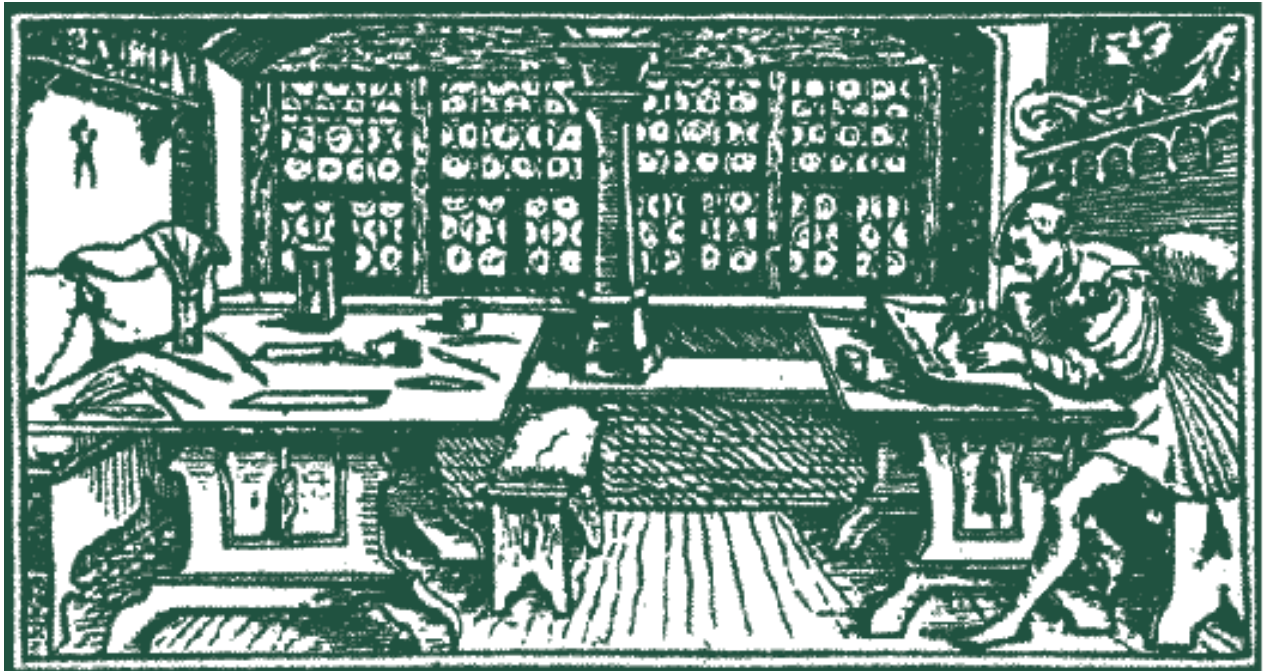




STUDIA UNIVERSITATIS
BABEȘ-BOLYAI



PHILOLOGIA

2/2018

STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI

SERIES

PHILOLOGIA

EDITORIAL OFFICE: 31st Horea Street, Cluj-Napoca, Romania, Phone: +40 264 405300

REFEREES:

Prof. dr. Ramona BORDEI BOCA, Université de Bourgogne, France
Prof. dr. Sharon MILLAR, University of Southern Denmark, Odense
Prof. dr. Gilles BARDY, Aix-Marseille Université, France
Prof. dr. Rudolph WINDISCH, Universität Rostock, Deutschland
Prof. dr. Louis BEGIONI, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", Italia

EDITOR-IN-CHIEF:

Prof. dr. Corin BRAGA, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD:

Conf. dr. Ștefan GENCĂRĂU, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

MEMBERS:

Prof. dr. Rodica LASCU POP, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
Prof. dr. Prof. dr. Jean Michel GOUVARD, Université de Bordeaux 3, France
Prof. dr. Sanda TOMESCU BACIU, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
Prof. dr. Sophie SAFFI, Aix-Marseille Université, France

TRANSLATORS:

Annamaria STAN, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
Ioana NAN, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

YEAR
MONTH
ISSUE

Volume 63 (LXIII) 2018
JUNE
2

S T U D I A
UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI
PHILOLOGIA
2

Desktop Editing Office: 51st B.P. Hasdeu, Cluj-Napoca, Romania, Phone + 40 264-40.53.52

SUMAR - SOMMAIRE - CONTENTS – INHALT

ORAL 2016 : LANGUES ROMANES. CORPUS, GENRES, NIVEAUX D'ANALYSE

Issue Coordinator: Liana Pop, Veronica Manole, Ana Zisman

LIANA POP, Présentation	7
ECATERINA BULEA BRONCKART, Pour une approche sémiologique de l'oral: illustrations à partir des « figures d'action » * <i>For a Semiological Approach of the Oral: Illustrations from "Action Figures" * Pentru o abordare semiologică a discursului oral: ilustrări ale „figurilor de acțiune”</i>	13
ANTOINE AUCLIN, Phonogenres. Annotations, outils, conservation: what else? * <i>Phonogenres. Annotations, Tools, Long-Term Maintenance: What Else? * Fonogenuri. Adnotări, instrumente, conservare: what else?.....</i>	33
RADA BOGDAN, TV Infotainment - A Case Study: <i>Romania de la A la Z * Infotainment televizat, un studiu de caz: Romania de la A la Z</i>	45
PIOTR PŁOCHARZ, L'oralité des textes de l'administration du Haut Moyen Âge * <i>Oral Tradition of Administrative Texts in the Early Middle Ages * Tradiție orală în texte administrative ale Evului Mediu timpuriu</i>	61

- MARCO STEFANELLI, Alteraciones gráficas y representación fonológica en una colección de cantos populares españoles * *Graphemic Alterations and Phonemic Representation in a Spanish Folk Songs Collection* * *Schimbări grafemice și reprezentări fonemice într-o culegere de cântece populare spaniole*..... 71
- CINTHIA MELI, Le sermon comme source de langue orale: typologie, méthodologie et hypothèses * *Sermon as a Source on Oral Language: Typology, Methodology and Hypotheses* * *Omilia ca sursă pentru limbajul oral: tipologie, metodologie și ipoteze*..... 87
- MARIA ALDEA, ANDREEA BUGIAC, Rendre l'oralité au XIX^e siècle. Étude de cas: *Cărticica năravurilor bune pentru tinerime* [Petit manuel de civilité à l'usage de la jeunesse] (Sibiu, 1819) * *Rendering Oral Language in the 19th Century. Case Study: A Youth's Guide to Good Habits* * *Redarea oralității în secolul al XIX-lea. Studiu de caz: Cărticica năravurilor bune pentru tinerime (Sibiu, 1819)* 113
- LIANA POP, Vers une folk-linguistique virtuelle: quel oral, quels genres? * *Towards an Online Folk Linguistics: what Kind of Spoken Language, what Kind of Genres?* * *Spre o lingvistică populară în spațiul virtual. Ce fel de oral, ce fel de genuri?*..... 125
- PAULINO FUMO, Indices d'oralité et leur fonctionnement dans des productions écrites en portugais de lycéens mozambicains: étude de cas * *Oral Markers and their Functions in Portuguese Written Texts of Mozambican Secondary School Students – a Case Study* * *Mărci ale oralității și funcții ale acestora în texte scrise în limba portugheză de către elevi de liceu mozambicani: studiu de caz*..... 147
- ISABEL MARGARIDA DUARTE, ÂNGELA CARVALHO, Treino da oralidade na aula de ple: uma experiência com conversas orais informais no nível A * *Spoken Language Training in Portuguese as a Foreign Language Class: an Informal Conversation Experience at Level A* * *Exersarea oralității în cursurile de portugheză ca limbă străină: un experiment cu conversații informale la nivelul A* 161
- IVANA VUKSANOVIĆ, ANNE GROBET, L'élaboration conceptuelle aux niveaux micro et méso dans les interactions en classe bilingue * *Construction of Concepts at Micro and Meso Level in Bilingual Classroom Interactions* * *Elaborarea conceptuală la nivel micro și mezo în interacțiuni din clase bilingve* 171
- ANDA FOURNEL, JEAN-PASCAL SIMON, Actes de parole, actes mentaux et habiletés de pensée au sein des discussions philosophiques avec des enfants * *Speech Acts, Mental Acts and Thinking Skills in Practices of Philosophy for Children* * *Acte de vorbire, acte mentale și abilități cognitive în discuții filosofice cu copii* 187
- SANDRA TESTON BONNARD, *Je te raconte pas! vraiment c'est...* des constructions courtes! Entre oral « authentique » et fictionnel, identification de certaines unités langagières * *Je te raconte pas! vraiment c'est... Short Constructions. Between Authentic and Fictional Spoken Language, Identifying Some Language Units* * *Je te raconte pas! vraiment c'est... Construcții scurte. Între limba vorbită „autentică” și cea ficțională, despre identificarea unor unități lingvistice* 203

- ANA ZISMAN, *Verbes parenthétiques entre marteau (grammaire) et enclume (pragmatique). Quelques remarques sur une enquête bilingue * Parenthetical Verbs Between the Grammatical Hammer and the pragmatic Anvil: Some Remarks on a Bilingual Inquiry * Verbe parantetice între ciocan (gramatică) și nicovală (pragmatică). Câteva observații despre o anchetă bilingvă*.....225
- MARINA-OLTEA PĂUNESCU, *Alors est-il un marqueur de thématization discursive? * Could alors be a Marker of Discursive Thematisation? * Să fie oare alors o marcă de tematizare discursivă?*.....241
- MARIA ALDINA MARQUES, *Les expressions déictiques ai et prai. Registre colloquial, approximation et responsabilisation énonciative * Deictic Expressions aí and prai. Colloquial Register, Hedging and Enunciative Responsibility * Expresiile deictice aí și prai. Registrul colocvial, atenuare și responsabilitate enunțiativă*.....255
- ISABEL MARGARIDA DUARTE, *Marqueurs présentatifs dans des interactions informelles en portugais européen * Presentative Markers in Informal Interactions in European Portuguese * Mărci prezentative în interacțiuni informale în portugheza europeană*..... 269

COMPTE RENDUS

- Anton Francesco DONI, *I Marmi*, Edizione critica e commento a cura di Carlo Alberto Girotto e Giovanna Rizzarelli Vol. I e II, Florence, Leo S. Olschki editore, 2017, 944 p. (THÉA PICQUET)285
- Maria Helena ARAÚJO CARREIRA, Andreea TELETIN (éds.), *La déixis et son expression dans les langues romanes*, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Paris, France, 558 p. (ANA ZISMAN)289
- Christian DEGACHE, Sandra GARBARIO (éds.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension*, Grenoble, UGA Éditions, coll. « Didaskein », 2017, 417 p. (ALINA PELEA)291

PRÉSENTATION

Ce numéro publie les communications présentées lors du 2^e colloque destiné à l'oral à l'Université Babeş-Bolyai de Cluj: *Colloque ORAL 2016: langues romanes. Corpus, genres, niveaux d'analyse*, ajoutant au numéro 4/2014 de la revue *Studia* un deuxième consacré à ce sujet.

Le colloque a réuni des participants de plusieurs universités et laboratoires ayant acquis une expérience dans les études sur l'oral: Paris 3, Paris 8, Lyon 2 et ICAR, l'ENS de Lyon, Grenoble, Franche Comté, en France; Genève et Neuchâtel, en Suisse; Porto et Braga, au Portugal; Macerata, en Italie; Maputo, au Mozambique; Bucarest et Cluj, en Roumanie. Le français, le portugais, l'espagnol et l'italien ont été représentés, sur une thématique comprenant, suivant l'appel: *Regards historiques, Regards sur corpus, Nouvelle modélisations et niveaux d'analyse, Oral – registres et médias*. Nos conférenciers invités ont abordé des thématiques particulièrement innovantes: une approche des « figures d'action » dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif (Ecaterina Bulea-Bronckart, Université de Genève); une approche phonétique des genres (Antoine Auchlin, Université de Genève); une approche constructionnelle de certaines unités de l'oral (Sandra Teston-Bonnard, ICAR, École Normale Supérieure, Lyon) et une approche des interactions informelles en portugais européen (Isabel Margarida Duarte, Université de Porto).

Pour la publication de ces travaux, nous avons choisi de répartir les contributions selon, en premier lieu, un grand **axe générique** vu, d'un côté, sous l'angle de **nouvelles catégories** (les *figures d'action*, les *phonogenres* et l'*info-divertissement*) et, d'un autre côté, suivant différents niveaux d'analyse (*micro, méso, macro*) et perspectives (l'oral représenté, diachronie, synchronie). Un deuxième axe est dédié à des expressions à sens procédural (*constructions* et *marqueurs*).

*

L'émergence de **nouvelles catégories d'analyse** est importante pour toutes les disciplines, et celle proposée par **Ecaterina Bulea-Bronckart** sur un corpus oral est située au croisement de la psychologie, de la didactique et de la linguistique. L'auteure lance un concept original, celui de *figures d'action – configurations signifiantes* (« macro-signes ») de niveau *méso*, qui modéliseraient des types de pratiques sociales. Pour les cas considérés – discours infirmiers sur le thème du « soin » –, plusieurs types de ces figures d'action ont été identifiés: *action occurrence, action événement passé, action expérience, action*

canonique et *action définition*; pour chacun de ces cas, démontre l'auteure, un certain contenu thématique serait structuré linguistiquement de façon spécifique. Notons que l'utilité de ces entités a déjà fait ses preuves non seulement d'un point de vue descriptif, mais en égale mesure d'un point de vue formatif, s'avérant des *groupements de ressources langagières* à la disposition de pratiques professionnelles génériques.

Antoine Auchlin apporte, de son côté, un classement générique phonétiquement fondé, sur un corpus désormais accessible au public (*C-PhonoGenres*). Son constat est celui que « les genres de parole sont, dans une large mesure, identifiables par leurs seules propriétés prosodiques » (p.34). L'approche vise à fournir des éléments prouvant la manière dont les locuteurs adaptent leur façon de parler aux circonstances, et distingue à ce propos huit situations de parole (*phonogenres*): *discours parlementaire* [ASS] (questions-réponses à l'Assemblée Nationale française), *didactique* [DID], *liturgique* [LIT], *bulletins météo* [MET], *narrations conversationnelles* [NAR], *revue de presse radiophonique* [RPR], *commentaire sportif* [SPO] et *vœux présidentiels du Nouvel An* [VXP]. Sur la plate-forme, la parole du corpus est alignée texte-son (aligneur EasyAlign), annotée grammaticalement (outil DisMo), et peut être consultée, écoutée, téléchargée et filtrée en ligne.

Une troisième contribution, celle de **Rada Bogdan** (Université Babeş-Bolyai de Cluj), décrit l'émergence d'un nouvel hyper-genre médiatique, issu de genres d'information qui, exacerbant la fonction de séduction des médias, s'est mué en ce que l'on appelle actuellement *info-divertissement* (*infotainment*, en anglais). L'analyse se fait sur une émission roumaine qui emprunte un format anglo-saxon, mais qui se remarque et se démarque de ses modèles d'origine, et même de ses avatars roumains, par des particularités régionales. L'analyse est de type séquentiel, vu que, pour démontrer les particularités linguistiques de ce genre hybride, elle veut délimiter dans les transcriptions les étapes informatives des épisodes « non sérieux », destinés à divertir.

L'étude de **l'oral représentée** continue cette grande thématique des genres en un second volet, réunissant les contributions qui se sont intéressées à la **représentation de l'oral** dans différents textes écrits, en diachronie et en synchronie.

Ainsi, un premier article – « L'oralité des textes de l'administration du haut Moyen Âge » – propose une approche diachronique de **Piotr Płocharz** (ICAR, ENS de Lyon) sur les marques de l'oralité latine-romane dans un texte écrit en latin tardif – une chartre de vente du 20 avril 739. Le choix de *textes administratifs* est justifié par leur familiarité accrue (ils sont destinés à être lus par les deux parties). L'étude montre les formes d'une écriture latinoforme destinée à rendre une oralité romane émergente (celle de l'italien). Elle le fait en prenant appui sur des structures syntaxiques simples, le lexique peu varié et très concret, certains pléonasmes (improbables dans un écrit plus soigné),

des formes d'adresse et une graphie renseignant sur la transformation déjà effectuée des voyelles et consonnes en roman, par rapport au latin.

Un autre genre est observé par **Marco Stefanelli** (Université Paris 3), avec ses particularités phonétiques sous-tendues par un écrit non standard – *Coplas y cantes flamencos*. Il s'agit d'un complexe de marques phonémiques issues de plusieurs variétés régionales de l'espagnol (général, « Atlantic », Andalous, nord-espagnol), et transcrites avec une orthographe volontairement distorsionnée. L'auteur souligne le caractère subjectif des stratégies dont l'écrit y représente ces phénomènes de l'oral.

L'article de **Cinthia Meli** de l'Université de Neuchâtel porte sur un corpus de *sermons* en français, publiés par des pasteurs réformés entre 1550 et 1750 en Suisse, en France et dans les pays du Refuge, et qui semble rendre compte des particularités diachroniques de l'oral. L'auteure considère le statut (réel ou représenté) des marques d'oralité dans ces sermons transcrits – *écrits après avoir été dits et écrits pour être dits / écrits pour être lus* – comme étant pertinent pour l'étude non seulement de ce genre de discours, mais également pour les « faces » diachroniques de ces « fictions d'oralité ». Ces textes forment un patrimoine religieux et linguistique en égale mesure.

Une autre contribution, de **Maria Aldea** et **Andreea Bugiac** (Université Babeş-Bolyai de Cluj), s'occupe de la représentation de l'oral par les signes de ponctuation en roumain (*Rendre l'oralité au XIX^e siècle...*). Les deux auteures s'appuient sur des instructions orthographiques du XVIII^e siècle – signes de ponctuation qui « contribuent à l'orientation de la lecture, ayant pour fonction de rendre ou de transposer la parole, l'oral ou les inflexions de la voix » (p.112). Le corpus du XIX^e s. pris pour analyse suit effectivement – plus ou moins (d'après cette étude) – les instructions, déjà présentes, sur la façon de montrer les particularités de l'oral à l'écrit. Une vraie théorie procédurale avant la lettre, sur les sens indiciels des signes de ponctuation!

Liana Pop, de la même université, observe, cette fois en synchronie, l'oralité de certains *écrits numériques*, plus précisément, celle de l'« oral médié par ordinateur », très difficile à cerner. L'auteure est amenée à conclure que l'on a du mal à classer le numérique comme un mélange réglé d'oral et d'écrit: d'un côté parce que l'« oral » de ces écritures doit être regardé au cas par cas, rendant difficile à reconnaître une stabilisation ou une homogénéité dans la façon de le rendre par écrit; d'un autre côté, parce que l'espace virtuel est trop libre pour pouvoir imposer une standardisation dans la restitution des effets d'oral. Une autre ouverture de cette étude est celle de voir dans les *écrits méta* observés ici l'émergence d'une nouvelle *linguistique populaire*, de type numérique.

Plusieurs approches concernent le **contexte didactique**, avec des genres et des activités enseignantes divers: *productions écrites* (avec leurs traces d'oralité), *perception des particularités de l'oral en langue étrangère*, *co-construction de*

compétences disciplinaires et linguistiques en langue étrangère et entraînement à des activités de pensée dans des discussions philosophiques avec les élèves.

Ainsi, la contribution de **Paulino Fumo** (Université de Maputo), continuant la lignée de « l'oral représenté », se propose, pour des écrits didactiques, de répondre aux questions: *Quels indices linguistico-discursifs d'oralité se manifestent dans des productions écrites en portugais de lycéens mozambicains? De quelle manière l'occurrence de ces indices recréateurs de l'oralité participent-ils et collaborent-ils à la construction textuelle?* L'auteur identifie des particularités d'oral telles: la *pluralité de voix*, des *expressions colloquiales / familières*, des *marqueurs d'interlocution*, et observe la *relation entre son et graphie*, avec, plus précisément, des transpositions à l'écrit de phénomènes typiques de l'oral (suppression de syllabes, changement de graphèmes, représentation écrite de sons prononcés). Des cas d'échecs orthographiques seraient ainsi prévisibles, vu que « la transposition, consciente ou inconsciente, de l'expérience de l'oral à l'écrit, qui vient modéliser la pratique de l'écriture à travers les citations, simulations de paroles, interpellations, choix lexico-syntaxiques » doit accepter « les lacunes créées par l'absence du contexte situationnel dans lequel a lieu l'acte d'énonciation » (p.156-157).

Quant à **Isabel Margarida Duarte** et **Ângela Carvalho** de l'Université de Porto, elles proposent une stratégie didactique facilitant la compréhension et la production de l'oral en classe de portugais langue étrangère. Après le constat de difficultés existant chez les étudiants pour reconnaître et rendre des particularité de l'oral en langue étrangère, plusieurs activités dirigées (de compréhension et de production) ont été conçues pour familiariser les apprenants avec la prononciation et le débit de parole chez les locuteurs natifs: *contractions, élisions, marqueurs discursifs typiques, expressions itératives polyfonctionnelles, formules figées des registres informels ou jeunes, métaphores, diminutifs atténuateurs, expressions approximatives, interjections et onomatopées*.

Deux approches plus complexes de l'oral didactique se penchent sur des compétences dépassant le linguistique et visant l'**acquisition de compétences cognitives en interaction**. Ainsi, **Ivana Vuksanović** et **Anne Grobet** de l'Université de Genève observent des stratégies didactiques dans 3 *classes bilingues* où les objectifs disciplinaires sont doublés d'objectifs linguistiques. Les auteures ont choisi 3 cas de difficultés imprévues résolues par des « solutions » différentes: un premier, où l'enseignant recourt à un développement lexical par réseaux conceptuels, amenant ainsi à développer le contenu disciplinaire en même temps que le contenu linguistique; un deuxième, où l'enseignant fait appel à la traduction, sans nuire au contenu conceptuel prévu par la discipline scientifique; enfin, un troisième cas, où l'enseignant centre l'attention des élèves sur le problème linguistique, abandonnant provisoirement les connaissances spécialisées. L'analyse observe les *niveaux micro* et *méso* de ces interactions, plus précisément, les formes linguistiques et les séquences discursives supplémentaires, réparatrices, que les premières peuvent déclencher dans la gestion des difficultés.

Enfin, **Anda Fournel** et **Jean-Pascal Simon** du Laboratoire Lidilem de l'Université de Grenoble entreprennent une recherche sur l'articulation entre les actes de langage et les habiletés de pensée dans les *discussions philosophiques* conduites avec les enfants. Pour la première fois observé d'un point de vue linguistique, ce type de corpus (enregistrements recueillis auprès d'élèves entre 10 et 14 ans) montre des stratégies orales utilisées en classe pour développer chez les enfants des habiletés de pensées. Des *concepts cognitifs* (acte mental, état mental, habileté de pensée) sont mis en relation avec des *concepts interactionnels* (acte de langage, intervention, échange...), et l'analyse identifie les *traces linguistiques* (formes lexicales et grammaticales) des premiers dans le déroulement des discussions. Les auteurs arrivent à élaborer des schémas hiérarchiques pour certaines situations de parole et donnent des configurations concrètes obtenues en classe pour la construction de ces habiletés cognitives.

Un dernier volet du volume regroupe les contributions autour d'un axe **constructions et marqueurs**. Ainsi, la contribution de **Sandra Teston-Bonnard** (ICAR, Université Lyon 2) se situe dans une zone peu explorée, celle de « constructions » émergentes à l'oral, qui, même si elles sont « suspendues » et, donc, malformées grammaticalement (au niveau de la micro-syntaxe), elles s'avèrent efficaces au niveau interactionnel (en macro-syntaxe). Le corpus soumis à l'observation est mixte – textes authentiques et fictionnels. Du côté théorique, l'auteure distingue ces *constructions courtes* – comme elle a choisi de les appeler – d'autres formes inachevées, prouve leurs fonctions discursives-textuelles et montre, sur un corpus de dialogues filmiques, que, par un souci d'effet authentique, ces formes sont reprises aux dialogues spontanés. L'apport de cette étude à la description de l'oral est celui d'identifier une catégorie d'expressions typiques non prises en considération auparavant.

L'étude de **Ana Zisman** (Université Babeş-Bolyai de Cluj) se situe, elle aussi, entre micro et macro-syntaxe (rection forte vs rection faible) et traite de quelques formes verbales pragmatisées dans deux langues et dans deux corpus oraux: CORV, pour le roumain, et C-ORAL ROM pour le français. L'examen se fait, par registre et par personne, sur les verbes français *croire, penser, savoir, imaginer, voir, dire, se souvenir*, et sur leurs équivalents respectifs en roumain: *a crede, a ști, a-și imagina, a vedea, a zice, a-și aminti*, à la forme affirmative et négative. Les résultats de cette minutieuse observation montrent les occurrences favorables à la *parenthésisation* et, par conséquent, à la *pragmatisation*. Les différences morpho-syntaxiques entre le français et le roumain expliquent les différences dans les effets pragmatiques des verbes analysés.

L'analyse effectuée par **Marina Păunescu** (Université de Bucarest) sur les valeurs de *alors* à l'oral est une réinterprétation sémantico-pragmatique de ce marqueur plurivalent. Passant en revue des études qui lui ont déjà été consacrées, l'auteure remet en question certaines solutions, tout en acceptant d'autres, comme le lien que marque *alors* dans les discours dialogaux entre deux situations

distinctes. Dans les contextes monologiques, par contre, le marqueur indiquerait des séquences non homogènes et assurerait non pas la cohésion discursive, mais la cohérence textuelle d'un thème de discours, dans une stratégie que l'auteure appelle *problématisation* (un macro-rapport question – réponse). Tel que formulé par M. Păunescu, le sens procédural de *alors* devient: « L'énonciation de *alors* renvoie donc en premier lieu à la pertinence d'une problématique (Q est le cas), et à travers elle, au passage, opéré en discours, d'un thème à un autre. » (p.244) Ce qui semble rappeler certaines connexions dites « contextuelles » des marqueurs.

Deux articles s'occupent, pour le portugais, de déictiques et d'expressions présentatives. Dans le premier, **Maria Aldina Marques** (CEHUM-ILCH, Université de Minho) analyse en bloc, pour le parler colloquial de Braga, le marqueur *praí* – une expression figée, dérivée de l'amalgame de la préposition *PARA* [pour; à, par] et de l'adverbe de lieu *AÍ* [\approx y; ici, là]. Dans ce registre de langue, les déictiques effectueraient des délimitations spatiales et temporelles instables, exophoriques et endophoriques, de nature subjective, et passeraient, pour leurs emplois moins déictiques, d'évaluations positives ou négatives (non prise en charge) à des approximations.

Enfin, **Isabel Margarida Duarte** (Université de Porto) clôt ce volume par des réflexions sur *é assim*, un marqueur discursif présentatif, observé dans des *corpus* de discours informels oraux, en portugais européen. Comparant le fonctionnement de ce mot du discours à ceux qui lui correspondraient dans d'autres langues romanes, l'auteure se pose la question ponctuelle de la traduction en portugais de *voilà* ou de *ecco* présentatifs, très présents dans les conversations informelles en français et en italien, alors que l'équivalent normatif *eis* est inexistant en portugais parlé. La bonne solution serait, dit I. M. Duarte, par un autre marqueur – *é assim* – mais qui, étant très polysémique, aurait encore besoin d'une recherche dans plusieurs corpus de portugais oral pour une description efficace de ses sens, parfois inséparables.

La pertinence de toutes les contributions de ce volume pourrait inspirer, d'après nous, des pistes d'observation non seulement à des étudiants en thèse, mais même à des chercheurs déjà consacrés.

*

Nous remercions tout particulièrement pour leur relecture nos collègues Maria Helena Araújo Carreira, Sibilla Cantarini, Adrian Chircu, Adriana Ciama, Diana Cotrău, Florica Hrubaru, Coman Lupu, Mathieu Mokhtari, Sanda Moraru, Loredana Pungă, Sanda Rîpeanu, Ioana Stoenică, Andreea Teletin, Frédéric Torterat, Maria Țenchea, Camelia Ușurelu, Andra Vasilescu, Daciana Vlad, Rudolf Windisch,

Avril 2018

Liana Pop

POUR UNE APPROCHE SÉMIOLOGIQUE DE L'ORAL: ILLUSTRATIONS À PARTIR DES « FIGURES D'ACTION »

ECATERINA BULEA BRONCKART¹

ABSTRACT. *For a semiological approach of the oral: illustrations from "action figures".* This article aims to show the theoretical and empirical interest of a semiological approach to oral phenomena. The thesis underlying this approach is that of the continuity between oral and written phenomena, conceived as manifestations of human language that share the property of semioticity. The first part of the article presents the context of our reflection and its anchoring in the psychological and educational problem of human development. Based on Ferdinand de Saussure's real work, the second part analyzes the way semiotic units and linguistic signs have been conceptualized in his theory, discussing the implications of this conceptualization for human significant process. The third part presents the results of empirical analysis of interviews with nurses concerning their professional activity. It brings out the different action figures put forward by the nurses, as well as the dependence of these figures on the discourse types and others linguistic choices. The last part discusses the status of action figures: a first approach focuses on their role in development, based on the production of meaning about professional activity; and a second approach demonstrates that action figures may be considered as macro-signs, or semiotic units, that allow different forms of reasoning.

Keywords: *Oral, Language, Semiotic units, Discourse types, Action figures, Development, Professional activity.*

REZUMAT. *Pentru o abordare semiologică a discursului oral: ilustrări ale „figurilor de acțiune”.* Acest articol își propune să arate interesul teoretic și empiric pentru abordarea semiologică a fenomenului oral. Teza pe care se bazează această abordare este continuitatea între scris și oral, ambele fenomene fiind concepute drept manifestări ale limbajului uman ce au proprietatea semioticității. Prima parte a articolului prezintă contextul reflecției noastre și

¹ **Ecaterina BULEA BRONCKART** est professeure à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Ses recherches portent sur la didactique du français, sur les théories du langage et sur les rapports entre langage et développement psychologique, envisagés dans une perspective interactionniste. E-mail: Ecaterina.Bulea@unige.ch.

plasarea acesteia în problematica psihologică și educațională a dezvoltării umane. Pornind de la lucrările lui Ferdinand de Saussure, a doua parte analizează modul în care unitățile semiotice și semnele lingvistice au fost conceptualizate în teoria acestuia, luând în discuție implicațiile acestei conceptualizări pentru procesul semnificativ. A treia parte prezintă rezultatele analizei empirice a unor interviuri cu asistente medicale care au vorbit despre activitatea lor profesională. Sunt evidențiate diferite „figuri de acțiune” întrebuințate de către asistente, precum și relația de dependență dintre aceste figuri și tipurile de discurs sau alte alegeri lingvistice. Ultima parte a lucrării prezintă statutul „figurilor de acțiune”. O primă abordare se concentrează asupra rolului lor în dezvoltare, pe baza producerii de sens cu privire la activitatea profesională. A doua abordare demonstrează că „figurile de acțiune” pot fi considerate macro-semne sau unități semiotice, care permit diferite forme de gândire.

***Cuvinte cheie:** discurs oral, limbă, unități semiotice, tipuri de discurs, figuri de acțiune, dezvoltare, activitate profesională.*

1. Introduction: un intérêt pour l’oral situé

L’expression utilisée dans le sous-titre de cette introduction peut être interprétée dans les deux sens: celui marquant d’emblée notre intérêt pour « l’oral situé », ou le fait que nous considérons les phénomènes oraux comme des productions langagières ayant un caractère praxéologique et contextualisé, comme des activités verbales qui se déploient nécessairement dans un cadre spatio-temporel et psycho-social accessible aux protagonistes (et aux éventuels observateurs ou témoins), perceptible et descriptible (du moins dans certaines de ses dimensions); mais aussi le sens pointant notre « intérêt situé » pour les phénomènes oraux, qui découle de notre insertion dans une faculté de psychologie et des sciences de l’éducation et des préoccupations de recherche qui s’y attachent. Ces préoccupations concernent plus particulièrement le développement humain, les conditions et les modalités sous lesquelles il se produit, mais en égale mesure les conditions et les modalités de construction et de transmission des connaissances – problématiques à la fois psychologiques et de formation, que partagent aujourd’hui la psychologie développementale, la psychologie du travail, la didactique, ou encore la formation des adultes, y compris la formation des enseignants.

En regard de ces problématiques, qui seront décrites brièvement ci-dessous afin de clarifier le contexte des analyses qui seront proposées, nous tenons à exprimer d’abord notre gratitude envers les organisatrices du colloque « ORAL 2016: langues romanes », et en particulier envers la Professeure

Liana Pop, pour avoir accueilli, dans un cadre de réflexion proprement linguistique, cette approche hybride qu'est la nôtre, qui cherche *in fine* à rendre compte du – et rendre justice au – statut fondamental du langage dans le fonctionnement humain.

Notre réflexion s'enracine ainsi dans le contexte de deux mouvements qui peuvent être mis en évidence en psychologie et en sciences de l'éducation, qui relèvent d'évolutions parallèles, internes à chacune de ces disciplines, mais dont on peut *a posteriori* montrer un point de convergence, lié précisément à la place et au statut du langage.

S'agissant de la psychologie, les recherches initiales sur le développement, entreprises dès le début du XXe, ont concerné l'enfance et l'adolescence et se sont attachées notamment à identifier les étapes décisives, ou les stades du processus de développement (cf. les œuvres de Piaget, de Vygotski, de Wallon, de Bühler, de Freud, etc.), puis à produire des modèles de ce processus. Ces modèles s'adosent à des conceptions différentes du développement, conceptions à caractère orthogénétique, mettant l'accent sur les facteurs internes du développement et sur le facteur « temps », comme c'est le cas des théories de Piaget ou de Freud, ou conceptions à caractère épigénétique, focalisant sur les facteurs environnementaux, comme c'est le cas des théories de Vygotski ou de Wallon; mais toutes ces approches envisageaient le développement comme un processus concerné uniquement par les premières étapes de la vie humaine, celles situées entre la naissance et 12-14 ans environ. A partir des années 1970, sous l'influence de psychologues comme Goulet et Baltes, a émergé une tout autre approche du développement, consubstantielle au courant de la *Life-Span Developmental Psychology*. Ce courant s'oppose à la subdivision de la psychologie du développement en tranches d'âge juxtaposées (critère « périodiste ») pour défendre une conception du développement comme processus ininterrompu, se déployant de la naissance à la mort, et caractérisant ainsi l'intégralité de la vie humaine. Sans pouvoir expliciter ici les concepts-clés de cette nouvelle psychologie du développement (« vie-entière », « discontinuité », « compensation », « multidimensionnalité », etc.), notons que ce cadre conceptuel implique une composante d'actorialisation de l'individu, de même que la prise en compte des capacités décisionnelles, cognitives et réflexives de celui-ci; capacités mobilisant, soit au niveau structurel, soit au niveau fonctionnel, le langage, particulièrement le langage oral.

Dans le domaine connexe des sciences de l'éducation, les années 1980 ont vu se mettre en place un ensemble de dispositifs de formation nouveaux, relevant non plus (seulement) de la transmission de savoirs, mais de « l'analyse des pratiques ». Issus de l'ergonomie et de la psychologie du travail, où ils avaient été conçus dans une perspective d'intervention, ces dispositifs

ont été adaptés au domaine des sciences de l'éducation et constituent aujourd'hui de véritables cadres institutionnalisés pour la formation des enseignants et pour la formation des adultes plus généralement. Le principe de ces dispositifs est de créer les conditions pour que les apprenants ou les formés soient confrontés à des situations d'activité réelle relevant du métier auquel ils se destinent, qu'il s'agisse de portions de leur propre activité (par exemple lors de stages) ou de celle de collègues, pour être ensuite conduits à des processus de « prise de conscience » de certaines caractéristiques de cette activité. Les dispositifs actuellement utilisés, en l'occurrence les *autoconfrontations* (Clot & Faïta, 2000), les *entretiens d'explicitation* (Vermersch, 1994), les *instructions au sosie* (Clot, 2001), etc., se différencient du point de vue méthodologique, technique (utilisation ou non de traces filmées), ou encore par leur ancrage théorique et par leur objet-cible; néanmoins, ils ont tous en commun le fait de susciter de la part des formés des productions verbales, la plupart du temps orales, dans un cadre interlocutoire structuré, afin de faire émerger les significations accordées à l'activité. Ce caractère éminemment langagier, interlocutoire, mobilisant au moins deux protagonistes autour d'un objet discursif identifiable, justifie que l'on rassemble tous ces dispositifs sous l'appellation générique « entretien »; et l'adossement de ceux-ci à une sphère d'activité circonscrite d'intervention-formation justifie que ces entretiens soient qualifiés de « méthodes développementales » utilisant l'« oral réflexif » (Rabatel, 2004) ou de « genres discursifs réflexifs » (Vanhulle, 2009).

On voit ainsi que des préoccupations marquées pour le langage oral prennent forme à l'intérieur des domaines psychologique et éducatif, dans la mesure où ce langage est considéré comme un levier, comme un outil de développement psychologique ou professionnel. Ces préoccupations se matérialisent en questions théoriques, certaines renouant avec la position vygotkienne (Vygotski, 1934/1997): quel est le rapport entre significations et développement? Comment modéliser la dynamique développementale dans ses interactions avec les processus sémiotiques? Le développement adulte est-il similaire au (ou différent du) développement de l'enfant, particulièrement du point de vue du rôle qu'y joue le langage? Le développement adulte est-il sous-tendu par un fonctionnement langagier sélectif et homogène, comme certains dispositifs d'analyse des pratiques le laissent entendre en raison de la technique d'entretien mise en place, ou par un fonctionnement discursivement hétérogène? Etc. Mais ces préoccupations se matérialisent également en questions méthodologiques et techniques, liées à la description effective des productions langagières concernées, qui puisent leurs ressources dans les approches linguistiques pragmatiques, dans l'analyse du discours, ou encore dans l'analyse conversationnelle.

En nous inscrivant dans ce cadre général de questionnement, nous aborderons dans ce qui suit la problématique des productions verbales orales sous l'angle de leur implication dans l'interprétation de l'activité et des effets d'ordre développemental qu'elles peuvent susciter. Cependant, ces effets développementaux ne sont ni immédiatement consécutifs au processus interprétatif, ni mécaniquement engendrés par celui-ci; dès lors, il s'agira pour nous de tenter de saisir certains aspects de la dynamique langagière en vertu duquel ils sont possibles, en examinant en quoi les productions orales constituent un moyen de réorganisation de significations et de mise en œuvre de raisonnements à propos de l'activité (-réfèrent).

Dans cette perspective, nous soutiendrons que l'ensemble des phénomènes langagiers, quel que soit leur niveau de structuration ou de complexité, doivent être saisis dans leur « essence sémiologique », c'est-à-dire comme des entités bifaces, ou co-structurées simultanément sur les plans du signifiant et du signifié. Pour le montrer, nous discuterons d'abord certains aspects de la théorie du signe élaborée par Saussure (1916; 2002), en ce qu'elle constitue à nos yeux une approche exemplaire du phénomène de signification en général, fournissant un cadre fécond d'analyse de la nature et des propriétés dynamiques des unités sémiotiques. Nous présenterons ensuite un ensemble de résultats de nos recherches empiriques, conduites dans une perspective interactionniste socio-discursive (Bronckart, 1997), et nous y examinerons notamment les propriétés discursives des *figures d'action* que les sujets interviewés (en l'occurrence des infirmières) construisent dans le cadre d'entretiens d'analyse des pratiques. Enfin, nous discuterons pour clore le statut de ces *figures d'action* sous deux angles complémentaires: en explicitant d'abord les raisons pour lesquelles elles peuvent être considérées comme des entités signifiantes, bien que leur étendue, leur structuration et leur organisation soient différentes de celles qui caractérisent les unités sémiotiques de la taille du mot; en examinant ensuite leurs dimensions potentiellement développementales, aux niveaux praxéologique et cognitif.

2. Un appui sur la théorie saussurienne du signe

Quand un pavillon flotte au milieu de plusieurs autres au mât de [], il a deux existences: la première est d'être une pièce d'étoffe rouge ou bleue, la seconde est d'être un signe ou un objet, compris comme doué d'un sens par ceux qui l'aperçoivent. Remarquons les trois caractères éminents de cette seconde existence:

- a. Elle n'est qu'en vertu de la pensée qui s'y attache.
- b. Tout ce que représente pour l'esprit le signal maritime d'un drapeau rouge ou bleu procède, non de ce qu'il est, non de ce qu'on est disposé à y associer, mais exclusivement de ces deux choses: 1) de sa *différence* avec les autres signes figurant au même moment, 2) de sa *différence* avec les

signes qui auraient pu être hissés à sa place, et à la place des signes qui l'accompagnent. Hors de ces deux éléments négatifs, si l'on se demande où réside l'existence positive du signe, on voit tout de suite qu'il n'en possède aucune (Saussure, 2002, p. 54; les italiques sont du texte d'origine).

Ce qui nous intéressera d'abord dans la citation ci-dessus est précisément le fait qu'elle ne porte pas sur le langage, ni sur les signes linguistiques. Si l'on prend en considération l'œuvre saussurienne reconstituée², on remarque que les analyses de Saussure relatives à « l'essence double » du langage (Saussure, 2002) comportent deux volets, qui s'alimentent de ses réflexions épistémologiques visant, d'une part, à clarifier les rapports entre la linguistique et la sémiologie, ainsi qu'entre la sémiologie et les autres sciences humaines alors en cours de constitution; d'autre part, à identifier les propriétés irréductibles des faits langagiers, propriétés justifiant l'autonomie de la linguistique dans le concert des sciences humaines.

Étroitement lié à la problématique du statut de la sémiologie, le premier volet concerne les traits définitoires de la nature des signes en général, que ceux-ci soient langagiers ou non. Selon Saussure, les signes forment un domaine circonscrit en ce qu'ils relèvent de phénomènes psycho-sociaux, constituant de la sorte « un ordre de faits psychologiques (de psychologie sociale) qui ont droit d'être étudiés comme un seul ensemble de faits » (Saussure, in Constantin, p. 218). Dans ce cadre, la comparaison des systèmes linguistiques avec d'autres systèmes de signes (écriture, signaux maritimes, signaux militaires, etc.) a conduit Saussure à identifier un ensemble de propriétés que toutes les entités relevant de l'« ordre sémiologique » partagent, ou qui s'adressent à l'« essence sémiologique » au sens large. Il s'agit notamment:

- du caractère nécessairement double (ou biface) des unités sémiologiques;
- de leur nature intégralement psychique, ou non substantielle;
- enfin de leur caractère différentiel ou « négatif »; ces deux dernières propriétés constituant en outre le nœud de la rupture saussurienne eu égard aux conceptions représentationnistes du signe (le fameux *aliquid stat pro*

² Comme on le sait sans doute, Saussure a très peu publié de son vivant. Le célèbre *Cours de linguistique générale* (1916; désormais *CLG*) a été composé sur la base de notes d'étudiants des cours éponymes qu'il a donnés à Genève de 1907 à 1911, par Bally et Séchehaye, qui n'avaient pas assisté auxdits cours; ce texte ne donne ainsi qu'un reflet partiel de la position de Saussure, position que l'on peut reconstituer aujourd'hui à partir des cahiers d'étudiants (Constantin, 2005) et de ses notes manuscrites, dont une partie a été retrouvée seulement en 1996 et publiée dans les *Écrits de linguistique générale* (2002). Nous sommes engagée dans ce travail collectif de reconstitution/ réinterprétation de la théorie saussurienne effective (Bronckart, Bulea & Bota, 2010) en prenant en compte toutes les sources, y compris le *CLG*, mais en les situant soigneusement du point de vue de leur contexte et de leur auctorialité.

aliquo). En généralisant le type d'analyse illustrée par la citation *supra* portant sur les signaux maritimes, Saussure souligne que ce ne sont pas les caractéristiques physiques (que les objets possèdent bien sûr par ailleurs) qui sont concernées par la constitution des signes, mais *la relation psychique* qui se construit à l'égard de ces objets au travers de leur différenciation d'autres objets ayant une fonction similaire; relation psychique qui leur confère une « seconde existence », proprement sémiologique.

Considérant ensuite les unités linguistiques dans une perspective sémiologique, Saussure a insisté sur le fait que leur dualité ne résulte pas de l'association entre un élément physique et un élément psychique, et ne consiste donc ni en un rapport entre mots et choses, ni en un rapport entre sons et idées. L'auteur réfute la conception « nomenclaturiste » ayant sous-tendu le conventionnalisme traditionnel et affirme que le caractère sémiologique des « mots » réside en une dualité interne à « l'ordre spirituel », les deux composants des unités de langue étant de nature psychique: « notre point de vue constant sera de dire que non seulement la signification mais aussi le signe est un fait de conscience pur » (Saussure, 2002, p. 19). Procédant d'un travail psychologique qui se déploie à la fois sur le versant acoustique et sur celui des idées, les signes langagiers se constituent d'abord en tant qu'ordre psychique spécifique, en tant que « lieu » de déploiement de processus de différenciation-association, qui engendrent, de par leur simultanéité, des entités bifaces ou « complexes ». La constitution des signes réside ainsi dans la co-détermination ou la délimitation mutuelle des deux faces qu'ils comportent – faces qualifiées d'abord, dans la recherche terminologique que Saussure entreprend, de « formes » et « idée », ou de « signes » et « significations », enfin de « signifiants » et « signifiés » –, délimitation qui a lieu lors même de leur « accouplement » (Saussure, 2002, p. 20). De ce fait, les entités globales qui en résultent ne sont que des produits temporaires et fragiles, tributaires de quatre termes et trois rapports: les rapports différentiels des signifiants entre eux; les rapports différentiels des signifiés entre eux; enfin les rapports associatifs (ou l'accouplement) entre signifié et signifiants.

