un second silence (l. 52 : 1 sec.) voit la classe rire (l. 44) puis se retourner vers Marion (l. 45); un troisième silence (l. 58 : 1 sec.) est également suivi des rires de la classe (l. 59), puis d'une prise de parole de Marion (l. 60). Cette prise de parole conduit à la réalisation d'une séquence latérale (Jefferson 1972), visant à réparer un problème ayant émergé dans l'interaction

utilisée par les approches textuelles du fait narratif selon lesquelles « le texte narratif ... présente ordinairement deux types d'information : – les propositions qui correspondront à ce “reflet” du déroulement chronologique : elles constitueront le premier plan (ou avant-plan) du texte; – les propositions dont les référents ne s'insèrent pas dans cette séquentialité : on est alors en présence du second plan (ou arrière-plan). C'est ainsi que Labov peut parler, de façon imagée, de l'“ossature”, du “squelette” narratif, opposé à la “chair” non chronologique, qui entoure les prédicats de premier plan » (Combettes 1992, 8-9).

¹⁵ À comprendre non comme l'émergence d'un conflit ou d'un désaccord mais comme le fait de ne pas être sur « la même longueur d'onde », la même ligne inférentielle.

(Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Le malentendu, explicité et réglé aux lignes 60-64, émerge donc au travers « d'un ensemble d'indices ... qui indexent conjointement, c'est-à-dire invoquent, un cadre d'interprétation » (Gumperz 1996, 379, notre traduction)¹⁶, dans notre cas, non pas pour faire sens d'un énoncé donné mais plutôt d'un énoncé qui n'a pas lieu, et dont l'absence est dès lors rendue saillante.

Du point de vue de la dynamique interprétative conduisant les actions des participants, on peut faire l'analyse suivante. Le premier silence, bien qu'assez long en comparaison des autres silences de l'extrait, apparaît à la fin d'un des épisodes composant le premier segment d'information d'arrière-plan¹⁷. Ce silence pourrait appeler les participants à signaler leur bonne réception, à manifester leur soutien ou leur intérêt (Laforest 1996; Mandelbaum 2013; Norrick 2012). Ce n'est néanmoins pas le cas. Jusqu'ici, les participants n'ont manifesté que de deux manières la bonne réception de l'histoire : en étant silencieux et en étant orientés corporellement en direction de l'enseignante. Ils sont « attentifs » plutôt qu'« actifs »; y compris Marion, ayant pourtant préalablement accepté le rôle d'*active listener*.

Le second silence voit la classe réagir par des rires et se tourner en direction de Marion. Suivant séquentiellement le silence, les rires en donnent une interprétation : tout ne se passe pas comme cela devrait se passer. Et cette rupture avec l'ordre établi est associée à Marion par une réorientation de l'attention des participants dans sa direction. L'enseignante reprend néanmoins son activité narrative, et l'attention des étudiants revient vers elle. Ce n'est que lorsqu'elle

¹⁶ « a cluster of indexical signs ... produced in the act of speaking that jointly index, that is invoke, a frame of interpretation » (Gumperz 1996, 379).

¹⁷ Le segment d'information d'arrière-plan *la balade* (l. 30-69) peut être divisé en différents épisodes : l. 30-33, *orientation spatio-temporelle et actantielle*; l. 34-39, *choix d'une promenade*; l. 40-43, *trajet jusqu'à Châtel Saint-Denis et pause avant la balade*; l. 44-51, *balade dans les gorges*; l. 55-57, *pause dans les gorges*; l. 66-69 : *reprise de la balade*.

s'arrête à nouveau, et que le silence de cette dernière voit une nouvelle fois l'apparition de rires dans la classe, que Marion réagit et réalise ce qui sera la première partie d'une séquence latérale de réparation ayant pour objet ses pratiques de réception. Si les rires des participants offrent une lecture de ce qui se passe, la question de Marion la précise : c'est bien quelque chose qu'elle fait ou qu'elle ne fait pas qui pose problème.

Ce moment d'émergence du malentendu est intéressant à plus d'un point. D'une part, le malentendu passe par plusieurs étapes avant d'être explicitement thématiqué. Les rires des participants ainsi que leurs sourires (l. 52) signalent non seulement une forme de déstabilisation de l'ordre social mais également la mise en danger des relations sociales (menace des faces) que pourrait engendrer le malentendu (Kilani-Schoch 1997, 95). D'autre part, on remarque comment une donnée d'un précédent événement – celui qui a vu l'enseignante confier le rôle d'*active listener* à Marion – est convoquée par le moyen d'indices de contextualisation pour devenir une donnée pertinente dans l'interaction en cours (Auer 1992, 26). Ces indices permettent de signaler le comportement d'un participant comme non préférentiel¹⁸. Les indices ne sont pas uniquement produits par l'enseignante mais également par les étudiants mis en position d'observateurs. De fait, ces étudiants ne sont pas seulement observateurs des pratiques de réception de Marion mais également acteurs, en ce qu'ils reconnaissent à Marion le rôle qu'elle (devrait) endosse(r), et le lui indiquent. Les rires et les sourires signalent à la fois la rupture de l'ordre établi – *i.e.* les conventions mises en place au préalable de l'activité narrative – et participent à une continuité relationnelle entre les participants dont la face pourrait être menacée.

