



HAL
open science

Observer et évaluer les pratiques de médiation culturelle ciblant des publics dits éloignés : une approche interactionnelle et multimodale

Augustin Lefebvre

► To cite this version:

Augustin Lefebvre. Observer et évaluer les pratiques de médiation culturelle ciblant des publics dits éloignés : une approche interactionnelle et multimodale. Cahiers de la Nouvelle Europe, 2019. hal-02127741

HAL Id: hal-02127741

<https://hal.science/hal-02127741>

Submitted on 13 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour citer cet article :

Lefebvre, Augustin (2019) Observer et évaluer les pratiques de médiation culturelle ciblant des publics dits éloignés : une approche interactionnelle et multimodale. In Lefebvre, A. Maar, J. (dir.) *Existences précaires. Etudes de cas : XIXe, XXe, XXIe siècles*. Cahiers de la nouvelle Europe, 26. Paris : L'Harmattan. (275-291).

Augustin Lefebvre
CIEH, Paris 3

Observer et évaluer les pratiques de médiation culturelle ciblant des publics dits éloignés : une approche interactionnelle et multimodale.

1. Introduction : enrayer les logiques d'isolement par la participation à des activités muséales ?

L'étude proposée ici offre l'analyse de la *participation* (Goodwin, 2001 :172) de personnes touchées de précarité, prises en charge par l'Association des Cités du Secours Catholique¹ (ACSC), à des activités muséales organisées au musée du Louvre à Paris, conçues et testées dans le cadre de LALI (*Language and Literacy Learning through Art*), un partenariat stratégique financé par l'Union européenne dans le cadre du programme Erasmus+².

L'objectif de cet article est double. D'une part, il présente une *analyse qualitative* inspirée de *l'analyse conversationnelle* (Sacks et al. 1974) de ces activités de *médiation culturelle* (dont on retiendra comme cadre de référence les travaux de Hooper-Greenhill, 2000) réalisées au Louvre entre des personnes touchées de précarité et des animateurs testant des activités conçues dans le cadre de LALI. D'autre part il propose une *évaluation qualitative* de ces mêmes activités basée sur les analyses précédentes, applicable à n'importe quel autre type d'activité pédagogique.

1.1 Le projet LALI

L'une des idées au fondement du projet LALI est que l'œuvre d'art en tant qu'objet est porteur d'une multitude de symboles ou de signes qui peuvent servir de ressources pour développer des interprétations et donc des interactions langagières (i.e. *langage* étant entendu ici au delà du verbal, dans sa multimodalité)

¹ L'ACSC lutte contre la précarité en proposant, sur l'ensemble du territoire français, des logements de qualité à un grand nombre de personnes et de familles ayant connu la rue, ou risquant de la connaître. L'ACSC considère en effet que la disponibilité d'un logement de qualité est la condition *sine qua non* pour que tout individu puisse occuper à part entière sa citoyenneté (e.g. exercer ses droits, occuper un emploi, etc.)

² Le programme Erasmus+ ne concerne en effet pas uniquement la mobilité des étudiants. Il comporte un volet « partenariats stratégiques » qui vise à mettre en relation divers acteurs institutionnels, certains identifiant des besoins sur le terrain, d'autres développant des méthodologies pouvant s'avérer pertinentes pour les premiers.

entre les membres d'un groupe d'observateurs / visiteurs et donc offrir une multitude d'opportunités d'apprentissage et de socialisation.

Sur la base d'un partenariat entre quatre pays européens (France, Hongrie, Finlande et Autriche) le projet LALI (Language and Literacy Learning through Art) développe une méthodologie innovante de médiation culturelle destinée à des personnes précaires, peu qualifiées et/ ou migrantes. L'objectif de ce programme de formation (pour une présentation complète, voir Mutta et al. 2018) est d'offrir à ces personnes un ensemble d'activités favorisant leur (re)socialisation par l'acquisition ou le développement de différentes compétences : *linguistique* (en langue étrangère et/ou en littérature), *culturelle* (le développement d'une culture générale européenne à travers le contact avec des œuvres d'art notamment), *interculturelle* (capacité à tenir compte des différentes façons de percevoir la réalité et des conséquences que cela peut avoir dans la construction de l'intersubjectivité) et *relationnelle* (capacité à rencontrer et à échanger avec de nouvelles personnes, à envisager l'interaction sociale comme un vecteur d'épanouissement personnel, développer un nouveau réseau de sociabilité). LALI envisage donc la médiation culturelle comme « une forme de production culturelle plutôt que comme la transmission d'un savoir-faire, d'un ensemble de connaissances ou de valeurs » (Hooper-Greenhill, 2000 : 127, nous traduisons). Le format de participation aux activités de médiation culturelle privilégié par LALI est de permettre aux participants aux activités de parler et d'échanger librement devant les œuvres afin qu'ils puissent co-construire, partager, négocier en groupe leurs interprétations et, dans le cours de leurs interactions langagières, s'appropriier les œuvres, ainsi que les contenus linguistiques et culturels qu'ils y associent. La conception de telles activités répond à des besoins qui émergent d'institutions ou d'associations prenant en charge et travaillant avec des personnes dites précaires, « éloignées » des institutions culturelles, et plus généralement exclues de toute forme de socialité.