Nous sommes toujours ramené aux quatre termes irréductibles et aux trois rapports irréductibles entre eux ne formant qu'un seul tout pour l'esprit: (un signe/ sa signification) = (un signe/ et un autre signe) et de plus = (une signification/ une autre signification). [...] Mais en réalité il n'y a dans la langue aucune détermination ni de l'idée ni de la forme; il n'y a d'autre détermination que celle de l'idée par la forme et celle de la forme par l'idée. [...] C'est là ce que nous appelons le quaternion final et, en considérant les quatre termes dans leurs rapports: le triple rapport irréductible (Saussure, 2002, p. 39)

Contrairement à la conception traditionnelle, cette conception « quaternionale » du signe montre que les unités sémiologiques-linguistiques sont des entités qui comportent, en tant que l'un de leurs ingrédients constitutifs, le mécanisme différentiel-associatif qui les engendre; un mécanisme éminemment dynamique, ce qui implique que les signes (et donc les phénomènes dits « de signification ») ont un caractère éminemment processuel.

À caractère plus spécifiquement linguistique, le second volet de la réflexion saussurienne concerne les propriétés irréductibles des signes linguistiques, c'est-à-dire les traits que ces derniers présentent nécessairement et qui les distinguent des autres signes ou systèmes sémiologiques. Il s'agit de propriétés qui n'annulent évidemment pas les précédentes, mais qui les prolongent, les spécifient ou les spécialisent pour le domaine du langage. Ce second ensemble de propriétés peut être résumé comme suit.

Outre le caractère immotivé, résidant en l'indépendance de la face « expression » eu égard aux propriétés du contenu qui lui est associé (caractère que les conventionnalistes avaient fort bien mis en évidence depuis l'Antiquité), les signes linguistiques présentent un caractère radicalement arbitraire, ou le degré d'arbitraire maximum. Les unités de langue n'ont aucune assise extérieure au langage, ce qui implique que leur constitution n'est nullement prédéterminée par des structures extra-langagières. Cela implique également que, tels qu'investis par les langues, les processus de différenciation-association fonctionnent librement et créent par là même des unités dont la configuration, la teneur et le contenu sont éminemment sociaux; unités qui constituent ce faisant des valeurs corrélatives socialement instituées. En vertu de cette arbitrarité radicale et du mécanisme « quaternional » évoqué précédemment, les signes linguistiques se délimitent réciproquement dans et par le système de la langue; processus qui leur confère d'emblée le statut de « termes » à proprement parler, c'est-à-dire d'unités circonscrites, discrètes, pouvant supporter des opérations. Enfin, et contrairement notamment aux signes iconiques ou aux unités sémiologiques mobilisant les capacités visuelles, unités qui relèvent selon Saussure de la « multispacialité » (voir les notes *Item*, in Saussure, 2002, p. 109-119), les signes linguistiques présentent un caractère linéaire. De par leur composante acoustique, ces derniers s'organisent nécessairement en successif, et cette propriété, que Saussure appelle aussi « consécuitivité » ou « unispacialité » (Saussure, 2002, p. 109-119), a des incidences notables non seulement sur l'agencement des signes entre eux, mais aussi sur leur structuration phonétique et morphologique interne.

Ces réflexions/conceptualisations saussuriennes sont décisives à plus d'un titre, mais nous soulignerons ici surtout le fait que les propriétés des unités sémiotiques mises en évidence par Saussure *n'impliquent a priori aucune*

restriction, aucune limitation relative à leur « taille ». Les processus de différenciation-association semblent ainsi pouvoir porter sur des unités dont la teneur et l'ampleur sont différentes et variables, unités allant des préfixes, suffixes ou racines aux mots, aux mots composés, aux collocations, ou encore à des structures syntagmatiques encore plus complexes. D'ailleurs, comme l'a bien remarqué De Mauro:

Avec quelques oscillations, Saussure tend à appeler *signe* toute union d'un signifiant et d'un signifié, depuis les unités minimums (que Frei a ensuite appelées *monèmes*: *aim-*, *-ont*, *parl-*, *-er*, etc.) jusqu'aux unités complexes, que Saussure appelle *syntagmes* (*chien*; *il parle*; *par ici s'il vous plaît*; *ce soir, la lune rêve avec plus de paresse*, etc.) (De Mauro, Introduction au *CLG*, p. VIII-IX)

« Il parle » (relation prédicative); « par ici s'il vous plaît » (acte de langage avec une composante déictique); « ce soir, la lune rêve avec plus de paresse » (structure phrastique avec complémentation et comportant une dimension métaphorique): est-il possible d'aller plus loin dans l'étendue syntagmatique et discursive? Jusqu'où et à quelles conditions? Nous aborderons cette problématique dans ce qui suit, sur la base des analyses empiriques de notre corpus oral³. Mais synthétisons avant cela trois autres enseignements que nous retirons de l'examen de l'œuvre saussurienne, et que nous exploiterons par la suite. Il s'agit d'abord de la conception anti-dualiste, qui s'applique à tous les niveaux de structuration du langage, et qui nous permet d'envisager le rapport entre oral et écrit comme relevant de la différenciation fonctionnelle interne au « sémiologique », et non d'une séparation de nature. Cette position rejoint les approches non dichotomiques du rapport entre oral et écrit (Blanche-Benveniste, 2000), les constats empiriques d'hybridation entre oral et écrit, ou encore les analyses mettant en évidence des phénomènes de continuité et graduation oral-écrit (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

En deuxième lieu, il s'agit de la stratification interne du verbal en général: on peut concevoir que des structures de rang et de statut différent, ou ayant un degré de « profondeur » variable (Pop, 2005) coexistent et co-fonctionnent; que celles-ci soient sémiotiques, ou fonctionnent comme signes; mais aussi que

³ Ces analyses exploitent un ensemble de recherches conduites à partir de 2004, sur des discours en français et en portugais, et portant sur des activités professionnelles différentes (infirmières, enseignants, professeurs de FLE, opérateurs en entreprise; cf. Bulea Bronckart, 2009, 2014; Bulea Bronckart & Bronckart, 2012; Bulea Bronckart & Jusseume, 2014; Bulea Bronckart, Fraga Leurquin & Delano Vidal, 2013). Elles doivent beaucoup aux collaborations avec les collègues de l'Université Nouvelle de Lisbonne, en particulier avec M.-A. Coutinho et F. Miranda que nous remercions ici.

certaines unités et structures puissent changer de régime sémiologique (par lexicalisation, grammaticalisation ou pragmatization), ou fonctionner dans un régime sémiologique multiple: par exemple, des expressions comme *tu vois* ou *tu sais* utilisées avec une valeur pragmatique de maintien de l'interaction restent des structures syntaxiques mobilisant des relations prédicatives, même si ce régime de fonctionnement semble s'estomper face à la valeur pragmatique lorsque celle-ci est instaurée. Enfin, cette stratification interne au verbal non seulement s'applique à la modalité orale, mais cette dernière semble l'accentuer, la rendre plus saillante, ou la complexifier.

3. Les figures d'action

Sur la base de l'analyse de différents entretiens, et en utilisant notamment la méthodologie d'analyse du discours élaborée dans le cadre interactionniste socio-discursif (Bronckart, 1997; 2008), nous pouvons mettre en évidence la construction d'unités de niveau méso, unités subordonnées aux textes que sont les entretiens pris dans leur intégralité, et supraordonnées aux lexèmes ou aux structures syntaxiques de l'ordre des syntagmes. Ces unités méso sont des configurations sémiotiques intermédiaires, descriptibles linguistiquement, et qui présentent chacune un ensemble de traits récurrents et cooccurrents; ce sont ces unités que nous qualifions de « figures d'action ». Du point de vue du contenu thématique, il s'agit chaque fois de l'activité professionnelle, de l'agir, raison pour laquelle nous parlons de figures « d'action »; et parce que ce contenu thématique est structuré linguistiquement par le fonctionnement solidaire et récurrent d'un sous-ensemble de ressources linguistiques, nous utilisons la notion de « figure ». A l'oral, nos analyses ont permis de mettre en évidence cinq figures d'action, désignées par les appellations *action occurrence*, *action événement passé*, *action expérience*, *action canonique* et *action définition*. Dans ce qui suit, nous présenterons les principales caractéristiques de chacune d'elles, sur la base d'un exemple, et nous discuterons leur statut dans la section 4. Les exemples utilisés ici sont extraits de discours infirmiers et portent sur le thème du « soin ». Celui-ci est désigné techniquement par la notion d'agir-référent⁴.

3.1. L'action occurrence

- (1) N: alors je vais faire/ donc elle a eu une:: cholécystectomie mais c'était une intervention délicate/ donc c'est pour ça qu'elle a des douleurs heu importantes en post-op/ elle a une transver- ouais une transverse sous-

⁴ Les conventions de transcription sont les suivantes: les initiales N, A, J, etc. = prénoms (fictifs) des infirmières; [INT entre crochets] = interventions brèves des intervieweuses; / // /// = pauses de longueur variable; no:::n = son allongé; transver- = mot inachevé; xxx = segment inaudible.

costale/ [INT: hum hum] faut que j'regarde c'est les premiers pans-/ premiers pansements post-op/ à quarante huit heures donc/ j'sais pas ce qu'y a d'ssous heu/ ça peut être des stéristrips des agrafes ou des fils/ tu vois// (...) sinon elle a une lame/ ondulée sur poche [INT: hum hum]// il faut pas la mobiliser pour l'instant j'ai appelé le chef de clinique [INT: d'accord xxx] donc ce que j'fait j'désinfecte juste j'remets une poche propre/ et puis heu/ elle a un drain de Kehr/ qui/ qui est à garder en tous cas pendant dix douze jours/ parce qu'après ils font leur le contrôle par le drain/ au niveau des voies biliaires

La figure de l'*action occurrence* constitue une saisie de l'agir-référent en tant que contigu à sa mise en forme langagière et se caractérise ainsi par un très fort degré de contextualisation. Sa construction repose sur l'identification d'un ensemble d'ingrédients de l'agir saisis dans leurs dimensions particulières, spécifiques (telle infirmière, tel patient, telle situation, etc.), ou en tant qu'ils sont spatio-temporellement accessibles à l'actant. Du point de vue de son organisation discursive, cette figure apparaît quasi exclusivement dans des segments de discours interactif, qui enchâssent souvent des passages de discours rapporté. Le contenu thématique mobilisé est organisé en relation directe avec les paramètres physiques et actantiels de la situation d'entretien, l'axe de référence temporelle étant principalement celui de cette même situation. En référence à cet axe, on observe un nombre important de *repérages* (d'antériorité: *elle a eu*; de postériorité: *je vais faire*; de simultanéité: *j'sais pas*), dont l'*alternance* est très fréquente et rapide.

En outre, on constate la création d'*axes de référence locaux*, renvoyant notamment à la situation de soin, les procès (codés par des PRESENTS à valeur psychologique: *j'désinfecte*, *j'remets*) étant saisis comme *inclus* dans la durée représentée par ce type d'axe. Du point de vue des marques d'agentivité, l'infirmière est désignée quasi exclusivement par des *je*, ce qui signale sa forte implication. Les patients sont identifiés par leur nom, ou désignés par des pronoms personnels de troisième personne (*il*, *elle*, *lui*), unités dont le fonctionnement est ici souvent déictique. Enfin, cette figure se caractérise par un nombre important de relations prédicatives indirectes, notamment des modalisations pragmatiques et déontiques (*il faut que je regarde*).

3.2. L'action événement passé

- (2) N: (...) la dernière fois par exemple tu vois je devais enlever des fils à un patient/ et:// il avait/ une collection de/ de liquide séreux au niveau de la cicatrice j'ai la cicatrice qui s'est ouvert// le bout de la cicatrice/ il avait une médiane/ c'était le bout de la cicatrice qui s'est ouvert/ tu vois [INT: au moment où tu as fait le pansement] où j'ai enlevé les fils et puis tu sais j'ai commencé à appuyer et puis ça coulait/ et heu:: ça s'est ouvert tu vois/ pis dans ce cas-là ben t'appelles l'opérateur et puis tu lui demandes ce qu'il veut/ ce qu'il veut faire

L'action événement passé propose une saisie rétrospective de l'agir, en tant que ce dernier peut être évoqué toujours sous l'angle de la singularité mais sans rapport de contiguïté avec la situation de sa mise en forme langagière. Il s'agit de la délimitation et de l'extraction (du passé) d'une unité praxéologique identifiée, saillante et illustrative de l'agir, cette figure témoignant d'une contextualisation manifeste, mais fragmentaire et sélective. Du point de vue de son organisation discursive, *l'action événement passé* apparaît dans des segments de *récit interactif*, les procès évoqués étant saisis en référence à un axe temporel situé en amont de la situation d'entretien, et dont l'origine est marquée (*la dernière fois*). Si le contenu est ainsi mis à l'écart des paramètres de la situation d'entretien, l'actant demeure par contre impliqué dans l'événement raconté, cette implication étant marquée, comme dans la figure précédente, par la présence massive du pronom *je*. Mais contrairement à *l'action occurrence*, le destinataire de l'agir est désigné par le terme générique « patient », qui revêt la fonction de source de série isotopique, le pronom de troisième personne (*il*) fonctionnant dans ce cas comme relais anaphorique. *L'action événement passé* se caractérise enfin par une superposition entre propriétés discursives et ressources linguistiques propres au récit interactif d'une part, et structuration des faits racontés relevant du schéma narratif prototypique (situation initiale, complication, résolution, évaluation) d'autre part. Et c'est cette caractéristique qui sous-tend son statut d'« événement » en regard de l'expérience passée ordinaire de l'actant.

3.3. *L'action expérience*

- (3) N: normalement quand je fais les pansements j'explique ce que je fais/ je leur demande si ils veulent voir la cicatrice souvent ils disent non [INT: hum] tu sais les premiers jours/ surtout quand c'est des grosses interventions// et puis heu/ souvent les patients ils sont inquiets à savoir si ça va bien si elle est jolie si elle est fine si heu si elle est infectée ou pas quoi/ et puis tu leur donnes les informations/ tu leur dis ce que tu fais que tu désinfectes machin/ heu/ puis après tu leur expliques pour la suite/ parce que c'est des patients souvent qui rentrent à la maison [INT: hum hum] et tu leur donnes un rendez-vous pour heu/ pour venir enlever les fils

La figure de *l'action expérience* constitue une saisie de l'agir sous l'angle de la cristallisation personnelle de multiples occurrences d'agir vécus: elle propose une sorte de bilan de l'état actuel de l'expérience de l'actant eu égard à la tâche concernée, reposant sur la sédimentation et sur la dé-contextualisation de pratiques répétées de cette tâche. N'étant plus liée à un contexte singulier, *l'action expérience* saisit notamment les constituants stables et incontournables de l'agir,

ses variantes à forte récurrence, ainsi que les caractéristiques propres à l'actant, ses façons de faire qui transgressent la singularité des situations. Du point de vue énonciatif, l'*action expérience* est organisée principalement sous forme de *discours interactif*; mais contrairement à l'*action occurrence*, l'axe de référence temporelle est ici *non borné*, et généralement marqué par des adverbes ou syntagmes prépositionnels à nuance généralisante et réitérative (*normalement, souvent, de toute façon*, etc.). Une des particularités de l'*action expérience* réside dans l'abondance de *marques de variabilité*, insérées dans cette saisie chronologique de base, et qui signalent notamment des points de bifurcation de l'agir. A cet effet, diverses stratégies linguistiques sont utilisées, les structures en *si* (voir l'exemple 3) et les structures verbales alternant forme affirmative et négative (*tu irrigues la plaie ou pas*) étant les plus fréquentes. Du point de vue agentif, on observe le co-fonctionnement de plusieurs formes pronominales (*je, tu, on*), la plus fréquente étant la forme *tu* à valeur générique. Cela atteste de la dissociation entre l'auteur du procès évoqué et l'auteur de l'action langagière, l'implication de l'infirmière étant moindre que dans les figures précédentes.

3.4. L'action canonique

- (4) S: le soin il commence au moment où on rentre dans la chambre// il commence même avant quand on a anticipé le soin (...) l'installation heu on déballe la plaie on prépare le/ le set [INT: hum hum]/ après on fait le pansement on communique/ on ferme le pansement on réinstalle le patient on met la ceinture on réhabilite/ on remet bien le lit en position on lui propose d'aller au fauteuil s'il doit aller au fauteuil ou il reste comme ça on lui remet tout son matériel à disposition/ on tire le rideau et après/ on on dit heu/ voilà/ au revoir au patient

La figure de l'*action canonique* réside en une saisie de l'agir sous forme de construction théorique, abstraction faite de tout contexte de déploiement et des propriétés de l'actant qui l'effectue, et propose une logique de la tâche qui se présente comme a-contextualisée, à validité générale. De ce fait, elle rend compte surtout de la structure chrono-logique prototypique de l'agir, ainsi que des normes qui le régissent, et dont la responsabilité incombe à des instances institutionnelles extérieures à l'actant. Du point de vue discursif, l'*action canonique* s'organise sous forme de *discours théorique*, ou de mixte *théorique-interactif*. Elle se caractérise d'une part par une évocation générique des faits, qui ne sont mis en rapport ni avec la situation d'interaction, ni avec une quelconque origine temporelle; d'autre part par des degrés variables d'implication de l'auteur du texte dans le contenu évoqué. L'axe de référence temporelle est non borné et généralement non marqué, et les procès sont saisis par des formes de PRESENT

GENERIQUE, dont l'ordre tend à reproduire la chronologie générale du soin. Cet ordre chronologique est en outre exprimé au travers d'une organisation phrastique récurrente, correspondant à la structure canonique SUJET – VERBE – COMPLEMENTATION; forme de structuration qui peut être plus ou moins rigide, à savoir ne comporter que ces structures minimales juxtaposées (voir l'exemple 4), ou inclure des structures argumentatives, généralement introduites par des organisateurs logico-argumentatifs. Au plan agentif, l'actant est quasi toujours marqué par des *on*, désignant une instance collective neutre. Ce statut est accentué par le fait que les modalisations attestables dans cette figure, la plupart du temps externes aux relations prédicatives (*il faut qu'on fasse*), sont quasi toutes des modalisations *déontiques*.

3.5. L'action définition

- (5) V: le soin des prises des constantes [INT: heu] ben ça dépend aussi des horaires c'est ce qu'on disait le matin à 8h c'est vrai que c'est important parce que c'est là// c'est le premier contact de la journée en fait donc heu c'est une approche pour// comment s'est passée la nuit pour (...) parce que c'est important pour nous de// c'est aussi une demande médicale mais c'est un prétexte aussi pour entamer la journée auprès d'eux donc voilà ce qui y a de particulier

La figure de l'*action définition* relève d'une saisie de l'agir en tant qu'objet de réflexion, en tant que support et cible d'une redéfinition de la part de l'actant. L'agir est envisagé comme un phénomène dans le monde engageant à une activité d'investigation, qui consiste d'une part en une appréhension des caractéristiques et du statut de l'agir, et de l'autre en l'examen des attitudes socio-professionnelles qui se manifestent à son égard. Contrairement aux autres figures, l'*action définition* ne thématise ni les actants, ni l'organisation chronologique de l'agir, ni ses constituants praxéologiques, mais rassemble des traits jugés pertinents, susceptibles de le circonscrire et de le différencier d'autres sortes d'activité. Du point de vue de son organisation énonciative, cette figure est insérée, comme la précédente, dans des segments relevant du *discours théorique* ou du mixte *théorique-interactif*. L'axe de référence temporelle est toujours non borné, la forme verbale dominante étant le PRESENT GENERIQUE. Mais contrairement à l'*action canonique*, les formes verbales mobilisées ne portent qu'exceptionnellement sur des actes ou gestes, l'*action définition* comportant ainsi un nombre extrêmement réduit de relations prédicatives fortes (SUJET + VERBE). La grande majorité des relations prédicatives est constituée des constructions impersonnelles C'EST et IL Y A (*c'est important, c'est une approche, il y a un contexte*). Ces constructions s'adressent toutes au signe « soin », qu'elles relaient (voir le début de

l'exemple 5), et sont à leur tour insérées dans des structures récurrentes (C'EST + SYNTAGME NOMINAL + éventuellement un autre syntagme, C'EST + SYNTAGME ADJECTIVAL, IL Y A + SYNTAGME NOMINAL). Si, par rapport aux autres figures, l'agentivité de l'infirmière est ici quasi nulle, elle est par contre fortement marquée au plan énonciatif, l'*action définition* étant la figure qui comporte proportionnellement le plus grand nombre de marques de prise en charge énonciative. L'actorialité de l'infirmière est ainsi transférée sur l'acte même de dire le soin, et elle est renforcée par de nombreuses modalisations épistémiques (*c'est vrai que*).

4. Discussion conclusive: le double statut des figures

4.1. La statut sémiologique des figures d'action

En regard de la question des entités signifiantes et de leur empan posée à la fin de la section 2, les figures d'action émergent comme des macro-découps interprétatives, ou des « macro-signes » qui s'adressent à l'agir. L'effectuation de ces découps interprétatives passe nécessairement par l'exploitation de configurations discursives mises à disposition socialement par la langue et les pratiques langagières; mais en même temps, lors de l'activité verbale orale, la production des figures sollicite simultanément les plans du « contenu » et de l'« expression », ce qui engendre des entités présentant un caractère biface. Ces dernières sont supra-ordonnées eu égard aux unités signifiantes de la taille du mot et englobent ces dernières, ce en quoi, en plus d'être des configurations discursives « appliquées » à l'agir, les figures d'action constituent des entités sémiologiques permettant la remise en mouvement d'unités linguistiques « infra-ordonnées »; double statut qui montre le caractère emboîté, enchevêtré, ou stratifié de la production de signification.

L'appartenance des figures d'action à l'ordre sémiologique ou leur statut d'entités signifiantes nous paraît pouvoir être caractérisé ainsi par le fait que celles-ci préservent l'intégralité des propriétés générales des signes (à savoir bifacialité, nature psychique et caractère différentiel). Comme nous l'avons déjà mentionné, les figures d'action présentent un caractère biface: elles ont un versant « contenu » identifiable, en l'occurrence construit en référence à l'agir, et un versant « expression », constitué notamment par les types de discours et les ressources énonciatives qui l'organisent. Les figures d'action ont un caractère psychique en ce qu'elles mobilisent, actualisent ou restructurent, dans le cours de l'activité langagière, des représentations et connaissances de la personne; représentations et connaissances ayant trait certes à l'agir et à ses dimensions, mais en égale mesure aux postures énonciatives et à leur marquage en français,

bien que la mobilisation de ces dernières soit souvent inconsciente. Enfin, le caractère différentiel des figures d'action procède du fait que, si elles se construisent bien à l'intérieur de la textualité, elles exploitent en même temps des *groupements de ressources langagières*, et donc *des ensembles de différences fonctionnelles existant plus largement dans la langue*: différences entre types de discours, entre unités pronominales, entre formes verbales, etc., comme il ressort du tableau ci-dessous.

Tableau 1 . Caractéristiques contrastives des *figures d'action*

	<i>Occurrence</i>	<i>Événement passé</i>	<i>Expérience</i>	<i>Canonique</i>	<i>Définition</i>
<i>Type de discours</i>	Disc. interactif (Disc. rapporté)	Récit interactif	Disc. interactif	Disc. théorique Disc. interactif	Disc. théorique
<i>Axe de référence temporelle</i>	Sit. d'interaction (axes locaux)	Amont (marqué)	Non borné (marqué)	Non borné (non marqué)	Non borné
<i>Repérages, formes verbales</i>	Anté., Post., Sim. PRES., PC, FTP	Isochroniques PC, IMP	Neutres PRES. GNERIQUE	PRES. GNERIQUE	Formes impers. « être »/« avoir »
<i>Agentivité</i>	Implic. forte <i>je</i>	Implic. attestable <i>je</i>	Implic. moindre <i>tu, (je, on)</i>	Neutre <i>On</i>	Nulle

Les figures se constituent ainsi comme des *entités globales différentielles*, en se différenciant les unes des autres, et sans que cette différenciation obéisse à la structuration mondaine effective de l'agir-référent. De ce fait, bien qu'elles exhibent chacune une certaine forme de cohérence, elles présentent nécessairement un caractère incomplet, imparfait, ou encore non superposable aux propriétés de l'agir lui-même; mais c'est précisément là que se niche leur potentiel développemental.

4.2. Le statut développemental des figures d'action

Dans une perspective de formation ou de psychologie du développement, toute lecture réifiante des figures d'action serait à la fois non pertinente et inutile. En revanche, ce qui présente un intérêt certain c'est *le travail psychologique requis par l'élaboration de ces figures*, ou la teneur sémiologique et la portée de ce processus morphogénétique, tel que nous l'avons décrit ci-dessus.

Les cinq figures d'action que nos données ont permis de mettre en évidence se construisent sur le fond d'une double hétérogénéité, thématique et énonciative. Hétérogénéité thématique en ce qu'à l'intérieur du thème général de l'agir, différents sous-thèmes sont abordés par les infirmières (caractérisation du soin, préparation de celui-ci, réalisation effective, autres

possibilités de réalisation, déterminants externes ou internes, etc.), qui varient d'un entretien à l'autre, aussi bien du point de vue de leur présence/absence que de l'ordre dans lequel ils sont évoqués. Cela atteste du fait que l'ordre mondain du soin ne prédétermine nullement la structuration thématique des productions verbales, cette dernière étant sous la dépendance de la dynamique de l'interaction orale elle-même. Hétérogénéité énonciative en ce que, comme il ressort des analyses qui précèdent, aucune relation biunivoque ne peut être posée entre un certain sous-thème et une certaine organisation énonciative: le sous-thème du déroulement du soin peut être sémiotisé avec les ressources propres au discours interactif, ou au discours théorique, ou encore au récit. Ce qui atteste du fait qu'un sous-thème donné n'appelle pas nécessairement une certaine mise en forme langagière, mais est potentiellement structurable selon l'une ou l'autre des organisations énonciatives fonctionnant plus largement dans la langue. Au niveau d'un entretien, cela génère un phénomène d'*alternance de figures d'action*, certains entretiens comportant deux ou trois d'entre elles, d'autres entretiens les contenant toutes. En voici un exemple:

(6) S: *eu:: c'est un pansement de plaie propre [INT: hum hum]// à renouveler// et à réévaluer en fait [INT: d'accord (...)] un pansement de plaie propre comme on dirait entre guillemets/ ça dépend s'il est infecté [INT: justement] les pansements de drains/ les pansements/ à réévaluer parce qu'y avait un:: il avait il/ c'était assez tâché l'autre jour on a fait un prélèvement/ mais j'pense pas avoir trop de surprise parce que le pansement est resté propre pendant deux jours donc heu [INT: hum hum]/ on le refait aujourd'hui parce qu'on fait les pansements tous les deux jours/ c'est un xxx qu'on a en chirurgie/ d'autant plus parce que le pansement était tâché donc heu/ d'autant plus aller voir si/ la plaie n'est pas devenu inflammatoire [INT: hum] si/ voilà quoi/ jusqu'au dixième jour on couvre les plaies// et après on enlève les fils on laisse à l'air/ parfois chez certaines personnes on laisse à l'air mais quand y a des ceintures abdominales tout ça ou les patients n'aiment pas trop que/ que la plaie soit/ en/ en contact avec heu// pour les petites plaies on peut le faire mais pour les plaies médianes on préfère protéger (Alternance: *action définition* – action occurrence – action canonique – action occurrence – action canonique – **action expérience**.)*

La production des figures d'action relève ainsi d'un processus permanent de choix que les locuteurs effectuent simultanément sur les deux versants, thématique et énonciatif, *ce qui leur permet d'adopter divers angles de saisie de l'agir-référent* (ici, du soin), et de réaliser, au cours d'un même texte, une intégration progressive de diverses dimensions de celui-ci. Cette intégration ne prend nullement une forme additive mais est de l'ordre de la production de

signification à proprement parler, dans la mesure où les personnes tentent de clarifier la ou les place(s) qu'occupent les dimensions thématiques dans l'économie générale de l'agir, en les regardant sous plusieurs facettes, en les abordant dans le cadre de deux ou plusieurs figures d'action, et en les intégrant ce faisant dans plusieurs configurations cohérentes. La production orale joue dans ce contexte un rôle crucial: c'est en vertu de ce que certains considèrent malencontreusement comme de « l'imperfection », du « tâtonnement », de « l'incomplétude structurelle », etc. (vision que nous ne partageons pas) que des raisonnements peuvent se mettre en place, notamment des raisonnements pratiques, relevant de ce que Grize (1996) appelle « logique naturelle ». Reprenons, à titre illustratif, l'exemple de la figure d'action occurrence (cf. exemple 1, section 3.1.), dont on reproduit la première partie:

N: alors je vais faire/ donc elle a eu une:: cholécystectomie mais c'était une intervention délicate/ donc c'est pour ça qu'elle a des douleurs heu importantes en post-op/ elle a une transver- ouais une transverse sous-costale/ [INT: hum hum] faut que j'regarde c'est les premiers pans-/ premiers pansements post-op/ à quarante huit heures donc/ j'sais pas ce qu'y a d'ssous heu/ ça peut être des stéristrips des agrafes ou des fils/ tu vois//

La construction de cette figure permet en réalité la production simultanée d'un raisonnement à caractère causal-pratique, qui se caractérise par le fait que tout en simulant la structure d'un raisonnement logique strict (notamment causal), il est réceptif aux propriétés du contexte. Une conclusion logique comme « *donc c'est pour ça qu'elle a des douleurs heu importantes en post-op* » ne repose pas sur un rapport de véritable implication entre « avoir une intervention délicate » et « avoir des douleurs post-opératoires » (il y a bien des situations où cet enchaînement ne se vérifie pas dans les faits, cette implication n'étant donc pas nécessaire). Mais il s'agit ici de simuler l'implication logique tout en introduisant des éléments contextuels (intervention délicate, transverse, sous-costale, etc.), ce qui produit une implication contextuellement valide.

Des constructions cognitives peuvent être mises en évidence dans d'autres figures, l'action canonique étant propice à la construction de *scripts*, l'action événement passé à la construction de raisonnements par le cas, ou par l'exemple, etc. D'un point de vue développemental, la capacité à produire des raisonnements de ces différents ordres et de les agencer est un véritable indice de professionnalisation, dans la mesure où ils témoignent de l'acquisition d'outils cognitifs consubstantiels à l'exercice du métier et à son contexte spécifique.

Compte tenu de leur teneur et de leurs propriétés générales, les processus de construction et d'alternance des figures nous semblent en outre

fournir une preuve de la validité du schéma développemental élaboré par Vygotski (1934), mais aussi et surtout un complément/prolongement de ce schéma dans le domaine du développement de l'adulte. Il s'agit du fait que les figures d'action sont porteuses simultanément d'une structuration logique et d'un débat gnoséologique ayant trait à l'agir (à ce qu'est un soin, à sa structure, à l'instance responsable, etc.), débat qui a lieu plus largement dans le milieu professionnel, mais que chaque infirmière à la fois reproduit et reconstruit, d'une manière qui lui est propre, grâce aux potentialités illimitées de signifiante des interactions verbales orales.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLANCHE-BENVENISTE, C., *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys, 2000.
- BRONCKART, J.-P., *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.
- BRONCKART, J.-P., *Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier. Texto!* [En ligne], Dialogues et débats, 2008, URL: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. (dernière consultation 17/03/2016).
- BRONCKART, J.-P., BULEA, E. & BOTA, C. (Dir.), *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève: Droz, 2010.
- BULEA BRONCKART, E., « Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des figures d'action », in *Estudos Linguísticos/ Linguistics Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL Lisboa, 2009, pp. 135-152.
- BULEA BRONCKART, E., *Langage, interprétation de l'agir et développement*. Sarrebruck: Presses Académiques Francophones, 2014.
- BULEA BRONCKART, E. & BRONCKART, J.-P., « Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre "entretien" », in *Raído – UFGD*, v. 6, n. 11, 2012, pp. 131-149.
- BULEA BRONCKART, E. & JUSSEAU, S., « Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant », in *LIDIL*, 49, 2014, pp. 51-70.
- BULEA BRONCKART, E., FRAGA LEURQUIN, E. & DELANO VIDAL, F., « O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista », in L. Bueno, M.-A. Paulino Teixeira Lopes & V. L. Lopes Cristovão (Dir.), *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas-Sao Paulo: Mercado de letras, 2013, pp. 109-132.
- CLOT, Y., « Clinique du travail et action sur soi », in J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles: De Boeck, 2001, pp. 255-276.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D., « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », in *Travailler*, 4, 2000, pp. 7-42.
- CONSTANTIN, E., « Linguistique générale. Cours de M. le professeur F. de Saussure », in *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 58, 2005, pp. 71-289.
- GRIZE, J.-B., *Logique naturelle et communication*. Paris: PUF, 1996.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin [tome 1], 1990.
- POP, L., *La grammaire graduelle, à une virgule près*. Berne: Peter Lang, 2005.
- RABATEL, A. (Ed.), *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2004.
- SAUSSURE, F. (de), *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot [Introduction et notes de T. De Mauro], 1916/1995.
- SAUSSURE, F. (de), *Ecrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 2002.
- VANHULLE, S., *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Berne: Peter Lang, 2009.
- VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF, 1994.
- VYGOTSKI, L.S., *Pensée et langage*. Paris: La Dispute, 1934/1997.

PHONOGENRES. ANNOTATIONS, OUTILS, CONSERVATION: WHAT ELSE?

ANTOINE AUCHLIN¹

ABSTRACT. *Phonogenres. Annotations, tools, long-term maintenance: what else?* This paper presents a large speech corpus, C-Phonogenres, its annotations at various levels, and enrichments, such as the online public access and search tools (Goldman & al. 2014). Built for studying situational phonostylistic variation, the corpus features seven hours of annotated speech in eight speaking styles, or phono-genres. The corpus website allows various searches, download, and statistical mining. Firstly, I discuss various constraints on maintenance and sharing corpora. Then, I present an online perception experiment aimed at determining to what extent phono-genres are identifiable, in both filtered and non-filtered speech, by francophone and non-francophone hearers (Goldman & al. 2014b). Results show that phonostyles are largely identifiable without linguistic content, on the basis of their prosodic form only. These results are convergent with a previous study, conducted on different but analogous data (Obin & al 2010). To conclude I discuss epistemological constraints and conditions on corpus linguistic research. Corpus linguistic restricts its domain and epistemological stance in describing “past speech”, on a limited base (the closed corpus), and from a third person perspective. A “Chomskyan turn” might take place, *mutatis mutandis*, for pragmatic discourse analysis (Auchlin 1999). Looking the other way round, phono-genres emerge and stabilize out of many speakers’ speeches. Such choice is part of the speaker’s discursive competence (Auchlin 1999 i.a.), the proper object of study for a new discourse analysis.

Keywords: *Prosody, discourse, prosodic situational variation, phonostyle, phono-genre, epistemology, embodiment.*

REZUMAT. *Fonogenuri. Adnotări, instrumente, conservare: what else?* Acest articol prezintă un corpus oral de mari dimensiuni, C-Phonogenres, adnotările sale la diferite niveluri și îmbunătășirile ce i-au fost aduse, precum accesul liber online și instrumentele de căutare (Goldman & al. 2014). Alcătuit pentru

¹ **Antoine AUCHLIN**, Docteur ès Lettres, est Maître d’enseignement et de recherche au département de linguistique, Université de Genève. Ses travaux actuels posent une perspective expérialiste, ‘incarnée’ et éactive, en analyse du discours et de l’interaction. E-mail: antoine.auchlin@unige.ch.

studierea variației fonostilistice, acest corpus conține șapte ore de discurs adnotat, opt stiluri de vorbire sau fonogenuri. Site-ul care găzduiește corpusul permite căutări diferite, descărcări, precum și mining de tip statistic. Într-o primă etapă, ne ocupăm constrângeri în păstrarea și distribuirea corpusurilor. Apoi prezentăm un experiment cu privire la percepția online pentru a identifica în ce măsură fonogenurile se pot identifica în discursuri filtrate și non-filtrate, de către subiecți francofoni și nefrancofoni (Goldman & al. 2014b). Rezultatele, care arată că fonostilurile sunt identificabile și în lipsa conținutului lingvistic, doar pe baza formei prozodice, sunt convergente cu un studiu similar, realizat cu date diferite, dar similare (Obin & al 2010). În încheiere, prezentăm constrângeri și condiționări epistemologice ale cercetării lingvistice pe bază de corpus. Lingvistica corpusului își restrânge domeniul și poziționarea epistemologică la descrierea „vorbirii trecute”, la o bază limitată (corpusul închis), analizând datele din perspectiva unui terț. Ar putea avea loc, mutatis mutandis, un viraj chomskian în analiza discursului de tip pragmatic. (Auchlin 1999). Din perspectivă inversă, fonogenurile apar și stabilizează multe dintre discursurile vorbitorilor. O asemenea opțiune face parte din competența discursivă a vorbitorului (Auchlin 1999 i.a.), obiect adecvat de studiu al noii analize a discursului.

Cuvinte cheie: *prozodie, discurs, variație situațională prozodică, fonostil, fonogen, epistemologie, corporalitate.*

0. Introduction

Cet article présente un gros corpus de paroles, annoté, accessible en ligne à la communauté des chercheurs, C-Phonogenres (Goldman & al. 2014; Pršir & al. 2014). Ce corpus a été construit dans le but premier de documenter la variation prosodique situationnelle ou phonostylistique, c'est-à-dire, fondamentalement, la manière et le degré auxquels les locuteurs adaptent leur façon de parler aux circonstances dans lesquelles ils s'expriment. Je présente les enrichissements dont le corpus a fait l'objet, ses annotations à différents niveaux, et l'accès en ligne à divers types de recherches dans le corpus, à des mesures ciblées, et au téléchargement. Je discute ensuite les diverses contraintes liées à la conservation d'un corpus en ligne, et à l'inter-opérabilité entre corpus différents (§1).

La « réalité » langagière de la variation phonostylistique a par ailleurs fait l'objet d'une étude de perception (Goldman & al. 2014b). Celle-ci établit que les genres de parole sont, dans une large mesure, identifiables par leurs seules propriétés prosodiques. Je présente les grandes lignes et les principaux résultats de cette étude (§2).

En conclusion, je discute les conditions épistémologiques auxquelles est soumise l'étude sur corpus, de façon générale. La linguistique de corpus restreint

son domaine et sa position épistémologique en se condamnant à observer de la « parole passée », sur une base limitée (le corpus), à la troisième personne, c'est-à-dire comme *non partenaire* de l'interaction en cours. J'en appelle à un « tournant Chomskyen » en analyse du discours, qui verrait la variation phonostylistique à l'échelle de chaque locuteur, et des choix qu'il accomplit, comme une partie du travail de sa « compétence discursive » (§3).

1. C-PhonoGenres, un exemple de gros corpus de parole

1.1. Le corpus C-PhonoGenres (Goldman & al. 2014; Pršir & al. 2014), est le fruit d'un projet de recherche FNS² (2011-2014, collaborateurs J.-Ph. Goldman, T. Pršir), qui vise à documenter la variation prosodique situationnelle en français. Il contient des enregistrements recueillis dans huit types de situations de parole, ou huit *genres* de parole, d'une durée de sept heures (420 minutes).

Nous distinguons le *phonogène* du *phonostyle*. Ces termes sont souvent confondus, ou utilisés indistinctement, pour désigner une façon de parler singulière (*le phonostyle de B. Bardot*, Fónagy 1983) aussi bien qu'un prototype (*le phonostyle du marchand ambulant*, Léon 1993), confondant classe et échantillon. Pour clarifier, nous définissons ainsi le *phonogène* comme une classe, l'image acoustique d'une façon de parler³; et le *phonostyle* comme l'ensemble des caractéristiques que présente un échantillon de parole dans un genre donné. Les phonogènes, qui ne sont pas observables comme tels, sont renseignés par l'examen des façons de parler ou des phonostyles singuliers qui les instancient, de façon prototypique, ou au contraire de façon a-typique (les *outliers* dans les classements).

Ainsi, dans un échantillon de parole, on peut désigner et pointer à la fois le style singulier de tel locuteur, et le genre que l'échantillon représente (de façon prototypique ou non).

Les huit phonogènes considérés sont: discours parlementaire [ASS] (questions-réponses à l'Assemblée Nationale française), didactique [DID], liturgique [LIT], bulletins météo [MET], narrations conversationnelles [NAR], revue de presse radiophonique [RPR], commentaire sportif [SPO], et vœux présidentiels du Nouvel An [VXP].

Ces huit phonogènes sont également décrits selon un jeu de quatre variables dites situationnelles, graduelles (ou « traits situationnels »), inspiré de Koch & Oesterreicher (2001), suivant entre autres les « invariants situationnels » de Lucci (1983). Nous réduisons à quatre le nombre de paramètres envisagés dans ces études, pour ne conserver que les traits nécessaires et suffisants pour séparer les genres envisagés. Chaque trait comprend trois valeurs:

² Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, requête n°100012_134818, requérant A. Auchlin.

³ Les « modes de discours » (*discourse modes*) de Johns Lewis (1984) sont près de nos « genres ».

- audience = locuteur face à: public (2)/ quelqu'un (1)/ personne (0)
- média = parole adressée à: caméra-micro (2)/ indirect (1)/ non (0)
- préparation = préparé-lu (2)/ semi-préparé (1)/ spontané (0)
- interactivité = interactif (2)/ « semi-interactif » (1)/ ou non (0)

La caractérisation des phonogenres à l'aide de ces traits conduit à subdiviser certains genres en « sous-genres »:

- les questions du discours parlementaire sont préparées, alors que les réponses sont 'semi-préparées', contenant une part d'improvisation;
- le discours didactique est fait de trois sous-genres: la conférence universitaire, face à un public, est non médiatisée, semipréparée, non interactive; l'émission TV didactique n'a pas d'audience directe, est médiatisée, totalement préparée et non interactive; celle de la radio est interactive, et en face-à-face;
- le discours liturgique contient des homélies diffusées par internet, sans audience directe, celui tenu en cathédrale a une audience directe, et est indirectement médiatique (messe radiodiffusée);
- enfin, le reportage sportif se subdivise en deux sous-genres, le basket est commenté face à un micro sans interaction, le rugby et le foot sont commentés en dialogue.

Il en résulte l'inventaire des genres et sous-genres présenté dans le tableau 1 ci-dessous:

Tableau 1. Distribution des genres en sous-genres selon les traits situationnels (Goldman & al. 2014c)

PhonoGenre		Audience	Media	Preparation	Interaction
DID	Radio	1	2	2	2
	TV	0	2	2	0
	Lecture	2	0	1	0
NARR	Narration	1	0	0	2
ASS	Question	2	1	2	1
	Réponse	2	1	1	1
LIT	Homélie	0	1	2	0
	Messe rediffusée	2	1	2	0
RPR	Revue de presse radio	0	2	2	0
SPOR	Basket	0	2	0	0
	Rugby/football	1	2	0	2
MET	Bulletin météo	0	2	2	0
VXP	Voeux présidentiels	0	1	2	0

Notons que le corpus de vœux politiques VXP, en raison du fait qu'il s'agit de discours rares (une occurrence par an), contient, en plus, une dimension diachronique et une dimension géographique (de De Gaulle 1968 à Sarkozy 2007 pour les présidents français; et de Dreifuss 1999 à Calmy-Rey 2011 pour les présidentes suisses). Ces dimensions ne sont pas contrôlées⁴, mais ressortent nettement de nos analyses.

1.2. La parole du corpus est alignée texte-son (dans un TextGrid de Praat, Boersma & Weeninck 2017) à l'aide de l'aligneur EasyAlign (Goldman 2011). EasyAlign annote et segmente automatiquement la parole à partir du texte, à différents niveaux, du phone, la plus petite unité, aux suites sonores, ou unités séparées par des pauses, la plus grande unité contrôlée. Bien qu'automatique, l'alignement requiert une étape « manuelle » de vérification-correction-validation, par exemple pour la segmentation des noms propres ou celle des nombres.

La parole est, par ailleurs, annotée grammaticalement à l'aide de l'outil DisMo (Christodoulides & al. 2014), qui l'étiquette à différents niveaux de constitution grammaticale. Elle est, enfin, annotée manuellement, pour le repérage de variations stylistiques diverses (liaison, élision, emploi du schwa, hésitation), l'annotation de pauses avec et sans prise de souffle, ou de différents bruits, de bouche ou extérieurs.

Comme le disent Goldman & al. (2014; je traduis): « À côté et au-delà de la collection de données enregistrées, la véritable valeur d'un corpus réside dans les annotations dont il a fait l'objet. »⁵

1.3. C'est la raison pour laquelle ces données sont rendues accessibles au public intéressé via la plate-forme d'interrogation en ligne dédiée (C-PhonoGenres en ligne⁶), où l'on peut également télécharger l'intégralité du corpus. La plate-forme donne accès à divers types d'interrogations, que je présente très brièvement⁷.