La réparation du problème se fait au travers d'une séquence en trois temps : identification d'un élément problématique initiée par une question de Marion (l. 60), traitement du problème par l'ensei-

¹⁸ On pourra, avec Stivers (2008), parler de *désalignement* : le participant, par son comportement, ni n'accepte, ni ne réalise le rôle interactionnel qui lui est proposé.

gnante qui propose une solution possible (l. 61-62), et ratification par Marion (l. 64). La forme des énoncés qui composent les deux premiers temps de la réparation donne à voir deux interprétations légèrement différentes de ce qui se passe : alors que Marion fait référence à la consigne qui lui a été donnée, à ce qui est attendu d'elle (l. 60 : « am I supposed to speak »), la réponse de l'enseignante est formatée comme l'évocation des possibilités qui s'offrent à l'étudiante (l. 62 : « you could »), cette évocation étant accompagnée de marques assurant la modalisation de la requête (l. 61-62 : « well », « could », le rire étouffé ainsi qu'une réalisation stylisée de la forme « oh » donnée en exemple). Les rires de la classe accompagnent cette séquence de réparation, signalant encore une fois une forme de déstabilisation de l'ordre social et la nécessité de ménager les faces, ce dernier aspect étant également soutenu par les sourires des étudiants adressés à Marion.

À la suite du malentendu, l'enseignante reprend son activité narrative (l. 66-69) et s'achemine vers le premier point culminant du récit, le moment où les personnages ne retrouvent plus leur chien (l. 70-72). Le point culminant est l'occasion pour Marion de manifester sa réception (l. 73 : « nowhere »). Pour ce faire, elle recycle une forme employée par l'enseignante dans l'avant-dernière proposition qu'elle a énoncée (l. 71 : « and he was nowhere to be found »). La réalisation de Marion est ratifiée (l. 74 : « no ») et évaluée (l. 74 : « well exactly ») par l'enseignante. On observe à partir de ce moment l'enseignante valider le comportement d'écoute de Marion. Quant aux autres étudiants, ils rient suite à cet échange (l. 75), et certains d'entre eux (St2 et St5) se tournent en direction de Marion. Outre le fait que cet échange entre l'enseignante et Marion est le signe d'un rétablissement de l'ordre qui avait été établi au préalable de l'activité, leur réaction peut également s'expliquer par la réalisation retardée (Kupetz 2014, 24) de la forme recyclée par Marion associée à une intonation montante extrêmement marquée¹⁹. La réalisation retardée et l'intonation montante marquée fonctionnent dès lors comme autant d'indices de contex-

¹⁹ En comparaison des autres réalisations observées dans l'extrait.

tualisation, pointant vers le fait que l'exercice est une performance et que les actions de certains participants sont scrutées par d'autres participants.

Dans la suite de l'extrait, l'attention que les étudiants portent aux pratiques de réception prises en charge par Marion semble décroître au profit d'un intérêt pour le déroulement de l'histoire. Ainsi, la classe réagit à l'unisson (l. 90 et l. 92) lorsque l'enseignante évoque la possible mort de son chien, sans que Marion soit démarquée du groupe. De la même façon, lorsque l'enseignante évoque l'image d'un foyer privé de la présence de son animal de compagnie (l. 102) et que Marion prend la parole pour demander à l'enseignante un complément d'information sur les actions entreprises par les personnages (l. 104), seul un étudiant (St5) se tourne vers elle, les autres continuant à regarder l'enseignante. Dans tous ces cas, l'enseignante valide comme adéquates les pratiques de réception accomplies par les étudiants, alignant son comportement en conséquence (qu'il s'agisse de continuer son propos après des marqueurs d'affiliation ou de répondre à une question qui lui est posée).