1.2 Les personnes touchées de précarité et les publics dits éloignés

En France, le projet LALI a développé un partenariat avec l'ACSC (voir note 1), qui est un acteur majeur d'accompagnement et de prise en charge de personnes précaires, qui correspondent à la dénomination « publics éloignés » employée dans le cadre des institutions culturelles et dans certaines approches de médiation culturelle. Dans le cadre de cet article, le terme « public éloigné » désignera les personnes rencontrées dans le cadre du partenariat avec l'ACSC qui ont participé aux séances au Louvre, et qui pour la plupart n'étaient jamais ou pratiquement jamais entrées dans un musée. Pour l'ACSC, un enjeu majeur de l'accompagnement et de l'aide à ces personnes est de rendre possible leur participation à une vie sociale. On sait en effet que l'une des composantes, dramatique, de la précarité, dont souffrent les personnes que rencontre et aide l'ACSC, est l'isolement, voire l'exclusion (pour une dimension socio-historique de ce phénomène voir par exemple Castel, 1995, pour une dimension socio-économique voir par exemple Standing, 2014). Pour l'ACSC, l'un des objectifs de la participation de toutes et de tous à la vie collective est de permettre à des personnes qui souffrent « d'isolement social relationnel, d'évoluer dans un environnement propice à la création de liens amicaux et sociaux et d'intégrer une vie de quartier

(...) d'être acteurs et de faire entendre leur parole et leurs propositions » (document interne, 2018). Ainsi, en complément des dispositifs de relogement qu'elle met en place, l'ACSC cherche à développer des activités participatives qui permettent aux résidents de retrouver ou d'entretenir des liens sociaux et de bénéficier de toutes les opportunités que ceux-ci rendent possibles (e.g. rencontrer de nouvelles personnes, échanger des expériences, découvrir de nouveaux domaines, etc.). On le voit, le programme d'activités de médiation culturelle proposé par LALI correspond aux attentes de l'ACSC.

1.3 Evaluer les activités de médiation culturelle

Cet article présente des activités qui ont été conçues et réalisées dans le cadre d'un tel partenariat. Il s'agissait de proposer à des personnes prises en charge par l'ACSC de participer à des activités au musée du Louvre, au cours desquelles les participants découvriraient et interagiraient autour de certaines œuvres d'art. Loin d'adopter le format de la visite guidée dans lequel un groupe écoute docilement son docte guide, le format adopté consiste à laisser les participants parler des œuvres à partir de tâches simples (e.g. trouver « la plus belle architecture » dans une salle et expliquer son choix au reste du groupe). Dans le cadre de leur conception, ces activités ont été filmées et un corpus vidéo d'une dizaine d'heures constitué. L'objectif de ces enregistrements est d'évaluer ces activités, notamment d'identifier les formats séquentiels qui encouragent ou stimulent la *participation* à ces activités, avec une attention particulière à la façon dont le « formateur » intervient dans l'activité.

L'objectif de l'article est double : *i.* offrir des outils et une méthode d'évaluation des pratiques de médiation culturelle destinée aux publics dits éloignés inspirée de l'analyse conversationnelle multimodale d'inspiration ethnométhodologique (Sacks et al, 1974, Garfinkel, 1967, Mondada et Keel, 2017), *ii.* comprendre dans quelle mesure la médiation mise en œuvre par des animateurs permet à des personnes fréquentant peu (voire jamais) les musées de s'approprier des œuvres en développant eux-mêmes un discours sur ces œuvres. J'aborde dans la section suivante les outils analytiques issus de l'analyse conversationnelle qui permettront de répondre à ce triple objectif.

1.4 Les outils analytiques

Toute activité de médiation culturelle, et plus généralement toute activité pédagogique, est organisée autour d'actions systématiques, *i.e.* en nombre limité, accomplies dans des types de tour de parole que les participants coordonnent dans des séquences : e.g. poser une question, répondre, évaluer (voir par exemple les séquences IRE - *Initiation-Response-Evaluation*, Mehan, 1979).

Dans la mesure où les activités de médiation culturelle sont attachées à des institutions, ces activités sont marquées par certaines caractéristiques spécifiques de l'interaction institutionnelle (Mondada et Keel 2017) notamment au fait que certaines actions sont préférentiellement accomplies par certaines catégories de personnes. Par exemple, les instructions sont massivement produites par les animateurs alors que les réponses le sont par les participants. Cela dit, les participants produisent sans cesse, de façon située, le caractère institutionnel de leurs

interactions dans ce type de contexte ; ce qui implique aussi que les participants peuvent modifier la définition de la situation, c'est-à-dire la définition de ce qu'ils produisent et reconnaissent comme étant le caractère institutionnel de leur rencontre (Mondada et Keel 2017). Pour comprendre la façon dont les participants contribuent à leur activité de médiation culturelle, leurs tours de parole doivent donc être examinés dans leur contexte de production (ils ont la propriété d'être *context-sensitive*, Sacks et al. 1974), c'est à dire dans leur dimension séquentielle.

Cependant, dans la mesure où ces tours ont également la propriété d'être systématiques, c'est-à-dire de se retrouver dans des contextes variés (ils ont la propriété d'être *context-free*, *ibid.*) il est possible de les identifier dans un premier temps sous la forme d'une typologie, avant de les examiner dans leur accomplissement situé. Dans cet article, je vais aborder six types de tours, qui offrent dans leur ensemble des outils d'analyse des activités de médiation culturelle : les instructions ; les reformulations d'instruction ; les réponses ; les évaluations des réponses ; les réponses co-construites ; les relances.