Un onglet *concordancier* permet de chercher des occurrences dans le corpus à l'aide de différents critères, et avec différents filtres, et d'écouter ou

⁴ Pour introduire un trait situationnel « historique » contrôlant la variation diachronique, il aurait fallu qu'il s'applique également aux autres échantillons du corpus, ce qui n'est clairement pas le cas. Un trait situationnel « géographique » ou géolinguistique aurait été plus généralisable, mais nous éloignait de notre question de recherche étudiant les contours prosodiques des phonogenres.

⁵ "Beyond data collection, the main value of a speech corpus is its annotations." Goldman & al. 2014: 3.

⁶ <https://phonogenres.unige.ch>. Noter qu'à la première visite, une alerte apparaît vous informant que le site ne serait pas sûr; c'est une condition imposée par l'institution qui l'héberge. Il ne faut pas le croire, et passer outre; les façons de le faire sont spécifiques aux navigateurs employés ("Ajouter une exception; permanente; ...").

⁷ J'invite les lecteurs à visiter le site et voir ceci *grandeur nature*. À noter que les TextGrids renvoyés par les requêtes en ligne sont alignés jusqu'à la syllabe; l'alignement jusqu'aux phones est disponible dans le corpus entier.

télécharger l'échantillon, son et TextGrid. On peut chercher selon le contexte lexical toutes les occurrences d'un mot, ou d'une catégorie grammaticale; selon le contexte syllabique on filtre selon le degré de proéminence, la position de la proéminence, dans le mot lexical, dans le groupe, pénultième, finale, ou schwa post-tonique. On peut également filtrer selon le ou les locuteurs, individuels (tous les locuteurs du corpus), ou selon le sexe. Enfin, un onglet donne accès à des filtres permettant de croiser sélectivement les différents traits situationnels ci-dessus, monologue ou dialogue, genre de discours, type d'audience, médiatique ou non, préparation, et interactivité; on peut enfin filtrer les enregistrements selon leur date (par tranches de dix ans), ce qui ne s'avère pertinent que pour accéder à la dimension diachronique que présentent les vœux politiques.

Un autre onglet donne accès à des *statistiques* dans le corpus. Celles-ci renvoient des graphiques, visualisant les données quantifiées, selon la requête: le nombre d'occurrences d'une certaine chaîne orthographique, par locuteur, par genre, ou par trait situationnel. D'autres données peuvent être quantifiées mais il s'agit de données brutes, non relativisées (durée de l'enregistrement, nombre de mots, par exemple) qu'il est dès lors peu pertinent de comparer les unes aux autres. C'est un aspect qui doit être amélioré.

1.4. Mettre un corpus à disposition du public, pour un temps relativement long, de l'ordre d'une dizaine d'années ou plus, impose des contraintes juridiques: la parole stockée doit être franche de droits de copie. Cela peut être réglé au moment de la constitution du corpus, mais doit en tout cas l'être au moment de sa mise à disposition du public.

La conservation et l'accessibilité imposent des contraintes techniques également, pour le maintien de l'intégrité du corpus et ses méta-données (annotations diverses), amélioration des outils statistiques (ci-dessus), mais également pour celui de la plateforme informatique, son bon état de fonctionnement, et son accès. Il faut dès lors s'assurer que les ressources et compétences requises pour ces tâches seront disponibles sur le long terme.

La conservation et la pérennisation de semblables "gros corpus" pour un accès public va de pair avec le souci de la mutualisation et de l'inter-opérabilité des corpus et des outils à disposition des chercheurs. En effet, selon les plus-values ajoutées aux corpus, et leurs spécificités, le minimum partageable est l'accès aux sons et à une transcription orthographique (ce qui n'est plus d'un très grand intérêt) et l'optimal est le partage de l'intégralité des enrichissements apportés (cf. OFROM⁸, i-PFC⁹). Les plateformes OFROM et C-PhonoGenres ont été conçues par le même développeur, sur un modèle analogue, ce qui leur donne un air de famille qui facilite l'utilisation des fonctionnalités.

⁸ Projet OFROM: <http://www11.unine.ch/>.

⁹ Projet i-PFC: <http://cbllle.tufs.ac.jp/ipfc/>.

2. Le marquage acoustique, prosodique, et non linguistique du phonogène

Une expérience de perception a été conduite sur la base de ce corpus afin de savoir ce qu'il en était de l'identification de ces genres, suivant une idée de Fónagy & Fónagy (1976), que l'étude affine mais surtout confirme. Elle a été conduite en conditions de parole filtrée et non filtrée, avec un public francophone et non-francophone (Goldman & al. 2014b), répartis selon le tableau 2 infra¹⁰.

Tableau 2. Répartition des participants

	Non-filtré (nFilt)	Filtré (Filt)	Total
Locuteurs francophones (Fr)	31	179	210
Locuteurs non francophones (nFr)	45	35	80
Total	76	214	290

Les résultats confirment également des conclusions préalablement tirées par d'autres chercheurs (Obin & al. 2010), avec d'autres méthodes et sur un autre corpus, à savoir que, globalement, les genres de parole ne sont pas une chimère: les sujets parlants disposent et font état d'une sensibilité aux manifestations des circonstances de parole, et d'une certaine marge d'adaptation, de plasticité phono-stylistiques à leur égard.

Les taux globaux de reconnaissance figurent dans le tableau 3, en conditions filtrées (Filt) ou non filtrées (nFilt), pour les locuteurs francophones (FR), et non francophones (nFR). On observe que, même en conditions optimales (français non filtré), la reconnaissance n'atteint pas 100%:

Tableau 3. Pourcentage de reconnaissance selon les 4 conditions

% correct	nFilt	Filt
Fr	91.19	60.63
nFr	58.17	36.84

Tableau 4. Pourcentage de reconnaissance par genre selon les 4 conditions

		CONV	LITU	ITI	JPA	DID	POL	LEC	SPOR	"? "
Fr	nFilt	87.74	73.55	93.55	94.19	91.61	92.26	70.97	97.42	3.87
Fr	Filt	70.17	63.46	34.86	82.68	49.05	53.97	45.03	66.48	6.15
nFr	nFilt	65.33	45.33	37.33	66.22	34.67	61.33	42.22	93.78	4.11
nFr	Filt	62.35	38.24	20.00	55.29	24.71	42.35	31.76	56.14	5.85

¹⁰ Les tableaux 2, 3 et 4 ci-dessous sont empruntés à Goldman & al. 2014b.

Le tableau 4 ci-dessus présente, de façon plus détaillée, les taux de reconnaissance par genre, et par condition. La colonne "?" indique les taux de non identification d'un genre dans une condition.

Ces données sont commentées en détail dans l'article cité. J'y renvoie pour davantage de précisions, mais j'insiste sur ce qu'on peut conclure de cette étude, à savoir que la variation situationnelle et son répertoire que sont les phonogenres est une réalité partagée, dans une aire linguistique (Fr), et, dans une mesure moindre mais non négligeable, au-delà de l'aire linguistique (nFr), comme un fait interculturel, plus sensible pour certains genres.

3. Au-dela du corpus

En conclusion, j'aimerais considérer avec quelque distance la stratégie de recherche par accumulation de corpus, et discuter les conditions épistémologiques de l'accès à ces grosses masses de données. Il s'agit tout autant de la quantité accumulée (données numériques pour chaque syllabe de chaque échantillon du corpus, 7h - 420 minutes), que de la possibilité d'y accéder selon des échelles temporelles variables (de 1/1000 ou plus lorsqu'on scrute le détail de l'articulation d'une syllabe, à 1000/1, pour les mesures globales sur l'ensemble du corpus).

Lors d'une précédente intervention ici même (2013), j'affirmais l'importance, la possibilité et la nécessité, d'un va-et-vient entre la perspective d'où l'on envisage le corpus dans sa totalité, notamment pour y faire apparaître des contrastes globaux internes, entre genres, ou entre locuteurs, par exemple, et la perspective 'ordinaire' de sujet parlant, nécessairement à l'échelle 1/1. Je commente cette idée, dans deux directions différentes, mais qui reviennent, l'une et l'autre, à reconsidérer l'étude de la parole dans l'expérience humaine.

3.1. Pour que la parole nous *dise* quelque chose, l'échelle 1/1 est une condition *nécessaire*, mais elle n'est pas *suffisante*. En effet la posture d'observateur, même à l'échelle 1/1, reste une posture d'observateur, qui considère les données à la troisième personne, en tant que non-destinataire¹¹ ou "non-personne", pour reprendre les termes de Benveniste (1966).

Un contre-exemple permet d'illustrer cela: comme linguiste étudiant un corpus, vous connaissez plus ou moins personnellement un des locuteurs du

¹¹ Non-destinataire, quelles que soient les contorsions épistémologiques que l'on fait subir à l'"objectivité" prétendue, contorsions qui confessent sans le vouloir la part de participation nécessairement subjective sans laquelle l'analyste ne pourrait simplement pas analyser quoi que ce soit: "En tout état de cause, l'analyste est toujours un *archi-interprétant* qui a (idéalement) pour tâche de procéder à la description la plus « objective » possible de ce qui se passe tout au long du déroulement de l'échange, tout en se donnant les moyens de rendre compte de la subjectivité interprétative des différents participants impliqués à quelque titre que ce soit dans l'événement communicatif étudié." (Kerbrat-Orecchioni 2012).

corpus, que vous entendez en cet instant; ce détail contextuel, contingent et singulier, attise la contradiction entre la *posture impliquée* que vous fait prendre ce lien personnel et la *posture d'observateur* à laquelle vous auriez dû vous tenir.

De sorte que la question de l'*échelle* à laquelle on considère les discours du corpus croise celle du degré et du titre auquel l'interprète est personnellement concerné par le discours. Elle la *croise*: ce sont deux échelles distinctes, orthogonales.

Un exemple opposé est donné par la météo, comme en contient C-Phonogenres: il est impossible d'écouter un ancien bulletin météo comme on écoute (ou pas) celui du jour. Seul celui du jour, ou des jours à venir, nous concerne et nous intéresse.

Une très courte blague de Didier Anzieu permet d'illustrer un autre aspect de cette même question:

Le père: Toto, sais-tu ce que c'est qu'un congre?

Toto: Oh ouigre!

« Ouigre » n'existe pas en français, et doit être compris comme « Oui » et un suffixe « -gre », qui reconfigure la question du père en « Sais-tu ce que c'est qu'un con (+ gre)? ». La réponse, une fois reformulée la question du père, est simplement « Oui, je sais ce que c'est qu'un con (+ gre) », par laquelle Toto fait comprendre que le con est celui qui a posé cette question, parce qu'il l'a posée, et qu'il se retrouve perdant, à ce jeu-là.

Mais un second aspect interprétatif de la blague¹², qui me semble décisif, est encore caché: *quid* de l'interprète? Selon que l'on dispose ou non de l'entrée lexicale "congre" à la survenue de la blague, on s'associe nécessairement au père, insulté (implicitement), ou à Toto, vainqueur de la joute par sa vivacité, et en dépit de sa lacune lexicale probable. Dans ce dernier cas, l'interprète bénéficie en quelque sorte de l'abri procuré par la réplique de Toto pour ne pas se sentir reproché personnellement son manque lexical.

Cette dimension n'est pas *requise* par une interprétation minimale de la blague, c'est-à-dire si l'interprète se place en dehors de la scène, ne pouvant pas être personnellement concerné par ce qui est dit, tout comme avec un ancien bulletin météo. Mais elle est *nécessaire* à une approche du vécu langagier individuel.

3.2. Ceci nous amène à la seconde réserve au sujet des études sur corpus. Il s'agit d'une question relativement ancienne dans l'histoire de la linguistique (Chomsky 1957): la contradiction entre le caractère intrinsèquement limité, borné quantitativement (entre autres limites) du corpus, et la capacité humaine à produire un nombre illimité de phrases nouvelles, ou « créativité langagière ». Mutatis mutandis, on peut voir la même contradiction entre la

¹² « Congre » désigne une anguille de mer.

recherche fondée sur l'observation de corpus et la capacité à produire un nombre illimité de discours nouveaux, que je nomme « créativité discursive »¹³.

Le tournant chomskyen a déplacé l'intérêt de la discipline, de la recherche de régularités structurelles dans les corpus, permettant d'induire des 'règles' ou des régularités (Harris, Bloomfield), vers la capacité humaine à produire une infinité de phrases, à distinguer les phrases grammaticales des autres, etc. Il convient d'accommoder les principes de ce 'tournant chomskyen' au niveau du discours pour penser ce que je nomme *compétence discursive*.

La *compétence grammaticale* peut, et doit, être examinée en - *il*, ou en *ça*. Ce que représente la compétence grammaticale est supposé être un bien commun, et sa documentation - découverte n'est pas sensible à la personne. En effet, le grammairien présente une phrase et demande: « est-ce que ça peut se dire? » C'est un individu singulier qui se prononce: « ça peut/ ne peut pas se dire ». S'il se prononce bien en *je*, à la première personne, selon son propre avis, cela n'est pas pertinent: il parle au nom de sa communauté linguistique.

La *compétence discursive*, quant à elle, ne vise pas à rendre compte de la grammaticalité des phrases, mais à rendre compte du discours *qui-fait-sens-pour-je*. Son étude ne peut se faire que d'une posture en première ou deuxième personne - mais est peu compatible avec un regard en *il* (ou alors, un témoin impliqué, comme pour l'exemple de Toto *supra*, et à condition qu'il accède au second niveau d'interprétation indiqué).

Ce que je nomme « pragmatique expérientielle » (Auchlin 1999, 2013, 2016), magistralement déployé par J. Smolka (2014), esquisse quelques pistes en direction de l'étude de la compétence discursive et ses réalisations. Je l'ai documentée à l'aide de cas de figure d'*intégration expérientielle*, les « blends expérientiels », élargissant le champ de l'intégration *conceptuelle* de Fauconnier & Turner (2002)¹⁴. Le « blend expérientiel » est le mélange, l'intégration, de propriétés linguistiques de l'énoncé et son interprétation, et de traits matériels, sensibles, ni linguistiques ni conceptuels, qui se présentent à la faveur de l'occurrence, qui peuvent être des émotions ou sensations.

Par exemple, dire, sur un tempo extrêmement rapide, huit ou neuf syllabes par seconde, « j'ai tout mon temps je vous écoute » délivre simultanément deux messages contradictoires qui peinent à s'intégrer l'un à l'autre: l'un par la voie linguistique et interprétative (*j'ai le temps*), et l'autre par la perception du débit (*je suis pressé*). Cette difficulté d'intégration s'établit comme un *mauvais blend* dans l'expérience. Inversement, prononcer le même

¹³ Je parle de "créativité discursive *faible*" pour distinguer cette aptitude à produire un nombre illimité de discours nouveaux de la faculté particulière de certains écrivains (entre autres) qui fait que leurs écrits font mémoire, faculté que je nomme "créativité discursive forte".

¹⁴ Travaux qui sont une suite de mes premières publications sur le bonheur conversationnel.

énoncé plus lentement construit un blend convergent, l'élaboration « *perceptive* »¹⁵ du débit renforçant l'entrée linguistique.

L'un des intérêts du blend expérientiel est de focaliser sur le *hic et nunc* de l'événement énonciatif, sur la survenue du blend. Cela fait apparaître la part de participation active de l'interprète-expérienteur: les blends, c'est *dans son expérience propre* qu'ils s'inscrivent – de la même façon que l'agrammaticalité s'inscrit dans l'intuition linguistique du sujet parlant, laquelle, rappelons-le, est phénoménologiquement de l'ordre de l'*expérience*, de l'*éprouvé*. Ces éprouvés, externes à la grammaire, s'exercent aussi bien sur des objets syntaxiques que sur des constructions discursives ou textuelles.

Conclusion

Le travail accompli par l'accumulation de corpus et à leur propos est immense et parfaitement respectable. C-PhonoGenres en est une illustration, mais ce n'est de loin pas la seule.

Pour autant, il importe que ce travail ne fasse pas écran au déploiement de l'étude de la *parole au présent*, et des questions de recherche qui s'y enracinent. Celles-ci ne manqueront pas de se déployer, dès que chacun aura jugé la cause, son intérêt et ses opportunités.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUCHLIN, A., « Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive », in Verschueren J. (ed.), *Pragmatics in 1998: Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*, vol. 2, Anvers, IPrA, 1999, pp. 1-21. URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:28500>.
- AUCHLIN, A., « Prosodic Iconicity and Experiential Blending », in Hancil S. & D. Hirst (eds), *Prosody and Iconicity*, Amsterdam, John Benjamins, 2013, pp. 1-31. (draft: http://www.unige.ch/lettres/linguistique/Auchlin/papiers/Auchlin_ExperientialBlending.pdf).
- AUCHLIN, A., « L'expérience du discours: comment et pourquoi y accrocher son attention », in Stroumza K. et Messmer H. (éds), *Langage et savoir-faire: des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passés à la loupe*, Genève, IES, 2016, pp. 113-146.
- AVANZI, M., BEGUELIN, M.-J. & DIEMOZ, F., *Présentation du corpus OFROM – corpus oral de français de Suisse romande*. Université de Neuchâtel, 2012 sq. URL: <http://www.unine.ch/ofrom>.

¹⁵ Parler d'élaboration *perceptive* du débit est un raccourci: le débit et le tempo sont *imposés* à l'expérience langagière vécue *hic et nunc*; comme tels, ils sont plutôt *imperceptibles*, ne s'offrant à la perception que dans leurs zones de variation opposées, parole très rapide, ou très lente.

- BENVENISTE, E., « De la subjectivité dans le langage », in *Problèmes de linguistique générale* 1, Paris, Gallimard, 1966, pp. 258-266.
- BOERSMA, P. & D. WEENINK, *Praat: doing phonetics by computer*. URL: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.
- C-PhonoGenres en ligne, Corpus de parole annoté, URL: <https://phonogenres.unige.ch/>.
- CHOMSKY, N., *Syntactic structures*, Mouton: La Hague, 1957.
- CHRISTODOULIDES, G., AVANZI, M., GOLDMAN, J.-P., «DisMo: A Morphosyntactic, Disfluency and Multi- Word Unit Annotator: An Evaluation on a Corpus of French Spontaneous and Read Speech», in *Proceedings of 9th Language Resources and Evaluation Conference (LREC) 2014*. Reykjavik, Iceland; 26-31 May, 2014, pp. 3902-3907.
- FAUCONNIER, G. & M. TURNER, *The Way we Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, New York, Basic Books, 2002.
- FONAGY, I., *La Vive Voix, essais de psycho-phonétique*, Paris: Payot, 1983.
- FÓNAGY, I. & J. FÓNAGY, « Prosodie professionnelle et changements prosodiques », in *Le Français Moderne* 44, 1976, pp. 193-228.
- GOLDMAN, J.-P., «EasyAlign: a friendly automatic phonetic alignment tool under Praat», in *Proc. Interspeech*, Florence, 2011. <http://latlcui.unige.ch/phonetique/easyalign.php>.
- GOLDMAN, J.-P., PRŠIR, T., AUCHLIN, A., «C-PhonoGenre: a speech corpus in French 7-hours 7-speaking styles: relations between situational features and prosodic properties», in *The 9th edition of the Language Resources and Evaluation Conference*, Reykjavik, 2014, pp. 302-305. URL: <http://lrec2014.lrec-conf.org/en/>.
- GOLDMAN, J.-P., PRŠIR, T., CHRISTODOULIDES, G., SIMON, A. C., AUCHLIN, A., «Phonogenre Identification: A Perceptual Experiment with 8 Delexicalised Speaking Styles», in *Nclf 31, 3ème SWIP - Swiss Workshop on Prosody*, Genève, 2014b, pp. 51-62. URL: http://clf.unige.ch/index.php/download_file/view/452/133/.
- GOLDMAN, J.-P., PRŠIR, T., CHRISTODOULIDES, G., AUCHLIN, A., «Speaking style prosodic variation: an 8-hour 9-style corpus study», in *Speech Prosody 2014*, Dublin, 2014c, pp. 105-109. URL: <http://speechprosody2014.org/>.
- JOHNS-LEWIS, C., *Intonation in Discourse*, London, Croom Helm, 1986.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., « Le contexte revisité », *Corela* [En ligne], HS-11 | 2012, mis en ligne le 02 avril 2012, consulté le 11 avril 2016. URL: <http://corela.revues.org/2627>.
- KOCH, P. & W. OESTERREICHER, « Langage parlé et langage écrit », in Holtus G., M. Metzeltin & Ch. Schmitt (eds), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, I/2. Niemeyer, Tübingen, 2001, pp. 584-627.
- LEON, P., *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*, Paris, Nathan Université, 1993.
- LUCCI, V., *Étude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle*, Grenoble: Université des langues et lettres de Grenoble, 1983.
- OBIN, N., DELLWO, V., LACHERET, A., RODET, X., «Expectations for Discourse Genre Identification: a Prosodic Study», in *InterSpeech 2010*, pp. 3070-3073. [oai:hal.archives-ouvertes.fr:hal-00589076](http://oai.hal.archives-ouvertes.fr:hal-00589076).
- PRŠIR, T., GOLDMAN, J.-P., AUCHLIN, A., «Prosodic features of situational variation across nine speaking styles in French», in *Journal of Speech Sciences*, 4(1), 2014, pp. 41-60. URL: <http://www.journalofspeechsciences.org/index.php/journalofspeechsciences/article/view/89>
- SMOLKA, J., *Cognitivism on the Couch*, Lehmanns Verlag, 2014.

TV INFOTAINMENT - A CASE STUDY: ROMANIA DE LA A LA Z

RADA BOGDAN¹

ABSTRACT. *TV infotainment, a case study: Romania de la A la Z*². The hypothesis of this study is that the XXI century has redefined journalism by the subjectivity with which several topics of national interest are addressed. The grounded principles of journalism are considerably losing their importance, converging to *entertainment*. We shall approach the problem of *genre hybridization* within the televisual press, insisting upon the emergent forms of news magazine proposed by some of the Romanian shows, especially the one hosted by Sabin Gherman on the Look TV channel. Hence, this case study plans to emphasize the conjunction of a *serious genre (news magazine)* with a *non-serious one (satire)*, attempting to define an “ongoing journalistic genre”(infotainment).

Keywords: *news magazine, comedy journalism, satire, media genre, hybridity, entertainment.*

REZUMAT. *Infotainment televizat, un studiu de caz: Romania de la A la Z*. Ipoteza acestui studiu este aceea că secolul XXI a redefinit jurnalismul prin *subiectivitatea* cu care se tratează subiecte de interes național, iar principiile de bază, „serioase” ale jurnalismului își pierd considerabil din importanță, alunecând spre divertisment. Vom aborda problematica *hibridării genurilor* în presa televizată, insistând asupra *formelor emergente de revistă a presei* propuse de unele emisiuni românești, în special cea prezentată de Sabin Gherman pe canalul Look TV. Astfel, studiul de caz efectuat își propune să evidențieze îmbinarea unui *gen serios* (cel al revistei presei) cu unul *nonserios* (satira), în încercarea de a defini un gen jurnalistic „în mișcare” (*infotainment*).

Cuvinte-cheie: *revista presei, jurnalism de comedie, satiră, gen mediatic, hibridare, divertisment.*

¹ Rada BOGDAN is a PhD student at the Babes-Bolyai University in Cluj-Napoca (Roumania). Her research domain includes discourse analysis, with a main focus on the theory of genres applied in media field. E-mail: radabogdan0507@gmail.com.

² Romania from A to Z (our translation).

1. Relevance and motivation

The paths of journalism, as we know it now, may easily be characterized as heterogeneous and hard to describe. Either because of the challenges faced by the modern society, or because of the constantly growing technology, journalism has started to take unpredicted shapes and to be the subject of contradictory definitions: “Journalism, as we know it today has been evolving continuously, sometimes as a result of developing technology, sometimes as a reflection of changes in society” (Burns, 2013: 6). On the grounds of these aspects, we also agree that “television journalism is at a critical stage in its history because it has the capacity to affect more people than any other medium” (...) (Anderson, 2004: 3).

By becoming more and more present in journalism, TV infotainment is constantly in a revival process. As we are planning to show further on, its numerous forms regularly require specific scientific analyses in order to determine the grounds of these changes and accurately describe this phenomenon. The essential idea that guides our study is observing and investigating the constant re-creation of the infotainment genre in matters of television.

Since our thesis is an attempt to build a bridge between both linguistic and journalistic approaches in terms of the rise of infotainment in nowadays media, several authors from both sides have proved to be valuable assets in within our research. Patrick Charaudeau (1997; 2005), Geoffrey Baym and Jeffrey P. Jones (2012), Jones (2013) are only a few examples. Romanian authors, such as Mirela Lazăr or Ligia Stela Florea (2011a; 2011b), have also helped us provide the theoretical frame for our research paper. The novelty of our study consists in the punctual textual analysis we have effectuated. Despite the fact that much has been written about *infotainment* from a journalistic perspective, we are not aware of any study conducted from a linguistic discourse analysis perspective.

There are various particular TV shows that are created within this macro-genre, even while they are developing their own distinctiveness. Predominantly, they are conceived by combining two or more distinct genres and by associating different discourse types. The main intention of this programme is to express opinions and commenting daily news in Romania together with the presenter. There is also a segment of press magazine within the TV show, and sporadically the TV show has special guests. Its previous title was *Press from A to Z*.

With the help of a case study, we will minutely investigate Sabin Gherman’s show *Romania from A to Z* in relation to the genres it incorporates, but also to the particularities of the TV show as a whole. In an attempt to synthetize and prove a certain genre affiliation, our research incorporates theoretical elements from both *journalism* and *linguistics*, especially *discourse genre analysis*. By using *corpus analysis* as the main tool in our study, the primary goal

is to prove genre hybridization within the chosen TV show, as well as identifying the relatively new direction in which journalism is heading a path that contains more and more subjectivity.

Aired on March 16, 2016, our chosen text presents the opinion of S.G. related to the exacerbated nationalism proved by a police officer who banned the regional flag in the streets of Cluj-Napoca. The event took place during the celebration of the Hungarian Day this year (March 15th 2016). Simultaneously, he argues for a regionalized Romania, using a wide variety of topic related digressions, personal comments, enriched with regional linguistic markers, and a slowed down speaking rate typical to the region of Transylvania.

2. Premises

As already mentioned, the primary intention of the present study will be to prove the presence of a new genre within the audio-visual press. Placed under the umbrella of *infotainment*, this new genre is shaped by two genre prototypes: *news magazine* and a *humorous political editorial*. By associating these two genres, a new hybrid form of journalism is created. Our study, therefore, will survey the show's combination of relevant information and personal comments with a high degree of subjectivity, as the corpus analysis will testify to further on. As our case study will prove, we deal with a new form of press magazine genre closing on entertainment and one-man show given the numerous humorous elements it contains.

3. Theoretical and methodological framework

In pursuance of all we mentioned in the previous lines, a theoretical and methodological scheme is vital in testing the viability of our premises. Since we argue that *infotainment* is the umbrella-term we base our entire analysis on, a brief definition of it will be fundamentally necessary:

Infotainment refers to a cluster of program types that blur traditional distinctions between information-oriented and entertainment-based genres of television programming. Primarily a pejorative term, infotainment is often used to denote the decline of hard news and public affairs discussion programs and the corresponding development of a variety of entertainment shows that mimic the style of news. At the same time, however, the early years of the twenty-first century have seen the increasing emergence of programs that more thoroughly blend the content and form of various genres of public affairs and entertainment. This has created a complex spectrum of hybrid programming with a potentially wide range of implications for public information, political communication, and democratic discourse (Baym, 2008: 1).

Genre melange/hybridization represents another pertinent concept within our research; hence we subscribe to the following definitions:

Current approaches centre on a conception of **genre** as one order of speech style, a constellation of systemically related, co-occurrent formal features and structures that serves as a conventionalized orienting framework for the production and reception of discourse. More specifically, a genre is a speech style oriented to the production and reception of a particular kind of text (...) (Duranti, 2001: 79).

Hybridization is essentially the dominant pattern of cultural intersection over time. It is the temporal reflection of the local, national, and regional absorption and adaptation of global patterns of modernity in culture (Joseph Straubhaar, in Durham and Kellner, 2006: 689).

A great number of researchers from various fields have worked with the notion of **genre** and no matter the theoretical field chosen, it has been proven that the idea of genre implies stability over time. We will therefore continue with defining the main genres aforementioned, in order to prove their co-existence within the TV show analysed.

To start with, Cristian Florin Popescu argues that the main purpose of a press magazine is “to take an inventory of the daily press - newspapers, radio and even television” (Popescu, 2002: 342, t.n.). In managing and creating a news magazine, certain rules are needed, and rigor is undoubtedly one of them, since the **press magazine** represents a powerful and highly important instrument for informing people, which must not be treated superficially (Coman, 2000: 172). In terms of the definitions we have revealed so far, we consider that an essential particularity of the **press magazine** is represented by the **objectivity** with which daily events are transmitted to the public. What is more, adequate use and knowledge of the publications one needs to quote represents another elementary condition for a qualitative press magazine, as well as a certain balance in regard to the information transmitted.

The second genre we have identified within our research is the **political editorial**. As the references below show, the main aspect we should consider in relation to this genre prototype is subjectivity:

For one thing, the author of an **editorial** has freedom to use various kinds of evaluation to assess things or people; and for another, this evaluation functions as the means of manipulating the audience. Thus it is necessary for a model of editorial discourse analysis to incorporate in itself with evaluation as the focus, and this model can help to find how power is negotiated in the discourse. (Lihua, 2010: 52).

Yet another relevant point in this regard is the idea of arguing values and beliefs by means of several textual strategies: “what is distinctive about *editorials* is not that they offer values and beliefs, but they employ textual strategies which foreground the speech act of offering values and beliefs” (Lihua, 2010: 52).

Going even farther in our genre investigation, we argue that *political satire* is also a defining element in the genre *mélange* we intend to study, since humorous strategies are indisputably present in the TV show discussed. A clear distinction between satire and humor is not highly relevant for our research; hence we will consider the following theoretical aspects in regard to this genre. A very brief, yet clear-cut definition of humor is given by Alessandro Duranti: – “[...] a performative pragmatic accomplishment involving a wide range of communication skills including, but not exclusively involving, language, gesture, the preservation of visual imagery, and situation management” (...) (Duranti, 2001: 98). Its complexity is undeniable, and one of its fundamental rules is the permanent communication with the audience, depending on an equal cooperative participation of actor and audience (Duranti, 2001: 98). Thus, in order to appreciate *humour*, the audience must understand the joke behind it and they must be capable of analysing the cognitive frames presented by the actor and following the process of the creation of humour (Duranti, 2001: 98).

On the grounds of all the three main genres defined and described above, in the next sections of our study, we will develop a factual analysis in an attempt to prove genre hybridization, as well as the emergence of a possible new genre which we may have to define under the umbrella of *infotainment*. All these being said, we would like to end this section by positioning ourselves in regard to *infotainment*, by considering it a new way of seeing and interpreting the world in matters of journalism. This new way of re-imagining news, as well as the bonding between *serious* and *non-serious discourses* may become the fundament for a new journalistic trend:

Satire and *drama* are deployed in essayistic narrations about the poor state of politics. While there is a good dose of polemic in this approach, it does tackle serious issues, by breaking through the ‘quoting’ culture and impinging on the tradition of leader-centrism. The argument provokes current academic debates about *infotainment*. I contend that we need to move beyond the lament of dumbing down, typical of much literature on the commercialization of the press and media. (...) I do not present a naïve celebration of a new freedom resulting from market ideology. I rather develop an argument about the critical potential embodied in political infotainment. Journalists contribute to the re-imagination of the political sphere by (selectively) confronting questionable political behaviour (Rao, 2010: 144).

4. Corpus description

The aim of this section will be to offer a brief description of the corpus used within our research. First of all, since our corpus will describe a text in a single language, we are safe to say that we are going to study a *monolingual corpus*. Since we deal with a televisual show that incorporates both verbal and nonverbal/paraverbal communication, the fact that our *corpus* is *multimodal* is also self-explanatory. Regarding the domain, we have been explicit so far in mentioning that the Romanian infotainment TV shows have been our focus. Hence, we have chosen a case study representing a segment of Sabin Gherman's TV show, *Romania de la A la Z*. The main intention of this programme is to express the presenter's opinions while commenting on the daily news. There is also a segment of press magazine within the TV show, and sporadically, the TV show has special guests. Its previous title was *Presa de la A la Z*.

Aired on March 16, 2016, our chosen text presents S.G.'S opinions (short for Sabin Gherman henceforth) related to the exacerbated nationalism, proved by a police officer who banned a regional minority flag in the streets of Cluj-Napoca. The event took place during the celebration of the Hungarian Day on March 15, 2016. Simultaneously, he argues for a regionalized Romania, using a wide variety of topic related digressions, enriched with regional markers, personal comments and the slow speech rate (stereo)typical of speakers in the region of Transylvania.

5. Corpus analysis

As previously mentioned, *hybridity* is the cardinal element to consider within our research project. Consequently, the study addresses this genre dialogue in an attempt to establish and evaluate to what extent specific genre characteristics are present in the broadcast under discussion. We have therefore identified three main genre elements that this particular case study incorporates and will certify in the following sections: *news magazine*, *editorial*, and *satire*. Our demonstration will be carried out with the help of *sequential analysis*, and our case study will particularly show the transfer from some genre prototypes towards possible new genres that deserve our attention in analysing and describing them. While *corpus analysis* represents the primary tool we have used within this research, its is worth mentioning that we have carefully selected and transcribed our corpus, in accordance with the principles of analysis we have followed across our study. Hence, an important note that deserves our attention is that this study does not emphasize a corpus in the sense known in corpus linguistics (stored electronically and machine-analysable), but its analysis is based on the case study we have mentioned already.

In the previous sections, we have already recognized the tremendous transformations that the press is undergoing today. A great deal of subjectivity,

the insertion of `spectacle` (show, entertainment) and genre mixing are just a few observations that we have agreed upon so far. Within this context, we would like to propose the distinction between serious and non-serious genres in order to offer a classification of the main genres we are planning to discuss: "In tandem with this there seems to be an increasing gap in both the public and in journalism between the *serious* and the *non-serious*; the latter being obsessed by trivia, celebrity-dominated gossip and titillation, fed by a consumerist ideology" (Rudin, 2002:13). We will therefore understand by *serious genres* everything that is "hard news" and non-serious genres will be defined as "light, entertaining and about relatively obscure matters" (Rudin, 2002: 8).

5.1. The News Magazine - First Degree Serious Discourse

To begin with, we will recall the main elements that constitute the definition of a news magazine as a journalistic genre: constant reference to the daily press and the inevitable presence of objectivity. As we will further see, we encounter all these aspects within our programme.

Firstly, we would like to consider the previous title of this TV show which used to be *Press from A to Z*, thus proving that press briefing is an indispensable element within the programme. For that purpose, it is worth mentioning that daily quotes from the printed press are a recurrent element within the show. In this particular case, there are many quotes from an online news source: *Gandul.ro*. This is supported by the numerous *verba dicendi* encountered within the text: *zice, zic, a spus, zicem*³. The following examples represent reports from the daily written press, read and quoted by Sabin Gherman during the programme (see the table in the appendix – Reported Speech: **11.18%**):

- (1) *de ziua maghiarilor ieri ministrul agriculturii DOMNUL IRIMESCU A ANUNTAT CA românia vrea să înregistreze kurtos kalacs-ul cozonacul ala secuiesc ca produs românesc \ în europa*⁴
- (2) *am rugat constructorii ca de acum înainte la orice lucrare care se face în craiova minimum 80% dintre angajați să fie craioveni \ pentru că nu este normal să aud muncitorii vorbind ungrește-n craiovița nouă \ mi se pare normal că dacă lucrează-n craiova pe banii craiovenilor atunci să angajeze craioveni A SPUS ÎN FAȚA ZIARIȘTILOR LIA OLGUȚA VASILESCU \ 29 iunie 2012*⁵

³ He/she says, I say, he/she said, we said (our translation).

⁴ Yesterday, on hungarian day, the agriculture minister MISTER IRIMESCU announced that Romania would like to register kurtos kalacs-ul the székely cake as a romanian product in Europe (our translation).

⁵ I have asked the constructors that for any future bricking in craiova, 80% of the people to be local employees\ because it is not normal to hear people speaking hungarian in craiovița nouă\ it seems normal to be that if they are working in Craiova and are paid here they should hire local people SAID OLGUȚA VASILESCU IN FRONT OF THE JOURNALISTS \ 29th of June 2014.

Secondly, as already stated in the definition of the news magazine, a high degree of *objectivity* in presenting the news sources, but also the news themselves, is highly required. We believe the highest proof of objectivity may be observed when S.G. quotes the news sources. As soon as he comments upon them, a large amount of subjectivity starts to push through. Some of the main subjectivity markers are given by means of S.G.'s evaluative expressions as well as his use of the Transylvanian dialect: "O CHESTIE FOARTE FAINĂ", "s-avem grijă ca aiurelile alea să se perpetueze", "boftării"⁶.

Speaking about news of public interest, the excerpt analysed here deals with the reaction of the presenter when finding out from the daily press that a police officer banned a regional minority flag in the streets of Cluj-Napoca. Of course, as already stated, the online source of information quoted here is *Gandul.ro*. In supporting his opinions, Sabin Gherman clearly states the *thesis* of his entire discourse, making his public familiar with the topic prepared:

(3) XXX DE IERI/CARE PUTEA FI: O CHESTIE FOARTE FAINĂ ADICĂ ȘEPTTE LA SUTĂ DIN ȚARA ASTA DINTRE CETĂȚENII ȚĂRII ĂȘTEIA AU AVUT O ANIVERSARE \ O COMEMORARE O cum vrei să-i zici \ O SĂRBĂTOARE \ ȘI SĂRBĂTOAREA AIA ERA: dacă vrei PUSĂ PE SCHELETUL MODERNITĂȚII \ ADICĂ CINȘPE MARTIE 1848 NIȘTE OAMENI REVOLUȚIONARI LE ZICEM ACUMA AU AVUT IDEI DESPRE LIBERTATEA PRESEI -- DESPRE LIBERTATEA POPOARELOR --DESPRE O MULȚIME DE LUCRURI PE CARE ASTĂZI LE TRĂIM ȘI DE CARE ASTĂZI BENEFICIEM⁷⁸

After presenting the topic, the trigger summarizes the main event discussed here: "**DOMNUL POLIȚIST DE IERI CARE O INTERZIS STEAGUL ARDEALULUI PE STRĂZI**"⁹, of course, conveyed to the public with a high degree of irony in S.G.'s voice, given his intonation. It is right from the very beginning that the presenter starts to elude the objectivity of news magazines, despite reading from the newspapers placed in front of him, or quoting from them, while the TV show is claimed to be, in one of its sections, a news magazine on its own webpage¹⁰.

⁶ "A VERY COOL THING", "to make sure this bullshit will last for ever", "cops" (our translation).

⁷ MISTER POLICE OFFICER FROM YESTERDAY WHO BANNED THE TRANSYLVANIAN FLAG ON THE STREETS (our translation).

⁸ XXX FROM YESTERDAY/ WHICH COULD HAVE BEEN: A VERY NCIE THING I MEAN 7 PERCENT OF THIS COUNTRY FROM THE CITIZENS OF THIS COUNTRY HAVE HAD AN ANNIVERSARY\ A COMEMORATION O how would you like to call it\ A HOLIDAY\ AND THIS HOLIDAY WAS: If you want EXPLAINED BY MEANS OF MODERNITY\ WHICH IS FIFTEEN OF MARCH 1848 SOME REVOLUTIONARY PEOPLE WE CALL THEM NOW HAD SOME IDEAS ABOUT PRESS FREEDOM – ABOUT FREEDOM OF THE NATIONS – ABOUT LOTS OF THINGS THAT WE LIVE TODAY AND TAKE ADVANTAGE OF (our translation).

⁹ MISTER POLICE OFFICER OF YESTERDAY WHO BANNED THE TRANSYLVANIAN FLAG IN THE STREETS (our translation).

¹⁰ <http://www.romaniadelaalaz.ro/>, accessed on January 9th, 2017.

To conclude, we argue that *Romania from A to Z* certainly possesses significant elements of what a news magazine may be defined by. By means of the elements we have already presented: the TV show's definition, the fact that **almost 12%** of S.G.'s discourse is quoted from a newspaper, as well as the interest of the TV show in daily matters, we can assert that the programme is certainly a hybrid one, and we will further see what other genres underlie its content and form.

5.2. The Political Editorial: Second Degree Serious Discourse

To a certain extent, we may also argue that *Romania from A to Z* possesses certain characteristics of *political editorials*. As shown in the theoretical section, it is a well-known fact that an editorial is very much interested in expressing and forming opinions, and Sabin Gherman is clearly doing this by reading from the daily press. **36.73%** of his entire speech is represented by digressions and personal comments. Here we have an illustrative example:

(4) am văzut reacțiile și pe facebook și pe privat și peste tot la emisiune\ ca să-nțelegeți mă io-s obligat să spun tot ceea ce spun\ nu mă obligă nimeni din afară io mă oblig pe mine în fiecare seară ca să vă spun ca nu cumva dimineata când mă apuc de bărbierit să-mi fie rușine că mă uit în oglindă\ ADICĂ n-am io multe principii s ca-n bancu ăla cu idei putine și fixe da mă dacă tin la ceva tin la următoarea chestie\¹¹

5.3. Humour and Satire – Non-serious discourse

Nonetheless, there are several other elements that direct the TV show towards another discourse direction: the non-serious discourse (*see the distinction provided in the theoretical section*). We have, therefore, identified here the presence of humour and irony, and there are several forms of humour encountered in the text analysed.

Firstly, we would like to clarify the fact that our analysis is strictly conducted from a linguistic standpoint; hence we will not emphasize nonverbal/paraverbal elements related to humour and irony. Nonetheless, 12.24% of Gherman's speech is *pure irony*. Sabin Gherman is clearly ironizing the relationship between Transylvanians and Romania's southern population in the following excerpt:

¹¹ I saw people's reactions on facebook and on chat and everywhere during the show\ you have to understand I am forced to tell everything\ I am telling\ nobody from outside forces me I force myself every night to tell you all these so that in the morning when I shave I am not ashamed when looking in the mirror\ I MEAN I don't have many principles I'm like that joke with few but fixed ideas if I care about something I care about the next thing (our translation).

- (5) noi tre să vorbim despre cei din sud doar așa cu frații noștri de peste carpați să fim niște vasalități civice întotdeauna\ să-ășteptăm domnule nu da dreptul nu da nu da drumul la lumină până nu s-aprinde lumina din bucurești\ nu cumva să-ntorci ceasul până nu-ntorc ceasul până nu-ntorc ceasul ministerele din bucurești\ dacă olguța olguța fosta prmistă o fost în prm vreo două mandate acolo pe lângă vadim tudor o stat p-acolo\ și când olguța are o chestie ea poa să șpună orice¹²

A very interesting strategy used by the presenter in creating humour concerns a subcategory of non-serious discourse that we entitled *fictional dictums*. We have identified four different times Gherman uses them, and they seem to represent almost 9% of his speech on this topic. Their role is mainly argumentative, as he uses them either to conclude his points or to start an argument, generalizing certain particular attitudes at national and/or international levels. By reversing, re-creating or even inventing several maxims/aphorisms, Sabin Gherman is clearly generating humorous effects amongst his public. And by repeating his tactics, he hereby explicitly demonstrates his intentions.

- (6) io am văzut că dacă taci vei renaște mut \ dacă generația trecută tace generația care se naște se naște mută \ sau mutălaie \ cum vrei să-i zici \ adică generația asta care vine va fi un buletin de vot gata ștampilat și nu o generație de cetățeni care-și pun întrebări care au aspirații atitudini uneori critice nu¹³

- (7) există o chestie spurcată în țara asta noi trebuie să umblăm și să vorbim tot timpu-n istorie ca pe ouă stricate¹⁴

- (8) DACĂ TACI VEI RENAȘTE MUT¹⁵

- (9) DACĂ GENERAȚIA TRECUTĂ TACE GENERAȚIA CARE SE NAȘTE SE NAȘTE MUTĂ \ SAU MUTĂLAIE \ CUM VREI SĂ-I ZICI¹⁶

¹² we have to talk about the southern population like being our brothers across carpathians to always be some civic vassalages\ to wait mister don't give them the right don't switch on the light until Bucharest light is switched on\ don't change the clock until Bucharest minister change their own (...) (our translation).

¹³ I saw that if you shut up you will revive dumb\ if the last generation is silent the new born generation is tongue less or mute\ whatever you want to call it\ I mean this generation who comes will be a ballot paper already stamped and not a generation of citizens that ask themselves questions that have aspirations sometimes even critical attitudes no\ (our translation).

¹⁴ there is a nasty thing in this country we have to walk and talk in history as if standing on addled eggs\ (our translation).

¹⁵ if you shut up, you will be reborn dumb (our translation).

¹⁶ if the last generation is silent the new born generation is tongue less or mute\ whatever you want to call it\ (our translation).