Ayant répondu à la question de Marion, l'enseignante s'achemine vers le second point culminant de l'histoire qui voit le chien être retrouvé par un conducteur de train. Mise à part une réaction d'affiliation signalée par le rire d'un étudiant (l. 115-116), c'est Marion qui, la première (l. 124), signale son étonnement, suivie ensuite par le reste de la classe (l. 125 et l. 128). Outre de signaler le point culminant, Marion en souligne le caractère remarquable (l. 129), ratifiée en cela par l'enseignante (l. 130-131). Une autre étudiante, St7, prend également la parole et interroge l'enseignante sur les conditions de possibilités d'un tel retournement de situation (l. 132-140). Cette prise de parole, engageant en quelque sorte une ouverture de la scène interactionnelle²⁰, n'est pas sanctionnée par

²⁰ Jusqu'ici, les pratiques de réception des étudiants autres que Marion sont caractérisées par de brèves émissions mimo-gestuelles et vocales, à l'instar de l'étudiante manifestant en ligne 103 son affiliation aux sentiments ressentis par les personnages par une brève expression (« oh »).

l'enseignante : bien que leur échange commence par une séquence de réparation (l. 133-137), l'enseignante souligne la pertinence de la question formulée par St7 (l. 137) et lui répond (l. 138 et l. 140). L'enseignante entame ensuite un récit enchâssé, rapportant les paroles du conducteur de train (l. 141-156). L'ensemble de la classe réagit au point culminant de ce récit enchâssé (l. 153-155). Néanmoins, dans le temps de coda (l. 157-164), seule Marion prend la parole pour proposer une évaluation (l. 157), les autres étudiants réagissant par des rires (l. 159) à la ratification de l'enseignante (l. 158).

Ainsi, outre un malentendu qui voit la manifestation des attentes des participants, c'est également au gré d'accomplissements non questionnés par ces derniers qu'une micro-culture de la réception se constitue.

3.3. « *What did Marion do then as an active listener?* »

Suite à l'activité narrative, l'enseignante entame un temps de commentaire, dans lequel les étudiants sont invités à décrire conjointement les comportements de Marion lors de la simulation. Ce moment participe à l'explicitation d'une micro-culture de réception au regard de ce qui s'est accompli durant l'activité narrative : parce qu'à caractère généralisant, l'on peut considérer ces descriptions comme participant d'un processus de typification de l'action (Filliettaz 2007).

Extrait (c)

165 **Tea** okay so what did Marion do then as an active listener
 166 (..)
 167 **St2** she react ((rires))
 168 **Tea** okay (#1) how did she react then
 #1: *Tea se place face au tableau*²¹
 169 **St8** she asks question
 170 **Tea** yes okay so you can ask you can ask short questions (#2)
 #2: *Tea inscrit "ask short questions"*
 171 (2.5)

²¹ L'ensemble des images (#1-#12) figurent en annexe (p. 189-190).

- 172 **Tea** good (#3) so sh:: so you react (#4)
#3: Tea trace un tiret; #4: Tea inscrit "react"
- 173 but what in in what other ways did she react (#5)
#5: Tea trace un tiret
- 174 (2)
- 175 **St7** she was saying oh yeah euh
- 176 **Tea** yes
- 177 **St7** it's interesting
- 178 **Tea** ((rires)) yes euhm so (#6) she sort of encouraged me
#6: Tea commence à inscrire "encourage"
- 179 **St7** yeah
- 180 **Tea** so you en- encourage with things expressions (#7)
#7: Tea inscrit "hmm"
- 181 like hmm oh yes hmm well (#8) (#9) really (1)
#8: Tea inscrit "well"; #9: Tea inscrit "really"
- 182 good (#10) and and another way that she encouraged
#10: Tea trace un tiret
- 183 ((mouvement de la tête et mimiques de l'enseignante))
- 184 **St4** facial facial expressions=
- 185 **Tea** =exactly facial expressions (#11) so she (..) nodded (1)
#11: Tea commence à inscrire "facial expressions"
- 186 or she smiled or she looked surprised or shocked
- 187 when I said I left my dog (.) in a forest
- 188 ((faisant le mouvement de poser sa craie)) okay:
- 189 so there're different ways you can react to be an active
- 190 listener and encourage people to to tell their story
- 191 and possibly even help if they get stuck
- 192 (#12) so ask short questions encourage with um
#12: Tea pointe les inscriptions au tableau
- 193 short expressions and facial expressions as well

Dans l'extrait (c), l'enseignante demande aux étudiants de décrire ce qu'a fait Marion pendant l'activité narrative. Pour ce faire, elle réutilise des catégories qu'elle a introduites dans l'extrait (a), à savoir *active listener* ainsi que *to do*, un verbe d'action générique. Cette demande de l'enseignante conduit les étudiants à décrire les actions communicationnelles de Marion. Ces *formulations* (au sens de Garfinkel & Sacks 1970) sont ensuite reprises par l'enseignante, inscrites au tableau noir, et, au passage, soumises à un processus de généralisation et d'abstraction (Deppermann 2011).