1.5 Définitions préliminaires des tours de parole des activités de médiation culturelle

Les instructions : une instruction est un tour de parole au cours duquel le locuteur, étant donné le caractère institutionnel de l'activité, un *animateur*, décrit la tâche proposée au groupe. Cette tâche peut consister par exemple à décrire un élément graphique d'une œuvre observée. L'instruction comprend également une composante de sélection du prochain locuteur qui peut être activée ou non : l'instruction peut ainsi être adressée à l'ensemble du groupe sans désigner spécifiquement le prochain locuteur (c'est alors à un membre du groupe de *s'auto-sélectionner*, Sacks et al. 1974) ou au contraire le désigner explicitement (*technique de l'hétéro-sélection*, *ibid.*). Une importante caractéristique pour définir les instructions dans ce type d'activité est de savoir si elles présupposent une réponse spécifique, attendue, ou si elles sont ouvertes à tout type de réponse (voir à ce sujet Mehan 1979).

Les reformulations d'instruction : elles adviennent généralement à la suite d'un problème dans la progression séquentielle de l'activité. Il peut s'agir par exemple de l'absence de réponse, ou d'une réponse inadéquate du point de vue de l'animateur.

Les réponses : il s'agit ici des contributions que les participants produisent en suivant la tâche proposée dans l'instruction par l'animateur. L'examen des réponses présente un intérêt particulier dans une démarche d'évaluation des pratiques de médiation culturelle dans la mesure où ces contributions permettent de se faire une idée de l'appropriation par les participants des œuvres qu'ils observent et qui sont l'objet de la médiation. D'un point de vue séquentiel, les réponses forment la seconde partie d'une paire adjacente (Sacks et al. 1974) dont les instructions forment la première partie.

Les évaluations : les évaluations sont des contributions généralement produites par les animateurs. Elles révèlent le caractère attendu/fermé ou libre/ouvert de la réponse à l'instruction. Produite dans des contextes bien

spécifiques, des évaluations positives ou négatives peuvent révéler rétrospectivement les attentes de l'animateur (voir Mehan 1979).

Les réponses co-construites : ces contributions sont le résultat de la coopération d'au moins deux participants, dont l'un peut être l'animateur, dans la formulation d'une réponse. L'intérêt des réponses co-construites est de montrer comment plusieurs participants peuvent collaborer pour produire une réponse (et donc s'appropriier l'œuvre), ou comment l'animateur peut adopter les critères descriptifs choisis par un participant pour l'inviter à poursuivre sa contribution.

Les relances : elles sont généralement produites par l'animateur pour redonner la parole à un participant et l'inviter à poursuivre sa réponse. Contrairement aux réponses co-construites où l'animateur peut produire des tours relativement longs, les relances sont des tours courts où l'animateur ne prend la parole que pour la redonner au locuteur précédent.

2. Analyse séquentielle et multimodale d'activités de médiation culturelle

L'analyse des extraits qui suit montre comment une observation fine des interactions inspirée de l'analyse conversationnelle peut offrir un point de départ pour l'évaluation de pratiques de médiation culturelle. Dans un premier temps, j'aborderai le déroulement multimodal d'une collection de séquences comparables (mêmes participants, activités du même type dans la même salle du Louvre, *i.e.* collection Nicolas Poussin). Dans un deuxième temps, sur la base de ces analyses, j'examinerai dans quelle mesure certaines séquences sont plus profitables que d'autres au regard des objectifs assignés de façon préalable, *i.e.* l'appropriation des œuvres d'art par les participants.

2.1 Formuler une instruction face à une peinture et y répondre

On peut observer dans l'extrait 1 ci-dessous comment l'animatrice construit une instruction ouvrant sur une activité ouverte/libre pour laquelle les participants pourront produire une réponse indépendamment de toute connaissance préalable (*e.g.* histoire de l'art). La suite de l'extrait montre comment l'un des participants interprète et répond à cette instruction. L'extrait débute alors que le groupe vient de se placer devant la toile de Poussin dont une reproduction apparaît ci-dessous.

du tableau dans un segment qu'il laisse en suspens, *i.e.* sans prédicat. En ce sens, la réponse proposée par GIL est minimale. Elle est en outre prononcée à voix très basse, ce qui conduit JUL à la lui faire répéter (l.11). GIL répète le même segment, sans apporter de modification ni d'extension (l.13) à son tour précédent, ce qui stoppe la progression de l'activité verbale (voir la pause, l.14).

JUL relance l'activité par un continuateur (l.15), « oui » qui dans ce contexte valide la pertinence du tour précédent de GIL, tout en marquant qu'une complétion est possible. Le tour de JUL est suivi d'une nouvelle pause (*i.e.* GIL ne reprend pas la parole), qui conduit l'autre animateur, AUG à proposer une catégorie de lieu pour situer dans l'espace de la toile l'élément que GIL a sélectionné (l.17). JUL s'engage dans la même action de localisation (l.18). Cette localisation a pour conséquence d'assurer que l'ensemble des membres du groupe a bien identifié l'élément proposé par GIL. Mais cette localisation est aussi une façon de redonner la parole à GIL ; elle fonctionne donc comme une invitation à poursuivre l'activité. Cependant, GIL ne reprend la parole que pour confirmer l'identification spatiale (l.19) sans apporter de nouveaux éléments à sa réponse (voir pause l.20).