Another discourse strategy used by Sabin Gherman is represented by his **puns or jokes**. He resorts to terminological contradictions that almost lead to absurd assertions. By means of the following joke, Gherman makes an analogy between the Hungarian *István* and a Dacian (commonly associated with a “pure Romanian”). While the political tension between the two ethnic groups is widely known, the joke is meant to create a correspondence between the product *kurtos kalacsi* and the Romanian people:

(10) \ *mă dincolo de cum te cheamă pui de dac István dincolo de bancuri kurtos kalacsi produs românesc sună ca america pământ românesc*¹⁷

It is in this sense that we proposed the distinction between **serious and non-serious discourses**, and we believe Searle’s points in this regard are highly relevant for our research. Exactly as the TV shows will further prove, “what distinguishes fiction from lies is the existence of a separate set of conventions which enables the author to go through the motions of making statements which he knows to be not true even though he has no intention to deceive” (Searle, 1975: 326). Gherman imagines the following situations exemplified here in order to prove his point, provoking a serious alienation from the objective news discourse he has started the TV show with:

(11) dacă vin și îo acuma și zic banii ardelenilor să rămână în ardeal\ pentru că tu esti pe deficit mâncu-ti sufletu/ tu de-abia dacă vedem o hartă verde aia cu cât dau județele și cât ă: primesc înapoi de la bucurești s-ar putea să fii pe deficit\ ă: cu cele patru milioane sau patruzeci de milioane de euro export pe care le face dolju ă nu știu dacă poti să le compari cu cele patru sute de milioane de euro pe care le face aradu\ nu/ și totuși îmi spui banii craiovenilor pentru craioveni\ îți multumesc\ vreau banii ardelenilor pentru ardeleni\ ce zici de faza asta¹⁸

(12) chestie care nu se face că n-am cum să zic bă de und ești din craiova bă nu te angajezi\ da tu de unde esti din cluj nu conteaza că esti mai prost sau mai nu stiu cum te-angajezi pe tine\ asta nu se face\ /dar\ dacă-am face așa n-am fi ridicolul întregii lumi¹⁹

¹⁷ besides what’s your name you little dacian István besides jokes kurtos kalacsi romanian product sounds like america romanian land (our translation).

¹⁸ If I now come and say transylvanian money should stay in transylvania\ because you underproduce bless your soul\ you barely if we see a green map the one with how much the counties give and receive from Bucharest you may be in the red\ with the four millions or forty millions of euros export from dolj I don’t know if you can compare them with the four hundred millions of euro that come from arad\ right/ and still you are telling me that the money of craiova\ are for the craiova people/ thank you\ I want transylvanian money for the Transylvanian what do you say about this/ (our translation).

¹⁹ a thing that you cannot do because I cannot say you where are you from/ from craiova I will not hire you\ you where are you from/ cluj\ doesn’t matter you are more stupid or whatsoever - I will hire you\ you cannot do this but if we do this we would make a fool of ourselves/ (our translation).

6. Concluding remarks – a new genre?

To conclude, considering the theoretical tools provided and the analysis presented, we have verified our premises: we are certainly dealing with an interesting new hybrid genre within the audio-visual press that requires proper definition and more complex characterization. It is nonetheless noticeable that this new hybrid form of journalism that stands under the umbrella of infotainment (as a macro-genre) combines relevant information with personal comments and a high degree of subjectivity. On the grounds of the analysis provided, we might even assert that we are dealing with a new form of press magazine genre converging to entertainment and one-man shows.

We would like to conclude our study by saying that our attempt to analyse and discuss this new hybrid genre that has become highly popular in Romanian television may possibly have significant effects in the future. We might be dealing with a new genre that requires adequate definition and thorough analysis within a larger and more complex theoretical framework, from both linguistic and journalistic viewpoints. As journalism constantly evolves, analysing phenomena in real time becomes critically important in order to better understand the world we live in. Hence, we would encourage possible future studies, considering other relevant elements that deserve our attention.

REFERENCES

- ANDERSON, B., *News Flash. Journalism, Infotainment, and the Bottom-Line Business of Broadcast News*, Jossey-Bass, A Wiley imprint, San Francisco, 2004.
- BAYM, G., *Infotainment. The International Encyclopedia of Communication*, Blackwell Publishing, Oxford, UK, 2008.
- BAYM, G. & J. P. JONES (ed.), *News Parody and Political Satire Across the Globe*, Routledge, New York, 2012.
- BURNS, L. S., *Understanding Journalism*, SAGE Publications Inc., London, 2013.
- CHARAUDEAU P., *Les conditions d'une typologie des genres télévisuels d'information*, revue Réseaux n°81, CNET, Paris Janvier-Février, 1997, consulté le 8 septembre 2016 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications, URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-conditions-d-une-typologie-des,71.html>.
- CHARAUDEAU, P., *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 2005.
- COMAN, C., *Relațiile publice și mass-media*, Ediție revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom, 2004.
- FLOREA, L. S., *Aspects de la problématique des genres dans le discours médiatique*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2011.

- FLOREA, L. S. (coord.), *Gen, text și discurs jurnalistic*, Editura Tritonic, București, 2011.
- DURANTI, A. (ed.), *Key Terms in Language and Culture*, Blackwell Publishers, Massachusetts USA, 2001.
- DURANTI, A. & C. Goodwin (ed.), *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge University Press, 1992.
- DURHAM, Meenakshi Gigi and Douglas M. Kellner (ed.), *Media and Cultural Studies. Keywords*, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, 2006.
- JONES, J. P., « *Parole d'experts, public profane: les mutations du discours politique à la télévision* », *Questions de communication* 2/2013 (n° 24), 2013, pp. 97-123, traduction Bouillon Pierre, URL: www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2013-2-page-
- LAZĂR, M., *Noua televiziune și jurnalismul de spectacol*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- LIHUA, L., *Interpersonal Rhetoric in the Editorials of China Daily: A Generic Perspective*, Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern, 2010.
- POPESCU, C. F., *Dicționar explicativ de jurnalism, relații publice și publicitate*, București, Editura Tritonic, 2002.
- RAO, U., *News as Culture, Journalistic Practices and the Remaikinf of Indian Leadership Traditions*, Berghahn Books, New York, 2010.
- RUDIN, R. & T. IBBOTSON, *Introduction to Journalism: Essential Techniques and Background Knowledge*, Focal Press, Burlington, 2002.
- SEARLE, J. R., *The Logical Status of Fictional Discourse in New Literary History* Vol. 6, No.2, *On Narrative and Narratives* (Winter, 1975), The Johns Hopkins University Press, 1975, pp. 319-332. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/468422>.

Appendix - corpus transcription

doamnelor și domnilor bine v-am regăsit \ **altă zi altă emisiune** \ **altă pereche de papuci** \ **ca-n bancu ala** \ ai văzut xxx de ieri \ XXX DE IERI /CARE PUTEA FI: Q CHESTIE FOARTE FAINĂ ADICĂ ȘEPTE LA SUTĂ DIN ȚARA ASTA DINTRE CETĂȚENII ȚĂRII ĂȘTEIA AU AVUT O ANIVERSARE \ O COMEMORARE O *cum vrei să-i zici* \ O SĂRBĂTOARE \ ȘI SĂRBĂTOAREA AIA ERA: *dacă vrei* PUSĂ PE SCHELETUL MODERNITĂȚII \ **ADICĂ** CINSPE MARTIE 1848 NIȘTE OAMENI REVOLUȚIONARI LE ZICEM ACUMA AU AVUT IDEI DESPRE LIBERTATEA PRESEI -- DESPRE LIBERTATEA POPOARELOR --DESPRE O MULȚIME DE LUCRURI PE CARE ASTĂZI LE TRĂIM ȘI DE CARE ASTĂZI BENEFICIEM \ **sigur că DOMNUL POLITIST DE IERI CARE O INTERZIS STEAGUL ARDEALULUI PE STRĂZI** **aflu** despre el c-a fost și profesor de istorie \ devine deja ca-n caragiale *tată* \ sau ca-n tarkovski \ **adică am fost profesor de istorie am învățat tot felul de aiureli în facultate** \ **aiureli s-au învățat și-acuma ne facem politist** \ **s-avem grijă ca aiurelile alea să se perpetueze** \ am văzut reacțiile și pe facebook și pe privat și peste tot la emisiune \ ca să-nțelegeți **mă io**-s obligat să spun tot ceea ce spun \ nu mă obligă nimeni din afară **io** mă oblig pe mine în fiecare seară ca să vă spun ca nu cumva dimineața când **mă apuc** de

bărbierit **să-mi fie** rușine că **mă uit** în oglindă\ **ADICĂ** n-am **io** multe principii **îs ca-n bancu ăla cu idei putine si fixe** da **mă** dacă **țin** la ceva **țin** la următoarea chestie\ **io am văzut** că dacă taci vei renaște mut\ **dacă generația trecută tace generația care se naște se naște mută\ sau mutălaie\ cum vrei să-i zici\ adică generația asta care vine va fi un buletin de vot gata ștampilat și nu o generație de cetățeni care și pun întrebări care au aspirații atitudini uneori critice nu\ vreo trei sau patru m-o luat pe privat\ domnule că tot am văzut că **meri** în franța\ da tu crezi că-n franța iese cineva cu simboluri regionale/ și aproape că **m-am bucurat** că mi-o pus întrebarea asta\ mă dacă încep să fie oamenii critici cu **mine** poate vor fi critici și cu sistemul\ și să v-arăt/ am o hartă a franței\ nu este harta cu care sunteți obișnuiți\ **ci** harta simbolurilor regionale/ harta steagurilor regionale/ aici jos în dreapta vedeți insula asta corsica unde este un cap negru cu o bandană prinsă acolo ca la pirați\ unul dintre simbolurile acestei steme acestui drapel el luptă pentru independența corsicii\ și franța un stat ultracentralizat un stat care-i la o sută de ani față de modernitatea europeană dacă **mă gândesc** la administrația și finanțele nemțești sau stilul de muncă în lumea protestantă nu/ dacă o luăm cu etica protestantă a muncii a lu weber\ cam la o sută de ani distanța-i franța\ noi nu mai vorbim noi suntem în evul mediu\ acum descoperim prin tot felul de istorici academicieni că să vezi ce uniri o făcut mihai viteazu ale românilor\ nici nu existau români atunci da noi așa o trebuit să-nvățăm la școală\ existau ardeleni, existau moldoveni existau munteni valahi cum vrei să le **zici** **o:ri** vă **ziceam** de caragiale sau de tarkovski\ da cred că mai mult caragiale\ da un **caragiale trist\ de ziua maghiarilor ieri ministrul agriculturii domnul irimescu a anunțat că românia vrea să înregistreze kurtos kalacs-ul cozonacul ala secuiesc ca produs românesc\ în europa\ mă dincolo de cum te cheamă pui de dac István dincolo de bancuri kurtos kalacsi produs românesc sună ca america pământ românesc da să **zicem** că-i ok\ îi românesc în românia\ **hă** de ziua maghiarilor anunțăm îi și mai ok\ **hai să zicem** că poate să fie semnalul unei deschideri\ **dar** asta trebuie dublată prin gesturi ale instituțiilor **tată** / nu poti să-mi spui kurtos kalacs-ul este produs românesc si-n același timp să vină boftării pe stradă și să smulgă drapelele ardealului **adică** **hă** / voi cum vreți să fie țara asta numa cu voi/ **îmi amintesc** și-o să-ți arat **măine declarația/ știți/ există o chestie spurcată în țara asta noi trebuie să umblăm și să vorbim tot timpu-n istorie ca pe ouă stricate** **adică** nu cumva să spui de ceva de un primar din xxx sau de ăia din sud că imediat **separatiștilor xxx bozgorilor din ardeal** **dar** când olguța vasilescu vine în 2012 pe șantierele unde s-asfaltau nu știu ce drumuri prin craiova și **zice dragă să nu văd picior de ungur pe-aici să nu se vorbească ungurește locurile de muncă să le dați la craioveni da/ că-s banii craiovenilor** găsește te rog pe ziare.com/ ă: olguța vasilescu unguri **imediat** \ ă ăia au voie să facă tot ce vor\ **adică ăia din sud ne pot face pe noi xxx să ne calce-n picioare/ domnu xxx banii craiovenilor să meargă la craioveni angajați numai craioveni\ noi când zicem hă banii ardelenilor să rămână-n ardeal\ separatiștilor/ da voi nu: noi tre să vorbim despre cei din sud doar așa cu frații noștri de peste carpați să fim niște vasalități civice******

întotdeauna\ să-așteptăm domnule nu da dreptul nu da nu da drumul la lumină până nu s-aprinde lumina din bucurești\ nu cumva să-ntorci ceasul până nu-ntorc ceasul până nu-ntorc ceasul ministerele din bucurești\ dacă olguța olguța fosta prm-mistă o fost în prm vreo două mandate acolo pe lângă vadim tudor o stat p-acolo\ și când olguța are o chestie ea poa să spună orice_olguța vasilescu nu mai vrea să vadă unguri muncind la craiova\ și le-a zis foarte clar/ am rugat constructorii ca de acum înainte la orice lucrare care se face în craiova minimum 80% dintre angajați să fie craioveni\ pentru că nu este normal să aud muncitorii vorbind ungurește-n craiovița nouă\ mi se pare normal că dacă lucrează-n craiova pe banii craiovenilor atunci să angajeze craioveni a spus în fața ziariștilor lia olguța vasilescu\ 29 iunie 2012\ **hă** da dacă-am face noi același lucru că nu mai vrem să vedem olteni muncind pe banii clujenilor\ chestie care nu se face că n-am cum să zic **bă** de und esti din craiova bă nu te angajez\ da tu de unde esti din cluj nu conteaza că esti mai prost sau mai nu știu cum te-angajez pe tine\ asta nu se face\ dar\ dacă-am face așa n-am fi ridicolul întregii lumi/ noi ardelenii da\ **doamna din craiova xxx** \ **doamna este o fost în prm acuma îi în psd s-are lumea la picioare**\ dacă-am spune și noi nu mai vrem să nu mai vrem să auzim pe șantieretele din cluj napoca perfectul simplu\ făcui venii mersei\ ce-ar zice **tată**/. separatiștii /separatiștii-n ardeal/atunci\ spun **eu** separatiștii din oltenia\ **doamna aia care-o fost în prm s-acuma o tâne psd-u-n brate** este o separatistă \ da/ separatista pentru că asta faci ai o problemă **tată**/. ai o problemă **dacă vin și io** acuma și **zic** banii ardelenilor să rămână în ardeal\ pentru că tu esti pe deficit mâncu-ti sufletu/ tu de-abia dacă vedem o hartă verde aia cu cât dau județele și cât ă: primesc înapoi de la bucurești s-ar putea să fii pe deficit\ ă: cu cele patru milioane sau patruzeci de milioane de euro export pe care le face dolju ă **nu știu** dacă poți să le compari cu cele patru sute de milioane de euro pe care le face aradu\ nu/ și totuși **îmi spui** banii craiovenilor pentru craioveni\ **îți multumesc**\ **vreau** banii ardelenilor pentru ardeleni\ ce zici de faza asta/

TEXTUAL LEVEL THESIS

KEY	WORDS	PERCENTAGE
THESIS	85	6,40%
Trigger	11	0,83%
<u>reported speech</u>	148	11,18%
digressions and personal comments	486	36,73%
<u>fictional discourse</u>	178	13,45%
humour and irony	162	12,24%
fictional dictums	119	8,99%
other	134	10,18%
TOTAL	1323	100,00%

RADA BOGDAN

TRIGGER

reported speech from the daily press
digressions and personal comments
fictional discourse
humour and irony
fictional dictums

LEXICAL LEVEL

regional words and expressions
meta-cognitive strategies
direct addressing marks
verba dicendi
evaluative expressions
subjectivity markers
discourse markers

L'ORALITÉ DES TEXTES DE L'ADMINISTRATION DU HAUT MOYEN ÂGE

PIOTR PŁOCHARZ¹

ABSTRACT. *Oral tradition of administrative texts in the Early Middle Ages.*

The aim of this article is to show how new approaches in diachronic linguistics contribute to the reflection on the orality of the Romance languages before these languages were put to writing. We trace marks of Latin/ Roman orality in a text written in Late Latin (even Medieval). Another goal is to demonstrate the importance of Medieval Latin texts as resources not only for historians but also for linguists. We also define the terms that appear in the title: orality, Early Middle Ages and administrative text. Access to a language spoken during that time allows us to better understand the passage from Latin to Romance languages. As for the new approaches in diachronic linguistics, we mention a recent publication of the Laboratoire de médiévistique occidentale de Paris, which clearly illustrates the synergy between linguists and historians in the field of the history of communication and linguistics. Finally, we show the example of the Italian charter of the eighth century which can be analysed in light of these new approaches – positive examination – and where we can see the traces of the spoken language – that can be named *Legal acrolecte*.

Keywords: *From Latin to Old Italian, Medieval Latin, Romance languages, Late Latin, Orality, Administrative Texts.*

REZUMAT. *Tradiție orală în texte administrative ale Evului Mediu timpuriu.*

Acest articol își propune să arate cum noile abordări în lingvistica diacronică pot contribui la discuția despre oralitatea limbilor romanice înainte ca acestea să cunoască o formă scrisă. Identificăm mărci de oralitate latină/ romanică într-un text redactat în latină târzie (chiar medievală). Un alt obiectiv este să demonstrăm importanța textelor scrise în latină medievală ca surse nu doar pentru istorici, ci și pentru lingviști. De asemenea, definim termenii din titlu: oralitate, Ev Mediu timpuriu și text administrativ. Accesul la limba vorbită în perioada respectivă ne permite să înțelegem mai bine trecerea de la latină la limbile romanice. În ceea ce

¹ **Piotr PŁOCHARZ:** doctorant contractuel en sciences du langage à l'École Normale Supérieure de Lyon (UMR 5317 – Institut d'Histoire des Représentations et des Idées dans les Modernités). Chargé de cours au département des Lettres et des Arts de l'École Normale Supérieure de Lyon. E-mail: piotr.plocharz@ens-lyon.fr.

privește noile abordări în lingvistica diacronică, menționăm o lucrare recentă elaborată la Laboratoire de médiévisique occidentale de Paris, ce ilustrează fără echivoc sinergia între lingviști și istorici în domeniul comunicării și al lingvisticii. Într-o ultimă etapă, aratăm exemplul unui document italian din secolul al VIII-lea (acrolect juridic), care poate fi analizat folosind aceste noi abordări (examinarea pozitivă) și în care putem identifica mărci ale limbii vorbite.

Cuvinte cheie: *de la latină la italiana veche, latină medievală, limbi romanice, latină târzie, oralitate, texte administrative.*

Ce deuxième colloque sur l'oral nous invite à continuer la réflexion sur les phénomènes oraux en termes d'approches actuelles, sous plusieurs aspects et dans plusieurs perspectives. L'axe historique propose entre autres d'analyser des textes à marques d'oralité, d'étudier les rapports oralité – écriture dans les textes anciens. Dans cette communication nous allons montrer comment de nouvelles approches en linguistique diachronique contribuent à la réflexion sur l'oralité des langues romanes – avant que ces dernières soient mises à l'écrit; à titre d'exemple, nous retraçons les marques d'oralité latine/romane dans un texte écrit en latin tardif (voire médiéval); et en fin de compte, c'est notre but supplémentaire, nous démontrons l'importance des textes de latin médiéval comme ressources non seulement pour les historiens mais aussi pour les linguistes, y compris latinistes et romanistes.

D'abord, nous allons définir quelques termes que nous allons utiliser au cours de notre communication. Commençons par quelques éclaircissements concernant le sujet: *L'oralité des textes de l'administration du haut Moyen Âge*. Par le terme d'oralité, nous entendons tout élément qui peut être pertinent pour une situation communicative et que nous pouvons repérer dans l'écrit, par exemple les déictiques: les indices personnels. Bien sûr, nous pensons aussi bien à l'oralité romane que celle latine. Pourtant, à l'époque du haut Moyen Âge – nous revenons à la définition de ce terme dans un instant – tous les textes dont nous disposons sont écrits en latin et non pas en roman. L'enjeu pour le linguiste est de dégager ces deux oralités (que nous pouvons également comprendre tout court comme langue orale – contrairement à la langue écrite). Cette oralité, au sens général, est néanmoins cachée sous la forme des prestigieuses lettres latines et non pas romanes – la première représentation de la scripta romane ce sont les fameux *Serments de Strasbourg* (842). D'ailleurs, nous ne disposons pas d'écriture romane avant le XII^e siècle – le moment de l'essor de la littérature française. Les plus anciens textes en français antérieurs au XII^e siècle ne constituent que des exceptions ponctuelles (*Séquence de sainte Eulalie, Vie de saint Alexis, Vie de saint Léger*).

Passons maintenant au terme de haut Moyen Âge. Le haut Moyen Âge s'étend du VI^e au X^e siècle. Pour les historiens, c'est une période qui est synonyme de naissance et développement de nouvelles entités politiques qui surgissent après la fin de l'Empire romain d'Occident. Par contre, pour les linguistes, c'est une période qui voit la naissance et le développement de nouvelles entités linguistiques (langues romanes) qui surgissent de la latinophonie tardive. Nous voyons ainsi que cette époque est primordiale si nous nous intéressons à l'histoire des langues romanes. Nous venons de dire que la période altimédiévale ne connaît pas la mise à l'écrit des langues romanes. Pourtant, il est évident qu'à moment donné les gens se mettent à parler le roman sans qu'ils en soient conscients. Nous obtenons alors un long intervalle qui sépare la nouvelle oralité romane et sa mise à l'écrit. Pour la retrouver, nous devons fouiller une immense documentation écrite en latin. C'est pourquoi nous pouvons même parler d'une archéologie des langues romanes – puisque l'histoire exige des sources écrites. L'époque du haut Moyen Âge n'appartient donc qu'à la préhistoire de la linguistique romane².

Enfin, les textes de l'administration – pourquoi n'est pas nous intéresser aux textes littéraires? Nous pouvons préciser deux raisons: *primo*, les textes littéraires du haut Moyen Âge se caractérisent par une grande élaboration tant linguistique que littéraire. C'est un langage savant, écrit la plupart de temps par des clercs éduqués. Ce sont les textes qui tendent à se référer aux normes du latin classique et qui excluent ce qui relève du vulgaire/ du roman (cela ne veut pas dire qu'ils y réussissent toujours, ce n'est pas sans raison que le latin mérovingien est perçu comme barbare par les latinistes puristes). De même en ce qui concerne le côté littéraire: ces œuvres s'inspirent de la rhétorique et de règles de composition de l'Antiquité (aussi tardive). Nous voyons alors que le destinataire de ce langage appartient à la société cultivée de l'époque. *Secundo*, les textes administratifs (autrement dits, au sens historique: pragmatiques) appartiennent à un registre tout à fait différent. Ces textes exigent une compréhension par des personnes qui les détiennent. Prenons l'exemple d'une charte notariale entre deux particuliers. Sa langue doit être accessible pour chaque partie. Nous ne devons pas oublier la troisième personne participant à l'acte d'élaboration d'un tel document. Il s'agit évidemment de celui qui rédige ou transcrit le document, qui lui assure une valeur juridique. Peu importe que ce soit un laïque ou un clerc disposant de telle autorité. La présence de cet intermédiaire introduit une certaine inégalité de nature sociolinguistique. Le rédacteur de l'acte appartient nécessairement à une classe

² De la *protohistoire* parle L. Becker dans sa contribution au manuel des langues romanes (Becker 2014: 261-286). Même si le terme de préhistoire est défini par l'absence d'écriture, cela ne veut pas dire que l'on ne peut pas voir les débuts de la linguistique romane dans les textes du haut Moyen Âge écrits en latin!

cultivée qui maîtrise bien la langue écrite (nous rappelons que la seule langue écrite est le latin et que le roman ne connaîtra sa forme écrite qu'à une date très postérieure) tandis que les deux parties relèvent la plupart de temps d'une couche non scolarisée et souvent analphabète. La question qui nous vient à l'esprit est comment peuvent-ils avoir l'accès au contenu du document établi? Pour répondre à cette question il nous faut évoquer la spécificité de textes administratifs. Ils sont destinés à être lus publiquement à haute voix lors de leur émission. Quant à la lecture des actes privés, nous ne devons pas oublier le rôle des souscriptions des témoins de l'acte écrit dont le rôle est de renforcer la validité de l'acte. Leur présence nous confirme la lecture publique (même si le public est réduit à quelques personnes, ce qui, nous imaginons, n'est pas le cas en ce qui concerne par exemple les actes émis de la chancellerie royale). La production de l'acte suppose que celui-ci soit promulgué, donc lu, et par là approuvé, vérifié (Tock 2005: 121). Bien sûr, ce que nous venons de dire, ne s'applique nullement aux textes littéraires. En revanche nous pouvons discuter sur la lecture à haute voix de textes littéraires; nous savons que le phénomène de lecture silencieuse est marginal à l'Antiquité. Le VI^e siècle voit le développement de la lecture silencieuse en milieu monastique (Parkes 2001: 117-118). Quoi qu'il en soit, si nous nous penchons sur la littérature médiévale, nous remarquerons que dans la généralité des cas c'est une littérature de performance à caractère oral. Une littérature de la parole vive qui trouve sa réalisation dans une lecture publique. Il paraîtrait que par cette longue remarque sur le côté littéraire nous nous soyons éloignés de notre sujet. Au contraire! Il est indispensable de nous rendre compte de cette omniprésence de l'oralité lorsque nous travaillons sur la diachronie. Nous voyons bien qu'elle s'applique à tout genre textuel, aussi bien littéraire que non littéraire – pour nous, il s'agit du genre pragmatique.

La dernière chose dont nous devons rendre raison c'est l'alternance de l'oralité latine et de l'oralité romane; autrement dit, de la langue latine et de la langue romane. Le problème que nous touchons concerne le passage du latin aux langues romanes. Il s'agit plus précisément d'une fameuse question « À quelle époque a-t-on cessé de parler latin? », ensuite reformulée: « À quelle époque a-t-on cessé de comprendre le latin ». Or, le passage du latin au roman (au singulier, sans distinguer les langues concrètes) ne consiste pas à remplacer le latin par le roman. Cela supposerait l'existence simultanée de deux langues maternelles indépendantes – oui, il faut bien dire « maternelles », c'est une constatation qui nous échappe souvent qu'au haut Moyen Âge la langue maternelle de la population et de la société est la langue latine sous sa forme évoluée tardive. Deux langues maternelles indépendantes – ce n'est évidemment pas le cas à l'époque du haut Moyen Âge. Au lieu de parler de la substitution, il serait plus juste de parler de la transformation. La langue romane ne remplace pas la langue latine.

C'est cette dernière qui se transforme, qui évolue au fil des siècles. C'est pourquoi nous utilisons souvent cette métaphore d'une langue mère et d'une langue fille (qui n'est pas quand même parfaite puisqu'elle nous parle de deux êtres distincts tandis que dans le cas du latin, il s'agit toujours d'un seul être qu'est la langue latine – n'oublions pas que les adjectifs *latinus* et *romanus*, dans le haut Moyen Âge, renvoient à la même réalité linguistique – à la même langue – et que la seule différence peut être de nature sociolinguistique: *latinus* – variante savante des clercs, *romanus* – variante populaire/vernaculaire). Par exemple en Gaule, conformément aux acquis de la sociolinguistique historique, les années 750 – 850 constituent une période où le latin cesse d'être compris. À partir de ce moment, les locuteurs perdent non seulement leur compétence active du latin mais aussi leur compétence passive. À côté de l'oralité latine était apparue une nouvelle oralité romane (une forme très archaïque de l'ancien français parlé). Pourtant, au moins dans un premier temps, l'accès à l'écrit reste réservé à la langue latine. Nous obtenons donc une période très intéressante pour une analyse sociolinguistique. La période où les locuteurs disposent de deux compétences (passive et active) pour deux langues (nous disons « deux langues » de notre perspective d'aujourd'hui, en sachant que pour les contemporains, il s'agissait plutôt de deux registres différents de la même langue. Le registre haut, cultivé par les savants et le registre quotidien, naturel (pour ne pas dire *bas* ce qui suscite les connotations péjoratives et jugements de nature esthétique n'ayant rien à voir avec la fiabilité scientifique). Les savants, constituant une minorité dans la société, peuvent avoir l'accès à ces deux registres, le peuple ne dispose qu'un registre courant/usuel. Nous pouvons songer au phénomène de diglossie. Pourtant, il nous faut bien souligner que dans cette histoire des langues romanes, toute l'époque mérovingienne (du V^e au VIII^e siècle) et les débuts de l'époque carolingienne (le VIII^e et le IX^e siècle) se caractérisent par un monolinguisme complexe de la société – ce n'est qu'après que l'existence de registres différents se transformera en l'existence de langues différentes –, le haut registre savant deviendra le latin médiéval: langue apprise et écrite, non pas maternelle, et notre registre courant/usuel³ du peuple deviendra le futur roman (que ce soit l'ancien français archaïque parlé ou l'ancien italien archaïque parlé, etc.) – langue maternelle et parlée. Cela ne veut pas dire que le latin médiéval ne reste que sur le papier! On le parle, mais ce n'est jamais plus la langue maternelle⁴.

Cela dit, nous voyons clairement que travailler sur les textes de cette période relève des difficultés aussi bien linguistiques que sociolinguistiques.

³ Rien n'empêche que ce registre par la suite puisse avoir sa forme acrolectale – la littérature médiévale.

⁴ La spécificité du latin médiéval est qu'il dispose aussi d'une variété de registres comme une langue vivante.

Linguistiques parce que nous avons affaire à une langue que nous avons du mal à préciser (est-ce encore le latin ou peut-être déjà le roman? Est-ce la linguistique latine ou la linguistique romane? De plus, c'est une langue peu étudiée et peu connue). Sociolinguistiques parce qu'à travers l'écrit, nous essayons de retrouver les différentes oralités provenant de registres différents. Nous étudions la langue dans son fonctionnement social.

Posons la dernière remarque de nature méthodologique qui affermira notre étude au seuil de la latinité et de la romanité: le français, l'espagnol, l'italien, le portugais, le roumain, l'occitan, et cent autres idiomes réduits le plus souvent à l'état de dialectes forment le groupe des langues romanes, ou néolatines, cela signifie exactement que le latin est la forme la plus anciennement attestée de ces langues. En étudiant le latin, un romaniste ne sort pas de son domaine, il l'élargit et l'illumine (Serbat 1991: 5).

Tout ce que nous venons de dire ce sont, entre autres, les résultats des travaux dus aux nouvelles approches en sociolinguistique, voire en histoire de langues (en diachronie), qui se multiplient en deuxième moitié du XX^e siècle et qui sont actuellement en plein essor. L'adaptation de nouvelles perspectives sur l'histoire des langues romanes a permis de les voir, de même que le latin tardif qui les précède, non pas comme les entités abstraites et précoces, privées de la grammaire et de la fonctionnalité mais comme les vraies outils de communication, comme les langues vivantes, maternelles d'une grande population de l'Europe altomédiévale. L'application à la diachronie d'outils et de méthodes de la sociolinguistique synchronique a rendu possible d'étudier ces langues comme *paroles* et non pas comme *systèmes*. Les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent, et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs (Calvet 2011: 3). Ce tournant vers la parole fut essentiel pour une meilleure compréhension de la latinophonie tardive et de la romanophonie précoce. S'intéresser aux gens (qui parle à qui et comment etc.) c'est aussi connaître leur histoire. C'est pourquoi nous pouvons observer les parallèles pour ce qui est de méthodes et approches propres aux études historiques. Ce retour au texte, *ad fontes* – aux sources selon le principe si cher aux humanistes de la Renaissance, est très visible dans une publication récente (2016) du Laboratoire de Médiévisiologie Occidentale de Paris intitulée « *Le Moyen Âge dans le texte* » (Grévin et Mairey 2016). Une histoire textuelle médiévale devient un liant entre les linguistes et les historiens. Ce n'est que leur collaboration mutuelle qui peut aboutir à des conclusions valables de nature sociolinguistique. Mais quel historien peut se vanter de dominer les savoirs linguistiques et philologiques complexes qui font de l'analyse du latin tardif du haut Moyen Âge ou des différentes *scriptae* (système d'écriture) des langues vulgaires du bas Moyen Âge une opération requérant en théorie une longue spécialisation préalable, totalement dissociée (au moins en France) de sa formation académique? (Grévin et

Mairey 2016: 11). Voilà la question posée dans la préface du susdit ouvrage. De plus, grâce aux linguistes, les historiens eux-mêmes peuvent examiner différemment les textes sur lesquels ils travaillent. Nous lisons dans le même ouvrage : « *qu'il s'agisse de « latins tardifs » ou de langages mixtes conditionnés par l'interaction entre la matrice latine et les langues vernaculaires, il est désormais impossible de considérer les langues du texte médiéval comme des états imparfaits, reflets dégradés de langages classiques ou simples préfigurations des modernités linguistiques. Chaque texte médiéval doit être analysé comme une unité linguistique particulière, et l'abondance de la documentation administrative et pratique non caractérisée, quoique possédant un faciès linguistique particulier, suggère qu'énormément reste ici encore à faire pour profiter de renouvellements potentiels, mais encore peu exploités* » (Grévin et Mairey 2016: 16).

Or, nous voyons clairement cette synergie qui se construit entre les linguistes et les historiens, et qui permet de mener des travaux de nature sociolinguistique. Soulignons ici le rôle capital de la documentation administrative qui, depuis peu, devient une nouvelle source de savoir aussi bien sociolinguistique qu'historique. Jusqu'à récemment, l'histoire de la langue, s'appuyait sur les textes littéraires, considérés comme une seule émanation autorisée de la langue, de la norme linguistique. Parmi ceux qui ont renversé cette tradition autorisant le côté littéraire nous pouvons indiquer Anthony Lodge et ses travaux concernant l'histoire du français de Paris à partir des textes administratifs et non pas littéraires. Pourtant, ses études ne s'intéressent guère à ce que nous avons tout à l'heure appelé « l'archéologie des langues romanes ». La période du passage du latin aux langues romanes est riche en études sur les textes littéraires (par exemple: les vies de saints) mais pauvre en travaux sur les textes administratifs. C'est pourquoi dans cette brève communication nous essayons dans un premier temps de montrer que ces données attendent d'être étudiées et, dans un deuxième temps, de faire une petite analyse d'une charte, en relevant ce qui est le sujet de ce colloque – l'oralité.

Notre texte est une charte italienne (Cavallo *et al.* 2001: texte n° 916)⁵. Plus précisément, il s'agit d'une charte de vente du 20 avril 739, où Iustu, orfèvre, vend à l'église de Sainte Marie, représentée par l'abbesse Orsa, une vigne de sa propriété située à Casese pour le prix de six pièces d'or de Lucques.

Bien sûr un texte du VIII^{ème} siècle n'est plus le latin cicéronien, mais il n'est pas encore non plus l'italien. Nous avons affaire à un texte dont l'écriture est latiniforme. Sous cette écriture il est possible de dégager notre oralité romane. D'un point de vue linguistique, nous pouvons admettre que ce texte est à caractère oral puisque il se caractérise par: une structure simple et linéaire du discours; une syntaxe simple; un lexique peu varié et très concret; la présence des répétitions.

⁵ Nous la mettons en annexe à la fin de cet article.

En ce qui concerne les remarques sur la graphie. Nous devons prendre en compte les changements phonétiques qui sont visibles dans la graphie, ils nous renseignent sur l'oralité effective de l'époque. Par exemple: le *e* long est transcrit par *i*, le *i* bref par *e* – cela est dû à la disparition de la différence entre les voyelles longues et brèves – un phénomène pourtant déjà connu par les Romains à l'époque de l'Empire romain, donc, peu importe pour nous mais grâce à lui nous voyons que le rédacteur de la charte n'essaie pas de cacher la langue orale sous la forme de la norme classique. Un autre exemple: le *b* intervocalique s'affaiblit, perd son occlusion et devient la constrictive bilabiale sonore qui est noté par la lettre *v*. Bien sûr, l'alphabet latin ne connaît pas ce phonème. Par contre, le rédacteur ne cherche pas à le cacher sous la graphie classique, il transcrit le phonème tel qu'il entend.

Ce qui est intéressant, nous retrouvons également une construction spécifique (pléonasme) *sic ita ut*.⁶ Elle apparaît une fois au II^e siècle chez Festus Grammaticus et quatre fois dans les documents tardifs issus du domaine italien⁷. Nous pouvons supposer alors qu'il s'agit d'une construction propre à la langue parlée de cette région.

Dans notre charte le verbe *componam* (c'est le futur ou le subjonctif présent) est retranscrit *cumpuna*. Ce verbe nous donne en italien *comporre* dont la forme du subjonctif garde cette ancienne forme ce qui nous donne *compogna*.

Le document représente la transcription de la conclusion d'un acte de vente. Il est établi en présence de trois témoins (nous pouvons lire: *in presentia testium*, et ensuite, sur la charte, nous pouvons repérer leur trois signatures). Au total, il y a 5, ou peut-être même 6 personnes engagées. La charte contient des phrases qui semblent être réellement prononcées. Nous rejetons l'idée que ce sont des formules archaïques répétées puisque le document devait être compris par toutes les personnes concernées. Ce qui est curieux c'est que le texte n'enregistre aucune phrase prononcée par l'abbesse (ni dans la souscription). Néanmoins, elle doit y être présente: finalement, c'est elle qui représente l'Église et, de plus, nous voyons beaucoup de formes où le locuteur (*Iustu* – ce lui qui vend la vigne) s'adresse directement à Urse (l'abbesse): *tibi Urse; da te Ursa; in tua Urse; te Urse; tibi Ursa* etc. Et ce sont ces formes qui confirment le caractère oral du document – le document qui fut objet d'une réalisation orale vivante.

Pour conclure cette brève analyse, il est possible d'admettre que cette charte, malgré une légère latinisation et après avoir pris en considération les changements phonétiques, ressemble plus au moins à la langue parlée en Italie (à Lucques) de cette époque-là.

La question que nous pouvons nous poser est: s'agit-il encore du latin ou déjà de l'italien? La question est évidemment mal formulée. En réalité, il

⁶ C'est un pléonasme où l'adverbe *sic* est doublement renforcé; cf. (Stotz 1998: 467 – 468).

⁷ eMGH et *Library of Latin Textes – Series A* de brepolis.net [vérifié le 10/06/2015].

s'agit de la même langue dans son continuum. En plus, au début du VIII^e siècle, nous rappelons que la charte date de 739, linguistiquement, il est impossible de parler d'existence de deux registres de langue éloignés entre eux jusqu'au point dépassant l'intercompréhension. Tout le VIII^e siècle ne peut être considéré que comme une période de Zone Transitionnelle (le terme utilisé dans la sociolinguistique diachronique⁸ qui désigne l'époque d'émergence d'une nouvelle langue). Bien sûr, en Italie, l'existence de cette *nouvelle langue* doit être comprise comme la présence d'un registre quotidien qui s'éloigne progressivement du registre savant. Néanmoins, cet éloignement n'est pas si rapide qu'en France. Nous supposons que l'Italie connaît la période de monolinguisme jusqu'au X^e siècle (Van Uytfanghe 2008: 127-136)⁹.

Or, quant à la langue de notre charte, il nous semble que la réponse la plus juste est: la langue du document est la langue parlée du début du VIII^e en Italie dans la région de la ville de Lucques. Vu que ce n'est pas un texte littéraire et que le rédacteur ne se donne pas la peine pour la transcrire conformément à la norme classique – nous pouvons admettre que la charte nous donne accès, même s'il est peut-être imparfait dans une certaine mesure, à son oralité effective: l'oralité qui se réorganise entre le latin tardif évanescant et le protoroman se cristallisant. Le fait que nous avons affaire à une oralité ne devrait pas nous désorienter. Même si nous parlons de l'oralité – il ne faut pas voir la langue dans sa dichotomie binaire où l'écrit l'emporte sur l'oral. Dans le cas de notre charte, il s'agit quand même d'un document représentant le langage juridique – alors une oralité acrolectale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANNIARD, M., « The Transition from Latin to the Romance Languages » dans Maiden, J. et Smith, Ch. (éd.), *The Cambridge History of Romance Languages*, t. 2, Cambridge, 2013, pp. 57-106.
- BECKER, L., « La protohistoire médiévale des langues Romanes » dans Klump, A., Kramer, J., Willems, A., (éd.), *Manuel des langues romanes*, Cologne, 2014, pp. 261-286.
- CALVET, L.-J., *La sociolinguistique* [1993], Paris, 2011.
- CAVALLO, G., NICOLAI, G., SANTONI, F., *Chartae Latinae antiquiores: facsimile-edition of the Latine charters 2nd series ninth century. Part LIX XXXI. Italy Verona I*, Dietikon-Zürich, texte n° 916, 2001.

⁸ Le terme utilisé par M. Banniard dans sa modélisation du passage du latin au roman en Gaule, pour plus de détails: se référer à sa bibliographie concernant le problème, par exemple (Banniard 2013: 56-107).

⁹ Van Uytfanghe prouve que le IX^e siècle voit le fonctionnement de la communication verticale.

- GREVIN, B. et Mairey, A. (éd.), *Le Moyen Âge dans le texte*, Paris, 2016.
- PARKES, M., « Lire, écrire, interpréter le texte. Pratiques monastiques dans le haut Moyen Âge », dans: Cavallo, G., et Chartier, R., (éd.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* [1995], Paris, 2001, pp. 109-123.
- SERBAT, G., *Les structures du latin*, Paris, 1991.
- STOTZ, P., *Handbuch zur lateinischen Sprache des Mittelalters, Vierter Band, Formenlehre, Syntaxe und Stilistik*, Munich, 1998.
- TOCK, B.-M., *Scribes, souscripteurs et témoins dans les actes privés en France (VIIe-XIIIe siècle)*, Turnhout, 2005.
- VAN UYTFANGHE, M., « La communication verticale latine en Italie (VIe – VIIIe siècle) » dans Van Acker, M., Van Deyck, R., Van Uytfanghe, M., (éd.), *Latin écrit – Roman oral? De la dichotomisation à la continuité*, Turnhout, 2008, pp. 127-135.

Annexe

In Dei nomine

Regnante domno nostro Liutprand rige, anno regni eius vigesimo septimo et domno nostro Hilprand rige, anno quarto, duodecimo dies intrantis kalendas magias, per indictione septima. Feliciter.

Manifestum est mihi Iustu aurifice da porta Sancti Gervasi vindedisse et vindedi, tradidisse et tradedi tibi Urse abbatisse ecclesie Sancte Marie vinea mea quem havire visu sum in loco uvi vocitator Casisi: unu caput tenet in via Teuderadi et aliut caput tenet in vinea Ansprandi, et de uno latere est de vinea Autelm et de alio latere est de vinea Faffuli, qui est sup casa Raduald, qui mihi ex cumparationem obvinet da Ildulu, parte mea quantum in ipso loco havire visu sum. Et accipi ego Iustu aurifice da te Urse ancilla Dei abbatissa auris soledos numero sex boni lucani stellati, expendivilis, in finito et deliverato capitulo; sic ita ut hav odierna die de meo qui supra Iusto exivet dominio et in tua Urse abbatisse trado esset potestatem tuoque dominio vindicis ac defendas et de ipsa vinea que facere volueris in tua uel de heridis tuis siat esset potestatem. Et si, quod non crido quod fiat, si aliquando tempore ego Iustu aut heridis meus te Urse abbatissa uel heridis tuus ipsa vinea molestare aut retrahere voluero per qualive ingenio aut summisso homine et aduc te da qualive homine ipsa vinea defensare non potuero, cumpuna ego Iustu aut heridis meus tibi Urse abbatissa uel at heridis tuus in duplo, meliorata vinea de co agitor.

Et pagina venditionis in sua maneat firmitatem.

Et Petrus quamvis indignus presbiter scriuere rogavi.

Actum Luca, die et regnum et indictione suprascripta; feliciter.

Signum + manus Iustoni aurifici vindituri et repromessuri.

Signum + manus Sindoin: viri devoti da porta Sancti Vincenti testis.

Signum + manus Vualderamu: filio quondam Vuattuli testis.

Signum + manus Autpert clirico filio quondam Rotchis testis.

Ego Petrus scripsi et in presentia testium sex soledos dante vidimus cumplevi et dedi

ALTERACIONES GRAFÉMICAS Y REPRESENTACIÓN FONOLÓGICA EN UNA COLECCIÓN DE CANTOS POPULARES ESPAÑOLES

MARCO STEFANELLI¹

ABSTRACT. *Graphemic alterations and phonemic representation in a Spanish folk songs collection.* This paper analyses some features of non-standard written forms which can be found in *Coplas y cantes flamencos*, a Spanish folk songs collection by Ruperto Chávarri y Batres. The collection exists in only one handwritten copy, and it has been composed between the 1880s and the 1910s, but the author's identity and linguistic profile need to be studied in further researches. What is investigated is the underlying phonological representation which motivates such spellings and constitutes the link between oral and transcribed forms. More specifically, this paper analyses, through a qualitative and a quantitative search, the use of <s> to transcribe *seseo*, as well as the non-normative alternation in the pairs /<v>, <c>/<z> and <g>/<j>. These written forms show a compound phonemic representation, where elements issued from different dimensions of Spanish language (general, "Atlantic", Andalusian and possibly northern Spanish) are assembled and transcribed through voluntary distorted spellings. It is important to consider this kind of texts as a part of the larger ensemble of folk songs collections composed by the Spanish folklorists between the end of the 19th and the beginning of the 20th century, with the need of empiricism and methodological precision that emanated from the scientific and epistemological revolutions of the 19th century. This kind of transcriptions are the result of the interaction between the author's competence and underlying representations, and the norm; they play an important role in creating and maintaining the linguistic stereotypes about the southern peninsular varieties of Spanish language.