Une première étudiante, St2, propose une expression hyperonymique qualifiant et ramassant en une seule catégorie les différentes actions réalisées par Marion (l. 167 : « she react »). L'enseignante ratifie la proposition. S'étant tournée, vers le tableau noir (#1), elle remobilise la catégorie proposée par St2 pour poser une nouvelle question, passant du quoi (l. 165 : « what did Marion do ») au comment (l. 168 : « how did she react »). Une seconde étudiante, St8, propose ensuite une formulation dans laquelle elle décrit et qualifie un type d'action (l. 169 : « she asks question »). Cette proposition est ratifiée par l'enseignante, qui répète la proposition de St8 en la modulant : d'une part, elle situe l'action non plus dans le passé d'un tiers mais dans le futur d'un interlocuteur (l. 170 : « you can »); d'autre part, elle spécifie la forme de cette action (l. 170 : « ask short question »). Au tableau, l'enseignante inscrit « ask short questions » (#2), qu'elle signale comme étant le premier membre d'une liste par l'ajout d'un tiret introducteur (#3).

En l. 172, l'enseignante répète encore une fois la catégorie proposée par St2 (« react »), et la représente cette fois-ci au tableau noir. En positionnant « react » en tête de liste et en l'entourant (#4), elle présente la catégorie comme celle subsumant la liste à venir. Elle relance ensuite les étudiants en leur demandant s'il y a d'autres façons de réagir (l. 173), et ajoute un second tiret au tableau noir (#5), invitant les étudiants à compléter la liste. De cette manière, l'enseignante utilise la catégorie proposée par une étudiante et exploite le fait qu'on puisse en tirer des sous-catégories comme une ressource pour générer d'autres descriptions de l'action.

Une troisième étudiante, St7, offre alors la description suivante : « she was saying oh yeah ... it's interesting » (l. 175 et l. 177). St7 utilise un verbe de parole générique (*say*) et le discours direct (marqué notamment par l'emploi du présent). Elle donne ainsi à voir ce qu'a fait Marion plus qu'elle ne qualifie son action. Elle *rejoue* (Goffman 1974) le comportement de celle-ci ou, plus justement, le *construit* (Tannen 2007), Marion n'ayant jamais dit ces mots-ci à proprement parler. Reformulant la proposition faite par St7, l'enseignante catégorise l'action décrite au travers de sa fonction (l. 178 : « she sort of encouraged me »), l'inscrivant dans le même temps au

tableau (#6). L'inscription suit le même format grammatical que les inscriptions précédentes, à savoir soit la deuxième personne de l'impératif présent, soit l'infinitif zéro. La répétition de « encourage » à l'oral (l. 180) voit également la disparition de la marque du passé, auquel s'ajoute l'emploi du pronom personnel de deuxième personne. L'enseignante ne réfère donc plus à Marion et à sa performance mais à une sorte d'interlocuteur générique et projette l'action dans un *à-venir* ou, à tout le moins, l'extrait d'une temporalité définie. L'enseignante liste ensuite certains moyens par lesquels peut s'effectuer l'encouragement : « expressions like hmm oh yes hmm well really » (l. 180-181). Leur inscription (#7, #8, #9) en dessous de « encourage », en retrait et sans tiret, les distingue des catégories figurant déjà au tableau (*react*, d'une part; *ask short question* et *encourage*, d'autre part) : il s'agit de ressources lexicales et non de catégories d'action verbale. Il s'agit d'exemples, au même titre que celui donné auparavant par St7.

L'enseignante trace ensuite un nouveau tiret (#10), montrant ainsi son intention de continuer la liste, et interroge à nouveau la classe (l. 182). Ici, l'enseignante n'utilise plus la catégorie *react* mais la sous-catégorie *encourage* (l. 182 : « and another way she encouraged »), réinscrivant la réflexion dans l'expérience spécifique de Marion (comme le marque l'emploi du pronom de troisième personne et le temps du passé). L'enseignante indique en outre la réponse qu'elle souhaite obtenir en mimant, *i.e.* en incarnant corporellement, certains aspects du comportement de Marion pendant l'activité narrative. L'étudiant se trouvant à côté de Marion, St4, propose la catégorie suivante : « facial expressions » (l. 184). L'enseignante ratifie cette proposition, l'inscrit au tableau (#11), et liste les comportements mimo-gestuels qu'elle a observés chez Marion (l. 185-187), exemplifiant de ce fait la catégorie proposée par St4. La classification inscrite au tableau est telle que représentée sur la figure 2 (p. 180).