Que conclure de cette analyse séquentielle de l'interaction entre JUL, GIL et AUG ? D'abord JUL produit une instruction de façon à rendre possible une prise de parole des participants, et donc une forme d'appropriation de la toile par ces mêmes participants, en l'absence de toute connaissance préalable. Dans cet extrait, la parole produite par le participant qui s'est sélectionné pour répondre est minimale. On peut observer comment les deux animateurs produisent des relances, soit par un continuateur (JUL, l.15), soit par une spécification (ici une localisation AUG, JUL, l.17-18) de l'élément graphique sélectionné par le participant. On le voit, du point de vue des animateurs, encourager la parole des participants est une activité complexe lorsque le participant propose des constructions syntaxiques minimales. Lorsque les méthodes de relance de la parole des participants ne fonctionnent pas, les animateurs peuvent alors reformuler l'instruction elle-même. C'est ce qu'on peut observer dans la suite de l'extrait précédent.

2.2 Reformuler une instruction

L'extrait 2a advient une minute après l'extrait 1 pendant laquelle AUG propose une reformulation de l'instruction que l'on a observée dans la section précédente. L'extrait suivant offre un exemple de reformulation d'instruction. L'extrait montre aussi comment fonctionne la composante de sélection du prochain locuteur et l'importance des pauses entre les tours de parole dans ce processus.

Extrait 2a

1 JUL	où sommes nous/ qu- quel est cet endroit où il y a (0.4)
2	presque uniquement des femmes/
3	(3.5)
4 AUG	vous pouvez imaginer hein
5	(4.5)
6 AUG	BEN/
7 BEN	dans les bains hein je pense/ c'est:=

Cet extrait montre comment les animateurs AUG et JUL, toujours devant la même peinture, reformulent leur instruction *i.e.* la nature de la tâche à accomplir,

de façon à relancer l'activité verbale du groupe, en sélectionnant les locuteurs. La reformulation de l'instruction est constituée de trois *tours* (Sacks et al. 1974) :

i. une instruction/ question formulée par une animatrice, JUL, (1.1-2) suivie d'une absence de réponse (pause verbale, 1.3),

ii. une spécification de l'instruction par un second animateur en réponse à l'absence de réponse (1.4) également suivie d'une absence de réponse (pause verbale, 1.5),

iii. la sélection d'un locuteur par cet animateur (1.6).

Ce qui est notable en premier lieu c'est le fait que les deuxième et troisième tours de cette séquence sont chacun précédés d'une longue pause (1.3 et 5). Dans le premier tour on peut observer que l'instruction produite par JUL consiste en une demande de catégorisation du lieu représenté sur la toile (1.1-2). Cette demande est adressée à l'ensemble du groupe des participants, à l'intérieur duquel elle ne sélectionne spécifiquement aucun membre. C'est donc une technique d'auto-sélection³ (Sacks et al. 1974) de l'un des participants qui est proposée dans les deux premiers tours de l'instruction. Cependant, l'instruction de JUL est suivie d'une longue pause (1.3), qui correspond à un moment pendant lequel aucun participant ne se sélectionne pour poursuivre l'activité, indiquant un problème dans la progression de l'activité verbale, qui est interrompue. Cela dit, les participants ne restent pas inactifs pendant cette pause, dans la mesure où ils continuent d'observer la peinture, manifestant une implication visuelle dans l'activité de recherche d'une catégorisation en réponse à la question de JUL.

En interrompant cette pause (1.3) pour respecifier le cadre interprétatif de l'instruction précédente (1.4), l'animateur AUG manifeste que celle-ci constitue un problème interprétatif pour les participants à ce moment. Sa spécification indique qu'il n'y a pas une seule réponse possible, qui correspondrait à *la réponse correcte* mais que plusieurs réponses sont possibles. En d'autres termes, la tâche cognitive qu'AUG propose aux participants consiste moins à sélectionner parmi des connaissances préalables et nécessaires (i.e. de type académique) celle qui correspondrait à l'image observée, qu'à interpréter verbalement cette image sans que soient attendues des références spécifiques, qu'elles soient de type académique, ou autre. Cependant, la spécification d'AUG n'entraîne aucune prise de parole du groupe (voir pause 1.5), ce qui le conduit à sélectionner lui-même le prochain locuteur (1.6), qui propose une catégorie de lieux (« dans les bains », 1.7).

Cette observation suggère que les absences de réponse après la première instruction et sa reformulation (1.3 et 1.5) s'expliquent moins par le fait que la nature de la tâche à accomplir (ou que la réponse elle-même) ait été indisponible qu'en raison du fait qu'aucun des participants n'avait été sélectionné pendant la

³ L'auto-sélection s'oppose à l'hétéro-sélection. Elle consiste en ce qu'un locuteur prend la parole de sa propre initiative, compte tenu de la progression du tour du locuteur qui le précède. Dans le cas de l'hétéro-sélection, c'est le locuteur précédent qui sélectionne le prochain locuteur dans son tour (voir Sacks et al. 1974).

formulation de l'instruction. On peut donc avancer l'hypothèse que la sélection d'un participant par l'animateur limite la longueur des pauses avant une réponse⁴.

Extrait 2b

L'extrait 2b, qui est la suite immédiate de l'extrait 2a montre un exemple de co-construction d'une description de la peinture qu'ils observent entre un animateur et un participant qui sélectionnent et catégorisent certains éléments graphiques (1.7-19).