Keywords: *graphemic alteration, phonological representation, transcription, folklore, flamenco, linguistic stereotype.*

¹ **Marco STEFANELLI** es doctorando en la Universidad Sorbonne Nouvelle Paris 3 (Francia), en la que también ha ocupado cargos de enseñanza. Sus sectores de investigación son principalmente la lingüística hispánica (fonética, fonología, grafemática, dialectología) y la historia del siglo XIX español (folklore, identidad nacional, historia de las ciencias). Correo electrónico: marcostefanelli@outlook.com.

REZUMAT. Schimbări grafemice și reprezentări fonemice într-o culegere de cântece populare spaniole. Această lucrare analizează câteva caracteristici ale grafiilor non-standard ce pot fi găsite în Coplas y cantes flamencos, o culegere de cântece populare spaniole de Ruperto Chávarri y Batres. Culegerea există doar în formă tipărită și a fost creată între anii 1880 și 1910, dar identitatea și profilul lingvistic al autorului mai trebuie studiate în cercetări viitoare. Examinăm reprezentările fonologice care motivează grafiile și care constituie legătura dintre forma orală și cea transcrisă. Mai precis, această lucrare analizează, printr-o cercetare de tip calitativ și calitativ, întrebuințarea lui <s> pentru a transcrie fenomenul seseo, precum și alternanța non-normativă în perechile /<v>, <c>/<z> și <g>/<j>. Aceste grafii arată o reprezentare fonemică complexă, în care elemente ce provin din diferite varietăți ale limbii spaniole (generală, „atlantică”, anadalusă și, posibil, din nordul Spaniei) sunt combinate și transcrise în forme voit greșite. E important să analizăm acest tip de texte în contextul mai larg al culegerilor de cântece populare create de către folcloriștii spanioli de la sfârșitul secolului al XIX-lea și de la începutul secolului XX, precum și a nevoii de empiricism și de precizie metodologică ce a izvorât din revoluția științifică și epistemologică ale secolului al XIX-lea. Acest tip de transcrieri sunt rezultatul interacțiunii dintre competența autorului, reprezentările implicite și norma lingvistică. Toate acestea au un rol important în crearea și menținerea stereotipurilor lingvistice despre varietățile limbii spaniole din sudul peninsulei iberice.

Cuvinte cheie: schimbare grafemică, reprezentare fonologică, transcriere, folclor, flamenco, stereotip lingvistic.

1. Introducción

Al hablar de oralidad en el ámbito de los estudios hispánicos, hay que tener en cuenta el lugar que ocupan las creaciones literarias de origen popular. Este artículo está centrado en los cantos populares españoles y en el subconjunto que constituyen los cantes flamencos; más precisamente, se intentará aportar algunos elementos de reflexión sobre el proceso de traslación al papel de esas composiciones, y sobre algunos de los problemas que este proceso conlleva.

¿Por qué es interesante ocuparse de escritura en el marco de una reflexión colectiva sobre la oralidad? Concretamente, lo que debe llamar la atención en el estudio de la forma escrita del texto es la brecha que se abre con respecto a la forma oral, y lo que se debe buscar es lo que hay en esa brecha. Pero entonces, ¿cómo se debe considerar la huella escrita de lo oral? El hecho de trasladar un texto desde la oralidad, que constituye su ambiente natural y su lugar de creación, al soporte escrito, obliga al autor a poner en marcha un proceso en el que participan varios factores como la norma, la competencia y las representaciones subyacentes. En

estas páginas se intentará proporcionar un acercamiento a las relaciones entre estos elementos, y más precisamente me ocuparé aquí de las representaciones lingüísticas que se sitúan detrás del texto escrito y de ese proceso de traslación, sin olvidar el papel que tienen estas representaciones en el marco – lingüístico, pero también social y epistemológico – del acto de transcripción.

2. La actividad folklórica y los problemas de transcripción de las coplas populares

El momento histórico que se sitúa entre las últimas décadas del siglo XIX y el principio del siglo XX nos proporciona un contexto de actividades intelectuales especialmente fecundo para esta investigación. El siglo XIX representa una época de renovación en todos los ámbitos científicos, debido al desarrollo de nuevos métodos de análisis más estrictos, a procedimientos de descripción más exigentes y a una nueva necesidad de empirismo (Aguilar Criado, 1989; Nicolai, 2011, pp. 7-9). De este modo, ciencias como la psicología, la sociología, la lingüística o la antropología definieron progresivamente sus perímetros de acción y sus metodologías, también gracias a las tensiones generadas por los conflictos ideológicos, en los que tuvo un papel central el positivismo.

A finales del siglo XIX vemos surgir en toda Europa una nueva “ciencia”, o más bien un movimiento que utiliza los instrumentos proporcionados por estas nuevas disciplinas y teorías: el folklore (Aguilar Criado, 1990). En España el centro de estas actividades estaba situado en Andalucía, y más precisamente en la persona de Antonio Machado y Álvarez “Demófilo” (1846 – 1893), miembro de la Folk-Lore Society de Londres. Machado publicó en 1881 las bases de la sociedad El Folk-Lore Español, defendiendo unos planteamientos rigurosamente empiristas y la necesidad de coleccionar fielmente los datos, así como un propósito federalista cuyo resultado fue la fundación de otras sociedades regionales; la más activa de estas fue, entre 1882 y 1883, la de El Folk-Lore Andaluz (Aguilar Criado, 1994a y 1994b).

Entre las publicaciones más sobresalientes de este período, hay que llamar la atención sobre algunas de las muchas recopilaciones de cantos populares que, por su contenido y por el enfoque científico exigido por este nuevo marco epistemológico, plantean de manera especialmente marcada la problemática de la relación con la oralidad. Además de la monumental obra de Francisco Rodríguez Marín, *Cantos populares españoles* (1882-1883), hay que señalar las dos colecciones de cantes flamencos de Demófilo (1881 y 1887), así como el *Primer cancionero de coplas flamencas populares*, firmado por Manuel Balmaseda y González (1881)². Todos estos trabajos, y muchos más,

² Sabemos que Balmaseda y González era un obrero semi-analfabeto, autor de las letras contenidas en la obra, y hay varias hipótesis sobre la identidad del autor de las transcripciones y del prólogo sin firma contenido en el *Primer cancionero* (Baltanás, 2001).

tienen por objeto de estudio las coplas, estrofas del repertorio oral tradicional destinadas a ser cantadas, y que pueden utilizar diferentes estructuras métricas. Algunas recopilaciones, como las citadas de Machado y de Balmaseda, se centran en el subconjunto de las coplas flamencas, que están marcadas por unos esquemas interpretativos propios (García Plata, 2000, pp. 101-111) y por algunos elementos lingüísticos, a saber:

- En el nivel léxico, por unos préstamos del caló, la lengua hablada por los gitanos españoles, y por elementos del léxico popular andaluz (Gutiérrez Carbajo, 2007, pp. 55-62; Roperó Núñez, 1990 y 2004);
- En los niveles fonético-fonológico y morfosintáctico, por los rasgos que definen la modalidad andaluza del español (Fernández Bañuls, 2004; Fernández Bañuls y Pérez Orozco, 2004, pp. 36-40; Gutiérrez Carbajo, 2007, pp. 53-55; Roperó Núñez, 2004).

Los autores de las transcripciones de las estrofas populares, a la hora de realizar sus recopilaciones, han tenido que enfrentarse con la complejidad de sus fuentes orales, que se caracterizan por sus aspectos puramente musicales (línea melódica, melismas...), su estructura métrica (generalmente reelaborada en la interpretación cantada) y por los elementos lingüísticos que acabo de subrayar.

El presente estudio se centra en las dificultades de representación de algunos de esos rasgos fonéticos y fonológicos, y en las estrategias adoptadas para superar dichos obstáculos; estrategias que son el resultado del enfrentamiento entre la norma lingüística, por un lado, y la necesidad de dar cuenta en la escritura de esos hechos fónicos, por otro. Ello se puede ver especialmente en la utilización, por parte de muchos folkloristas, de correspondencias grafo-fonológicas no ortográficas: para solucionar el problema de la falta de un sistema de notación idóneo a la transcripción, más o menos fiel y legible, de la realización fonética del texto cantado, cada autor ha tenido que elaborar su propio sistema grafemático. Se tomará como punto de partida la idea de que todo sistema de escritura alfabético supone una fonología, lo cual quiere decir que toda transcripción constituye una representación de la lengua, y por ende, cierto nivel de reflexión sobre la misma. Estos sistemas se han construido modificando el de la norma ortográfica del español, tomando en cuenta, aunque de forma indirecta y/o inconsciente, trabajos precedentes³ y, como veremos, en función de ciertas representaciones lingüísticas subyacentes.

³ Antes de los trabajos de los folkloristas, existían otras recopilaciones de cantos populares, que no tenían el mismo enfoque científico y empirista. Cabe destacar, por ejemplo, la de Juan Antonio de Iza Zamácola "Don Preciso", *Colección de las mejores coplas de seguidillas, tiranas y polos que se han compuesto para cantar a la guitarra* (1799 y 1802), la de Cecilia Böhl de Faber "Fernán Caballero", *Cuentos y poesías populares andaluces* (1859), y la de Emilio Lafuente y Alcántara, *Cancionero popular: colección escogida de seguidillas y coplas* (1865).

3. *Coplas y cantes flamencos*, por Ruperto Chávarri y Batres

Además de los trabajos de los folkloristas ya citados hay otro texto, menos conocido, que presenta este tipo de problemática y que está anclado en el mismo marco epistemológico. Se trata de *Coplas y cantes flamencos*, colección de cantos populares firmada por Ruperto Chávarri y Batres y de la que existe solamente un ejemplar, manuscrito, depositado en la Biblioteca Nacional de España (Madrid)⁴.

No tenemos informaciones sobre la identidad del autor, que no parece haber escrito ni publicado ningún otro texto. Sí sabemos que se trata de un donativo por parte de una de sus descendientes, que entregó el manuscrito a la biblioteca en los años 1990.

Coplas y cantes flamencos se presenta en la forma de un álbum de páginas blancas, de las que un centenar están escritas a mano. Tras la dedicatoria inicial, podemos leer una introducción de ocho páginas en la que el autor ofrece sus reflexiones sobre la poesía popular, apoyándose en el comentario de algunas coplas. En estas páginas, Chávarri y Batres hace referencia a “las colecciones de cantares recogidos por los folk-loristas”, y en particular a “la del ilustre libre-pensador Demófilo”. Esta última alusión nos permite situar la redacción del manuscrito después de 1881. Además, si observamos la grafía que utiliza el autor en la introducción y en las secciones del texto que no presentan alteraciones gráficas, nos damos cuenta que las novedades ortográficas introducidas por la Real Academia Española en 1911⁵ no se han tomado en cuenta. De este modo, aun admitiendo que tiene que transcurrir un cierto lapso de tiempo entre la publicación de una norma y su aplicación en el uso corriente, se puede situar el momento de la redacción de *Coplas y cantes flamencos* entre 1881 y los años 1910⁶.

El índice que Ruperto Chávarri y Batres inserta al principio de la colección da cuenta de los tipos de cantos y de estrofas que están contenidos en ella, y permite observar la división del manuscrito en cinco partes: “Cantares y coplas” (llamada posteriormente “Malagueñas”), “Carceleras y Saetas”, “Soleares”, “Seguirillas jitanas” y, por último, “Guajiras”. Vemos entonces que la primera parte, la más extensa, se refiere a cantares populares no estrictamente flamencos⁷, mientras que las cuatro últimas se refieren a modalidades

⁴ A través del catálogo de la biblioteca (en línea: <http://catalogo.bne.es/uhtbin/webcat>) es posible acceder a una versión digitalizada del texto.

⁵ Ver página 79 para una presentación algo más detallada de este análisis.

⁶ Una investigación más profundizada sobre la identidad del autor permitirá reducir este intervalo y datar más precisamente la obra, además de informarnos sobre el perfil lingüístico de Chávarri y Batres.

⁷ La denominación “malagueñas” puede referirse tanto a los fandangos populares originarios de la provincia de Málaga como a sus recreaciones flamencas de finales del siglo XIX. El trabajo de referencia sobre este tema es el de Martín Salazar (1998).

(interpretativas y hasta métricas) que sí se consideran específicamente flamencas⁸. Esta organización permite deducir que muy probablemente el manuscrito fue redactado ordenando unas notas preexistentes, lo cual explicaría también el orden y la limpieza de la caligrafía en las transcripciones.

4. El análisis del manuscrito

Me he propuesto estudiar las graffas utilizadas por Chávarri y Batres en la transcripción de estos cantos, con el objetivo de reflexionar sobre los mecanismos que se ponen en marcha a la hora de realizar ciertas “distorsiones” gráficas voluntarias. A continuación se expone el protocolo de análisis que se ha aplicado para obtener los resultados que se comentarán en el apartado siguiente.

En un primer momento, se han transcrito todas las estrofas contenidas en el manuscrito en forma de archivos doc, con el objetivo de proceder a su tratamiento en un procesador de texto. Para que el material fuera lo más homogéneo posible, se han descartado del corpus algunas páginas que parecían tener una caligrafía algo diferente o que parecían manifestar una adición posterior; el corpus así delimitado se constituye de 86 páginas de transcripciones. Se ha ajustado el enfoque del estudio a la escala de la página, lo cual tiene la ventaja de permitir observar algunas tendencias generales a lo largo del texto sin multiplicar excesivamente el número de valores resultantes, además de mantener una correspondencia directa con el formato del original. Con respecto a la transcripción misma de las letras de los cantos, casi nunca se han encontrado dificultades insuperables, salvo en pocos casos en los que ciertas graffas, que se han descartado del corpus, parecieron indescifrables. Además, se ha tenido que neutralizar ciertas dudas sobre la presencia o la posición de algunas tildes – especialmente cuando estas podían ser confundidas con los puntos de <i> o cuando su posición precisa en la palabra no se podía distinguir claramente–. También se ha insertado el símbolo <Ø> en todos los casos de elisión de un grafema. Por último, se han descartado del corpus todas las palabras en caló por considerarlas préstamos léxicos y, consecuentemente, por considerar que en su representación fonológica y, por ende, gráfica, participan factores diferentes y no comparables con el resto del material analizado⁹.

Una vez terminado este trabajo de transcripción, se pasó al análisis de los archivos. Se ha organizado la búsqueda por grafemas, empezando por los dígrafos con el fin de no contar dos veces las <h> de <ch> o las <i> de <hi>, por

⁸ El término “guajira” designa en España un tipo de palo flamenco *de ida y vuelta*, procedente (tanto en su forma métrica como en sus aspectos temáticos) de los cantos rurales cubanos que llevan el mismo nombre (Manuel, 2004).

⁹ Sobre las adaptaciones grafo-fonológicas de préstamos léxicos, véase por ejemplo el artículo de Beaumatin (2000).

ejemplo. Para cada grafema, se han establecido el o los correspondientes fónicos, separando los empleos ortográficos de los no ortográficos y, en cada página, se han contado las ocurrencias de cada grafema asociadas con cada uno de estos correspondientes. De este modo, se ha obtenido una serie de tablas semejantes a la siguiente:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	<y>	"y" conjonction, ortho	[j] ortho	[j] ortho	[j] non ortho, pour <ll> (yeísmo)	dont diminutif	dont diminutif lexicalisé		[j] non ortho, pour chute de consonne [j]->[j]
2	Malagueñas								
3	15	2	1						
4	16	3	1	3					
5	17	4	1						
6	18	4	1						
7	19	4	3						
73	Seguiriyas Gitanas								
74	86					1	1	1	seguriya
75	87	1	7	1		2	1		yamo, compañeriyá
76	88	3	4	1		6	1		cabeyo, caeniyá
77	89		3			7	2		1 eya, corasonsioy, oriya
78	90		4	2		3			ayí, yorando
79	91	2	1	1		2			baye
80	92	7	2	1					

Imagen 1. Ejemplo de tabla de resultados del análisis del texto, en este caso para el grafema <y>

Esta tabla ejemplifica la forma de ordenar los resultados del análisis, que luego se comentarán. En este caso, se refiere al grafema <y>, sin embargo las pestañas de la parte inferior permiten visualizar los resultados que se refieren a los demás elementos susceptibles de proporcionar datos útiles. Como se puede observar, a cada línea horizontal corresponde una página, lo cual también permitió mantener la separación del texto en sus cinco partes, por tipos de estrofas. Las columnas se refieren a los diferentes correspondientes fónicos¹⁰ a los que se asocian las grafías normativas y las no normativas. Como se ve, a medida que se avanza en el análisis es posible añadir criterios fónicos, léxicos o gramaticales (como aquí en el caso de los diminutivos y de los diminutivos lexicalizados, columnas F y G), contextos que puedan ser influyentes, o ejemplos (columna H), estableciendo así un número flexible de categorías dentro de las cuales detallar la búsqueda. A partir de la observación de estas

¹⁰ O, a veces, léxicos y gramaticales, como en el caso de la conjunción "y" que puede tener varias realizaciones fonéticas según el contexto, pero cuya grafía no varía nunca en el texto de Chávarri y Batres; puesto que se trata de un elemento frecuente y susceptible de variar en su realización oral, consideramos que el criterio pertinente para la elección de la grafía adoptada fue el léxico, y no el fonético.

tablas se ha podido comentar las grafías de Chávarri y Batres y reflexionar así sobre las representaciones fonológicas subyacentes.

Antes de pasar a la presentación de algunos resultados representativos, cabe preguntarse dos cosas: ¿cómo se ha hecho la asociación grafemas/fonos en los casos de las formas no ortográficas? Y ¿cuál es la norma ortográfica que se ha tomado en cuenta para distinguir las realizaciones normativas de las “distorsiones”?

Con respecto a la primera pregunta, dos son los criterios que, combinados, han guiado el establecimiento de esas correspondencias: el conocimiento de los rasgos fónicos susceptibles de caracterizar la fonología del español, especialmente en sus modalidades espontáneas meridionales, y el de las posibilidades de representación ofrecidas por cada grafema, a partir de las correspondencias grafo-fonéticas de la ortografía. Por ejemplo, la sustitución grafémica de <z> por <s> en una grafía como <asul> tiene por objetivo la transcripción de una realización fonética no estándar, y el grafema <s> es normalmente (y normativamente) utilizado para representar [s]. Esto permite justificar la interpretación de las grafías de este tipo como transcripciones de pronunciaciones seseantes¹¹. Lo mismo se podría decir para las grafías como <curpa> por *culpa*, donde vemos representada una realización de tipo [r] resultado de la neutralización de la oposición /r/~l/ en final de sílaba. Estos dos casos son bastante fáciles de analizar por respetar, dentro de la “distorsión” gráfica, las correspondencias grafo-fonéticas de la norma ortográfica (<s> para [s] y <r> para [r]). Sin embargo, puede haber casos un poco más complejos en los que se establecen nuevas correspondencias entre los grafemas y las realizaciones fonéticas objeto de la transcripción. En la grafía <jacer> por ejemplo, vemos que <j> sustituye a <h>, y esto se repite muchas veces en el texto. ¿Cómo se puede justificar esta alteración? Sabemos que en las hablas occidentales de la península ibérica podemos encontrar con frecuencia la “aspiración” (realización como fricativa laríngea o glotal [h]) procedente de /f/ inicial del étimo latino (Cano Aguilar *et alii*, 2011, p. 228). La grafía alterada <jacer> (del latín *facĕre*) no puede sino remitir a esta realización, lo cual permite atribuir a <j> el valor fonético de [h], que volvemos a encontrar en grafías como <cojer> o <jasta>, que también se justifican desde el punto de vista fonológico. En este caso entonces, el criterio fonológico permite extender el abanico de las posibilidades de representación que ofrece el uso no normativo de este grafema.

¹¹ La no oposición fonológica de las fricativas /s/ y /θ/, resultado de la más antigua neutralización de la oposición entre /s/ alveolar y /s/ dental en las hablas meridionales de la península, toma el nombre de 'seseo' en caso de que su realización sea [s], o de 'ceceo' si se realiza [θ]. Remito a Cano Aguilar *et alii* (2011, pp. 169-182) para una presentación más profundizada de las diferentes realizaciones de esta no oposición, que pueden variar en función de factores geolectales y sociolectales.

Con respecto a la norma ortográfica de referencia, se ha utilizado la que dictó la RAE en su Gramática de 1880. En efecto, por el motivo ya explicado, la redacción del manuscrito es forzosamente posterior a 1881. Si observamos el conjunto de las obras académicas de los siglos XIX y XX, vemos que la RAE no publicó ninguna *Ortografía* entre 1820 (novena edición) y 1969 (décima edición); entre 1844¹² y 1866, y luego entre 1870 y 1931 (en un formato algo diferente, por preguntas y respuestas), editó regularmente un *Prontuario de ortografía*, pero este texto iba destinado esencialmente a la enseñanza escolar. Sin embargo, a partir de 1870, las *Gramáticas* académicas presentaron un capítulo de ortografía, en el que se dictaba la norma en un tono menos didáctico. Ahora bien, como lo indica Gómez Asencio (2011), las *Gramáticas* académicas posteriores a 1880 y anteriores a 1917 se basan en el modelo de 1880, aportando a veces (en 1883, 1904 y 1911) ligeras modificaciones que permiten identificar submodelos, regularmente reeditados; dentro de este modelo y con respecto a la parte de ortografía, se introdujo solamente una modificación notable en 1911, que se refiere a la acentuación de la preposición *a* y de las conjunciones *e*, *o* y *u*, que hasta ese momento se acentuaban. En *Coplas y cantes flamencos*, hasta en sus secciones más respetuosas de la norma (como la introducción), estos elementos llevan tilde, por lo cual vemos que no se han tomado en cuenta las reglas de 1911, sino las anteriores, publicadas por primera vez en 1880.

5. Algunos resultados

Se pasará ahora a presentar algunos de los resultados de este análisis. Se harán primero algunas observaciones sobre las grafías “seseantes”, y luego sobre las soluciones adoptadas por Chávarri y Batres en el empleo de los pares de grafemas /<v>, <g>/<j> y <c>/<z>.

5.1. Seseo

El grafema <s> aparece muchas veces en el manuscrito en sustitución de <z> y de <c> ante <e> o <i>, como en <siego>, <haste> o <carsel>. Recurriendo a la explicación que se ha presentado más arriba, se pueden identificar todas estas grafías como representaciones de pronunciaciones seseantes. Se han contado 68 ocurrencias de esta alteración en todo el texto, de las que diez aparecen en la sección de las *malagueñas*, figurando siete de ellas en la misma página. Las otras 58 se encuentran a partir de las *carceleras*, con una frecuencia media de aproximadamente dos por página. Las grafías “seseantes” caracterizan

¹² Año de la imposición de la enseñanza de la ortografía académica en las escuelas. Hasta ese momento, las indicaciones de la RAE habían tenido más bien valor de consejos y sugerencias (RAE, 1999, pp. XIII-XIV).

entonces esta segunda parte del texto, así como algunos bloques aislados en la parte de las *malaqueñas*.

Hay que destacar además que la sustitución de <s> por <z> o <c> (ante <e> o <i>) para representar las pronunciaciones ceceantes está ausente de las transcripciones de Chávarri y Batres.

5.2. y <v>

Estos dos grafemas compiten hasta en la norma ortográfica del español: como consecuencia de la no oposición de /b/ y /v/ en español, ambos representan el fonema /b/¹³.

Se han contado 38 ocurrencias de en sustitución de <v>, de las que 30 se sitúan entre las *carceleras*, las *soleares* y las *seguiriyas* (23 páginas). Estos datos sugieren que la distinción /<v> tiende a desaparecer en el modelo de la ausencia de oposición fonológica entre /b/ y /v/.

Parece haber una relación entre la frecuencia de las ocurrencias de la sustitución de <v> por y el tipo de canto transcrito. De 38 ocurrencias, 8 se sitúan en las *malaqueñas* (frecuencia media: 0,14/página), 3 en las *carceleras* (1/página), 15 en las *soleares* (1,7/página), 12 en las *seguiriyas* (1/página) y ninguna en las *guajiras*.

5.3. <g> y <j>

Con respecto a la utilización de <g> ante <e> y <i> y de <j>, la situación es algo más complicada. Hay que señalar 8 ocurrencias de <muger> (o <mugeres>), y también <megilla>, que presentan <g> en lugar de <j> ante <e> o <i>. Como se ve, esta alteración parece aplicarse solamente a ciertas unidades específicas, y está estrechamente vinculada a grafías que se remontan a épocas más antiguas¹⁴. Resulta además interesante el hecho de que pueden hacerse las mismas observaciones para la alteración en el sentido contrario, atestiguada en las grafías <coji>, <cojio> (por *cogió*) y <aflijido>¹⁵. Todos estos ejemplos

¹³ Independientemente de su realización fonética, que en ciertos casos puede llegar a ser labiodental, la no oposición fonológica de /b/ y /v/ es de historia controvertida, y la existencia misma de un fonema labiodental sonoro /v/ en español ha sido el objeto de posicionamientos diferentes. Para una visión de conjunto sobre esta situación, remito a Sadowsky (2010).

¹⁴ La grafía <muger> aparece, por ejemplo, en Joan Lluís Vives i Marc, *Instruction de la muger christiana* (1529), y en las traducciones de la obra de Joachim Heinrich Campe, *Eufemia, ó la muger verdaderamente instruida* (1806, 1818, 1838). Encontramos <megilla> en *Biblioteca de la risa* (1859), de autor anónimo, y en varios tratados de medicina del siglo XIX, como los *Anales históricos de la medicina en general* (1848) por Anastasio Chinchilla.

¹⁵ De las que también existen testimonios en varias obras del siglo XIX, como en la *Colección de refranes y locuciones familiares* (1841) editada por Juan Oliveres, y en la *Historia universal antigua y moderna* (1842), compilada bajo la dirección de A. Martínez del Romero.

muestran la existencia de una zona de solapamiento en el empleo de estos dos grafemas, que en este contexto se pueden invertir aunque, como veremos, estas inversiones no parecen ser del todo aleatorias.

Salgamos ahora de la restricción contextual 'ante <e> o <i>'. Vemos que, varias veces en todo el texto, <j> es utilizado en correspondencia de una/f/ inicial presente en el étimo latino, como en las voces conjugadas de <jacer> o <jablar>. Como ya se ha comentado, estas grafías tienen por objetivo la representación de una "aspiración" laríngea o glotal [h]. Del mismo modo, este grafema es utilizado para transcribir la huella de una fricativa posterior faríngea del étimo árabe en <jasta> por *hasta*. A partir de estas observaciones, no parece atrevido atribuir a <j>, en el sistema adoptado por Chávarri y Batres, el correspondiente fónico [h], lo cual sería válido también en el caso de grafías como <coji> o <aflijido>, en las que <j> se puede interpretar como la transcripción de la realización laríngea o glotal de la fricativa velar/x/, frecuente en las hablas de Andalucía occidental (Cano Aguilar *et alii*, 2011, pp. 221-225). Si consideráramos este sistema como un intento de establecer correspondencias biunívocas entre grafemas y sonidos, esta afirmación nos llevaría a sostener que <j> y <g> tienen dos correspondientes fónicos diferentes, [h] y [x].

Sin embargo, tal vez buscar este rigor no sea la mejor solución para conseguir una descripción apropiada de las grafías de Chávarri y Batres y, por consecuencia, de la representación fonológica subyacente. En efecto, hay dos situaciones en las que la interpretación de estos grafemas se vuelve ambigua. Cuando <j> es utilizado respetando la norma ortográfica, lo más sencillo sería interpretar estas grafías como no marcadas desde el punto de vista de la modalidad lingüística. No obstante, especialmente si aparece al lado de las grafías no normativas que se acaban de describir, es posible atribuir a <j> el valor de [h], por coherencia con dichas grafías. Esta ambigüedad de interpretación se hace aún más patente en los casos en que <a>, <o> o <u> siguen a <j> (como en <ojos>), por no competir este grafema con <g> en esta posición. El segundo caso es el de <g> en sus usos no normativos, como en el ejemplo de <muger>: podría tratarse aquí de la transcripción de una realización laríngea [h], pues esta es la realización no estándar, marcada desde el punto de vista de la modalidad lingüística, lo cual justificaría la sustitución grafémica; sin embargo, si nos atenemos a la hipótesis de biunivocidad expuesta anteriormente, también se puede asociar a estas grafías la realización fonética estándar [x]. Además, hay que señalar la presencia de la sustitución de <g> por <j> fuera de las transcripciones de las coplas: además del índice (<Seguirillas jitanas>), aparece también en la dedicatoria (<recojidos>). Esto nos permite aclarar que la alternancia <g>/<j> ante <e> o <i> no tiene que ser necesariamente parte de un sistema de transcripción destinado a la modalidad lingüística de los cantos populares y que, por consecuencia, podría tratarse en ciertos casos, como en las

voces conjugadas de *coger* y sus derivados, de una alteración que afecta –de manera inestable, pues en la introducción también tenemos <recogidos>– exclusivamente a la grafía, sin variar el correspondiente fónico.

Para resumir, con respecto al empleo de <g> y de <j> en *Coplas y cantes flamencos*:

- a. Las grafías normativas con <g> ante <e> o <i> tienen siempre un correspondiente fónico no marcado [x] (ejemplo: <coger>);
- b. Las grafías no normativas con <j> en correspondencia de una “aspiración” como huella de una fricativa presente en el étimo (/f/ inicial del latín o/h/ faríngea del árabe) representan una realización marcada, de tipo [h] (ejemplos: <jierro>, <jasta>);
- c. Las demás grafías no normativas con <j>, todas las grafías normativas que también llevan <j>, y todas las grafías no normativas con <g> ante <e> o <i> se dejan interpretar tanto de forma marcada como no marcada, es decir como [h] y como [x] (ejemplos: <ojos>, <cojer>, <muger>).

Entre estas alteraciones gráficas, las únicas cuya frecuencia de aparición parece estar condicionada por el tipo de estrofa transcrito son aquellas que presentan <j> y que encuentran su motivación en el étimo, ya que la mayoría de ellas (16/21) se sitúan a partir de las *carceleras*, en esas modalidades estróficas más específicamente flamencas.

5.4. <c> y <z>

A lo largo del texto se pueden observar algunas grafías que llevan el grafema <z> en lugar de <c> ante <e>, como en <cruze>, <gozé> o <cabezera>; casi todas (8/9) se sitúan en el apartado de las *malaqueñas*. ¿De qué manera podemos justificar esta alteración, que no parece conllevar la transcripción de una realización fonética no estándar? Lo más probable es que estas grafías sean la prueba de la inestabilidad en la repartición de las distribuciones de <z> y de <c> con valor de fricativa interdental/θ/. A este respecto, la norma ortográfica de 1880 establece que <z> se utiliza ante <a>, <o> y <u> y a final de sílaba, mientras que el uso de <c> está reservado al contexto ante <e> o <i>; sin embargo, en este contexto, la misma norma tolera algunos casos en los que <c> y <z> se pueden utilizar de forma indiferenciada, como en <ceta>/<zeta> o <cíngaro>/<zíngaro>. Hay motivos para pensar que en las prácticas escriturales de los hablantes –y, en todo caso, de Ruperto Chávarri y Batres– esta indiferenciación, esta inestabilidad, se hace aún más fuerte: es lo que prueban los ejemplos <cruzes>

y <felicidad>¹⁶, detectables en la introducción del manuscrito, fuera de las transcripciones de las estrofas, que muestran cómo, en este caso también, el solapamiento de las distribuciones de estos dos grafemas no está vinculado al objetivo de transcribir una modalidad lingüística no estándar.

Queda por señalar, con respecto al contexto de final de sílaba, la grafía <seduztora>, en la que <z> sustituye a <c>; en este caso parece tratarse efectivamente de un cambio de referente fónico, es decir de la transcripción de una realización interdental del archifonema /G, siendo [θ] el único correspondiente de <z> en la norma y en el uso. La literatura que se ha podido consultar al respecto (Alvar, 1996; Cano Aguilar *et alii*, 2011; Fernández Sevilla, 2000) coincide en que se trata de una realización frecuente en el norte peninsular, especialmente en Cantabria, Castilla-León y el norte de Castilla-La Mancha. Ello no quiere decir que no se de en otras regiones, aunque con respecto a Andalucía lo más común es la degradación de la consonante implosiva por aspiración, geminación o elisión ([seðu^htora], [seðuttora] o [seðutora]). Se trata, en todos estos casos, de resultados de la degradación y neutralización de las consonantes en posición implosiva que caracterizan a todas las variedades del español, y que a menudo dan lugar a coarticulaciones y asimilaciones como la que parece transcribir esta grafía. Así pues, también se puede suponer que <z> cubra en ella todo este abanico de posibilidades de debilitamiento de la consonante implosiva ante dental [t].

6. Algunas conclusiones

Este análisis, que se ha tenido que limitar a estos pocos elementos por evidentes razones de espacio, permite sacar algunas conclusiones sobre la representación fonológica subyacente a las transcripciones de Ruperto Chávarri y Batres.

Ante todo, la repartición de las ocurrencias de ciertos fenómenos (seseo, trueque /<v> y <j> con motivación etimológica) confirman, en términos generales, la división del texto en dos partes que se podía sospechar al mirar el índice. En efecto, estas “distorsiones” gráficas aparecen casi exclusivamente en la segunda parte del manuscrito, es decir en las *carceleras*, *soleares*, *seguiriyas* y *guajiras*, que son las modalidades estróficas específicamente flamencas de la colección –mientras que para las *malagueñas* (que el autor llama también “cantares y coplas”, de forma más general) no tenemos indicios sobre la naturaleza más o menos “flamenca” de los cantos transcritos–.

Esto no quiere decir que las alteraciones grafémicas que constituyen el sistema original del autor estén presentes, a partir de las *carceleras*, de

¹⁶ Estas dos grafías se pueden explicar por su analogía, respectivamente, con las grafías normativas del singular <cruz> y del lexema <feliz>. Sin embargo, atestiguan una desviación con respecto a la norma en el empleo de <c> y <z>.

manera constante: cada una de ellas aparece al lado de las grafías normativas. Además, vemos que hay cierta permeabilidad entre las dos secciones de la obra: en la primera, globalmente redactada en el respeto de la norma ortográfica, encontramos algunas páginas en las que se concentra un gran número de grafías no normativas y, del mismo modo, en la segunda hay algunas subsecciones que no presentan ninguna alteración.

El estudio de los rasgos del sistema de transcripción adoptado por Chávarri y Batres permite llegar a la conclusión de que la representación de la fonología que motiva esas grafías es una mezcla de elementos que caracterizan diferentes modalidades de la lengua española. Por ejemplo, en el marco peninsular la dialectología ha identificado, basándose en el estudio de las realizaciones de los hablantes de las capas socioculturales más bajas, el área de seseo en “una franja discontinua situada hacia el centro de Andalucía” (Cano Aguilar *et alii*, 2011, p. 173). De manera más general, el seseo caracteriza todo el español “atlántico”, y lo mismo vale para la pronunciación laríngea [h] de la fricativa velar/x/, que se realiza en Andalucía occidental sin distinción de nivel social. Con respecto a la “aspiración” de/f/ inicial del latín, se trata de un fenómeno que se ha mantenido, como fase intermedia de un proceso gradual inacabado, en todo el sector occidental de la península, desde el norte hasta Andalucía occidental; además, está condicionado por factores sociolingüísticos y culturales (Cano Aguilar *et alii*, 2011, pp. 230-231). Hasta aquí, se podría eventualmente identificar una zona de convergencia dentro de Andalucía occidental, área en la que, además, surgió la estética flamenca. Sin embargo, como se ha visto, la grafía <seduztora> se presta a diferentes interpretaciones, y éstas van desde el debilitamiento de la consonante implosiva en sus formas más generales, que caracteriza a todas las modalidades del español, hasta una realización interdental que sería más peculiar de las hablas del norte peninsular. Por último, la neutralización de la oposición/b/~v/ es un hecho generalizado en todo el mundo hispanohablante, mientras que en el texto parece estar vinculado a una modalidad geolingüística particular, la andaluza, que es la que caracteriza los cantes flamencos y a la que el autor hace referencia al hablar de “canto andaluz” en la introducción.

Quiero subrayar, para terminar, el papel que tienen este tipo de construcciones, hechas a partir de semejante representación, en la construcción y difusión de estereotipos lingüísticos. El hecho de modificar la norma ortográfica para dar cuenta de los rasgos fonético-fonológicos de una modalidad lingüística supone un intento de representación de esa modalidad, representación que no puede ser aleatoria: ya se ha destacado cómo en el proceso de descripción de una lengua, así como en el de su adquisición, las valoraciones tienen un papel fundamental, hasta ser parte integrante de estos procesos (Caravedo Barrios,

2013). Cuando esta valoración está construida sobre una base parcial, aunque real, constituye una imagen prototípica que, al ser aceptada por un grupo, se convierte en estereotipo, y las hablas del sur de España sufren con frecuencia este proceso. Ahora bien, aunque el texto de Chávarri y Batres no se publicó, forma parte del conjunto de las colecciones de cantos populares (y, especialmente, flamencos) que se realizaron entre finales del siglo XIX y principios del XX, y que presentan a menudo este tipo de transcripciones y representaciones. Estas obras tuvieron un papel importante en la creación, alimentación y difusión del estereotipo lingüístico vinculado con las hablas meridionales. Cabe recordar aquí que el primer estudio científico sobre el andaluz lo realizó el lingüista alemán Hugo Schuchardt a partir de las transcripciones contenidas en la colección de Demófilo, en 1881, con el título *Die Cantes Flamencos*; además, como en el ejemplo aquí estudiado, las imágenes prototípicas raramente coinciden con los hechos realmente observables, pues a menudo son parciales e incluso híbridas, con lo cual su reivindicación como particularidad local y su difusión tienen una influencia en las apreciaciones de las modalidades lingüísticas consideradas. A estos factores hay que añadir, por último, el carácter por definición subjetivo de las estrategias de representación escrita de los fenómenos de la lengua oral, tanto desde el punto de vista cuantitativo, con respecto a su frecuencia, como desde el cualitativo, pues dichas estrategias no son necesariamente compartidas con los lectores, pudiendo generar así incomprendiones o ambigüedades en la interpretación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR CRIADO, E., « Los primeros estudios sobre la cultura popular en Andalucía », in *Revista de estudios andaluces*, (13), 1989, pp. 21-44.
- AGUILAR CRIADO, E., *Cultura popular y folklore en Andalucía: los orígenes de la antropología*. Sevilla: Excma. Diputación Provincial de Sevilla, 1990.
- AGUILAR CRIADO, E., El Folk-Lore Andaluz (Sevilla, 1881-1886). C. Ortiz García & L. Á. Sánchez Gómez (Eds.), *Diccionario histórico de la antropología española*, Madrid: Editorial CSIC, 1994, pp. 313-316.
- AGUILAR CRIADO, E., El Folk-Lore Español (1881-1886). C. Ortiz García & L. Á. Sánchez Gómez (Eds.), *Diccionario histórico de la antropología española*, Madrid: Editorial CSIC, 1994b, pp. 319-322.
- ALVAR, M., *Manual de dialectología hispánica: el español de España*. Barcelona: ARIEL, 1996.
- BALTANÁS, E., « En busca del bardo perdido: Manuel Balmaseda, poeta popular, romántico y flamenco », in M. Balmaseda y González, *Primer Cancionero de Coplas Flamencas*, Sevilla: Signatura Ediciones, 2001, pp. 9-25.

- BEAUMATIN, É., « Le marquage de l'extranéité linguistique chez des locuteurs francophones. Endo-construction d'une phonologie « pan-étrangère » », in *Actes du XXIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, 23-29 juillet 1998*, Tübingen: Niemeyer, 2000, pp. 25-32.
- CANO AGUILAR, R., NARBONA JIMÉNEZ, A., & MORILLO VELARDE-PÉREZ, R., *El español hablado en Andalucía*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2011.
- CARAVEDO BARRIOS, R., « La valoración como modo de percepción y de significación », in *Conciencia y valoración del habla andaluza*, Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2013, pp. 45-71.
- FERNÁNDEZ BAÑULS, J. A., « Copla flamenca y copla tradicional », in *De la canción de amor medieval a las soleares: profesor Manuel Alvar « in memoriam » (Actas del Congreso Internacional « Lyra minima oral III », Sevilla, 26-28 de noviembre de 2001)*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004, pp. 613-624.
- FERNÁNDEZ BAÑULS, J. A., & PÉREZ OROZCO, J. M., *Poesía flamenca, lírica en andaluz*. Sevilla: Signatura Ediciones, 2004.
- FERNÁNDEZ-SEVILLA JIMÉNEZ, J., « Los fonemas implosivos en español », in J. Gil Fernández, *Panorama de la fonología española actual*, Madrid: Arco Libros, 2000, pp. 207-234.
- GARCÍA PLATA GÓMEZ, M., *Le flamenco contemporain entre tradition et evolution: Camarón de la Isla (1969-1992)*. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 2000.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J., *Los principios de las gramáticas académicas (1771-1962)*. Berna: Peter Lang, 2011.
- GUTIÉRREZ CARBAJO, F., *La poesía del flamenco*. Córdoba: Editorial Almuzara, 2007.
- MANUEL, P., «The «Guajira» between Cuba and Spain: A Study in Continuity and Change», in *Latin American Music Review/ Revista de Música Latinoamericana*, 25(2), 2004, pp. 137-162.
- MARTÍN SALAZAR, J., *Las malagueñas y los cantes de su entorno*. Granada: Asociación Cultural Guadalfeo, 1998.
- NICOLAÏ, R., « Introduction », in R. Nicolai & A. Tabouret-Keller, *Hugo Schuchardt. Textes théoriques et de réflexion (1885-1925)*, Limoges: Lambert Lucas, 2011, pp. 7-13.
- Real Academia Española (Ed.), *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.
- ROPERO NÚÑEZ, M., « El Flamenco como lengua especial », in *Folk-lore andaluz*, (5), 1990, pp. 63-84.
- ROPERO NÚÑEZ, M., « La fonética andaluza en la lírica flamenca », in *De la canción de amor medieval a las soleares: profesor Manuel Alvar « in memoriam » (Actas del Congreso Internacional « Lyra minima oral III », Sevilla, 26-28 de noviembre de 2001)*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004, pp. 637-648.
- SADOWSKY, S., « El alófono labiodental sonoro [v] del fonema/b/ en el castellano de Concepción (Chile): una investigación exploratoria », in *Estudios de fonética experimental*, (19), 2010, pp. 231-261.

LE SERMON COMME SOURCE DE LANGUE ORALE: TYPOLOGIE, MÉTHODOLOGIE ET HYPOTHÈSES

CINTHIA MELI¹

ABSTRACT. *Sermon as a source on oral language: typology, methodology and hypotheses.* Although they are available in large numbers both in public and private institutions, printed and manuscript sermons of Early Modern Europe are not yet considered as a worthy source for the diachronic study of oral language. In this article, we propose first a typology of sermons in terms of their relation to the oral discourse they were produced for, based on the study of manuscript and printed texts kept at the Bibliothèque de Genève. Secondly, we define a hierarchic series of criteria to select a corpus of texts suitable for a diachronic study on oral language. Thirdly, we formulate three hypotheses to be explored on a latter study of such a corpus.

Keywords: *preaching, manuscript sermons, printed sermons, orality, oral writing, represented orality.*

REZUMAT. *Omilia ca sursă pentru limbajul oral: tipologie, metodologie și ipoteze.* Deși disponibile în număr considerabil în instituții publice și private, omiliile tipărite sau în manuscris din perioada modernă europeană încă nu sunt considerate o sursă demnă pentru studiul diacronic al limbajului oral. În acest articol, propunem o primă tipologie a omiliilor din punctul de vedere al discursului oral pentru care au fost concepute, pornind de la studierea manuscriselor și a tipăriturilor păstrate la Biblioteca din Geneva. În al doilea rând, definim o serie de criterii ierarhice pentru selectarea corpusului de texte potrivite studierii diacronice a discursului oral. În al treia rând, formulăm trei ipoteze ce vor fi explorate într-un studiu ulterior al corpusului.

Cuvinte cheie: *omilie, omilii manuscrise, omilii tipărite, oralitate, scriere oralizantă, oralitate reprezentată.*

¹ **Cinthia MELI** est docteure ès Lettres de l'Université de Genève, où elle exerce depuis 2008 les fonctions de chargée d'enseignement. Elle est également collaboratrice scientifique à l'Université de Neuchâtel, où elle œuvre à la transcription et au balisage de sermons protestants, dans le cadre d'un projet relevant de la linguistique de corpus (SERMO). E-mail: cinthia.meli@unine.ch.

Victime pendant longtemps des préjugés des chercheurs, le français parlé n'a commencé à être étudié de façon systématique et objective qu'à partir des années 1980, dans une perspective uniquement synchronique (voir par exemple Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987, Koch et Oesterreicher 1990, Blanche-Benveniste 1997). Son étude diachronique se heurtait en effet à un obstacle apparemment infranchissable, celui de l'absence de sources audio antérieures à l'apparition des premiers appareils d'enregistrement. Or il est apparu récemment que le sermon écrit pourrait être susceptible de constituer une source d'accès au moins indirecte au français parlé, notamment pour la période préclassique et classique, qui seule m'intéressera ici.