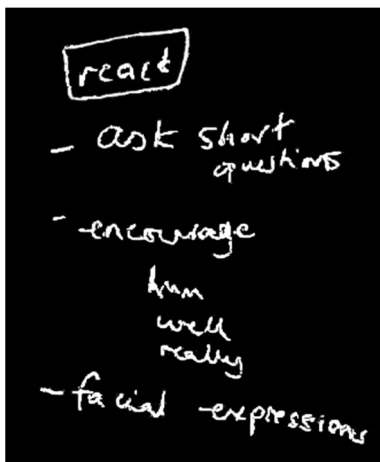


Figure 2 : Inscriptions au tableau noir.

Signalant la fin de l'activité d'inscription (l. 188), l'enseignante résume les pratiques de réception que les étudiants peuvent envisager utiliser (« there're many ways you can »), en reprenant à la fois une catégorie proposée par un des étudiants au début du temps de commentaire (« react ») et une catégorie qu'elle a elle-même introduite préalablement à l'activité narrative (« to be an active listener »). Elle reprend également une catégorie fonctionnelle qu'elle a abstraite d'une description proposée par un des étudiants (« encourage ») et ajoute une nouvelle catégorie fonctionnelle (« help »), qui répond à un problème spécifique que pourraient connaître les narrateurs (« to get stuck »). L'enseignante tend ensuite le bras en direction du tableau (#12) et reprend oralement les éléments inscrits, offrant une interprétation de leur classification légèrement différente de ce que donne à voir leur arrangement visuel (l. 192-193) : « facial expressions » devient un moyen d'encourager au même titre que les « short expressions » (qui recouvrent « hmm », « well » et « really ») alors que sont distingués deux types d'actions « ask short questions » et « encourage ». En utilisant un marqueur conclusif (« so ») et des formes impératives, l'enseignante signale à la fois la fin du temps de commentaire et projette l'exercice à venir.

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

C'est tout à la fois au travers de la description des pratiques de réception en amont et en aval de leur réalisation ainsi qu'au travers de leur accomplissement au cours d'une activité narrative simulée que se constitue une micro-culture de la réception, amenée ensuite à évoluer au cours de l'exercice pour lequel elle a été mise en évidence.

S'agissant, pour l'enseignante, de favoriser certaines pratiques de réception, on peut se demander s'il y a ici dévoilement de valeurs et conceptualisations préalables à propos de la réception ou, au contraire, co-construction de celles-ci au travers de l'interaction. En d'autres termes, la micro-culture de la réception observée dans nos données est-elle *co-construite* ou, au contraire, *imposée* dans l'interaction? Il semble que l'on se trouve entre l'*imposition* d'une culture – *imposition* qui s'explique du fait du cadre didactique, où l'on peut dire de manière schématique qu'il est du devoir de l'enseignant de passer un savoir stabilisé (préexistant à la rencontre) – et la *co-construction* d'une culture, *co-construction* qui s'explique par le nécessaire ajustement des participants, tant enseignant qu'étudiant, afin que puissent s'accomplir conjointement les actions dans lesquelles ils se sont engagés.

Le mouvement de *co-construction* est soutenu par le choix d'une méthode réflexive spécifique : l'enseignante propose de fonctionner par simulation en demandant à une étudiante de jouer le rôle d'auditeur de l'histoire qu'elle raconte alors que le reste de la classe est chargé d'analyser le comportement de la personne jouant le rôle d'auditeur. De cette manière, les *valeurs et conceptualisations* constituées à l'issue de l'activité narrative sont le produit d'un travail *collaboratif* et d'une réflexion *collective* à partir d'une expérience *commune*. Bien entendu, ceci est *collaboratif*, *collectif* et *commun*, jusqu'à un certain point seulement, les étudiants ne s'impliquant pas tous de la même manière. Ce mouvement de *co-construction* est lui-même contrebalancé par un mouvement d'*imposition*, figuré notamment par la manière dont est qualifié un *bon auditeur* mais également par les réactions de l'enseignante durant

l'activité narrative simulée et ses opérations de reformulations durant le temps de commentaire. Ce mouvement d'*imposition* est rendu possible par le fait que les étudiants, tout au long du cours, reconnaissent à l'enseignante le droit de diriger les opérations, notamment en participant aux activités qu'elle leur propose. La position de l'enseignante dans l'espace facilite par ailleurs un tel mouvement d'*imposition* : d'une part, elle est littéralement au centre de l'attention; d'autre part, elle peut accéder à des moyens (le tableau noir) qui lui permettent d'enregistrer matériellement et publiquement le résultat de la réflexion que les participants ont en commun et de l'orienter dans une direction qui permette le bon déroulement d'un exercice à venir.