6 AUG BEN/
7 BEN dans les bains hein je pense/ c'est:=
8 AUG =dans les bains/
9 (2.4)
10 AUG donc ce serait des femmes qui viennent eu:h
11 BEN parce qu'on voit quand même des: cruches enfin des des
12 trucs je pense qu'il y a de l'eau dedans ou autre chose/
13 hein éventuellement >je sais pas<
14 AUG donc elles elles viendraient s[e:
15 BEN [je pense qu'il y a de
16 l'eau/
17 AUG elles viennent se se laver/ °en fait°
18 BEN oui/ on pourrait donc euh
19 (1.7)
20 AUG et gilles/

En réponse à sa sélection (1.6) pour répondre à la question posée par JUL (extrait 2a), BEN propose une catégorie de lieu (« dans les bains », 1.7). Il interprète ainsi la scène que le groupe est en train d'observer. Cette catégorie de lieu est reprise par AUG (1.8) et suivie d'une nouvelle pause, qui le conduit à initier une description de la scène à partir de la catégorie proposée par BEN. AUG connecte cette catégorie à l'action des personnages de la scène pour en tirer une interprétation dans un tour qu'il laisse inachevé (« donc ce serait des femmes qui viennent euh », 1.11). BEN se sélectionne sans attendre la complétion du tour de AUG et complète son tour précédent (« parce que », 1.11) en documentant la catégorie qu'il a proposée : il mentionne des éléments graphiques justifiant la catégorie de lieu qu'il a proposée (« des cruches des trucs je pense qu'il y a de l'eau dedans », 1.11-12) : l'eau et les cruches deviennent les « documents » de la catégorie « bain ». BEN complète ensuite son tour par une unité qui manifeste une prise de distance vis-à-vis de l'interprétation qu'il propose, spécifiant que d'autres interprétations sont possibles (« ou autre chose », 1.12-13). On a donc jusqu'à ce moment de l'extrait : une réponse de BEN (1.8), une relance de AUG (1.10), une extension de son premier tour par BEN (1.11-13). Les descriptions de AUG et de BEN, bien qu'elles partent toutes les deux de la catégorie « bains » ne sélectionnent pas les mêmes éléments graphiques pour documenter cette catégorie et développer leurs descriptions : BEN connecte « bain » à « eau » et « cruche » (1.11-12 et 15-16) alors que AUG connecte « bain » à « femmes qui viennent se laver » (1.10 ; 14 ; 17). Cette co-description accomplie en parallèle est clôturée par une pause et par la sélection d'un prochain participant pour répondre à la même question (1.20). La situation qui émerge à

⁴ Le début de l'extrait 2 suggère la même remarque :

1 AUG et gilles/

2 PIE ou elles viennent chercher de l'eau pour boire/ (p't être?)

La réponse (1.2) est produite sans pause.

l'issue de cette séquence est en suspens: bien que BEN et AUG aient co-construit une description, AUG sélectionne un prochain locuteur, laissant entendre que l'activité n'est pas achevée. D'autre part, aucun tour ne vient valider la parole de BEN en l'évaluant ou en marquant l'achèvement de l'activité (e.g. ce que peuvent faire des tours comme « d'accord », « bien », « bon », etc.). La suite de l'extrait 2b (extrait 2c) permet de comprendre rétrospectivement les raisons de cette situation en suspens.

2.3 Evaluer les descriptions des participants

L'extrait 2c advient immédiatement après l'extrait 2b que l'on vient d'examiner. Il met au jour une autre pratique possible dans l'organisation des visites au musée : l'évaluation d'une description par les animateurs des séances. Il a pour intérêt de montrer qu'une évaluation positive par l'un des animateurs de la description d'un autre participant manifeste qu'une réponse était attendue et que rétrospectivement l'instruction n'était pas entièrement ouverte.

Extrait 2c

1	AUG	et gilles/
2	PIE	ou elles viennent chercher de l'eau pour boire/ (p't
3		être?)
4	>>JUL	c'est ça/ >c'est ça/ c'est ça<
5	GIL	c'est ça
6		(1.0)
7	AUG	elles viennent chercher de l'eau pour boire
8		(3.3)

L'évaluation positive de la description de PIE (l.2-3) par JUL (l.4) suppose qu'une réponse correcte était attendue, et que les animateurs s'orientent vers une définition plus institutionnelle de l'activité à ce moment. Rétrospectivement, cette évaluation positive suppose que les réponses précédentes, qui n'ont pas été suivies d'une évaluation, n'étaient pas correctes. On se retrouve ici dans une configuration décrite par Mehan (1979) dans laquelle, tant que la réponse attendue n'a pas été proposée, la même question reste active jusqu'à ce que la réponse attendue soit produite et évaluée positivement. On peut dégager ici une tension entre d'une part une instruction qui oriente l'activité vers des réponses ouvertes et d'autre part des réponses qui peuvent être évaluées positivement ou négativement. Cela dit, l'émergence d'une réponse attendue s'explique ici par le fait que l'instruction initiale a été reformulée suite à des réponses soit minimales, soit tardives. La question sur le lieu est la reformulation de l'instruction qui demandait aux participants de nommer les éléments de la toile qu'ils remarquaient le plus. On voit ici que l'absence de réponse à une question très ouverte a conduit les animateurs à poser une question plus ciblée projetant donc une réponse plus limitée, c'est-à-dire excluant potentiellement un ensemble de réponses possibles (*i.e.* au lieu en question ne peut correspondre qu'un nombre limité de catégories). En terme d'évaluation des pratiques de médiation culturelle, la question qui se pose est de savoir si toute réponse à une question de ce type peut être reçue comme acceptable, indépendamment des éléments graphiques observables.