C'est cette hypothèse – parmi d'autres – qui est en effet à l'origine du projet SERMO, lancé en 2014 par Carine Skupien-Dekens à l'Université de Neuchâtel, à la faveur d'un financement du Fonds national suisse de la recherche scientifique². SERMO a pour objectif la constitution d'un corpus de sermons en français, publiés par des pasteurs réformés entre 1550 et 1750 en Suisse, en France et dans les pays du Refuge. À ce jour, 53 sermons ont été transcrits (représentant 504'113 tokens), balisés selon le code XML/TEI et traités avec l'aide des outils développés par les universités de Lorraine (LGERM), ainsi que de Cologne et de Lyon (PRESTO); ce n'est toutefois là qu'un début, puisque le projet vise à terme la transcription et l'annotation de plusieurs centaines de sermons. En dépit de ma formation initiale en littérature, j'ai été engagée comme collaboratrice scientifique sur le projet SERMO, en tant que spécialiste de la prédication du XVII^e siècle: j'ai en effet consacré ma thèse de doctorat à Bossuet, un prédicateur catholique dont l'œuvre oratoire a été intégrée à la littérature française dans le courant du XVIII^e siècle. Dans ce travail (Meli 2014), j'ai été amenée à m'intéresser, avec les approches et les outils qui sont les miens – théorie littéraire, philologie, critique génétique et bibliographie matérielle, entre autres –, aux manuscrits des sermons de Bossuet, et aux rapports que ces écrits entretiennent d'une part à l'événement oral de la prédication et d'autre part au texte imprimé. J'ai pu en outre prolonger et partager mes hypothèses de recherche avec des spécialistes de la prédication médiévale et pré-moderne, en organisant en 2014 un colloque sur les sermons écrits et sur leurs rapports avec la prédication orale (Aubert, Heneveld et Meli, 2018).

Sur la base de ces réflexions, et du travail réalisé jusqu'ici dans le cadre du projet SERMO, je peux affirmer que le sermon écrit constitue bien une source pour l'étude diachronique de la langue orale – et une source largement sous-exploitée pour ce qui est de la linguistique de corpus: à ce jour, la base Frantext ne comporte que 56 sermons, dont 29 appartiennent de fait au corpus SERMO³; or, selon toute vraisemblance, il existe dans les bibliothèques et les fonds d'archives

² Projet n°160030 « SERMO I: méthode d'annotation et d'exploitation de corpus paralittéraires pour l'analyse en linguistique diachronique ».

³ http://www.frantext.fr/scripts/regular/7fmr.exe?TEX_CORPUS;001=7;;ISIS=isis_bbgftx.txt;OUVRI_R_MENU=2;ONGLET=frantext_accueil;001=7;002=-1;s=3191994120, consulté le 9 février 2017.

européens des dizaines de milliers de sermons en français, qu'ils soient manuscrits ou imprimés, des sermons qui pourraient être constitués en corpus d'enquête d'envergure sur l'oralité des langues vernaculaires. Encore faudrait-il pour ce faire s'entourer de certaines précautions, tant sur le plan méthodologique que théorique: ce sera là l'objet de ma réflexion. Le présent article poursuit en effet un triple objectif. Dans un premier temps, il s'agira de proposer une typologie des sermons écrits en fonction du rapport qu'ils entretiennent avec le prêche, c'est-à-dire l'événement discursif oral qui en a motivé la rédaction: la réflexion, fondée sur l'étude des caractéristiques de composition des manuscrits et des imprimés, ainsi que sur celle des péritextes et des épitextes contemporains de la production de ces écrits, a pour enjeu de distinguer différents cas de figure et, partant, différents rapports – du plus proche au plus éloigné – du sermon écrit au discours oral. Dans un second temps, il s'agira de proposer une méthodologie d'établissement d'un corpus de sermons susceptible de se prêter au mieux à une étude de la langue orale, en tenant compte des particularités mises au jour par la typologie établie. Enfin, en conclusion, je formulerai une série d'hypothèses sur le statut – réel ou représenté – des marques d'oralité dans les sermons transcrits jusqu'à présent. Si la majorité des exemples que je produirai en illustration à mon propos seront tirés du champ protestant, il m'arrivera également, à titre de comparaison, de mentionner des exemples tirés du champ catholique. En bref, il s'agit ici de tirer un bilan intermédiaire de réflexions et d'analyses en cours, pour en faire bénéficier les chercheurs qui voudraient à leur tour exploiter le genre du sermon dans l'étude de la langue orale dans une autre langue que le français.

1. Typologie

Bien qu'il n'existe pas à ce jour de bibliographie exhaustive des sermons imprimés en Europe sous l'Ancien Régime, toutes langues et confessions confondues (ce que regrettent aussi bien Morrissey 1999: 10 que Goeury 2015: 124), on peut estimer, en recoupant diverses sources, que plus de 850 volumes proposant un ou plusieurs sermons en français ont été publiés par des pasteurs protestants entre 1550 et 1750 en Suisse, en France, et dans les pays du Refuge. La répartition dans l'espace et dans le temps de cette production imprimée dépend de facteurs politiques, religieux et sociaux qui rendent d'autant plus intéressante l'étude de ces textes: elle permet d'espérer la mise au jour de corrélations entre les pratiques discursives d'une communauté donnée et les événements politiques et les mouvements migratoires qui l'affectent (voir Cabanel 2002: 293-304 et 609-864). Pour ce qui est des manuscrits, le nombre est encore plus élevé: à titre d'exemple, on notera qu'une thèse récente consacrée à Paul Ferry, qui fut pasteur à Metz de 1612 à 1669, indique que celui-ci aurait laissé à sa mort 2'330 manuscrits de sermons, dont 1'040 sont parvenus jusqu'à nous (Léonard 2015: 77). Si le cas de Ferry reste sans doute exceptionnel par

l'ampleur, et encore plus par l'état de conservation de sa production sermonnaire, on peut penser à bon droit que les fonds d'archives européens, qu'ils soient publics ou privés, recèlent de très nombreux manuscrits. Pour ma part, j'ai dénombré à Genève pour la période déterminée par le projet SERMO environ 250 sermons manuscrits conservés dans les archives de la Compagnie des Pasteurs, des sermons qui sont dus à une quinzaine de prédicateurs, et quelques 350 sermons écrits par le seul Louis Tronchin, qui exerça la charge de pasteur à Lyon puis à Genève de 1654 à 1705. La question qui se pose, dès lors, est de savoir selon quels critères sélectionner les sermons, qu'ils soient imprimés ou manuscrits, pour constituer un corpus qui se prête au mieux à l'étude diachronique de la langue parlée.

Pour ce faire, il n'est pas inutile de donner quelques indications, tout d'abord, sur les conditions idéologiques et pratiques qui président à la production de ces écrits. En raison de l'importance qu'elle accorde à la lecture des Écritures saintes, la Réforme place la prédication au cœur de ses pratiques liturgiques, et en fait avec l'enseignement théologique et l'administration des sacrements l'activité principale du pasteur. À titre d'exemple, entre 1549 et 1564, année de sa mort, Jean Calvin prêche en moyenne trois ou quatre fois par semaine à Genève, pendant environ une heure (Parker 1992: 62); il ne rédige pas ses sermons, qui consistent pour l'essentiel en l'exégèse d'un verset (explication) et en une exhortation morale adressée à ses auditeurs (application). Le verset commenté est tiré d'un livre de l'Ancien ou du Nouveau Testament dont Calvin poursuit le commentaire de sermon en sermon (on parle de sermons en *lectio continua*). Mais la pratique prédicative évolue, d'abord en fonction du temps: la durée du sermon, mesurée grâce à un sablier, est ramenée à Genève à trois-quarts d'heure en 1580, puis à une demi-heure en 1688 (Engammare 2004: 66-77). Comme l'attestent en outre les manuscrits autographes de Tronchin, produits à partir de 1654, le pasteur ne prêche plus en *lectio continua*, mais par *loci communes*, et il écrit désormais tout ou partie de ses sermons pour s'y préparer. À la toute fin du XVII^e siècle, Jean-Alphonse Turretini, né quarante ans après Tronchin, rédige quant à lui soigneusement ses sermons; toutefois, à l'instar de ses deux prédécesseurs, il n'en fait imprimer qu'un nombre très restreint, liés à des circonstances extraordinaires (sermons de jubilé). Si Genève a activement œuvré à la diffusion du modèle calvinien en matière de théologie et de liturgie, en cherchant à imposer son magistère grâce à l'Académie et à la Compagnie des pasteurs (Maag 2005), les pratiques en matière de prédication ont sans doute évolué ensuite, en France et dans les pays du Refuge, à la faveur cette fois de la distance et du temps. Je me concentrerai ici sur la question du recours à l'écriture dans la préparation du prêche, d'une part parce qu'elle a été récemment bien étudiée pour Calvin et pour les pasteurs français du XVII^e siècle (Millet à paraître, Goeury à paraître), et de l'autre parce qu'elle a un impact direct sur le mode de constitution d'un corpus de sermons dévolu à l'étude de la langue parlée.

Trois sources nous renseignent principalement sur les pratiques scripturaires des pasteurs en matière de prédication. Il y a d'abord les manuscrits des sermons eux-mêmes, lorsqu'ils ont été conservés. Malheureusement, pour le monde protestant, de tels dossiers manuscrits n'ont encore jamais été étudiés de façon systématique, avec les outils de la philologie ou de la critique génétique⁴: je me contenterai donc de faire quelques remarques à ce sujet, en fonction des manuscrits que j'ai pu observer à Genève. Un second ensemble de sources est constitué par les paratextes des sermons imprimés, qu'ils soient le fait du prédicateur, de son éditeur ou de son libraire (ce sont les sources sur lesquelles se sont penchés Millet et Goeury). Ce sont des sources intéressantes, mais qu'il faut manipuler avec précaution: comme leurs homologues catholiques, les prédicateurs protestants n'avouent en effet qu'à demi-mot leur recours à l'écriture, qui est toujours assujéti à la parole en chaire, en vertu du principe paulinien *littera enim occidit, spiritus autem vivificat* – « car la lettre tue, mais l'esprit vivifie » (2 Cor. 3: 6). Un dernier ensemble de sources consiste enfin en la littérature homilétique en latin ou en français (traités ou manuels de prédication). En comparaison avec le monde catholique, elle se limite à un nombre restreint d'ouvrages, qui posent les problèmes intrinsèques à toute littérature prescriptive: je n'ai pas pu jusqu'à présent les inclure dans ma réflexion et il n'en sera donc pas question ici.

Si dans le monde protestant, le sermon écrit (qu'il soit manuscrit ou imprimé) entretient toujours un rapport avec le discours oral (il n'y a pas sur le modèle du théâtre de « prédication dans un fauteuil »), ce rapport peut prendre différentes formes, qui se déploient dans un *continuum* entre oral et écrit mis en évidence par les études synchroniques (Koch et Oesterreicher 2001: 586). On distingue principalement trois cas de figure:

1. Le sermon écrit peut provenir de la saisie par un tachygraphe du discours oral du prédicateur (*écrit après avoir été dit*): sans en être une réplique exacte (car le tachygraphe est susceptible d'intervenir sur le texte, lors de la saisie et encore plus lors de la mise au net de la sténographie), l'écrit entretient un lien étroit avec la parole du prédicateur, et on peut le considérer dans ce cas comme une forme d'« oral scripturalisé » (Adam 2005: 140). Mais, qu'il soit resté à l'état de manuscrit ou qu'il ait été imprimé (ce qui peut entraîner des modifications supplémentaires par l'éditeur ou l'imprimeur), ce type d'écrit demeure extrêmement rare: pour le XVI^e siècle, seuls les sermons de Calvin et quatre sermons de Viret nous ont été conservés par cette voie (Gilmont 1995, Meylan 1961), par l'entremise du tachygraphe Denis Ragueneau. Le travail de Ragueneau

⁴ Ce n'est pas le cas pour le monde catholique: voir par exemple Lebarq 1888 et Régent-Susini 2009 pour les manuscrits de Bossuet, Griselle 1900 pour ceux de Bourdaloue et Delplanque 1907 pour ceux de François de Sales.

nous est connu grâce au témoignage de Conrad Badius, l'imprimeur genevois qui s'est principalement chargé d'éditer les sermons de Calvin, sans que ce dernier n'intervienne jamais dans le processus. Badius rend par exemple hommage à Ragueneau dans une épître dédicatoire placée en tête d'une édition de 1561 des sermons de Calvin; il invite les lecteurs à être reconnaissants

a feu maistre Denis Ragueneau, qui [...] a si heureusement recueillis [les sermons de Calvin] à l'heure mesme qu'on les preschoit. Duquel personnage ie fay yci volontiers mention, parce qu'il n'avoit point son pareil en diligence d'escrire par nombres & chiffres, sans oublier un mot de ce qui se prononçoit. & ie ne scay s'il se trouvera desormais homme qui le seconde tant en fidelite qu'en dexterite. (Calvin 1561: n. p.)

La citation appelle deux commentaires: d'une part, si Ragueneau écrit « par nombres et par chiffres » les sermons de Calvin, nous ne disposons jamais de cette première transcription, qui fait l'objet d'une mise au net, également disparue; d'autre part, si Badius insiste sur la « diligence » de Ragueneau à exécuter sa tâche, c'est bien parce qu'elle contribue à fonder l'autorité théologique des sermons publiés (il importe qu'ils soient fidèles au mot près au discours de Calvin) – une préoccupation qui est plutôt de bon augure quand à la fidélité de la transcription eu égard au sermon prononcé.

Pour les XVII^e et XVIII^e siècles, les exemples sont moins connus: j'ai toutefois repéré dans les archives genevoises deux sermons de Jean-Alphonse Turretini pris à l'audition et soigneusement mis au propre: le premier est daté de 1699 (figure 1), alors que le second ne porte pas de date (figure 2) Le second cas est en particulier intéressant, car il a été noté par deux personnes, qui se sont vraisemblablement relayées au pied de la chaire pour transcrire sur le vif le sermon prononcé: on passe de la première à la seconde écriture en cours de texte (figure 3). Sous la même cote, on trouve également des « analyses de sermons » de Turretini: l'expression figure d'une part sur des textes entièrement rédigés, notés à partir d'un sermon prononcé au temple par Turretini, qui se distinguent des précédents par leur moindre longueur (ils sont deux fois plus courts) et par leur probable incomplétude (le scripteur n'a pas noté l'intégralité du sermon, comme le laisse penser la longueur inégale de chaque point) (voir à titre d'exemple la figure 4). Le titre « analyse de sermon » figure d'autre part sur des canevas de sermons, notés à l'aide d'abréviations usuelles, comportant des indications relatives aux éléments qui composent le sermon (exorde, connexion, division, 1^{er} point, etc) (figure 5.), et parfois même des commentaires relatifs aux principes de cette composition (figure 6). Ils résultent probablement d'un cours d'homilétique, donné soit à l'Académie de Genève, soit dans le cadre de la Congrégation, une institution qui réunissait une fois par semaine les membres de la compagnie des pasteurs.

2. Le sermon écrit peut avoir été rédigé par le prédicateur *avant* la prédication, pour se préparer à prêcher (*écrit pour être dit*), être resté à l'état manuscrit, éventuellement mis au propre par le prédicateur ou par un copiste, et avoir été archivé en vue d'une prédication ultérieure, ce qu'illustre par exemple un manuscrit de Tronchin (figure 7), qui comporte à la fin l'indication de plusieurs lieux et dates de prononciation, qui courent pour les secondes – le fait est remarquable – sur un demi-siècle (figure 8). On notera que ces écrits ne sont pas forcément entièrement rédigés: à l'instar des sermons de Ferry, une part importante des manuscrits de Tronchin sont partiellement rédigés ou laissés à l'état de notes (figures 9 et 10)); ils constituent alors le canevas d'un sermon en partie improvisé en chaire, ce qu'atteste dans le cas présent la date indiquée à la fin du manuscrit. Ce type de manuscrit, qui repose sur une méthode rhétorique de composition du sermon, paraît spécifique au XVII^e siècle (elle est commune à Tronchin et Ferry, mais également à Bossuet, dans le champ catholique): à partir de 1700, les sermons manuscrits conservés à Genève sont toujours rédigés, et s'alignent pour certains sur les normes de présentation typographiques des textes imprimés, ce qu'illustrent par exemple les manuscrits autographes de Turretini (figure 11). On a affaire dans ce cas à ce que Jean-Michel Adam appelle de l'« oral stylisé » (Adam 2005: 140) et ce que Carine Skupien Dekens désigne à mon sens plus proprement par l'expression « écrit oralisé » (Skupien Dekens, 2018).

3. Le sermon écrit peut enfin avoir été écrit ou réécrit par le prédicateur *après* la prédication, en préparation à son impression (*écrit pour être lu*), puis détruit une fois celle-ci parachevée, comme c'est toujours le cas sous l'Ancien Régime. Deux cas de figure existent alors:

- a. Soit les lieu et/ ou date des sermons publiés sont indiqués dans le titre de l'ouvrage (figure 12) ou des sermons (figure 13): il s'agit alors souvent – mais pas toujours – d'une prédication extraordinaire, motivée par un événement spécifique (typiquement un jubilé ou un jeûne). On notera qu'il s'agit là d'une spécificité protestante, qui ne trouve pas d'équivalent dans le champ catholique, qui ne connaît que des éditions en recueil.
- b. Soit les lieu et date des sermons ne sont pas indiqués: c'est généralement le cas pour des sermons appelés à servir de modèles de prédication et d'exégèse ou même de lecture pieuse, qui sont publiés sous forme de recueils parfois plusieurs décennies après avoir été prêchés.

Dans les deux cas, il est probable que le texte est non seulement corrigé, mais enrichi pour l'impression, ce que l'auteur signale du reste parfois dans le péritexte de son ouvrage. Benedict Turretini indique ainsi dans l'avis aux lecteurs d'un recueil de sermons parus en 1630 que

estant prié de donner [...] quelques unes de ces predications, i'en faisois voirement difficulté, tant parce que ne m'estant proposé de les publier, ie n'en avois, en les faisant, gardé que des abregés [le terme désigne probablement des canevas de sermons, semblables à ceux produits par Tronchin]: & les rescrire tout du long, c'estoit chose importune à qui est divertie par beaucoup d'occupations [...]. (Turretini 1630: n. p.)

Ne regardant toutefois qu'au profit de ses lecteurs, Turretini se serait finalement décidé à réécrire ses sermons sur la base des abrégés qu'il avait en sa possession, en donnant à certains d'entre eux une longueur qui excède la durée tolérée en chaire:

Les derniers Sermons [publiés dans ce volume] se sont amplifiés en escrivant, à cause de la grandeur du sujet: & parce que la plume ne regarde pas au poudrier [c'est-à-dire au sablier qui limite la durée du sermon en chaire]. (Turretini 1630: n. p.)

De fait, les sermons déjà transcrits du corpus SERMO nous permettent de prendre la mesure de ce travail d'amplification: si l'on part du principe qu'un prédicateur prononce en moyenne 120 mots à la minute (selon les propositions d'Engammare 2004), on peut assez facilement calculer la durée potentielle d'un sermon donné à partir du nombre de mots qui le composent. Or on constate à partir des résultats obtenus (graphique 1) que pour un tiers des sermons, la durée prévisible de prononciation excède une heure (c'est le cas d'ailleurs du sermon de Bernard Turretini, dont la durée est estimée à deux heures, alors qu'à Genève, en 1630, elle est limitée à 45 minutes): dans ces cas, nous sommes certains que le texte a été considérablement amplifié eu égard au discours prononcé en chaire. Quant aux autres textes, ils reproduisent sans doute assez fidèlement sinon le discours, du moins le manuscrit rédigé par le prédicateur pour s'y préparer – sur ce point, ils ne diffèrent pas des sermons manuscrits entièrement rédigés de Tronchin et de Turretini.

Quel bilan méthodologique et théorique peut-on tirer de cette typologie, eu égard au rapport que ces écrits entretiennent avec le sermon prononcé en chaire?

2. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, on notera que, contrairement à ce qu'on aurait pu croire, le sermon manuscrit n'est pas forcément plus proche du sermon prononcé que le sermon imprimé: les sermons de Calvin imprimés à Genève sur la base des tachygraphies de Denis Ragueneau sont plus proches du sermon prononcé en chaire que les manuscrits autographes de Tronchin lorsqu'ils sont laissés à l'état de canevas. De même, les sermons imprimés, lorsque

leur durée potentielle n'excède pas une heure, entretiennent avec le sermon oral un rapport identique à celui des sermons laissés à l'état manuscrit.

Pourquoi insister sur ce point? Parce que les sermons manuscrits, au contraire des imprimés, posent plusieurs problèmes: problème d'accessibilité (les manuscrits de sermons sont éparpillés en Europe dans de nombreux fonds d'archives, parfois difficiles à identifier), problème de déchiffrement (on s'en rend immédiatement compte avec les manuscrits Tronchin), problème enfin de répartition chronologique (à titre d'exemple, le fonds genevois est constitué pour moitié des manuscrits Tronchin, qui datent de la seconde moitié du XVII^e siècle, l'autre moitié étant constituée presque exclusivement de sermons du XVIII^e siècle). Pour toutes ces raisons, nous avons décidé dans le projet SERMO de nous en tenir aux sermons imprimés, qui présentent le triple avantage d'être disponibles (une grande partie d'entre eux ont été numérisés), lisibles et répartis sur l'ensemble de la période prise en compte.

Afin d'optimiser le corpus, c'est-à-dire de le répartir de façon régulière dans le temps et l'espace, nous avons en outre adopté les critères suivants pour sélectionner les textes:

1. Date de performance du sermon (quand elle est indiquée dans le titre ou dans le péri-texte); par défaut, date de publication du sermon. Pour réduire au maximum les écarts entre date de performance et date de publication du sermon, priorité est donnée aux sermons publiés en cours de carrière (vs en fin de carrière) par le prédicateur.
2. Lieu de performance du sermon (quand il est indiqué dans le titre ou dans le péri-texte); par défaut, lieu d'exercice, de naissance ou de formation du prédicateur (par ordre de priorité, quand ils sont indiqués dans le péri-texte ou connus par sa biographie), puis lieu de publication du sermon (quand on ne dispose d'aucune information sur le prédicateur ou quand le texte est anonyme).

SERMO n'étant pas destiné uniquement à l'étude de la langue orale, nous n'avons pas appliqué un troisième critère qui pourrait s'imposer dans la constitution d'un corpus qui le serait: la longueur des sermons (en nombre de mots), facilement estimable à partir d'un comptage du nombre de mots sur une page standard puis du nombre de pages. Mais conserver les sermons qui ont fait l'objet d'une réécriture à l'occasion de leur publication imprimée n'est peut-être pas sans intérêt dans la perspective de l'étude de la langue orale. C'est le dernier point que je voudrais aborder.

3. Hypothèses

Sur le plan théorique, on peut admettre que les sermons qui relèvent d'un oral scripturalisé (*écrits après avoir été dits*) sont plus proches du sermon en chaire

que les sermons qui relèvent d'un écrit oralisé (*écrits pour être dits/ écrits pour être lus*). Mais on admettra également que le degré de fidélité du sermon écrit au sermon oral varie grandement en fonction de la technique du transcripteur et de son intention: si Denis Ragueneau parvient « par nombre et chiffres » à transcrire sans doute très fidèlement les sermons de Calvin dans la perspective de la diffusion à une échelle européenne d'un modèle de prédication, les auditeurs de Turretin prennent en note ses sermons à titre privé, sans doute pour se former eux-mêmes à la prédication: ils sont dès lors susceptibles de faire des choix, et de renoncer à certains éléments du sermon qui ne sont pas déterminants pour eux. En outre, comme je l'ai précisé, les cas de sermons pris à l'audition sont rares, ou plutôt difficiles à identifier avec certitude: que faire de tous les sermons conservés à Genève dans les manuscrits de la Compagnie des pasteurs? S'agit-il de sermons pris à l'audition, ou plus simplement de copies de sermons manuscrits réalisés par un apprenti pasteur dans le cadre de sa formation?

De fait, la majorité des sermons qui sont en notre possession, qu'ils soient manuscrits ou imprimés, relèvent d'un « écrit oralisé » (C. Skupien-Dekens, 2018), c'est-à-dire d'un écrit rédigé d'abord dans la perspective de sa performance orale puis, éventuellement, de sa publication imprimée. Mais la distinction entre sermons écrits pour être dits et sermons écrits pour être lus ne suffit pas à épuiser les fonctions assumées par ces textes. Pour ce qui est des sermons *écrits pour être dits*, on distinguera au moins deux cas de figure supplémentaire: d'une part les sermons écrits par le prédicateur pour se préparer à la prédication et exercer les compétences discursives qu'il mobilise ensuite en chaire pour improviser partiellement son sermon (c'est ce qui explique qu'à l'instar des sermons de Tronchin, ils ne soient pas tous entièrement rédigés); d'autre part les sermons écrits par le prédicateur pour être mémorisés puis récités en chaire (c'est ce qui explique le soin qu'apporte Turretini à leur rédaction, mais on ne sait pas alors s'il a la capacité et même l'intention de les reproduire mot à mot, comme un acteur). Pour ce qui est des sermons *écrits pour être lus*, on distinguera cette fois entre les sermons destinés à servir de modèles à d'autres prédicateurs, et les sermons destinés à être lus pour leur valeur théologique ou politique. Or ces fonctions sont susceptibles d'avoir un impact sur les caractéristiques linguistiques des sermons, et sur la relation qu'ils entretiennent avec la langue orale: on peut supposer que l'auteur d'un sermon imprimé pour ses enjeux théologiques ou politiques ne cherchera pas à « faire vrai » en l'affublant après coup de marques conventionnelles d'oralité (apostrophes aux auditeurs, questions, exclamations, interruptions, références au temps qui presse, etc.). C'est une dimension dont il faudra tenir compte dans l'analyse et l'interprétation du corpus SERMO, lorsque celui-ci aura été constitué.

Dans tous les cas – ce sera là ma première hypothèse de recherche –, il me semble que nous aurons intérêt à considérer les écrits oralisés comme relevant potentiellement de ce que j'ai proposé d'appeler en conclusion au colloque de 2014 une « fiction d'oralité » (Meli, 2018), et ce que les linguistes diachroniques ayant travaillé sur la base du français médiéval (BFM) ont appelé l'« oral représenté » (voir par exemple Marchello-Nizia, 2012), c'est-à-dire à un état de langue qui est à la fois déterminé par ses circonstances d'énonciation et par un code associé à ces circonstances. Et à tout prendre – ce sera là ma seconde hypothèse –, les sermons les plus éloignés de leur performance initiale (*écrits pour être lus*) pourraient contenir plus d'indices d'oralité que les sermons les plus proches de leur performance initiale (*écrits pour être dits* et *écrits après avoir été dits*), indices *codifiés* d'une oralité investie d'une valeur théologique ou liturgique qu'on veut associer au texte.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M., *La Linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, A. Colin, 2005.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., *Approches de la langue parlée en français*, Paris/ Gap, Ophrys, 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et JEANJEAN, C., *Le Français parlé. Transcription et édition*, Paris, Didier érudition, 1987.
- CABANEL, P., *Histoire des protestants en France XVI^e-XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 2012.
- CALVIN, J., *Sermon sur les deux épîtres de saint Paul à Timothée sur l'épître à Tite*, Genève, C. Badius, 1561.
- DELPLANQUE, A., *Saint François de Sales, humaniste et écrivain latin*, Lille, Lefebvre-Ducrocq, 1907.
- ENGAMMARE, M., « D'une forme l'autre: commentaires et sermons de Calvin sur la Genèse », in Herman J. Selderhuis (éd.), *Calvinus praeceptor Ecclesiae*, THR n° 38, Genève, Droz, 2004, pp. 107-137.
- GOEURY, J., « La pluie et la neige. Réflexion sur les usages du sermon imprimé par les églises protestantes en France sous le régime de l'édit de Nantes », in M. Vénuat et Ch. Jérémie (dir.), *L'Éloquence ecclésiastique de la pré-Réforme aux Lumières*, Paris, Honoré Champion, 2015, pp. 123-136.
- GOEURY, J., « Des sermons prononcés comme ils ont été écrits, ou bien écrits comme ils ont été prononcés? », in G. Aubert, A. Heneveld, C. Meli (éd.), *L'Éloquence de la chaire entre écriture et oralité (XIII^e-XVII^e siècle)*, Paris, Honoré Champion, 2018, pp. 131-146.

- GILMONT, J.-F., « Les sermons de Calvin: de l'oral à l'imprimé », in *Bulletin de la Société d'histoire du protestantisme français*, t. 141, 1995, pp. 145-162.
- GRISELLE, E., *Bourdaloue. Histoire critique de sa prédication, d'après les notes de ses auditeurs et les témoignages contemporains*, Lille, 1900.
- KOCH, P., OESTERREICHER, W., *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen, M. Niemeyer, 1990.
- KOCH, P. et OESTERREICHER, W., « Langage parlé et langage écrit », in G. HOLTUS, M. METZELIN et C. SCHMITT (éd.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Vol. 1/2: Méthodologie (Langue et société/ Langue et classification/ Collection et traitement des données), Tübingen, M. Niemeyer, 2001, pp. 548-627.
- LEONARD, J., *Être pasteur au XVII^e siècle. Le ministère de Paul Ferry à Metz (1612-1669)*, Rennes, PUR, 2015.
- MAAG, K., « Preaching Practice: Reformed Students' Sermons », in W. Janse et B. Pitkin (éd.), *The Formation of Clerical and Confessional Identities in Early Modern Europe*, Leyde, Brill, 2006, pp. 133-146.
- MAURICE, A., *Sermons sur divers textes de l'Écriture sainte*, Genève, Cramer, Perachon et Cramer fils, 1722.
- MARCHELLO-NIZIA, C., « L' "oral représenté" en français médiéval, un accès construit à une face cachée des langues mortes », in C. Guillot et al. (éd.), *Le Changement en français. Études de linguistique diachroniques*, Berne, P. Lang, 2012, pp. 247-264.
- MELI, C., *Le Livre et la Chaire. Les pratiques d'écriture et de publications de Bossuet*, Paris, Honoré Champion, 2014.
- MELI, C., « Introduction. Pour une théorie de la littérature prédicative », in G. Aubert, A. Heneveld, C. Meli (éd.), *L'Éloquence de la chaire entre écriture et oralité (XIII^e-XVII^e siècle)*, Paris, Honoré Champion, 2018, pp. 7-22.
- MEYLAN, H., « Introduction », in P. Viret, *Quatre sermons français sur Ésaïe 65 (mars 1559)*, Lausanne, Payot, 1961, pp. 5-12.
- MILLET, O., « Calvin prédicateur et/ou auteur? Ses sermons, leurs impressions et leur public », in G. Aubert, A. Heneveld, C. Meli (éd.), *L'Éloquence de la chaire entre écriture et oralité (XIII^e-XVII^e siècle)*, Paris, Honoré Champion, 2018, pp. 107-119.
- MORRISSEY, M., « Interdisciplinarity and the study of early modern sermons », in *The Historical Journal*, 42, 4, 1999, pp. 1111-1123.
- PARKER, T. H. L., *Calvin's Preaching*, Édimbourg, T&T Clark, 1992.
- REGENT-SUSINI, A., « Bossuet sermonnaire. Une étude génétique », in P. Dandrey (dir.), *Génétique matérielle, génétique virtuelle. Pour une approche généticienne des textes sans archives*, Québec, PUL, 2009, pp. 71-95.
- SKUPIEN DEKENS, C., « Un genre sous-exploité en histoire du français pré-classique et classique: le sermon », in Wendy Ayres-Bennett & Sophie Prévost (éds.), *Nouvelles voies d'accès au changement linguistique*. Paris: Garnier, 2018, pp. 69-84.
- TURRETTINI, B., *Profit des châtiments ou Sept sermons sur Hébr. XII, 5-11*, Genève, P. Aubert, 1630.
- TURRETTINI, J.-A., *Sermon sur le jubilé de la Réformation établie il y a deux cents ans, dans les églises de la très-illustre et très-puissante République de Berne*, Genève, Fabri et Barrillot, 1728.

Illustrations

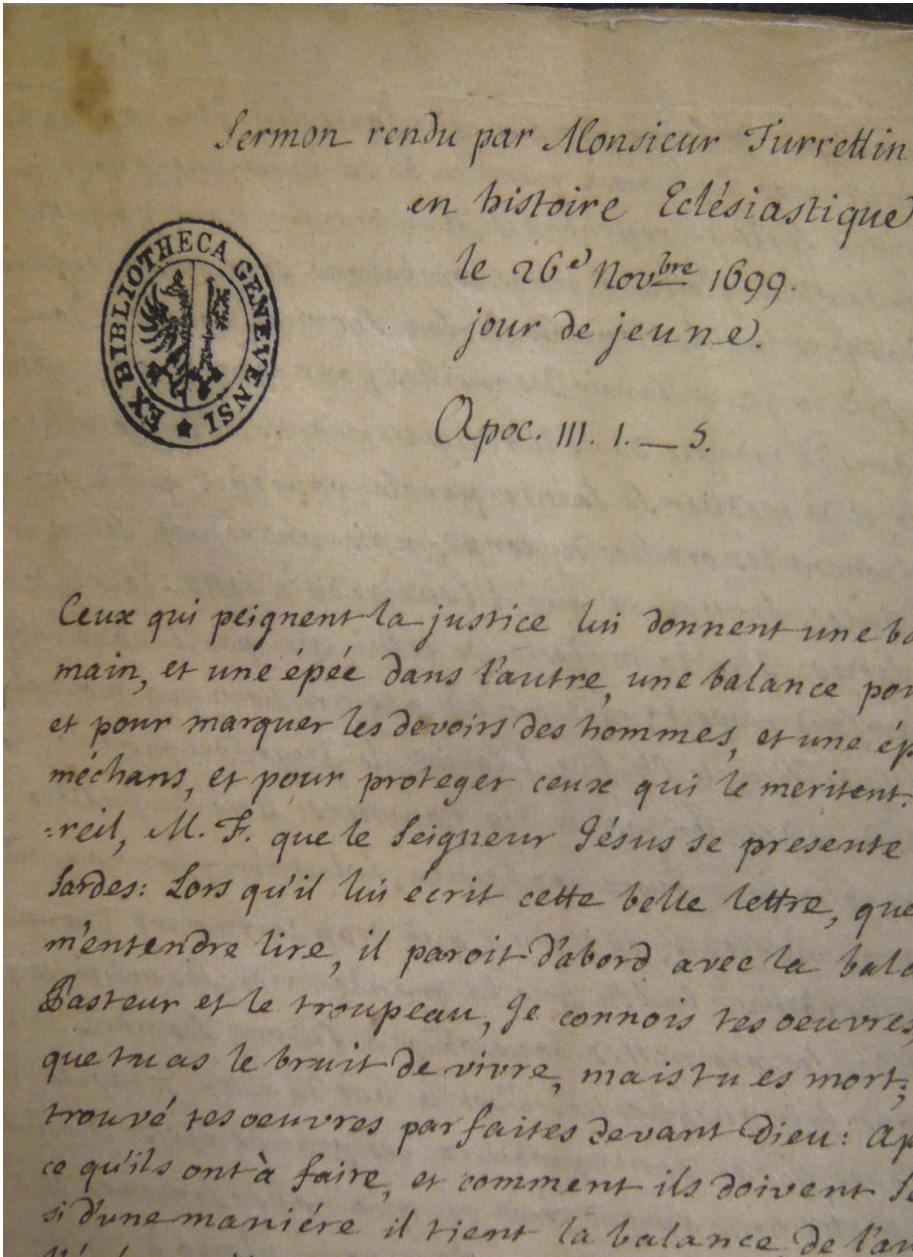


Figure 1. Ms Compagnie des Pasteurs 54, pièce 1, 30 p., Bibliothèque de Genève

Sermon sur ces Paroles de la
 1^{re} Ep. de S^t Paul à Tim. C. 6.
 v. 6.
 Or la piété avec le contentement
 d'esprit est un grand gain.

M. F. La vie des hommes est un trafic
 continu. C'est nous les uns après
 les autres depuis le sceptre jusqu'à la
 houlette. Considérez tous les desseins
 qu'ils forment, toutes les professions à
 quoi ils s'emploient, toutes les occupations
 différentes qu'ils se donnent, vous verrez
 qu'à le bien prendre ce sont tout autant
 de Marchands qui ne cherchent qu'à gagner,
 qui ne font rien, qui n'entreprennent rien,
 qui ne donnent rien que dans cette vie.

Il est vrai que les uns se proposent
 un gain, les autres un autre, que les
 uns vont au gain par une voie, et
 les autres par une autre.

Figure 2. Ms Compagnie des Pasteurs 54, pièce 4, 40 p., Bibliothèque de Genève

De ces fantômes de dévots; elle a son
 siège dans le Cœur, elle est en creux dans
 tous ses mouvemens, pure dans toutes ses
 veues. Elle ne fait point parade de son
 roles, elle n'en outre point les dehors,
 vous la voyez toujours agir naturellement
 et sans affectation, et bien loin de se
 donner aux apparences de la dévotion,
 et de s'en servir pour de mauvais desseins,
 elle négligera plutôt ces apparences
 que de manquer aux principaux devoirs
 de la morale de la Religion. En un
 mot elle n'est qu'une que d'une parfaite
 pureté de cœur, et d'une probité constante
 de la vie.

30. Si l'hypocrite trompe les autres, il ne se trompe pas en même
 temps lui-même; mais il y a une sorte de gens qui croient avoir beau-
 coup de fruit et qui n'en ont pourtant que une vaine ombre; ce sont
 ceux qui ont ce qu'on peut appeler une dévotion de tems et de
 sermens. Ils prient d. avec ardeur, ils chantent les louanges avec zèle,
 ils croient les predication avec des émotions extraordinaires, vous
 les voyez fondre en larmes quand on leur parle des maux de
 l'Eglise, vous les voyez extrêmement touchés lorsqu'il y a
 quelque chose de vif et de pathétique dans un sermon.

Figure 3. Ms Compagnie des Pasteurs 54, pièce 1, p. X, Bibliothèque de Genève

Analyse d'un sermon prononcé par Mr Alph. T...
 à St Gervais le soir lorsqu'il consacra à l'Eglise Mr Sam. T...
 le 15^e jour 1716.
 Sur le Chap. 20. v. 28 des Actes.
 Prenez donc garde à vous mêmes, et à tout le troupeau sur lequel
 le Spirit vous a établis Evêques, pour servir l'Eglise de Dieu, laquelle il
 a acquise par son propre sang.
 Les paroles que nous venons de vous lire sont tirées de l'un des endroits
 plus beaux et les plus touchans de l'histoire des apôtres; elles font par
 leur discours que St Paul adresse à l'Eglise d'Ephese, lors qu'il étoit sur
 point de partir pour Jerusalem, il leur représente avec confiance la man
 ière dont il étoit conduit parmi eux, avec quelle fidélité, avec quelle apl
 il leur avoit prêché l'Evangile sans être rebattu par une infinité de dan
 gers de persécutions, auxquelles il avoit été exposé; que s'il les quittoit, c'est
 le Spirit l'avoit averti d'aller à Jerusalem, ignorant les choses qui lui devo
 arriver, sinon que le St Spirit l'avoit averti de ville en ville que des lieux
 des tribulations l'attendoient, Mais ajoute-t-il v. 24. je ne fais cas de v
 et ma vie ne m'est point précieuse, pourvu qu'avec joie j'achève ma cour
 se le ministère du Seigneur Jesus par vendre témoignage pour eux, cest qu'il
 leur parloit pour la dernière fois, Et maintenant, voila dit-il, je sai qu'au
 ra vous tous, parmi lesquels j'ai passé en prêchant le Royaume de Dieu, ne
 servira plus ma face; il les attendoit et leur fit verser des larmes. Mais c
 le but de St Paul n'étoit pas seulement de

Figure 4. Ms Compagnie des Pasteurs 54, pièce 7, 11 p., Bibliothèque de Genève

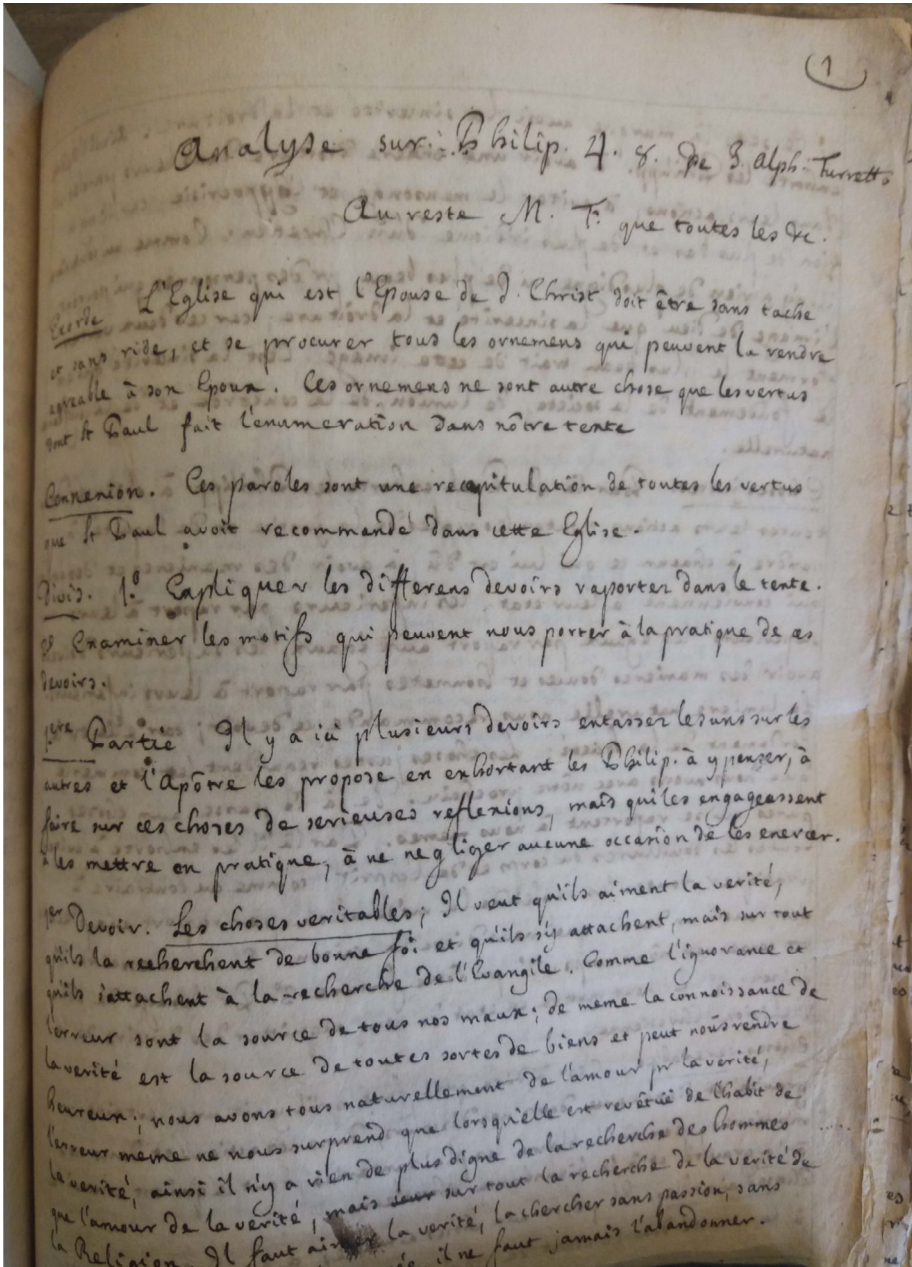


Figure 5. Ms Compagnie des Pasteurs 54, pièce 9, 6 p., Bibliothèque de Genève

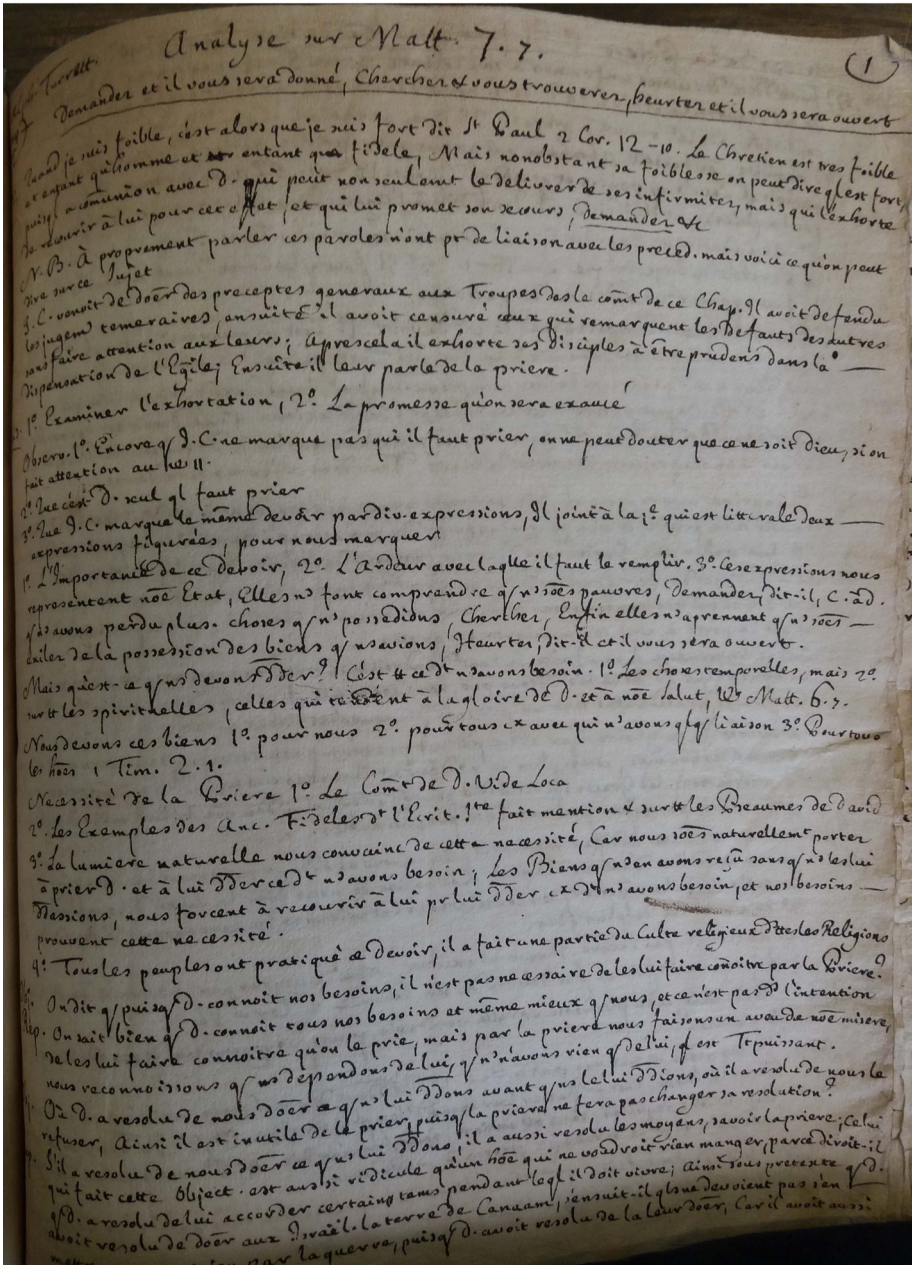
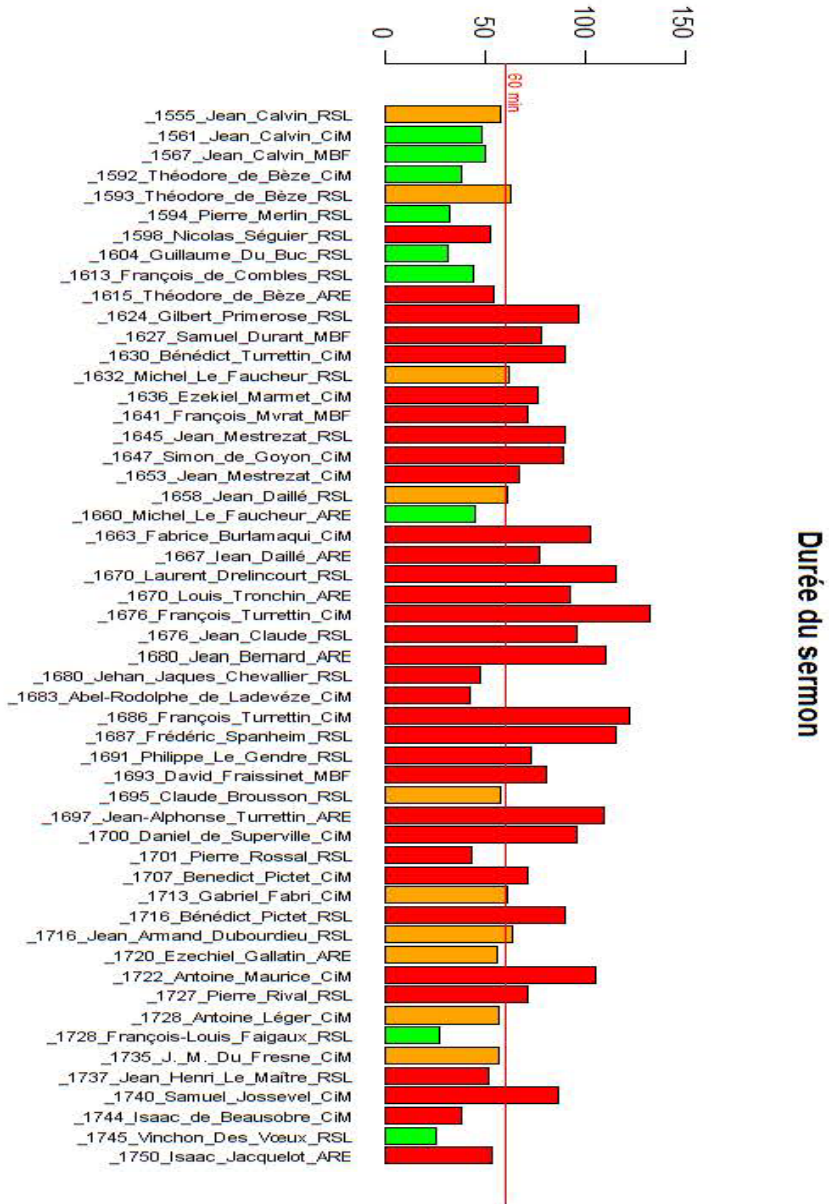


Figure 6. Ms Compagnie des Pasteurs 54, pièce 10, 3 p., Bibliothèque de Genève



Graphique (1)

donne et souhaitable par tous les fideles. Voy femme
et par ce que
ne sera il le poignage à nosse loi devant le ciel
le bon dieu comme le fideil au royaume de nosse pere
au dieu de sa sainte pretention, et non face
quel q. l. non recevra au fait de vie pour vie
et par ce que
ne de la gloire
X
Geneve 7. Mars 1696
L. p. 24 juillet 1692 Montpelier le 24 9. 1696
L. p. 17 juillet 1698.

dication 3. le loix, les fruits et l'effet de l'eau:

ne prenant pas bien garde de pres à tout.