L'oscillation entre *co-construction* et *imposition* se marque également dans la simulation. D'une part, la simulation fait de la participation – et donc des pratiques de réception – un processus dynamique et situé : malgré le contrat de communication proposé dans le temps d'instruction, les sept étudiants *a priori* adressés indirectement ne se comportent pas seulement en spectateurs des pratiques d'écoute accomplies par l'auditeur désigné mais également en tant qu'auditeurs de l'histoire, réagissant à ce qui est en train d'être raconté. Cette double position s'explique notamment par le fait que l'enseignante ne les ignore pas pendant la narration simulée, même si elle fait de Marion son auditeur privilégié. D'autre part, la simulation permet l'instanciation du rôle d'*auditeur actif* introduit par l'enseignante en amont de l'activité narrative. Cette instanciation est du fait de l'ensemble des participants : l'enseignante qui sanctionne ou valide les comportements de Marion mais également les étudiants (y compris Marion) qui orientent leur interprétation de ce qui se passe relativement aux consignes données pendant le temps d'instruction et modifient leur comportement en conséquence.

Au-delà des seules pratiques de réception, l'analyse a montré quel est le poids des normes constituées *in situ* sur la réalisation d'une activité narrative, qui – loin de simplement correspondre à un prototype textuel ou à un contrat de communication préalable – est organisée séquentiellement et négociée par les participants selon

des référentiels plus ou moins explicites. L'analyse a également mis en évidence les rapports de pouvoir impliqués par l'activité narrative. Celle-ci engage non seulement la construction et la reconnaissance d'identités discursives (telles que narrateur et narrataire) mais également la perpétuation et l'acceptation d'identités sociales préalables à l'activité (telles qu'enseignant et apprenant, natif et non-natif), auxquelles sont attachées des droits, devoirs et savoirs différenciés. Face à de telles observations, il apparaît nécessaire de plaider pour une approche sociolinguistique du raconter qui, le considérant comme un *fait linguistique total* (Silverstein 1985; Wortham 2008), étudie conjointement les *formes, activités et idéologies narratives*.

RÉFÉRENCES

- Auer Peter (1992), Introduction : John Gumperz' approach to contextualization, in Auer Peter & Di Luzio Aldo (dirs.) *The Contextualization of Language*, Amsterdam, John Benjamins, 1-37.
- Bange Pierre (1992), A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *AILE 1*, 53-85.
- Bange Pierre (1994), Structuration d'une classe de langue, in Trognon Alain, Dausendschön-Gay Ulrich, Kraft Ulrich & Riboni Christiane (dirs.), *La construction interactive du quotidien*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 203-221.
- Bauman Richard (1977), *Verbal Art as Performance*, Prospect Heights, Waveland Press.
- Bauman Richard (2011), Commentary : Foundations in performance, *Journal of Sociolinguistics 15(5)*, 707-720.
- Bauman Richard & Sherzer, Joel (1989), Introduction to the second edition, Bauman Richard & Sherzer Joel (dirs.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press, IX-XXVII.

- Blommaert Jan (1991), How much culture is there in intercultural communication?, in Blommaert Jan & Verschueren Jef (dirs.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*, Amsterdam, Benjamins, 13-31.
- Bonu Bruno, Mondada Lorenza & Relieu Marc (1994), Catégorisation : l'approche de Sacks, in Fradin Bernard, Quéré Louis & Widmer Jean (dirs.), *L'enquête sur les catégories : De Durkheim à Sacks*, Paris, EHESS, 129-148.
- Bres Jacques (1994), *La narrativité*, Louvain-La-Neuve, Duculot.
- Celce-Murcia Marianne, Brinton Donna M., Goodwin Janet M. & Griner Barry (2010), *Teaching Pronunciation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Combettes Bernard (1992), *L'organisation du texte*, Metz, Université de Metz.
- Deppermann Arnulf (2011), The study of formulations as a key to an Interactional Semantics, *Human Studies* 34(2), 115-128.
- Filliettaz Laurent (2007), Les ressources discursives de la réflexivité dans un dispositif de formation initiale en FLE, *Le français dans le monde* 41, 158-168.
- Gajo Laurent, Koch Petra & Mondada Lorenza (1995), Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires, *Langage et Société* 72, 27-49
- Gajo Laurent & Mondada Lorenza (2000), *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions Universitaires.
- Garfinkel Harold & Sacks Harvey (1970), On formal structures of practical action, In McKinney John & Tiryakian Edward (dirs.), *Theoretical Sociology*, New York, Appleton-Century-Crofts, 338-366.
- Georgakopoulou Alexandra (2007), *Small Stories, Interaction and Identities*, Amsterdam, John Benjamins.
- Goffman Erving (1974), *Frame Analysis : An Essay on the Organization of Experience*, Middlesex, Penguin Books.
- Goffman Erving (1981), *Forms of Talk*, Oxford, Blackwell.