Le dernier extrait permet d'observer un mode d'organisation de l'activité de médiation différent, qui offre aux participants des opportunités d'appropriation des œuvres plus spontanée, tout en permettant aux animateurs de moins intervenir dans la définition de la tâche à accomplir.

2.4 Choisir une œuvre et devenir le leader du groupe

L'extrait 3 montre un autre type d'activité initié à partir d'un autre type d'instruction. Dans cette activité, l'un des participants devient le leader du groupe, non seulement en initiant un déplacement dans la salle où se trouve le groupe, mais également en élaborant lui-même le critère descriptif à partir duquel il va documenter sa contribution multimodale. A la différence des analyses précédentes, cette analyse inclut des éléments gestuels et corporels.

Extrait 3

1 AUG donc euh jean paul/ toi/ tu:
 2 (0.4)
 3 JUL tu nous emmènes où/
 4 (0.3)
 5 JPA ouais/ moi euh pour moi celui-là qu'ch
 6 *préfère/ euh c'est euh c(el)ui #im1 là là haut
 jp *regarde vers toile et pointe im.1



im.1

7 (0.8)
 8 AUG [on va le voir/
 9 JUL [celui là/ d'accord
 10 (0.6)
 11 JUL \$donc eu:h l'architecture d'immeuble (0.5) la plus
 \$groupe se déplace vers la toile choisie par JPA-->
 12 intéressante
 13 JPA parce que:
 14 (1.8)
 15 JPA j'trouve que c'était l'immeuble qui était le plus dur à
 16 faire (1.1) #im2 les tours euh: (c'est plus difficile si



im.2

17 c'est rond que si c'est carré/) (0.4) (il me semblait?)
 voilà/
 18 AUG plus difficile dans le sens à: (0.4) à: dessiner/ ou à:
 19 JPA bah les deux/ à dessiner et à faire/ (enfin je trouve)
 20 quand c'est rond que quand c'est carré (bon?)
 21 (3.1)
 22 JUL c'est bien éclairé/ (0.2) c'est jol[i/
 23 JPA [voilà pourquoi euh
 24 *après les autres euh j'les aime bien aussi/#im.3 y a des
 *se retourne vers d'autres toiles et pointe im.3 --->



im.3

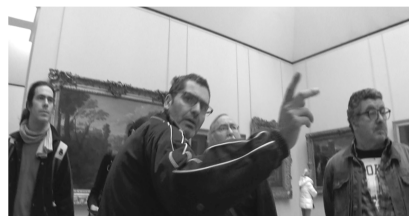
25 colonnes/ (0.4) mais c'est plus/ (0.2) c'est plus facile/
 26 l'architecture parce que c'est carré/*(0.2) mais quand
 ----->*se tourne vers toile
 27 c'est rond/ j'trouve que c'est plus dur/ voilà\ c'est
 28 tout hein/
 29 AUG toi c'est le côté technique qui a fait [que t'as:
 30 JPA [voilà voilà/
 31 (0.6)
 32 JPA plutôt moi c'est plutôt le côté technique parce que
 33 finalement euh: là en: (0.7) j'trouve l'architecture là
 34 haut#4 plus jolie parce que y a des colonnes/#5 là#6 (0.8)



4.



5.



6. les colonnes j'trouve ça plus#7 beau même mais c'est peut
 35 être moins dur/ (0.7) ch'sais pas\
 36

Dans la première partie de l'extrait, l'animateur (AUG) initie la formulation de l'instruction en sélectionnant un participant (JPA) pour accomplir la prochaine étape de l'activité (1.1), et c'est l'autre animatrice, JUL, qui achève la formulation de l'instruction (1.3). JUL reprend en abrégé une instruction qui a été explicitée précédemment (transcription non fournie dans cet article) et qui consistait pour chaque membre du groupe à choisir une peinture selon un critère proposé, différent pour chacun. Dès sa sélection et le rappel de l'instruction (i.e. JUL : « tu nous emmènes où/ », 1.3), JPA s'engage verbalement dans l'activité en se posant comme acteur du choix d'une œuvre en fonction de sa préférence personnelle (1.5-6). Corporellement, JPA localise l'œuvre objet de son choix en regardant dans sa direction puis en pointant vers elle en réorientant tout son corps vers la toile qu'il a choisie (im.1). JPA projette par ce tour multimodal le mouvement de l'ensemble du groupe vers la toile qu'il a choisie, devenant de fait à ce moment le leader du groupe. En effet dès que JPA pointe vers la toile, l'ensemble des membres du groupe se réoriente physiquement pour suivre la direction du pointage : GIL et AUG tournent le regard dans cette direction et JUL se penche en avant pour ajuster sa position de façon à suivre visuellement cette direction du pointage (im.1). Lorsque le groupe se met en mouvement à la suite de JPA, JUL rappelle explicitement l'instruction formulée au début de la séance (identifier « l'architecture d'immeuble la plus intéressante », 1.11-12).