Quel que l'usage de l'eau est souvent indiquée par synecdoque: c'est ici

Figure 8. Archives Tronchin 85, pièce 13 (détail), Bibliothèque de Genève

Matth. VI. 33.

Cherchez premièrement le royaume de Dieu, et la justice, et toutes ces choses vous seront
 données. *Ἔρχετε τὸ πρῶτον τὸ βασίλειον τοῦ Θεοῦ, καὶ τὴν δικαιοσύνην αὐτοῦ, καὶ ταῦτα ταῦτα*
 Au nom du Seigneur Amen!

X.

Et la foiblesse commune au genre humain & l'expérience fait voir que le jour qu'il n'y a rien en la
 contentes parfaitement par de soy, et le sent mai vit sentiment de l'immortalité de son ame
 à chercher un bon port plus solide après cette vie, et à qu'il de mieux se soucier plus à craindre, que
 souffrir ces biens, et de ceux que sont fondées toutes les religions de la terre: car il y a un
 dans le pit de l'homme, quand l'un de peuplé se mettra en état d'obéir etc.

Un peu inutile le vain, et aux juges
 trop d'indes, d'orgueil, et ingérence, et l'effiance, et le respect de choses divines, et de celle qui sont
 données de Dieu
 de peuplé sans l'ambition.

3^e point 1^o que est le royaume de Dieu et la justice, 2^o en quoi consiste la recherche que nous avons
 en quel lieu le pays de la terre que les autres choses nous soient données par de Dieu.

Figure 9. Archives Tronchin 85, pièce 8, recto

S E R M O N
S U R L E
J U B I L É
D E L A
R E F O R M A T I O N

établie il y a deux-cens Ans, dans
les Eglises de la très-illustre & très-
puissante République de
B E R N E.

*Prononcé à GENÈVE, le 7. Janvier MDCCXXVIII.
Jour Solennel d'Actions de graces,*

Par

J E A N A L P H O N S E T U R R E T T I N
Pasteur & Professeur en Théologie & en
Histoire Ecclésiastique.



R003118053

A G E N E V E,
Chez F A B R I & B A R R I S S I E R L i b r a i r e s.
M D C C X X V I I I.
Digitized by Google

Figure 12. Page de titre de Turretini 1728



LA PRIÈRE
DE
DANIEL.
SERMON

Sur Daniel Chapitre IX.

V. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

JE tournai mon visage vers le Seigneur Dieu, cherchant moyen de faire requête & supplication, avec jeûne, sac & cendre.

Et je priai l'Eternel mon Dieu, & je lui fis confession, & je dis; Helas! Seigneur, le Dieu Fort, le Grand, le Terrible, qui gardes l'Alliance & la gratuité à ceux qui l'aiment, & qui gardent tes Commandemens;

Nous avons péché, nous avons commis iniquité, nous avons fait de méchantes actions,

Figure 13. Page de titre de Maurice 1722

**RENDRE L'ORALITÉ AU XIX^e SIÈCLE. ÉTUDE DE CAS:
CĂRTICICA NĂRAVURILOR BUNE PENTRU TINERIME
[PETIT MANUEL DE CIVILITÉ À L'USAGE DE LA JEUNESSE]
(SIBIU, 1819)**

MARIA ALDEA¹, ANDREEA BUGIAC²

ABSTRACT. *Rendering oral language in the 19th century. Case study: A Youth's Guide to Good Habits.* The present paper discusses a series of punctuation marks identified in a small book published in 1819 in Sibiu, and entitled *Cărticica năravurilor bune pentru tinerime [A Youth's Guide to Good Habits]*. Our purpose is to see to what extent such signs (which remain, after all, written) can render orality and help 'translate' the 'speaking' (la parole) or the modulation of a 'spoken voice' hidden underneath the written text.

Keywords: *oral markers, punctuation marks, brackets, quotation marks, dash, J. H. Campe, Moise Fulea.*

REZUMAT. *Redarea oralității în secolul al XIX-lea. Studiu de caz: Cărticica năravurilor bune pentru tinerime (Sibiu, 1819).* În studiul nostru, ne propunem să luăm în discuție câteva semne de punctuație identificate într-o lucrare apărută la Sibiu, în 1819, intitulată *Cărticica năravurilor bune pentru tinerime*. Obiectivul nostru este, pe de o parte, de a observa în ce măsură aceste semne pot reda oralitatea și, pe de altă parte, de a arăta că aceste semne – care sunt scrise – permit, totuși, transpunerea vorbirii sau inflexiunile unei „voci” ascunse în spatele textului propriu-zis.

Cuvinte cheie: *mărci ale oralității, semne de punctuație, paranteze, ghilimele, linie de pauză, J. H. Campe, Moise Fulea.*

¹ **Maria ALDEA** est enseignante-chercheur à l'Université Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca. Ses domaines d'intérêt portent sur les aspects synchronique et diachronique de la langue roumaine, sur la lexicologie et la lexicographie. Courriel: aldea_maria@yahoo.com.

² **Andreea BUGIAC** est chargée de cours à l'Université Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca, où elle dispense des cours de littérature française des XVII^e-XVIII^e siècles, de littératures francophones et de traductologie littéraire. Ses thématiques de recherche se situent à la croisée entre les études littéraires et la traductologie, l'anthropologie culturelle et les études de genre. Courriel: a.hopartean@yahoo.com.

1. Introduction

Bien que dans le texte écrit « les signes de ponctuation n'[aient] pas la capacité de noter la durée exacte d'une pause » (Beldescu 1995: 60, nous traduisons; cf. Beldescu 1982: 83-84), il est fort évident que ceux-ci contribuent à l'orientation de la lecture, ayant pour fonction de rendre ou de transposer la parole, l'oral ou les inflexions de la voix (c'est-à-dire l'emphase ou l'intonation – ascendante, descendante, hésitante, etc.). Autrement dit, c'est grâce à ces signes de ponctuation qui « revêtent, à différents degrés, des fonctions syntaxiques, pragmatiques et discursives » (Vasilescu 2015: 304–305; nous traduisons) qu'on reconstitue « l'acte d'énonciation de l'interaction réelle » et qu'on récupère, ainsi, « la signification » (Vasilescu 2015: 304; nous traduisons).

Pour circonscrire les fonctions et les valeurs spécifiques des signes de ponctuation durant le XIX^e siècle roumain, nous avons choisi de nous rapporter à deux ouvrages de grammaire parus avant 1819 et qui traitent de l'orthographe roumaine³: *Gramatica rumânească* (1757) [La grammaire roumaine]⁴ et *Ortografie sau scrisoare dreaptă pentru folosul școalelor neamnicești* [L'Orthographe, ou l'Art de bien écrire à l'usage des écoles nationales]⁵. Une lecture comparative des parties consacrées aux signes de ponctuation dans les deux ouvrages nous permet de mettre au jour d'importantes différences

³ Il convient de mentionner également l'existence de la première grammaire du roumain rédigée en latin, intitulée *Institutiones linguae valachicae sive Grammatica compendio exhibita* [Les règles ou la Grammaire abrégée de la langue valaque]. La version manuscrite, en roumain, de cette grammaire est conservée dans la Bibliothèque de l'archevêque de Kalocsa, en Hongrie, et elle date d'environ 1770, étant rédigée par un érudit roumain anonyme à la demande du chanoine catholique d'Oradea-Mare. Dans le premier chapitre consacré aux lettres et à leurs particularités, nous pouvons lire la note suivante: « Les signes de ponctuation, les virgules, les points-virgules, les points, les parenthèses, les points d'exclamation et d'interrogation sont les mêmes que ceux latins et on les emploie de la même façon » (p. 59; nous traduisons). Cette remarque exige d'être modulée: en effet, comme Gh. Chivu, l'éditeur de la *Grammaire*, le remarque dans la note 26, d'ailleurs, « de nombreux signes de ponctuation utilisés dans l'écriture roumaine à caractères cyrilliques pendant la seconde moitié du XVIII^e siècle avaient une distribution différente ou présentaient parfois des valeurs ou des formes différentes de celles employées dans l'écriture latine » (nous traduisons).

⁴ Le premier ouvrage que nous avons consulté est la première grammaire roumaine en roumain. Intitulée *Gramatica rumânească* (1757) [La grammaire roumaine], elle est rédigée en caractères cyrilliques par Dimitrie Eustatievici de Brașov. Considérant l'orthographe comme l'une des quatre parties de la grammaire à côté de l'étymologie, la syntaxe et la prosodie, Dimitrie Eustatievici lui consacre une présentation très ample. Parmi les aspects recensés par le grammairien (les lettres, leur taxonomie, leur emploi à l'écrit, l'emploi de l'accent, etc.), on retrouve aussi les signes de ponctuation et leur emploi à l'époque.

⁵ Le deuxième ouvrage est représenté par un guide consacré exclusivement à l'orthographe, intitulé *Ortografie sau scrisoare dreaptă pentru folosul școalelor neamnicești* [L'Orthographe, ou l'Art de bien écrire à l'usage des écoles nationales]. Le guide a paru à Vienne, en 1784, chez l'imprimeur Joseph de Kurtzboeck. Rédigé entièrement en roumain en caractères cyrilliques, il compte 22 pages. Dans le troisième et dernier volet, intitulé *Pentru buna întocmire a semnelor celor osebitoare* [Pour le bon usage des signes de ponctuation], l'auteur se penche, comme le titre l'indique, sur les signes de ponctuation.

terminologiques. Ainsi, Dimitrie Eustatievici emploie une terminologie plus lourde du point de vue de la compréhension, tandis que celle de l'*Orthographe* de 1784 reste plus lisible: la virgule est, chez le premier, « împiedecarea sau jumătat de soroacă » 'frein ou demi point', tandis que dans l'*Orthographe* de 1784, c'est « vărguța » ou 'le bâtonnet'; le deux-points est chez Eustatievici « doao împunsuri sau doao soroci » 'deux piqûres ou deux mesures', or dans l'*Orthographe*, on le retrouve sous l'appellation « doao punturi » 'deux-points'; enfin, les parenthèses sont chez Eustatievici « semnul cel de despărțire sau de lepădare » 'le signe de séparation ou de rejet', tandis que dans l'*Orthographe* elles apparaissent comme « semne încuietoare » ou 'des signes de clôture', etc.

En nous rapportant à ces deux ouvrages, notre étude prend comme point de départ un exemplaire de *Cărticica năravurilor bune pentru tinerime* [Petit manuel de civilité à l'usage de la jeunesse] conservé dans les collections spéciales de la Bibliothèque Centrale Universitaire « Lucian Blaga » de Cluj-Napoca⁶. L'ouvrage représente la traduction roumaine du livre rédigé par le linguiste et le pédagogue allemand Johann Heinrich Campe, *Sittenbüchlein für Kinder aus gesitteten Ständen* (1787/1790/1815)⁷. Très célèbre à l'époque mais sombré dans l'oubli de nos jours, le livre de Campe fut employé dans le processus éducatif pour les écoles de l'Empire des Habsbourg (Ghibu 1975; Aldea 2017) et il fut traduit plus ou moins librement dans plusieurs langues; par exemple, la traduction française date de 1815 et, comme nous pouvons le voir, il s'agit plutôt d'une adaptation libre faite d'après l'original allemand: *Les Soirées sous le vieux tilleul, ou Petit cours de morale en exemples et choix d'histoires destinées à l'amusement et à l'instruction de la jeunesse*. Imitation de l'allemand de J. H. Campe, par M. Breton (1815).

La version roumaine est rédigée entièrement en caractères cyrilliques. Elle est structurée en quatre volets intitulés « Dialogues ou Entretiens du soir » et s'inscrit ouvertement dans la tradition des textes didactiques (Aldea et Vlase 2016).

Ce sera cette version que nous envisageons d'examiner dans le but de trier les signes de ponctuation qui pourraient constituer des marqueurs ou des indicateurs de l'oralité⁸.

⁶ Pour une version numérique, voir l'URL http://documente.bcuccluj.ro/web/bibdigit/patrimoniu/BCUCLUJ_FCS_BRV1035_1.pdf et http://documente.bcuccluj.ro/web/bibdigit/patrimoniu/BCUCLUJ_FCS_BRV1035_2.pdf; dernière consultation: le 10 mai 2016.

⁷ Pour une version numérique de ce livret, voir l'URL suivant: http://digisrv-1.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00019712/1006-9756.pdf; dernière consultation: le 10 mai 2016.

⁸ Nous ne reprenons pas ici les discussions autour de la distinction entre *oral* et *oralité*. Mais il convient de souligner que dans les dernières décennies les approches sur l'oralité ont suscité l'intérêt de nombreux linguistes ou historiens; voir, dans ce sens, Blanche-Benveniste 2000, Stan 2008, Pop 2005, Vintilă-Rădulescu 2015, Vasilescu 2015, Charaudeau et Maingueneau 2002, Bidu-Vrănceanu et alii 1997, Radosav 2002, Radosav 2005, Radosav 2010, Guilhaumou 2006, Missire 2014, Moeschler et Reboul, 1999, et tant d'autres.

2. Analyse des signes de ponctuation

Les signes de ponctuation sur lesquels nous allons nous arrêter sont les guillemets, le tiret et les parenthèses. Nous avons choisi de ne prendre en considération que ces trois signes; sauf pour le cas du point d'exclamation et d'interrogation, l'emploi des autres signes de ponctuation n'est ni cohérent ni bien établi, ce qui nous empêche, par conséquent, de saisir avec précision leur emploi syntaxique, pragmatique et discursif. Il convient de préciser que la traduction en français des exemples analysés est purement fonctionnelle et ne suit pas de près la lettre du texte – comme il s'agit d'un texte assez ancien, une traduction littérale l'aurait rendu illisible.⁹

L'examen du corpus montre que le rôle et l'emploi des signes de ponctuation examinés ne s'écartent pas trop de la norme roumaine actuelle.

2.1. Les parenthèses

Les parenthèses sont définies par Dimitrie Eustatievici (1757/ 1969: 26) comme un signe « qui renferme ces mots qu'on ne saurait relier ni à ce qui précède ni à ce qui suit, et qui font sens par eux-mêmes; leur élimination n'affecte aucunement la compréhension du reste du texte qui semble complète et achevée » (nous traduisons).

L'Orthographe (1784: 20) ajoute à cette définition une fonction précise des parenthèses, celle d'interrompre l'organisation syntagmatique de l'énoncé sans pour autant produire des changements sémantiques importants au niveau de la compréhension du contenu (ce sont « des signes de clôture, renfermant une chose qui sert à une meilleure compréhension de ce que l'on affirme sans y être tout à fait relié »; nous traduisons). Leur rôle est d'avertir le lecteur ou d'attirer son attention sur ce qui suit en lui apportant une information supplémentaire; cette extra-information possède, en général, une valeur explicative sans que sa présence ne soit, toutefois, réellement nécessaire. L'information contenue entre les parenthèses peut renvoyer, par exemple, à un mot considéré comme moins connu et qui pourrait être expliqué soit par l'intermédiaire d'un mot plus familier ou plus connu, soit à travers une séquence textuelle plus longue (un syntagme ou une phrase); c'est la situation la plus fréquemment répertoriée dans le texte.¹⁰ Pourtant, ce n'est pas cet emploi qui nous intéresse, mais surtout la situation où les parenthèses ont le rôle d'introduire le lecteur dans la situation de

⁹ Dans la traduction des fragments cités, nous avons choisi de proposer une traduction française plus libre mais plus fidèle à l'esprit du texte roumain, tout en privilégiant une approche plutôt littérale dans la traduction des syntagmes proprement dits, où il s'agissait d'explorer des questions ponctuelles.

¹⁰ Pour une analyse des « gloses », voir Aldea 2017.

communication, de l'aider donc à s'y transposer et à participer – invisiblement – à la discussion. Nous avons identifié trois pareilles situations.¹¹

- (1) « Voi știți cum că iubesc eu pre voi. Dacă aș fi eu acum de moarte, și aș vedea cum că voi înșivă v-ați fi făcut nenorocoși, dragii miei prunci! nici în beteșugul meu nu v-ași pofti să mă mângăiați. **(Pruncii la vorbele acestea nu s-au putut conțeni de plâns.)** Totuși eu socotesc: că dinadins nu veți supăra pre taica vostru cel bătrân, dară ca să nu faceți voi aceasta din neștiință, vreau toate acestea a vi le spune, carii precum socotesc eu, pre voi înțelepți, și oameni buni, și tocma pentru aceia așa norocoși vă pot face; cât totdeauna iaste cu puțință. » (pp. 5–6)
- 'Vous savez que je vous aime. Fussé-je maintenant au seuil de la mort, à voir votre malheur, mes chers enfants! Je ne vous laisserais pas me consoler malgré toute ma souffrance. **(À entendre ces paroles, les enfants ne purent plus retenir leurs larmes.)** J'estime pourtant que vous n'allez pas affliger votre vieux père à bon escient, mais pour que vous ne le fassiez pas par mégarde, je veux vous faire apprendre les choses suivantes, car je vous sais sages et bons, et c'est pourquoi je veux vous rendre heureux aussi; tant que je le pourrai.'

Bien que la séquence textuelle sélectionnée ne contienne pas les marqueurs d'un dialogue, c'est-à-dire un tiret de dialogue (ou un cadratin) qui indique à l'écrit un échange verbal ayant lieu dans une situation de communication orale, la lecture nous permet de nous rendre compte qu'il s'agit vraiment d'un dialogue; d'ailleurs, nous avons répertorié quatre contextes où le tiret de dialogue est marqué. Les actants (le locuteur et ses allocutaires) sont indiqués par les marqueurs de personne: les pronoms *eu* 'je', *voi* 'vous' (les enfants du locuteur et de son voisin, Andrei), *pre voi* 'vous' (le pronom COD en accusatif). La prise de parole par le locuteur circonscrit le cadre communicationnel qui est mis en évidence, d'une part, par la forme verbale du présent de l'indicatif: (*voi*) *știți* '(vous) savez' et *iubesc* 'j'aime' et, d'autre part, par la présence du déictique temporel illustré par l'adverbe *acum* 'maintenant'. Par son emploi et grâce aux sèmes qu'il renferme, la forme verbale (*vous*) *savez* convainc les allocutaires de la vérité du propos, de sa crédibilité voire de sa réalité, tandis que le verbe *aimer* donne une coloration affective à la présence humaine. Les expressions, les verbes et les locutions verbales à valeur conditionnelle (*dacă* 'si'; *aș fi de moarte* 'je serais au seuil de la mort'¹²; *aș vedea* 'je verrais'; *v-ați fi făcut nenorocoși* 'vous vous seriez rendus malheureux vous-mêmes') créent une situation virtuellement et / ou hypothétiquement

¹¹ Avant de commencer l'analyse, il convient de mentionner que, pour la translittération des séquences en caractères latins, nous avons conservé la ponctuation de l'original même si la plupart des signes de ponctuation ne sont plus nécessaires de nos jours ou ils sont optionnels si l'on se rapporte aux normes actuelles.

¹² Contrairement au français, le roumain n'interdit pas l'usage du futur ou du conditionnel dans les subordinées conditionnelles introduites par *SI*.

possible, le locuteur cherchant à prêter à ses propos une finalité morale. Souhaitant développer une culture éthique chez ses allocutaires et les sensibiliser envers les autres, Jacob imagine donc tout un scénario pour les rendre conscients aussi bien de la manière appropriée de se conduire dans le monde que de son amour pour eux (cf. Aldea et Vlase 2016). La situation hypothétique imaginée (la possibilité d'une maladie) est pourtant contrebalancée par deux éléments. Il y a, tout d'abord, la formule d'adresse directe à forte valeur affective, *dragii miei prunci!* 'mes chers enfants!'. Placée au milieu de la phrase, elle a le rôle à la fois d'atténuer les effets négatifs que de faire voir la manière dont le locuteur envisage sa relation avec ses allocutaires, c'est-à-dire comme une relation axiologique, à valeur positive (la présence de l'adjectif *drag* 'cher') et surtout comme une relation assumée (insistance sur l'adjectif possessif: *pruncii mei* 'mes enfants'). S'y ajoute l'emploi d'une double négation: il s'agit en roumain de la forme négative du conditionnel présent *nu v-ași pofti* 'je ne vous inviterais pas' et de l'adverbe de négation *nici* 'ni' qui vient renforcer l'énoncé précédent du locuteur, *id est* son amour et sa tendresse envers eux.

La structure qui suit et qui a suscité en fait notre intérêt – *Pruncii la vorbele acestea nu s-au putut conteni de plâns*. 'À entendre ces paroles, les enfants ne purent plus retenir leurs larmes.' – nous aide à mieux plonger dans la situation d'énonciation, à nous y inscrire et à ressentir à notre tour toutes les émotions éprouvées par les personnages. Si, dans la communication orale face à face, les mots sont dits avec une certaine intention et présentent une force illocutionnaire, déclenchant chez autrui des états intérieurs ou extérieurs rendus visibles par la mimique ou les gestes, dans le texte écrit ces éléments extra-verbaux, s'ils sont marqués (ou décrits), orientent la lecture et nous impliquent à part entière dans la situation. Certes, nous, en tant que lecteurs, ne participons pas directement à l'échange verbal afin d'en saisir les effets produits sur ceux qui l'entendent (les personnages de l'histoire) ou de voir l'expression de leur visage; pourtant, cette absence est effacée grâce à l'énoncé parenthétique démarqué, qui se manifeste comme un énoncé indépendant et rendu clos par le signe graphique. Nous avons donc accès aux effets perlocutionnaires du discours, tout en visualisant et en entendant les actants: les enfants qui pleurent. Introduite par l'adverbe de concession *totuși* 'pourtant' et suivie par un verbe à l'indicatif présent, la séquence suivante *totuși eu socotesc* 'J'estime pourtant' a la fonction de diminuer la tension instaurée par la situation hypothétique et ce qui viendra par la suite.

Regardons maintenant le deuxième exemple:

- (2) « Aici au picat bătrânului lacrimi din ochi. Bune și miloase bărbate au zis Iacob, strângându-l cu mare dragoste de mână. Prințipul nostru e drept, creade mie, așa lesne nu să va întâmpla aceasta, de ari fi ca minciuna să izbândească, ți să pare aceasta a fi așa un lucru mare, fără vină a suferi puțintea nedreptate? Priiatine! dacă e numai aici drept, **(arătând pre piept)** nu-i nicio lipsă, toate să pot suferi.

Dragilor prunci! **(aici s-au întors cătră micuți)**, voi încă nu înțălegeți ce am zis eu acum; dară luați sama, că voiesc aceasta a vă tâlcui. Eu vreau a vă spune voao pentru ce mă vedeți pre mine astăzi așa odihnit și veasăl, măcar mi să amerință cu o mare împotrivre, că și voi să fiți ca mine, de vi s-ar întâmpla ceva aseamenea în viața voastră. » (p. 122)

'Des larmes tombèrent alors des yeux du vieil homme. Bon et brave homme, dit Jacob, en lui serrant la main avec beaucoup d'affection. Notre Prince, il est juste, crois-moi, et pareille chose n'arrivera pas facilement; et si le mensonge triomphait, trouverais-tu que ce serait trop pénible que de souffrir un peu d'injustice sans raison? Mon ami! si tout est juste là-dedans **(en montrant sa poitrine)**, alors rien ne nous manquera, on pourra tout souffrir.

Mes chers enfants! **(il se tourna alors vers les enfants)**, vous ne comprenez pas encore ce que je viens de vous dire; faites pourtant attention car je vais vous l'expliquer. Je vais vous dire pourquoi vous me voyez aujourd'hui si calme et si joyeux malgré tout ce qui me menace, pour que vous soyez comme moi si quelque chose de pareil vous arrivait dans votre vie.'

Dans cette séquence, on retrouve le même schéma actantiel. La phrase *au zis Jacob* 'dit Jacob' expose la gestion des alternances de la prise de parole même si, dans ce cas, c'est l'actant principal, Jacob, qui parle. L'interpellation directe est réalisée par des unités linguistiques ou des structures au vocatif délimitées graphiquement du reste de l'énoncé par le point d'exclamation – *Priatine!* 'Mon ami!'; *Dragilor prunci!* 'Mes chers enfants!'. Cette interpellation a une fonction phatique qui aide le locuteur à maintenir le contact avec ses allocutaires, c'est-à-dire son ami et les enfants. On note également les trois occurrences du déictique spatial *aici* 'ici'. Comme dans le premier exemple, le tiret de dialogue ou d'autres signes de ponctuation censés rendre le discours direct sont absents.

En ce qui concerne les parenthèses, elles fonctionnent comme un démarqueur dont le rôle est de faire voir et « dire » le non-dit: (*arătând pre piept*) '(en montrant sa poitrine)', (*aici s-au întors cătră micuți*) '(il se tourna alors vers les enfants)'. Les structures délimitées par les parenthèses contiennent des informations à fonction scénique, qui rendent visible et actualisent la situation d'énonciation. Elles nous y incluent à notre tour et nous permettent ainsi de partager les mêmes moments avec les actants, de vivre et de souffrir avec eux. Grâce à ces indications parenthétiques qui traduisent les éléments extra-verbaux de l'oral, le contenu du message est correctement décodé par le lecteur.

2.2 Le tiret

Dans sa *Grammaire*, Dimitrie Eustatievici (1757 / 1969: 25) accorde un seul rôle pour ce signe « de jonction ou de liaison », comme il l'appelle; il s'agit de celui de trait d'union: « C'est un signe qui se trouve dans un mot divisé et qui réalise le passage d'une ligne à l'autre » (nous traduisons).

Par contre, dans *l'Orthographe* (1784: 17), nous le retrouvons avec deux emplois. Le premier emploi concerne un mot proprement dit: « A. dans des mots: [...] 2. le signe de séparation marque les syllabes séparées du mot qui n'ont plus de place à la fin de la ligne et doivent être déplacées à la ligne suivante. Par conséquent, on doit les lire ensemble »; il s'agit, certes, du trait d'union. Le second emploi apparaît avec une fonction distincte; il s'agit du « signe de pause »: « 1) Parfois un propos qu'on est en train de dire est laissé en suspension. [...] 2) Parfois, mais seulement pour un peu de temps jusqu'à ce que l'emphase cesse. [...] Et, parfois, il se construit de façon que le lecteur ou l'auditeur comprenne quelque chose dans ce qui suit, ou dans ce qui vient d'être dit pour attirer son attention. » (*ibidem*: 21–22).

Comme on peut le voir, *l'Orthographe* distingue entre le trait d'union et un trait « un peu plus long qui sépare d'un contexte une proposition, une phrase (pour les détacher, les séparer) » (*Le Petit Robert* 2004, entrée « tiret »). *L'Orthographe* (1784) omet de mentionner un seul emploi par rapport à la norme actuelle: il s'agit du tiret de dialogue qui « indique un changement d'interlocuteur dans un dialogue » (*Le Petit Robert*, entrée « tiret »).

Dans notre commentaire, nous nous intéresserons au tiret de dialogue et au tiret marquant une pause. Nous avons ainsi répertorié 17 occurrences du tiret. Dans quatre situations, il accomplit la fonction d'un tiret de dialogue (voir les exemples 3 et 4), dans les autres situations, il se manifeste comme un tiret de pause (voir les exemples 5 et 6).

- (3) « Pruncilor! Andreiu vecinul nostru ar pofti a ști de la mine, cum am început eu, de în toată viața mea, până în ceasul de acum mai tot veasă! am fost? Nu cumva ați avea și voi bucurie de la mine aceasta a auzi? – Ba am avea dragă taică! ba am avea, au strigat toți ca cu o gură de bucurie în mâni plesind. » (p. 5)

'Mes enfants! Notre voisin, André, souhaiterait apprendre de ma part comment il se fait que je sois resté si joyeux toute ma vie durant? Ne seriez-vous pas enchantés d'entendre mon histoire? – Mais si, cher papa! mais si, s'écrièrent en chœur les enfants en claquant des mains.'

Dans l'exemple 3, la présence du tiret introduit une réplique attendue, qui s'inscrit comme une réponse de la part des allocutaires à la question posée par le locuteur. Même si la prise de parole par le locuteur n'est pas marquée graphiquement par un tiret, la lecture nous laisse voir qu'il s'agit, en fait, d'un texte dialogué. Par exemple, le ton ou les inflexions de la voix, qui sont perceptibles dans un échange verbal face à face, sont rendus sensibles par l'intermédiaire de la formule d'adresse directe, des interrogations et de l'emploi du verbe de perception sensorielle *a auzi* 'entendre' ou du verbe à valeur expressive *ar pofti* 'souhaiterait'. À une question inaugurée par la construction verbale à la forme négative du conditionnel *Nu cumva ați avea și voi bucurie de la*

mine aceasta a auzi? 'Ne seriez-vous pas enchantés d'entendre mon histoire?', la réplique introduite graphiquement par le tiret montre une forte emphase mise en évidence par l'adverbe de négation à emploi régional et populaire – oral *ba* (en langue standard et littéraire on emploie la forme *nu* 'non'), accompagné, à son tour, par le conditionnel présent *am avea* 'nous (en) aurions [du bonheur]'. La reprise du verbe au conditionnel présent renforce la valeur affirmative de l'énoncé. L'adhésion aux propos du locuteur, et qui transpose ainsi la réaction émotionnelle des allocutaires, est rendue plus accrue par la présence de la structure explicative à valeur affective *au strigat toți ca cu o gură de bucurie în mâni plesnind* 's'écrièrent en chœur les enfants en claquant des mains' qui, par le verbe *a striga* 'crier, s'écrier', exprime la manière dont ces propos sont prononcés et l'effet produit par le claquement des mains qui les rend visibles et audibles.

- (4) « Povestirile bătrânului Iacob ceale până acum așa au fost tuturor de desfătătoare, cât întregă soțietatea în următoarea seară înainte de sfințirea (apunerea) soarelui cu un ceas bun s-au aflat sub teiu, și l-au așteptat. – Și sânteți aici dragii miei? zicea el, apropiindu-să cu bucurie cătră dânșii. » (p. 71)

'Les histoires que le vieux Jacob avait racontées jusqu'alors avaient fait le délice de tous, de sorte que toute la société se retrouva le lendemain soir sous le tilleul, une bonne heure avant le coucher, et elle l'attendait. – Et mes chers, vous êtes tous ici? dit-il, en se rapprochant d'eux, plein de joie.'

La séquence de l'exemple (4) s'inscrit dans le même schéma spécifique au texte dialogué, où le tiret a la fonction d'annoncer une nouvelle intervention du locuteur. Les indices de personnes – *voi* 'vous', *miei* 'mes' –, le déictique spatial *aici* 'ici', le présent de l'indicatif du verbe *a fi* 'être', la structure interrogative de la phrase, la formule d'adresse directe *dragii miei* 'mes chers' qui traduit le rapport affectif existant entre le locuteur et ses allocutaires, tous ces indicateurs configurent la situation d'énonciation et viennent marquer le discours direct du locuteur.

- (5) « Întăleageți așadară cu luare de samă, și cu bucurie – că iaste un Dumnezeu! – un Dumnezeu carele pre noi și tot ce iaste aici au zidit, și ține [...] » (p. 128)

'Tâchez donc de bien comprendre et de le faire avec joie – qu'il y a un Dieu! – un Dieu qui nous a tous créés et qui a créé tout ce qui existe et qui demeure [...].'

Dans l'exemple 5, les tirets démarquent une construction appréciée comme importante par le locuteur dans le déroulement de la phrase, une construction exclamative à valeur de jugement ou de sentence – *că iaste un Dumnezeu!* – '– qu'il y a un Dieu! –'. Cette construction traduit en fait l'emphase repérable dans un échange oral. Mais cette emphase construit sa force – visible et audible dans l'oral – seulement si elle est vue en relation étroite avec la force illocutionnaire générée par l'impératif du verbe épistémique à la 2^e personne du

pluriel *Înțăleageți* ‘Tâchez’ et par l’adverbe à valeur phatique *așadară* ‘donc’ qui capte l’attention sur ce qui sera dit et déclenche l’effet déontique à valeur d’obligation. Le tiret qui clôt la structure joue, à part son rôle déjà décrit, le rôle d’un marqueur qui introduit une glose à caractère explicatif.

C’est toujours avec cette dernière fonction qu’on le retrouve dans l’exemple (6).

- (6) « De nu ne și dă Dumnezeu totdeauna aceeaia pentru ce-l rugăm, totuș ne dă ceva și mai bun – adecă odihnă sufletului, îndestulare, cu soartea noastră, și cea mai adevărată nădeajde, precum deci încolo cu mult mai fericiți veți fi. » (p. 135)
 ‘S’il plaît à Dieu de ne pas exaucer une de nos prières, c’est qu’Il nous octroie meilleure chose – voire, la paix de l’âme, la satisfaction de vivre en accord avec son sort et l’espoir le plus doux qu’une plus grande félicité nous attend là-haut.’

Le tiret sert dans ce cas à expliquer et à préciser, par l’enchaînement des biens moraux, la signification de ce qui est bon. Intégré dans une phrase assertive, l’emploi du tiret attire l’attention du lecteur sur l’importance des séquences qui suivent et lui donne le répit de focaliser toute son attention afin de mieux comprendre.

2.3. Les guillemets

Défini comme un « [s]igne typographique qu’on emploie par paires pour isoler un mot, un groupe de mots, etc., cités ou rapportés, pour indiquer un sens, pour se distancer d’un emploi ou pour mettre en valeur » (cf. *Le Petit Robert* 2004, entrée « guillemets »), les guillemets acquièrent plusieurs rôles: d’abord, d’encadrer une citation, ensuite de rapporter des mots prononcés par autrui et finalement de mettre en relief un certain mot, une séquence lexicale ou textuelle. Par rapport à ses fonctions actuelles, il convient de souligner que seule *l’Orthographe* (1784: 21) les mentionne, en les définissant de la manière suivante: « c’est le signe indicateur, placé au début et à la fin d’une phrase plus longue qu’on retranche du discours ou de l’écrit d’autrui ». L’examen du texte nous a permis d’identifier 12 situations d’emploi des guillemets.

Examinons une telle situation dans l’exemple 7.

- (7) « Voi în starea aceeaia acum aici, acum coalea simțeai dureri. Preste noapte nu puteai dormi, și ceale ce era împrejurul vostru nu puteai suferi. Poftire-ați voi încă o dată a vă bolnăvi? „Ba nu, striga pruncii: că mai bine iaste a fi totdeauna sănătos”. » (p. 7)
 ‘Dans un pareil état, vous aviez des douleurs un peu partout. Vous n’avez pu fermer l’œil de la nuit et rien de ce qui vous entourait ne vous apportait ni remède ni soulagement. Voudriez-vous encore tomber malades? « Oh non », s’écrièrent les enfants, « il vaut toujours mieux ne jamais tomber malade ».’

Dans l'exemple (7), la situation d'énonciation est bien circonscrite: on retrouve des indices de personnes (*voi* 'vous', le locuteur), de même que des déictiques temporels (*acum* 'maintenant', *preste noapte* 'de la nuit'), spatiaux (*aici* 'ici', *colea* 'là-bas') et démonstratifs (*aceaia* 'cette', *ceale* 'celles-là'). La phrase interrogative énoncée vient renforcer l'état malheureux, l'expérience négative vécue par les allocutaires, cet état venant d'ailleurs d'être décrit antérieurement par la mise en valeur des effets négatifs. La séquence qui suit est mise en relief par les guillemets: „*Ba nu, striga pruncii: că mai bine iaste a fi totdeauna sănătos.*” « Oh non », s'écrièrent les enfants, « il vaut toujours mieux ne jamais tomber malade ». Dans ce cas, les guillemets jouent un rôle à double effet: par leur présence, ils attirent l'attention du lecteur sur l'information qui suit et marquent le tour de parole liés aux allocutaires, tout en démarquant en même temps leur intervention. De plus, à travers l'emploi de la structure adverbiale négative *ba nu* 'oh non', les allocutaires manifestent leur jugement et implicitement leur décision sur les faits donnés: *că mai bine iaste a fi totdeauna sănătos* 'il vaut toujours mieux ne jamais tomber malade'.

3. En guise de conclusion

Notre analyse s'est donc voulu un bref examen de l'emploi et des valeurs de quelques signes de ponctuation utilisés dans un ouvrage paru au début du XIX^e siècle dans le but de saisir la manière dont ces signes réussissent à rendre l'oralité.

Pris seuls, pour eux-mêmes, ces signes apportent seulement une information d'ordre syntaxique contribuant à l'organisation interne de la phrase.

Par contre, replacés dans leur cotexte et contexte, ces signes – à côté d'autres moyens présents dans le texte – servent à faciliter la transposition de l'oral à l'écrit, tout en rendant à la fois visible et audible le dit et le non-dit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- FULEA, M., *Cărticica năravurilor bune pentru tinerime, acum întâiu de pre nemție pre românie întoarsă*, Sibiu, În Tipografia lui Ioann Bart, 1819.
- ALDEA, M., „Câteva considerații pe marginea gloselor intratextuale din *Cărticica năravurilor bune pentru tinerime (Sibiu, 1819)*”, in *Lucrările celui de-al șaselea Simpozion Internațional de Lingvistică (București 29–30 mai 2015)*, București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2017, pp. 229-239.
- ALDEA, M., VLASE M., „Despre cunoștință și despre religie în tălmăcirea lui Moise Fulea. A argumenta pentru a convinge”, in *Text și discurs religios*, no VIII, *Lucrările Conferinței Naționale "Text și discurs religios"*, Cluj-Napoca, 6–7 noiembrie 2015, Alexandru Gafton, Sorin Guia, Ioan Milică (éd.), Iași, Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza", 2016, pp. 81-87.

- BELDESCU, G., *Ortografie, ortoepie, punctuație. Supliment al revistei pentru elevi Limba și literatura română*, București, Societatea de Științe filologice din R.S. România, 1982.
- BELDESCU, G., *Punctuația în limba română*, București, Editura Procion, 1995.
- BIDU-VRĂNCEANU, A., et al., *Dicționar general de științe. Științe ale limbii*, București, Editura Științifică, 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2000.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil, 2002.
- EUSTATIEVICI, D., Brașoveanul, *Gramatica rumânească (1757). Prima gramatică a limbii române*, Ediție, studiu introductiv și glosar de N.A. Ursu, București, Editura Științifică, 1757 / 1969.
- GHIBU, O., *Din istoria literaturii didactice românești*, ediție îngrijită de Octav Păun, Tabel cronologic, studiu introductiv, note și comentarii: V. Popeangă, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
- GUILHAUMOU, J., *Discours et événement. L'Histoire langagière des concepts*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006.
- Institutiones linguae valachicae. Prima gramatică a limbii române scrisă în limba latină*, Ediție critică de Gheorghe Chivu, Revizia și traducerea textului latin de Lucia Wald, București, Editura Academiei Române, 2001.
- Le Petit Robert, Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Nouvelle édition du Petit Robert de Paul Robert, Texte remanié et amplifié sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey, Dictionnaires Le Robert – Paris, 2004.
- MISSIRE, R., *Approches sémantiques de l'oral*, Louvain-la-Neuve, Academia – L'Harmattan, 2014.
- MOESCHLER, J., REBOUL, A., *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Coordonarea traducerii: Carmen Vlad și Liana Pop, Cluj, Echinox, 1999.
- Ortografie sau scrisoare dreaptă pentru folosul școalelor neamnicești*, Viena, Tipografia lui Iosif Curtșbec, 1784.
- POP, L., *La grammaire graduelle, à une virgule près*, Berne, Peter Lang, 2005.
- RADOSAV, D., „O sensibilitate sudică' a memoriei și oralității”, in *AIO. Anuarul Institutului de Istorie Orală*, Cluj-Napoca, V, 2005, pp. 5–16.
- RADOSAV, D., „Istoria orală și etnotextul: afinități subiective”, in *AIO. Anuarul Institutului de Istorie Orală*, Cluj-Napoca, X, 2010, pp. 5–25.
- RADOSAV, D., *Arătarea Împăratului. Intrările imperiale în Transilvania și Banat, sec. XVIII-XIX. Discurs și reprezentare*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană – Editura Dacia, 2002.
- STAN, C., „Punctuația – rolul fonetic, sintactic, expresiv și discursiv”, in *Gramatica limbii române*, t. II, București, Editura Academiei Române, 2008, pp. 993–1002.
- VASILESCU, A., „Punctele de suspensie”, în *Mioara Avram – in memoriam*, Silvia Pitiriciu (dir.), Craiova, Editura Sitech, 2015, pp. 303–321.
- VINTILĂ-RĂDULESCU, I., „Linia de dialog. Propunere de normare”, in *Mioara Avram – in memoriam*, Silvia Pitiriciu (dir.), Craiova, Editura Sitech, 2015, pp. 322–346.