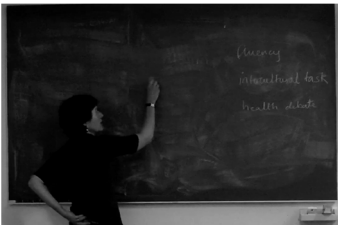
- Goodwin Charles (1984), Notes on story structure and the organization of participation, In Atkinson Maxwell & Heritage John (dir.), *Structures of Social Action : Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 225-246.
- Goodwin Charles & Goodwin Marjorie H. (2004), Participation, In Duranti Alessandro (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford, Basil Blackwell, 222-244
- Gülich Elisabeth & Mondada Lorenza (2008), *Konversationsanalyse : Eine Einführung am Beispiel des Französischen*, Tübingen, Niemeyer.
- Gumperz John J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz John J. (1992), Contextualization revisited, in Auer Peter & Di Luzio Aldo (dirs.), *The Contextualization of Language*, Amsterdam, John Benjamins, 39-53.
- Gumperz John J. (1996), The linguistic and cultural relativity of conversational inference, in Gumperz John J. & Levinson Stephen C. (dirs.), *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge, Cambridge University Press, 374-406.
- Hymes Dell H. (1972), Models of the interaction of language and social life, in Gumperz John J. & Hymes Dell H. (dirs.), *Directions in Sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 35-72.
- ICOR (2005), *Convention ICOR*, UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS-LSH).
- Irvine Judith T. (1996), Shadow conversations : The indeterminacy of participant roles, in Silverstein Michael & Urban Greg (dirs.), *Natural Histories of Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 131-159.
- Jefferson Gail (1972), Side sequences, in Sudnow David (dir.), *Studies in Social Interaction*, New York, Free Press, 294-338.
- Kilani-Schoch Marianne (1997), La communication interculturelle : Malentendus linguistiques et malentendus théoriques, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 65, 83-101.

- Kupetz Maxi (2014), Empathy displays as interactional achievements : Multimodal and sequential aspects, *Journal of Pragmatics* 61, 4-34.
- Labov William (1972), *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Labov William (1982), Speech actions and reactions in personal narrative, in Tannen Deborah (dir.), *Analyzing Discourse : Text and Talk*, Georgetown, Georgetown University Press, 219-247.
- Labov William & Waletzky Joshua (1967), Narrative analysis : Oral versions of personal experience, in Helm June (dir.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press, 12-44.
- Laforest Marty (1996), De la manière d'écouter les histoires : la part du narrataire, in Laforest Marty (dir.), *Autour de la narration*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, 73-95.
- Levinson Stephen C. (1988), Putting linguistics on a proper footing : Explorations in Goffman's concepts of participation, in Drew Paul & Wootton Anthony J. (dirs.), *Erving Goffman : Exploring the Interaction Order*, Oxford, Polity Press, 161-227.
- Levinson Stephen C. (2003), Contextualizing "contextualization cues", in Eerdmans Susan, Prevignano Carlo & Thibault Paul J. (dirs.), *Language and Interaction : Discussions with John J. Gumperz*, Amsterdam, John Benjamins, 31-39.
- Mandelbaum Jenny (2013), Storytelling in conversation, in Sidnell Jack & Stivers Tanya (dirs.), *The Handbook of Conversation Analysis*, Oxford, Wiley-Blackwell, 492-507.
- Norrick Neal R. (2012), Listening practices in English conversation : The responses responses elicit, *Journal of Pragmatics*, 44, 566-576.
- Prevignano Carlo & Di Luzio Aldo (2003), A discussion with John J. Gumperz, in Eerdmans Susan, Prevignano Carlo & Thibault Paul J. (dirs.), *Language and Interaction : Discussions with John J. Gumperz*, Amsterdam, John Benjamins, 7-30.