L'ensemble du groupe suit alors JPA jusqu'à la toile et peut observer un second pointage (im.2) qui documente sa 'réponse' à l'instruction de choisir la construction la plus intéressante. JPA reformule l'architecture 'la plus intéressante' en 'le plus dur à faire' (1.15-16) avant de pointer vers deux éléments graphiques de la toile (les tours) et de définir le critère qu'il a choisi : une construction ronde est plus difficile à faire (1.16-17). Alors qu'avec son 'voilà' (1.17) JPA clôture son tour et possiblement sa contribution à l'activité, l'animateur AUG produit une relance en invitant JPA à spécifier son critère descriptif 'difficile' dans une construction inachevée (1.19 « difficile dans le sens à dessiner ou à ») que JPA complète tout en répondant à AUG (« les deux à dessiner et à faire » 1.19) tout en reprenant sa proposition (« quand c'est rond que quand c'est carré », 1.20).

Après une longue pause (1.21), JUL contribue à l'activité sans s'orienter vers la catégorie d'animatrice : elle commente la toile positivement sans évaluer le tour de JPA, sans poser de question, sans relancer JPA sur un aspect de sa réponse (1.22). Son commentaire construit une définition de la situation dans laquelle elle collabore avec JPA à l'observation de l'œuvre sur un pied d'égalité, sans écart de position épistémique (i.e. sans marquer une différence dans l'accès à un stock de

savoirs pertinents et légitimes pour accomplir l'activité, phénomène caractéristique des interactions en milieu institutionnel, où le membre de l'institution bénéficie de fait d'un stock de savoirs et d'une expérience plus importants que le membre extérieur, voir à ce sujet Mondada et Keel, 2018). Cette définition de la situation tenant à l'égalité de position épistémique entre JUL et JPA à ce moment est observable dans le fait que JPA initie une extension à sa réponse en chevauchant la fin du tour de JUL, dans laquelle il compare la toile qu'il a choisie à d'autres toiles de la salle (l.24), ouvrant une nouvelle séquence dans l'activité qu'il continue de diriger. Pendant cette nouvelle phase, JPA coordonne sa contribution verbale avec sa réorientation corporelle vers le reste de la salle et un pointage vers un autre tableau (im.3). Comme précédemment, les autres membres du groupe suivent corporellement la nouvelle orientation de JPA par laquelle il justifie son choix, en montrant qu'il a appliqué le critère qu'il vient de présenter aux autres tableaux (*i.e.* l'architecture carrée est plus facile, l.24-26). JPA achève son tour en se retournant vers la toile qu'il a choisie et en répétant la deuxième proposition de son critère de choix (*i.e.* quand c'est rond c'est plus dur, l.26-28), coordonnant de façon très précise la formulation de cette seconde proposition et l'orientation visuelle vers le tableau qu'il a choisi en appliquant ce critère.

AUG relance une nouvelle fois JPA en catégorisant le critère que celui-ci a présenté (« le côté technique », l.29), ce qui offre à JPA l'opportunité de produire une nouvelle comparaison entre plusieurs tableaux de la salle et de manifester son appropriation de différentes œuvres de la salle. JPA commence par localiser de façon multimodale une autre toile (il pointe - im.4 - dans sa direction de façon coordonnée avec le locatif « là-haut », l. 33-34) dont il catégorise l'architecture comme « plus jolie » (l.34) en identifiant un élément graphique (« les colonnes », l.34). Tout en maintenant son bras tendu en position fixe, JPA oriente le regard dans une autre direction et effectue un bref pointage du poignet vers une autre toile (im. 5-6) où JPA manifeste avoir identifié le même élément graphique (les colonnes). Enfin, JPA dessine la forme d'une colonne du bout des doigts de façon coordonnée avec « je trouve ça plus beau » (l.35).

Cet extrait montre que JPA, en formulant sa réponse de façon multimodale, manifeste une appropriation de plusieurs tableaux de la salle (*i.e.* il y a identifié des éléments graphiques sur plusieurs tableaux et est capable de les mobiliser pour argumenter son choix) et donc une appropriation de cet espace. D'une part, il élabore un critère de choix qu'il explique sur une toile de son choix, mais en outre, il utilise ce même critère pour comparer plusieurs peintures en développant une perspective nuancée : il distingue en effet le fait d'aimer une peinture et le fait d'en apprécier l'aspect technique, critère qu'il a adopté pour accomplir la tâche proposée par les animateurs. Du côté des animateurs, la contribution de JUL produit une définition de la situation qui permet à JPA d'initier la comparaison de plusieurs tableaux. AUG effectue deux relances dont l'une offre à JPA de revenir sur la comparaison de plusieurs toiles de la salle. Dans ce sens, les contributions des animateurs apportent de nouvelles opportunités à JPA et facilitent son appropriation des œuvres. L'instruction qu'ils proposent en amont offre un espace de choix très ouvert tout en cadrant l'activité par une tâche simple (*i.e.* effectuer le choix d'un élément graphique en fonction d'un goût personnel). Pour

JPA cette instruction a pour effet d'offrir des opportunités d'appropriation multimodale de l'espace muséal et de certaines œuvres avec les membres du groupe dont il devient le leader le temps de sa réponse. Il dirige l'ensemble du groupe vers une peinture qu'il a choisie, il effectue la sélection d'éléments graphiques en pointant dans leur direction et les décrit verbalement à partir d'un critère qu'il a lui-même élaboré sur la base d'une reformulation de l'instruction initialement proposée par les animateurs.