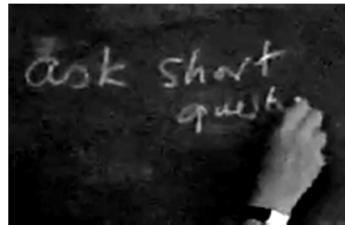
- Rampton Ben (2006), *Language in Late Modernity, Interaction in an Urban School*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rampton Ben (2014), Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics, & the study of identities, *Working Papers in Urban Language & Literacies* 43.
- Rampton Ben (2017), Interactional Sociolinguistics, *Working Papers in Urban Language & Literacies* 205.
- Sacks Harvey (1992), *Lectures on Conversation*, Oxford, Blackwell.
- Schegloff Emanuel A. (1997), Narrative Analysis Thirty Years Later, *Journal of Narrative and Life History* 7(1-4), 97-106.
- Schegloff Emanuel A., Jefferson Gail & Sacks Harvey (1977), The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation, *Language* 53(2), 361–382.
- Seedhouse Paul (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom : A Conversation Analytic Perspective*, Malden, Blackwell.
- Silverstein Michael (1985), Language and the culture of gender : At the intersection of structure, usage, and ideology, in Mertz Elizabeth & Parmentier Richard J. (dirs.), *Semiotic Mediation : Sociocultural and Psychological Perspectives*, Orlando, Academic Press, 219-259.
- Stivers Tanya (2008), Stance, alignment, and affiliation during storytelling : When nodding is a token of affiliation, *Research on Language and Social Interaction* 41, 31-57.
- Stokoe Elizabeth (2012), Moving forward with membership categorization analysis : Methods for systematic analysis, *Discourse Studies* 14(3), 277-303.
- Tannen Deborah (2007), *Talking Voices : Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse* (2^{ème} édition), Cambridge, Cambridge University Press.

- Watson Rod D. (1994), Catégories, séquentialité et ordre social : un nouveau regard sur l'œuvre de Sacks, in Fradin Bernard, Quéré Louis & Widmer Jean (dirs.), *L'enquête sur les catégories : De Durkheim à Sacks*, Paris, EHESS, 151-184.
- Wortham Stanton (2008), Linguistic Anthropology of Education, in Martin-Jones Marilyn, de Mejía Anne-Marie & Hornberger Nancy (dirs.), *Encyclopedia of Language and Education, 3, Discourse and Education*, New York, Springer, 93-103.

ANNEXE : IMAGES DE L'EXTRAIT C



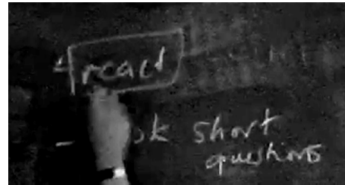
#1



#2



#3



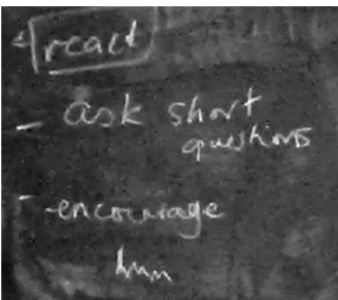
#4



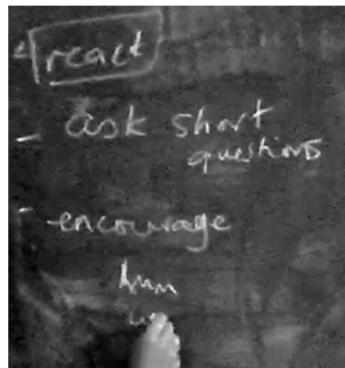
#5



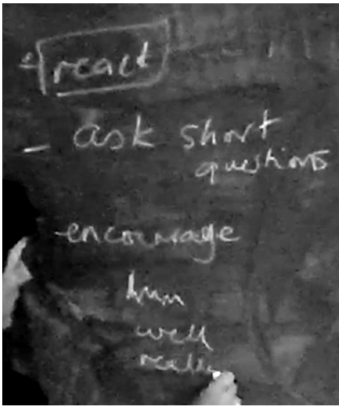
#6



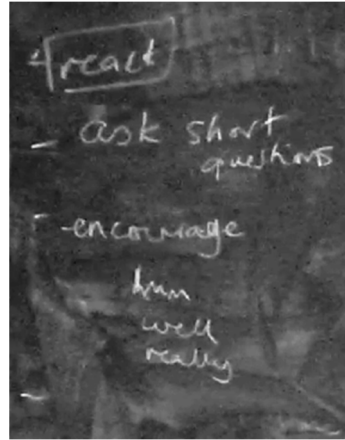
#7



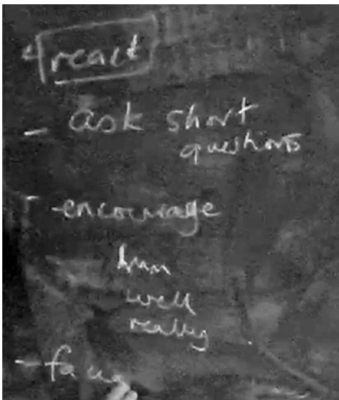
#8



#9



#10



#11



#12