3. Vers une évaluation des activités de médiation culturelle : remarques conclusives

J'ai débuté cette étude en présentant six types de tours de parole qui structurent les interactions langagières de médiation culturelle conçue dans le cadre du projet LALI : les instructions et leurs reformulations, les réponses, les évaluations de réponses, les relances et les co-constructions. En examinant des extraits tirés d'une séance au Louvre, j'ai montré comment ces types de tour étaient produits dans l'interaction entre les animateurs et les membres du groupe de participants, structurant réflexivement leur activité. J'ai rendu compte de deux types d'activités qui tout en étant organisées à partir de types de tours identiques, n'en présentent pas moins des disparités. Dans les deux cas l'instruction de base (extrait 1 et extrait 3) laisse une grande amplitude de choix au participant qui produit une réponse. Mais on a vu que dans le cas de l'extrait 1, l'absence de réponse élaborée conduisait les animateurs à reformuler l'instruction en posant une question moins ouverte qui avait pour inconvénient de comporter une réponse attendue, peu compatible avec la logique de laisser les participants s'approprier librement la peinture par leur description verbale. Les extraits 1 et 2 montrent aussi que l'élément de sélection du prochain participant peut perturber le déroulement de l'activité. L'absence de réponse peut en effet être liée au fait qu'aucun participant ne se sélectionne sans que cela implique que l'instruction ait été incomprise, ni que les ressources pour répondre aient été indisponibles. La présence de co-construction montre que les animateurs s'orientent vers une atténuation des différences de catégories de participation liées au caractère institutionnel de l'activité. Par contre, la présence d'une évaluation positive, ainsi que l'existence d'une réponse attendue viennent au contraire renforcer la dimension institutionnelle de l'activité. Enfin, le fait que les participants ne proposent aucune réponse complexe dans l'activité présentée dans l'extrait 1 peut être lié au fait que l'instruction laisse une grande marge de manœuvre sur une seule peinture, sans temps de réflexion préalable. Les participants s'engagent ainsi dans une activité d'observation qui stoppe l'activité verbale. Proposer un temps d'observation avant de s'engager dans l'activité verbale pourrait s'avérer profitable pour stimuler dans un deuxième temps la participation sur le mode verbal. C'est ce qui a été fait dans le cas de la deuxième activité (extrait 3) où les participants ont pu parcourir la salle pendant une dizaine de minutes, une fois l'instruction formulée en amont par les animateurs. L'autre aspect positif de la seconde activité est la possibilité offerte aux participants de choisir eux-mêmes la peinture qu'ils vont présenter, mais aussi d'interpréter l'instruction. En reformulant « l'architecture la plus intéressante » en « l'architecture la plus difficile à faire » et « l'architecture carrée est plus facile à faire que l'architecture ronde » le participant construit ses propres outils d'appropriation de la salle qu'il a parcourue. La prise de

parole au sein du groupe lui permet alors de présenter les œuvres selon ses propres critères et de présenter au groupe le cheminement de son choix, y compris en parcourant l'espace muséal et en mobilisant son corps. Dans ce cadre la catégorie animateur peut s'effacer, l'animatrice produisant un tour qui ne manifeste plus le caractère institutionnel de l'interaction mais plutôt une relation d'égalité ou de neutralité épistémique. De façon intéressante, la co-construction que l'on observe dans l'extrait 3 porte moins sur la toile choisie que sur le critère élaboré par le participant pour fonder son choix. En d'autres termes, qu'il s'agisse de respécifier l'instruction ou d'interagir sur un pied d'égalité avec l'animateur, le second type d'activité atténue les différences entre les catégories de participation attachées au caractère institutionnel de l'activité.

Finale­ment, on voit que l'analyse qualitative des activités de médiation culturelle dans la perspective de l'analyse conversationnelle permet d'identifier les problèmes et les opportunités émergeant dans différents modes d'organisation de l'interaction entre les participants au musée (mais aussi potentiellement entre les participants à des activités dans d'autres contextes pédagogiques), produisant différentes possibilités d'appropriation des œuvres d'art par les participants.

Bibliographie

- Castel, Robert. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall: Polity Press.
- Goodwin Marjorie H. 2001. Participation, *Key Terms in Language and Culture*. In Duranti (Ed.). Blackwell Publishing.
- Hooper-Greenhill, E. 2000. *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge.
- Language and Literacy Learning through Art (LALI) www.lali-project.eu
- Mehan, Hugh. 1979. 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice* 28/4 : 285-94
- Mondada, Lorenza. 2008. http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/convention_transcription_multimodale.pdf
- Mondada Lorenza. Keel, Sara. 2017. *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle*, Paris, L'Harmattan, Cahiers de la Nouvelle Europe.
- Mutta Maarit, Peltonen Pauliina, Lefebvre Augustin, Nyikos Julia, Hackl Veronika, Varhegyi Veronika. 2018. *Apprendre la langue et la littérature par l'art. Fondements théoriques et méthodologiques, programme de formation*. 31 pages. Disponible en ligne (en français, anglais, finnois et allemand): www.lali-project.eu
- Sacks Harvey. Schegloff Emanuel. A. Jefferson Gail. 1974. A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation. *Language* Vol.50, 696-735.
- Standing, Guy. 2014. *Le Précarariat. Les dangers d'une nouvelle classe*, Paris, Les Éditions de l'Opportun