VERS UNE FOLK-LINGUISTIQUE VIRTUELLE: QUEL ORAL, QUELS GENRES?

LIANA POP¹

ABSTRACT. *Towards an online folk linguistics: what kind of spoken language, what kind of genres?* Our aim is to show that the internet is a fertile ground for creating new more or less spontaneous metalinguistic folk-genres. They might be interesting for discourse typology and texts about language, demonstrating – through the endless corpus – the emergence of a new folk linguistics. We conclude by stating that the orality of these text is special (computer mediated) and it is represented by a special writing system (electronic writing). Numerous individual versions make generalizations difficult, but they show the multiple representations users have on the relation between written and spoken language, in the context of a free internet.

Keywords: *metalinguistic genres, Internet forums, relation between written and spoken language, folk linguistics.*

REZUMAT. *Spre o lingvistică populară în spațiul virtual. Ce fel de oral, ce fel de genuri?* Dorim să arătăm că Internetul se dovedește a fi un teren fertil pentru crearea de noi « genuri populare » (folk-genres) de tip metalingvistic, mai mult sau mai puțin spontane. Acestea pot interesa tipologia discursurilor și a textelor referitoare la limbă, dovedind, prin « corpusul » nelimitat, emergența unei noi « lingvistici populare ». Vom conchide că oralitatea acestor texte reprezintă un oral aparte – mediat de calculator – și redat printr-o scriitură aparte – scriitura electronică. Numeroasele versiuni individuale fac însă dificilă generalizarea, ele reflectă multiple reprezentări pe care utilizatorii, în spațiul liberalizat al Internetului, le au asupra relației scris-oral.

Cuvinte cheie: *genuri metalingvistice, forums Internet, relația scris-oral, lingvistică populară.*

¹ **Liana POP** est professeur émérite à l'Université « Babeș-Bolyai » de Cluj (Roumanie), spécialiste en pragmatique, analyse du discours en général et analyse de l'oral. Elle dirige des doctorats dans ces domaines, dont certains en cotutelle avec des universités françaises. E-mail: liananegrutiu@yahoo.fr.

1. Constats

Nous partons du constat que l'oral médié par ordinateur a favorisé, entre autres, *l'émergence de nouveaux genres métalinguistiques* (en lexicologie et lexicographie, grammaire, phonétique, orthographe, stylistique, pragmatique, théories textuelles, etc.), genres « moins sérieux », profanes, dérivés des genres acquis par l'expérience discursive-textuelle de tout un chacun. Il s'agirait, apparemment, de *folk-genres*, le plus vraisemblablement s'accompagnant d'une émergence de nouveaux « rôles » plus ou moins « improvisés » – de scripteurs virtuels, qui se disent, se croient ou sont effectivement des experts² en linguistique. On est tenté d'appeler ces rôles: *e-lexicographe* (auteurs d'« articles de dictionnaires »), *e-lexicologue* (explications sémantiques, histoires de mots), *e-phonéticien*, *e-grammairien*, *e-stylisticien-pragmaticien*, etc.

Dans ce qui suit nous observerons certains de ces genres et les rapprocherons de leurs prototypes « sérieux ». Comme déjà prouvé pour les notions d'*oral* et d'*écrit* dans l'espace virtuel, cette brève étude confirmera aussi que la dichotomie écrit vs oral est à remettre en question, et examinera quelques cas particuliers dans un champ d'étude où il reste encore beaucoup de travail à faire. Et si de nombreuses études décrivent depuis longtemps des types d'oral en général (par ex. Fraisse & Bryton 1959; Luzzati & Luzzati 1987; Martinie 1996; de Beer 1997; Nannon 2002; Bidaud & Megherbi 2005), nous signalons ici quelques configurations qui semblent propres à l'espace virtuel. D'autre part, si de nombreuses études observent les particularités des écrits numériques, notre apport se situera plus précisément dans le domaine des *e-genres métalinguistiques*.

2. Corpus et méthodologie

Nous avons sélectionné des discours métalinguistiques sur Internet à l'aide d'une recherche par des expressions comme: *Que signifie...? Ça veut dire quoi...? Qu'est-ce que cela signifie? Comment tu parles?*, que les internautes lancent pour obtenir des réponses sur l'utilisation de mots/ expressions de leur propre langue ou de différents langages. Nous avons aussi consulté le forum ABC de la langue française: forums, qui contient des rubriques comme: *les sens des mots, règles, écriture, réflexions, histoire de la LF, pratiques argotiques et familières, jeux de mots, Internet et informatique, parler pour ne rien dire, le conditionnel dans les récits de presse, origine des expressions, emplois corrects de prépositions, tournures...* De par sa nature, cette sélection de textes méta répond peu aux exigences d'un vrai corpus, stable et mesurable, mais nos résultats peuvent sûrement ouvrir des voies de recherches ultérieures, plus ciblées et/ ou plus systématiques.

² Il s'agirait d'un « gradient de scientificité » (*Pratiques* 139-140: 10).

Afin de valider le caractère *folk* de ces discours, nous avons pris en considération le statut non professionnel des scripteurs-rédacteurs. D'un autre côté, pour décrire les particularités d'oral des textes, nous avons retenu comme critères:

- le registre lexical (noté *Lex.* dans les tableaux);
- la graphie oralisante (*vs* standard; notée *Graph.*);
- une structure grammaticale spécifique (morphologie, tournures orales; notée *Gramm.*);
- la structure discursive (types d'acte, de séquence/ genre; notée *Pragm.*);
- la multimodalité (signes non verbaux; notée *Nonvb.*).

En fait, d'après l'opinion de Luzzati & Luzzati (1987), le « style oralisé » consisterait à « obtenir un effet d'oralisation plutôt que d'utiliser des structures véritablement orales ». (p. 15). Et les auteurs de continuer, surtout après l'analyse phonéto-graphique de « Zazie dans le métro »: « Le problème fondamental du style oralisé est ainsi posé: si un tel style devait réellement ressembler à de l'oral spontané, et non se limiter à l'utilisation de quelques clichés, cela supposerait le recours à une orthographe phonétisée » (p. 17).

On verra effectivement sur Internet que *l'oral tel que rendu par l'écrit virtuel* va faire des choix orthographiques tout à fait particuliers et, pour la plupart des cas, improvisés et individuels; raison pour laquelle, à l'heure actuelle, aucun code graphique ne peut être considéré stabilisé pour ce genre de productions.

Dans notre approche, nous avons essayé de classer comme « genres » les figures de cas retenues – ce qui donnera un aperçu des avatars non standard qu'empruntent certains genres métalinguistiques. Simultanément, pour chacun des exemples, et même si nous considérons la dichotomie écrit *vs* oral non pertinente, le type de registre sera détaillé à travers une grille *Écrit/Oral*, avec des particularités lexicales, graphiques, grammaticales et discursives-textuelles manifestes. Des remarques supplémentaires décriront l'oral propre à chaque exemple.

3. Quels genres? Quels types de registre?

Nous reprenons en partie notre description (Pop 2013) des « *méta-genres* » *populaires* sur Internet comme textes postés le plus souvent à la suite de questions d'internautes moins avisés adressées à des utilisateurs plus « experts ». Les réponses laissent émerger des structures discursives-textuelles similaires à des *glossaires*, *explications d'un professeur*³ allant jusqu'à des stratégies génériques plus complexes et plus ou moins pro: *discours lexicologique*, *commentaires phonétiques et graphiques*, « *petites grammaires* »,

³ Un des membres a pris comme pseudo « P'tit prof » (= 'demi-prof?').

commentaires stylistiques, petites études sociolinguistiques, etc. D'un point de vue générique on verra donc que ces textes cumulent les traits des *posts*⁴ spécifiques à l'Internet et les traits des genres métalinguistiques qu'ils imitent, se constituant, ainsi, en des configurations hybrides, d'un type nouveau.

Dans l'analyse de chacun de nos textes, nous donnerons certains traits typiques aux *genres informatique* et *métalinguistiques* identifiés, ainsi que les particularités pertinentes (linguistiques, discursives-textuelles et non verbales) de leur *oralité* et/ ou *scripturalité*. Notre démarche montrera:

- sous 3.1., les séquences métalinguistiques (*explications sémantiques*) manifestes dans les Questions-Réponses des forums;
- sous 3.2., des configurations de *glossaires*;
- sous 3.3., des stratégies génériques complexes: *discours lexicologiques, commentaires phonétiques et graphiques, « petites grammaires », commentaires stylistiques*, etc.

3.1. Questions et Réponses

Nous voulons montrer dès le premier cas discuté que, d'un point de vue générique, les structures typiques des *forums* (en questions-réponses) fonctionnent en fusion avec des structures de *discours méta*, telles les posts-questions sollicitant des *explications sémantiques*. Les questions sont *simples* ou plus *élaborées*, ce que l'on verra sous 3.1.1. et 3.1.2.

3.1.1. Questions simples sur les sens des mots

L'exemple (1) est une question simple ouvrant une discussion sur un forum, exprimée par un seul acte de langage (une demande d'information):

- (1) *Ça veut dire quoi "LOL" dans les discussions?*
 (Discussion dans 'Le café de WebRankInfo' créé par hugot, 25 Janvier 2005.
<http://forum.webrankinfo.com/veut-dire-quoi-lol-dans-les-discussions-t21755.html>)

Les traits d'oralité vs scripturalité de ce post sont détaillés dans le tableau suivant:

Ce message écrit ne reprend à l'oral que la structure syntaxique inversée des interrogatives.

⁴ **Post.** Définition (*e-mail, newsgroup*) Message, ou contribution, ou article que l'on envoie par e-mail ou vers un newsgroup. (*blog*) Entrée publiée sur un blog. Synonyme d'actualité, au sens large. Un « post » peut se limiter à un simple lien ou à une photo, mais se compose le plus souvent d'un texte court enrichi de liens externes. Parfois traduit par « note » en français. (<http://www.dicofr.com/cgi-bin/n.pl/dicofr/definition/20010101003956>).

Tableau 1. Analyse exemple (1)

	Écrit standard, non standard	Oral
Graph.	- graphie/ ponctuation correcte: majuscules, guillemets, point d'interrogation	
Gramm.	- structure complète de phrase	- morphologie non standard: <i>ça</i> - tournure interrogative orale: <i>Ça veut dire quoi</i>
Pragm.	- acte de DEMANDE D'INFORMATION	

3.1.2. Questions-interventions sur les sens lexicaux

Le post dans l'exemple (2) est une *intervention de question* complète (actes segmentés et numérotés de 1/ à 4/), suivie d'un *acte de remerciement* (5/) et d'un acte de *salutation* (6/). Il s'agit ici d'une structure prototypique des posts, exigeant la présence d'actes rituels de prise et/ ou rupture de contact ou de satisfaction, ayant le rôle de marquer leur clôture.

- (2) □ le Mar Jan 25, 2005 23:34 *ça veut dire quoi " LOL " dans les discussions?*^{1/}
je suis allé voir dans le lexique de WRI et ça y est pas...^{2/}
ça m'enerve je sais pas ce que ça veut dire...^{3/}
faudrait rajouter cette expression au lexique^{4/}
merci de votre réponse^{5/}
cordiales salutations^{6/}
 (id.; inscrit: le 1 Décembre 2004)⁵

Tableau 2. Analyse exemple (2)

	Écrit standard, non standard	Oral
Lex.	- standard	
Graph.	- orthographe approximative: <i>ça,</i> <i>enerve</i> - ponctuation approximative: sans majuscules, sans virgules, avec guillemets, points d'interrogation, points de suspension	
Gramm.	- quelques structures complètes de propositions/phrases	- morphologie de l'oral: <i>ça y est pas, ça m'enerve, je sais pas, faudrait</i> - parataxe: <i>ça m'enerve je sais pas;</i> tournure interrogative orale: <i>ça veut dire quoi</i>
Pragm.	- intervention de DEMANDE D'INFORMATION : question, « pré-», justifications - acte de REMERCIEMENT - acte de SALUTATION	

⁵ Nous avons gardé partout l'orthographe et la ponctuation utilisées par les internautes.

Les traits d'oralité se font ici évidents aux niveaux morphologique et syntaxique. Quant à l'écrit, il est en grande partie non standard, aussi bien par la ponctuation que par des formes orthographiques comme *çà* – une hypercorrection.

3.1.3. Réponses/ Explications méta

Observons dans l'exemple (3) la fusion générique *post-réponse/ explication méta* et, côté registre, le fait que cette réponse est structurée en deux énoncés bien formés grammaticalement, sans aucun trait d'oralité:

- (3) PTDR est la signification de PéTé De Rire. C'est la traduction française de Loud Of Laugh (LOL). (<http://fr.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080828065702AAFRbmy>; posté en 2008)

Tableau 3. Analyse exemple (3)

	Écrit standard, non standard	Oral
Lex.	- lexique standard	
Graph.	- graphie/ponctuation correcte (majuscules, points)	
Gramm.	- structures claires et complètes de phrases	
Pragm.	- structure complète d'une INTERVENTION/ EXPLICATION	

Par contre, la réponse (4) utilise l'orthographe typique aux écrits numériques et présente de nombreux traits d'oralité aux niveaux grammatical et pragmatique. Par les salutations de clôture, elle révèle en plus la structuration typique des posts.

- (4) pété de rire!^{1/} / *c'est comme* mdr = mort de rire!^{2/} / bonne journée!^{3/} / (id.)

Tableau 4. Analyse exemple (4)

	Écrit standard, non standard	Oral
Lex.	- lexique standard	- lexique non standard: <i>pété de rire</i>
Graph.	- graphie/ponctuation non standard (!, =)	
Gramm.		- morphosyntaxe: phrase segmentée, structure comparative de l'oral (<i>c'est comme...</i>) - structure paratactique
Pragm.	- structure télégraphique d'une EXPLICATION (2/), avec <i>thématisation</i> (1/) et <i>clôture rituelle</i> (3/) - simulacre de DEFINITION (signe d'équivalence =) - structure fermée par une SALUTATION	

Le post en (5) est une *explication sémantique* donnée pour un sigle utilisé dans l'espace virtuel; son style est, comme dans l'exemple précédent, technique et télégraphique.

- (5) Petite précision pour les non anglicistes ^{1/}: OMG = OMD (Oh mon dieu!) (Mees vieux!, en québécois) (morbleu ou sapristi en vieux français) ^{2/} (<http://www.memoclic.com/forum/92787-ca-veut-dire-quoi/>; posté le 8.9.2007)

Tableau 5. Analyse exemple (5)

	Écrit standard, non standard	Oral
Lex.	- lexique standard et archaïque	- lexique régional
Graph.	- graphie standard et archaïsante; <i>français</i> ponctuation complexe, correcte	- graphie reproduisant la prononciation régionale: <i>Mees vieux!</i>
Gramm.	- structure syntaxique télégraphique (sans verbes, avec les symboles d'équivalence: et =)	
Pragm.	- structure d'EXPLICATION: <i>pré-</i> (^{1/}): <i>explication</i> (^{2/}) - simulacre d'ARTICLE DE DICTIONNAIRE (mentions de registres)	

À remarquer les connaissances linguistiques du scripteur, qui est capable de donner des équivalences lexicales dans au moins trois registres: québécois, populaire et ancien français.

Encore moins standard, l'*explication* en (6) a plus de marques d'oral, mais aussi des marques spécifiques au numérique: les émoticônes⁶. Ces particularités se situent entre l'écrit standard et l'oral parlé, mais restent difficiles à définir comme une simple combinaison oral-écrit.

- (6) *c'est pas*: attention dos d'\ane^{1/} / 🙄🙄^{2/} /
c'est (plus souvent) une marque de surprise (les deux sourcils haussés...) ^{3/} /
(repris à coralrom)

Tableau 6. Analyse exemple (6)

	Écrit standard, non standard	Oral
Lex.		- expressions de la langue parlée: <i>attention</i>
Graph.	- ponctuation aléatoire	
Gramm.		- morphologie: structure négative de l'oral (<i>c'est pas...</i>)

⁶ Nous les avons inscrits dans les cases « oral », mais ce sont des marques non verbales spécifiques au numérique.

	Écrit standard, non standard	Oral
		- parataxe: 3 structures parenthétiques, marquées par: et (...)
Nonvb.	- marques multimodale du numérique (émoticônes) 🙄🙄 ^{3/}	
Pragm.	- simulacre d'EXPLICATION/DEFINITION: explication négative ^{1/} + explication valable ^{3/}	

3.1.4. Échanges (Questions-Réponses)

Les exemples suivants sont des échanges conversationnels complets, constitués de couples *question-réponses*. Les rôles des participants empruntent ici à ceux des élèves et professeurs, tel en (7):

- (7) Bonjour à tous,^{1/}
 Question (Q) J'ai une petite question qui peut paraître stupide.^{2/}
 A plusieurs reprise, quand je parle sur msn, je me rends compte que mon correspondant marque cela ^^^{3/}
 mais qu'est-ce que cela signifie?^{4/}
 Merci ^{5/}
 Souvent sur MSN, ça correspond à un smiley 😊^{6/}
 Réponse (R) ^^ sur un autre forum, c'est un smiley content 😊^{7/}
 😊 content le v'là 🙄^{8/}
 😊 Guillemette ^{9/}
 😊 (<http://www.memoclic.com/forum/92787-ca-veut-dire-quoi/>; posté le 7.9.2007)

Tableau 7. Analyse exemple (7)

	Écrit standard, non standard	Oral
Lex.	- lexique standard: <i>cela</i>	<i>Ça, ça, v'là</i>
Graph.	- graphie/ ponctuation plutôt correcte (majuscules, virgules, point d'interrogation)	
Gramm.	- structures bien formées de phrases	- parataxe: 😊 content le v'là 🙄 ^{8/} - syntaxe mixte (verbal + non verbal)
Nonvb.		- structure multimodale (émoticônes)
Pragm.	- structure discursive d'un ECHANGE bien formé: <ul style="list-style-type: none"> • intervention initiative (acte rituel de salutation ^{1/}, commentaire méta ^{2/}, justification ^{3/}, question ^{4/}, remerciement ^{5/}) • intervention réactive élaborée (explications ^{6,7,8/} signature/clôture ^{9/}) Formules d'actes conventionnelles: <i>Bonjour à tous</i> , ¹	

L'intervention de question est élaborée comme texte clos, avec une ouverture (^{1/} *Bonjour à tous*) et une clôture (^{5/} *Merci*) – suivant à la lettre le

prototype des posts – et ses actes principaux sont un commentaire méta (2/), une justification (3/) et la question proprement dite (acte principal 4/). La réponse, quant à elle, est une ébauche de *définition lexicale* du signe ^^, par d'autres signes iconiques du code msn:

- (7') Souvent sur MSN, *ça correspond* à un smiley 😊
 ^^ sur un autre forum, *c'est un smiley content* 😊
 😊 content le v'là 🙄 (id.)

La signature *Guillemette* (9/) est un autre indice de clôture textuelle spécifique des posts.

Les traits oraux s'associent à des traits scripturaux, alors que, par les symboles de l'écriture virtuelle, la multimodalité rapproche ce texte virtuel de l'oralité réelle.

Le texte (8) est un échange similaire:

- (8) *Svp*^{1/}, *ca veut dire quoi ptdr?*^{2/} *merci?*^{3/} Question
ca m'agace de pas savoir alors une petite réponse^{4/} *svp*^{5/}
merci^{6/}
coucou toi^{7/} Réponse
 pété de rire^{8/}
 mdr = mort de rire^{9/}
 lol = je m'éclate intérieurement^{10/}
 (<http://www.memoclic.com/forum/92787-ca-veut-dire-quoi/>; posté le 6.9.2007)

Tableau 8. Analyse exemple (8)

	Écrit standard, non standard	Oral
Lex.		- lexique oral et numérique
	- graphie/ponctuation standard: virgules, point d'interrogation - graphie/ponctuation non standard (majuscules et virgules absentes, points d'interrogation après <i>merci</i> , signe d'égalité =)	
Gramm.		- morphologie orale (<i>ça m'agace de pas savoir</i>) - structures syntaxiques de l'oral: interrogation, structuration en parataxe
Pragm.	- structure discursive-textuelle: ECHANGE <ul style="list-style-type: none"> • intervention/période initiative (question ^{1/}, ^{2/}; clôture en <i>merci?</i>^{3/}; justification ^{4/}; marqueur de demande ^{5/}; clôture en <i>merci</i>^{6/}) • intervention réactive (salutation ^{7/}; actes informatifs ^{8/9/10/}) • marqueurs pragmatiques <i>svp</i>, <i>alors</i>, <i>merci</i> - simulacre de GLOSSAIRE (mini-liste ^{8/9/10/} ; signe d'équivalence =)	

À remarquer l'organisation par ajouts successifs: *merci?*^{3/}, clôture d'une première formulation de la question (2/), est repris à la fin du développement ultérieur de celle-ci en intervention (6/). Quant à la redondance de *svp* en début (1/) et à la fin de la question (5/), elle serait très improbable à l'écrit.

Le degré d'oralité de (8) est plus élevé que celui de l'échange précédent, et d'un point de vue générique, on remarque dans la réponse l'ébauche d'un *glossaire* (énumération d'équivalences lexicales).

3.1.5. Polylogues et débats linguistiques

Sur les forums, un post-question est censé attendre plusieurs posts-réponses. Observons cette configuration générique en (9) – un *débat* concernant la signification du mot *rigoler*:

(9) **1 sheoak4 05-10-2015 06:39:52**

- Membre
- Déconnecté
- Inscrit: **05-10-2015**
- Messages: **2**

Sujet: La signification de "rigoler"

Bonjour,

Je voudrais savoir la signification du verbe "rigoler". Où est-ce qu'on peut utiliser ce mot? Dans quelle situation? Est-ce que vous avez des exemples d'usage que vous pouvez partager avec moi.

Merci beaucoup en avance!

2 Ylou 05-10-2015 12:14:00

- Membre
- Déconnecté
- De: **Grenoble**
- Inscrit: **05-03-2015**
- Messages: **1 405**

Re: La signification de "rigoler"

Allez-voir ci-dessous:

<http://www.cnrtl.fr/definition/rigoler>

3 trevor 05-10-2015 17:20:10

- Membre
- Déconnecté
- De: **Pays de Galles**
- Inscrit: **21-06-2010**
- Messages: **1 624**

Re: La signification de "rigoler"

Cela n'a rien à voir, mais *rigoler* [ʁigɔlə] me rappelle toujours le verbe anglais « to wriggle » [ˈrɪɡəl] (d'origine germanique), trad. générale « se trémousser », c'est pour dire qu'il m'indique toujours un mouvement gigotant du corps. Intéressant, non? Enfin, pour moi, c'est intéressant. [...]

4 Ylou 05-10-2015 20:44:06 Dernière modification par Ylou (05-10-2015 20:46:39)

- Membre
- Déconnecté
- De: **Grenoble**
- Inscrit: **05-03-2015**
- Messages: **1 405**

Re: La signification de "rigoler"

Oui ça l'est.

Je trouve que *rigoler* donne l'impression que le corps participe en gigotant. A cause des sonorités.

Galer (s'amuser en a.f.) a participé à la création du mot et en effet, *galer*, c'est aussi d'agiter, forcément.[...]

5 sheoak4 06-10-2015 05:03:17

- Membre
- Déconnecté
- Inscrit: **05-10-2015**
- Messages: **2**

Re: La signification de "rigoler"

Merci à tous!

Oui, c'est intéressant que ça vous rappelle le verbe "wriggle".

Quelle est la différence entre "rire" et "rigoler"? Surtout dans les expressions "c'est pour rigoler" et "c'est pour rire".

Qu'est-ce que vous en pensez?

Merci

6 Ylou 06-10-2015 07:12:35 Dernière modification par Ylou (06-10-2015 07:18:19)

- Membre
- Déconnecté
- De: **Grenoble**
- Inscrit: **05-03-2015**
- Messages: **1 405**

Re: La signification de "rigoler"

C'est une question de niveau de langue. *Rigoler* est familier. *Rire*, du langage courant, *s'esclaffer*, du langage soutenu.

Il est vrai qu'on n'entendra jamais: *c'est pour s'esclaffer*, parce que la tournure elle-même n'appartient pas au langage soutenu, et puis parce que *s'esclaffer* évoque la réalité concrète du rire, alors que *rire* et *rigoler* ont pris un sens plus abstrait.

C'est pour rire/rigoler signifie *ce n'est pas sérieux, c'est une plaisanterie*. [...]

7 éponymie 06-10-2015 08:45:46

- Membre
- Déconnecté
- Inscrit: **14-10-2011**
- Messages: **4 816**

Re: La signification de "rigoler"

Ylou a écrit:

C'est une question de niveau de langue.

Pas seulement. Un *rire* peut être convenu, on peut rire jaune, *rigoler*, c'est s'amuser, souvent avec d'autres, se taper sur le ventre, il n'est pas porteur de toutes les nuances de *rire*. Mais il a aussi les siennes:

- Une litote, "*ça rigole pas*", pour dire qu'on en voit de toutes les couleurs.
- Un *rigolo*, c'est quelqu'un qu'on ne peut pas prendre au sérieux, en qui on ne peut pas se fier.

8 Ylou 06-10-2015 09:59:28

- Membre
- Déconnecté
- De: **Grenoble**
- Inscrit: **05-03-2015**
- Messages: **1 405**

Re: La signification de "rigoler"

éponymie a écrit:

Ylou a écrit:

C'est une question de niveau de langue.

Pas seulement. Un *rire* peut être convenu, on peut rire jaune, *rigoler*, c'est s'amuser, souvent avec d'autres, se taper sur le ventre, il n'est pas porteur de toutes les nuances de *rire*. Mais il a aussi les siennes

Oui, et il me semble que c'est toujours le cas: il y a des différences de sens entre des mots de niveaux de langue différents: Bouffer, ce n'est pas manger, quand on chiale, on pleure d'une certaine façon, celui qui ronchonne ne râle pas vraiment, il ne bougonne pas vraiment non plus.

(<http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=12450>)

Ce débat rassemble les diverses opinions et connaissances des internautes sur le lexème *rigoler*; dans l'ordre: étymologies populaires, ancien français, niveaux de langue, ajustements de sens, familles lexicales. Chaque membre du groupe apporte sa pierre pour un tableau plus ou moins complet des significations jugées utiles à l'utilisateur *sheoak4*. Dans cette discussion, on remarque les stratégies typiques aux « polylogues » (coalitions, ralliements): 7éponyme: *pas seulement...*; 8Ylou. Quant à la structure du débat, notons les relances de questions successives: *Je voudrais savoir la signification du verbe "rigoler"* (1 *sheoak4*), suivies de *Quelle est la différence entre "rire" et "rigoler"?* (5 *sheoak4*).

Cette « discussion » comprend, à tour de rôle, des mini-discours méta, comme suit:

- un site plus professionnel (2 Ylou) en renvoi;
- des *étymologies populaires* (données par 3 trevor et 4 Ylou);
- des *connaissances historiques/ étymologiques* (4 Ylou);
- plusieurs *registres de langue* (6 Ylou);
- des *significations dérivées* (7 éponymie);
- des *sens différenciés par des contextes d'emplois* (8 Ylou).

L'ensemble des *explications lexicologiques* équivaut, en grandes lignes, au contenu d'un *article de dictionnaire: définitions* (ici, du sens commun), avec des stratégies de catégorisations par prototypes/ stéréotypes; *étymologies*, etc.

Dans l'exemple (10) qui suit, c'est le mot *modérateur* qui interpelle un internaute (vd 17), et à ses questions répondent deux autres membres du groupe, dont celui qui se nomme, plus modestement et avec un clin d'œil humoristique, *P'tit prof*:

(10) **yd 17-12-2014 13:14:37 Dernière modification par yd (17-12-2014 13:18:33)**

- Membre
- Déconnecté
- Inscrit: **04-02-2011**
- Messages: **2 623**

Sujet: D'où avons-nous sorti ou ressorti « modérateur »?

Bonjour.

J'ai découvert le substantif modérateur en arrivant sur Internet, et jusqu'alors je ne l'avais jamais rencontré. La page du TLFi me laisse sur ma faim, se référant à un ancien usage (1416) qui me paraît avoir été complètement oublié en français jusqu'à l'époque Internet, à l'exception de l'usage dans des Églises protestantes au Canada francophone.

C'est en apprenant cet usage dans une Église protestantes du Canada que j'en suis venu à m'interroger sur l'usage de ce mot sur nos forums; jusqu'ici j'avais adopté le mot avec quelques réticences, mais sans approfondir.

J'aurais bien mieux compris *régulateur*, ou mieux, *arbitre*, ou *juge arbitre*, que *modérateur*, qui me fait penser à une mise en conformité avec des normes plus ou moins auto-proclamées et à géométrie variable.

Je ne sais si des discussions ont déjà eu lieu; si nécessaire je ferai des recherches, mais je voulais surtout connaître le sentiment de chacun.

Toute rédemption ne vient que par les enfants.

2 Abel Boyer 17-12-2014 14:27:27

- Membre
- Déconnecté
- Inscrit: **19-11-2011**
- Messages: **3 810**

Re: D'où avons-nous sorti ou ressorti « modérateur »?

Le mot vient tout simplement de l'anglais, où **moderator** s'emploie depuis longtemps dans les débats, conférences, pour désigner l'animateur, le meneur de jeu. On dit maintenant d'ailleurs aussi souvent en français **modérateur** dans ce sens. L'extension aux groupes de discussion est naturel
3 P'tit prof 17-12-2014 15:33:44

- Membre
- Déconnecté
- Inscrit: **01-06-2005**
- Messages: **6 976**

Re: D'où avons-nous sorti ou ressorti « modérateur » ?

me paraît avoir été complètement oublié en français jusqu'à l'époque Internet, à l'exception de l'usage dans des Églises protestantes au Canada francophone.

Il revient aussi dans l'Eglise catholique où le modérateur est un curé qui a en charge plusieurs paroisses.

(<http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=2487>)

Se dessine à travers ces commentaires un tableau assez complet du mot: choix terminologique, évolution des sens, emploi dans les milieux scientifique et informatique.

Le style de ce débat est scriptural, sans marques d'oralité évidente, si ce n'est la forme de la question, dont le registre est plus relâché (*sortir un mot*).

3.2. Glossaires virtuels

On a pu constater à travers les cas de figures précédents que le format des *forums* n'empêche pas que des structures d'autres genres, de type méta, leur soient superposées: *définitions lexicologiques, articles de dictionnaire, petites listes de mots, débats linguistiques*.

Dans cette section nous en signalons d'autres, qui sont assimilables à des *glossaires* – listes de mots donnant soit des équivalents inter-linguistiques (à la manière des dictionnaires bilingues), soit des synonymes (diastématiques, diatopiques, diachroniques, etc., à la manière des dictionnaires monolingues).

Ainsi, en (11), un *exposé explicatif* prend pour exemple un *petit lexique des smileys* avec leurs sens:

- (11) les avis divergent, comme du reste pour tous les smileys
\"horizontaux\"... genre: >\".\"< ou (°.°) ^ (=.=) ^...
Les smileys ASCII se regardent généralement en penchant la tête.
Toutefois, les smileys dits japonais peuvent se regarder sans torticolis.
Exemples:

Les japonais les appelle "Kao Maaku" ou "Face Marks" car ils sont de face, contrairement aux autres ou il faut pencher la tête.

(^_^) De Base

(^o^) Heureux

(*v") Clin d'oeil.

(* *) Sniff.

(^^;) Sueur froide.

(^_^)/ Banzai! Acclamation japonaise.

(*v*) J'ai pris des coups.

(<http://www.memoclic.com/forum/92787-ca-veut-dire-quoi/>)

Le style de l'exposé est plutôt correct (phrases closes, ponctuation conforme, structure d'une séquence expositive prototypique respectée: explications suivies d'exemples) – le tout avec un clin d'œil amusé, mais académique, sur la position de la tête qu'il faut prendre pour la lecture des smileys ASCII.

Dans l'exemple (12) encore, un ton parodique sur les recherches en argot précède un glossaire déclaré ouvert et attendant les ajouts des internautes: une particularité qui le différencie des glossaires « sérieux », sur papier.

(12) **Comment tu parles? Traduction! Posté le 24/10/2011 par La rédac - On en parle**

Une étude menée dans les cours de récrés vient de révéler **les nouveaux mots qui sont employés par les "jeunes"**. À toi de nous dire si tu es d'accord avec cette liste de nouvelles expressions branchées, et **si tu sais ce qu'elles signifient?!**

VOICI LES RÉPONSES!

- **Bolos:** beauf, coincé, ringard...

- **Fraîcheur:** fille qui se prend pour une star (maquillage, mimiques, style...)

- **Le mytho:** le menteur

- **J'avoue:** oui, c'est vrai, je suis d'accord...

- **Vit'fait:** oui, sans plus...

- **Populaire:** qui est aimé par plein de gens (sur facebook notamment...)

- **Pécho:** verlan de choper on peut être chopé en classe entrain de tricher ou "choper un garçon" c'est à dire l'embrasser).

- **Le seum:** avoir la haine, les nerfs...

- **bête:** vachement, le must (il a une bête de vélo: il a un vélo mortel!)

- **En mode:** en mode fatigué, en mode amoureux... pour dire dans quel état on est.

- **Des barres!** remplaçant de LOL. Se taper des barres, c'est bien rigoler!

Tu as d'autres mots ou expressions à nous faire partager? la rédac a hâte de connaître *ton langage secret!*

(<http://www.leblogdejulie.com/on-en-parle/comment-tu-parles/>)

3.3. *Stratégies génériques complexes*

D'autres activités méta que nous avons identifiées dans l'espace virtuel sont des commentaires phonétiques et graphiques, des « petites grammaires », des commentaires stylistiques ou sociolinguistiques (emplois des registres de langue, effets de sens), etc.

Ainsi, un débat linguistique sur le *e muet* (le e « ducca ») se déploie en (13), lancé par l'utilisateur Andrés, à qui 3 autres membres vont répondre, avec des *théories personnelles* et des *exemples* concrets. Questions, doutes, réflexions personnelles, hypothèses et argumentations, solutions linguistiques provisoires empruntent la forme prototypique des posts.

(13) **1Andrés 06-05-2015 09:48:07**

- Membre
- Déconnecté
- Inscrit: **08-05-2013**
- Messages: **14**

Sujet: Le e "ducca"

Bonjour à vous,

Pour dire "c'est louche" en verlan j'opte pour deux sortes de prononciation: c'est chelou et c'est ch'lou. Quant à ce dernier, je pense que c'est correct aussi puisqu'il s'agit de la chute facultative de e muet. Comme par exemple maintenant ou maint'nant. Étant donné que c'est un mot verlan j'ai des doutes quand même parce qu'on a besoin de tous les éléments (syllabes) des mots pour être compris...

D'avance merci de vos éclaircissements.

2 oliglesias 06-05-2015 10:08:19 Dernière modification par oliglesias (06-05-2015 10:10:05)

- Membre
- Déconnecté
- Inscrit: **13-08-2013**
- Messages: **802**

Re: Le e "ducca"

Personnellement je dis "chelou". Je ne saurais pas vous dire pourquoi... le "e" peut évidemment tomber. Au départ, je pensais que peut-être la séquence /ʃl/ avec chute du e caduc n'était pas fréquente. Mais j'ai pensé immédiatement à "échelon" où, par exemple, je ne prononce pas le "e". Je me suis alors dit que c'était peut-être la place dans le mot, en début de mot, qui faisait que je prononçais le "e", mais là encore, j'ai pensé au fameux "grand schelem" que je prononce sans "e"...

Il faudrait analyser d'autres mots verlans pour voir si les "e" de fins de mots sont toujours (ou du moins souvent) prononcés une fois placés en milieu de mot.

Il y a bien la "beubar" (barbe) avec maintien du "e" mais ici, il est obligatoire pour éviter les deux/b/ à la suite.

Idem pour "teubé" (bête) (et aussi pour "teub"). S'il y a chute du "e", le mot devient imprononçable.

Idem pour "beur" et "rebu" (arabe), "meuf", "reuf" (frère), "reum", etc. Il semblerait que souvent le "e" soit obligatoire pour que la prononciation puisse se faire correctement.

En revanche, il y a des contre-exemples, comme "chelou" ou "teucha" (chatte), etc.

Et il y a d'autres exemples où le "e" est ajouté, c'est-à-dire qu'il n'existe pas dans le mot initial: feuj (juif), keuf, keum, keuss (sec), etc.

Je dirais donc qu'il s'agit d'une régularité assez forte (le maintien ou l'apparition d'un "e") dans la création des mots en verlan pour qu'on préfère la prononciation "chelou" à "ch'lou"...

En tout cas, merci pour la question 😊 parce qu'elle m'a fait réfléchir à ce problème.

3 Abel Boyer 06-05-2015 15:43:06 Dernière modification par Abel Boyer (06-05-2015 15:49:06)

- Membre
- Déconnecté
- Inscrit: **19-11-2011**
- Messages: **3 810**

Re: Le e "ducca"

Mon impression, peut-être erronée car je ne suis pas du tout un spécialiste de la question, est que la première syllabe du mot verlan conserve presque toujours sa voyelle pour éviter que la consonne d'attaque de la première syllabe se mêle à la syllabe suivante et rende la (dé-)construction ambiguë.

En d'autres termes et contrairement au français parlé, où la prononciation parisienne d'un mot comme "chelou" serait quasiment automatiquement "chlou", on conserve dans le verlan l'appui sur le "e" qui maintient deux syllabes et permet de restituer par métathèse "louche" (où d'ailleurs, paradoxalement, le "e" est muet dans "che"!).

J'ai le sentiment que certaines associations de lettres sont peut-être plus propices aux confusions.

Il y a un mot verlan pour la tronche: "chetron". Je ne sais pas comment il est prononcé usuellement. Dans le film "les frères Pétard", le "e" est appuyé, comme on peut l'entendre sur un extrait:

[http://www.dictionnairedelazone.fr/defi ... etron.html](http://www.dictionnairedelazone.fr/defi...etron.html)

Il me semble intuitivement que la prononciation "ch'tron", si elle était aussi avérée, serait moins méconnaissable que "ch'lou", mais je ne m'explique pas bien pourquoi.

4 BakaGaijin 14-05-2015 21:19:53 Dernière modification par BakaGaijin (14-05-2015 21:28:06)

- Membre
- Déconnecté

- Inscrit: **02-02-2012**

- Messages: **204**

Re: Le e "ducca"

Bonjour/Bonsoir,

András a écrit:

Pour dire "c'est louche" en verlan j'opte pour deux sortes de prononciation: c'est chelou et c'est ch'lou.

Tiens! il me semble ne jamais avoir entendu, ou prononcé *ch'lou*... par contre, je prononce (et entend) souvent une variante où la dernière voyelle est remplacé par un/s/ (ça pourrait s'écrire *cheulse*).

(<http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=12179>)

Les règles d'écriture assez bien respectées (même pour les mots argotiques donnés dans les exemples) laissent conclure qu'on a affaire à des personnes préoccupées des problèmes linguistiques. L'oralité se fait évidente par quelques expressions reprises aux registres parlé et argotique: *le e ducca*, *D'avance merci*, *Tiens*.

Retenons aussi que les intervenants se disent plus ou moins spécialistes en la matière, tel Abel Boyer, qui intervient souvent sur ce forum, même si ses incertitudes restent explicites: *j'ai des doutes quand même, Il semblerait que..., Je dirais donc qu'il s'agit d'une régularité assez forte, Mon impression, peut-être erronée car je ne suis pas du tout un spécialiste de la question, J'ai le sentiment que, il me semble ne jamais avoir entendu*.

Un autre « genre », le *commentaire grammatical*, peut prendre la forme suivante:

- (14) que je sois sûre de vouloir aller avec==> **tournure à éviter** si possible...
faut toujours préciser de qui on parle "avec lui" avec le garçon" [...];
sinon ca fais un peu "objet" ^^' (CF)

où un internaute explique l'effet de sens d'une construction syntaxique mal employée. Le style est paratactique, et le registre parlé est transcrit avec une orthographe discutable et avec des émoticônes.

Enfin, un dernier exemple (15) se veut un débat sur les registres *écrit* vs *oral* dans les forums, mais échoue par un verdict de non-pertinence de la part des autres membres.

- (15) Écriture et langue française » la différence entre l'écrit et l'orale (sic!)

Messages [20]

1 hicham1668 17-05-2006 13:22:07

- Invité

Sujet: la différence entre l'écrit et l'orale

la langue parlée et la langue écrite:

comme on le sait bien, il existe trois registres de langue, soutenu, courant familier, mais **certains linguistes** dépassent cette idée pour nous donner, comme « registre de langue », la distinction établie entre langue écrite et langue parlée, et chacun possède son code spécifique.

Nous pourrions définir la différence entre le discours écrit et parlé de manière suivante:

3-1- Le discours oral:

Le locuteur et l'auditeur sont en présence, il y a donc une communication directe où il y a l'immédiateté du message et la possibilité d'un échange immédiat. Dans la langue parlée il n'y a pas la possibilité d'élaborer et de surveiller bien la langue. C'est pourquoi nous voyons un discours spontané, elliptique et explicite. On emploie une syntaxe simple et facile, il y a toujours des phrases simples et inachevées, et avec des pauses: des « hen! » Des « ben » des « tu vois » et des « j' veux dire » et des abréviations fac: faculté. Prof: professeur.

3-2- Le discours écrit:

Il se caractérise par la virtualité du récepteur, l'absence de réponse et donc l'impossibilité d'un échange immédiat, dans l'écrit il y a la possibilité d'utiliser de dictionnaire, il y a le temps de réflexion, ce qui donne un discours élaboré est bien construit, le discours écrit rejette des phrases comme « il pleut? » « je sais pas » mais pleut-il? je ne suis pas.

Nous constatons donc, que la langue orale et écrite appartiennent à deux registres distincts, codifiés de manière différente et rigoureusement séparés l'un de l'autre, mais cette division devenue de plus en plus souple dans l'écriture romantique du 20^{ème} siècle, est bousculée par plusieurs auteurs contemporains, et spécialement les écrivains du Maghreb, qui mélangent langue orale et langue écrite.

Cette contamination s'explique par l'intention de reproduire le langage quotidien, ainsi donnant un effet de réalisme, mais une autre analyse plus profonde dit qu'elle est le fruit inconscient de l'assimilation des deux registres, qui a donné naissance à une nouvelle langue qui porte une nouvelle réalité.

2 Pierre Enckell 17-05-2006 13:48:45

- Invité

Re: la différence entre l'écrit et l'oral

Cher Hicham, que voulez-vous que l'on fasse sur ce forum à propos de ce texte et des deux précédents? Les approuver? Les corriger? Les contester? **On dirait qu'il s'agit de résumés d'un cours professoral. Je ne vois pas bien ce que vous attendez des participants.**

3 sianhurley 17-05-2006 14:59:53

- Membre
- Déconnecté
- De: **Joliette (QC)**
- Inscrit: **03-11-2004**
- Messages: **85**

Re: la différence entre l'écrit et l'orale

hicham1668 a écrit:

Cette contamination s'explique par l'intention de reproduire le langage quotidien, ainsi donnant un effet de réalismes, mais une autre analyse plus profonde dit qu'elle est le fruit inconscient de l'assimilation des deux registres, qui a donné naissance à une nouvelle langue qui porte une nouvelle réalité.

Nouvelle réalité, nouvelle cuisine, nouveau roman, nouveaux philosophes, nouvelle nouveauté... Un tas de vieilleries, quoi!

Dans les films on voit ce que donne le réalisme consistant à faire parler les acteurs comme dans la vie: de la bouillie pour les chats. Dans les romans, rien ne vieillit plus vite que le style parlé. De plus, c'est souvent très terne.

Écrire est un art, soit un jeu de conventions entre l'auteur et le lecteur. L'écrit n'a pas à se soumettre à la dictature de la réalité, pas plus que le témoignage n'a à se substituer au roman.

(<http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=2487>)

L'initiateur du sujet est sévèrement sanctionné par les autres membres du forum, qui considèrent son texte incorrect et trop expositif pour ouvrir un débat: *On dirait qu'il s'agit de résumés d'un cours professoral. Je ne vois pas bien ce que vous attendez des participants* (2 Pierre Enckell). Si on veut confirmer qu'ici on a affaire à un genre méta, oui, on a bien affaire à un genre méta, car il parle de la langue et se rapproche d'un genre reconnu en didactique de la langue. Mais du point de vue de sa conformité aux formats des forums, le post sera invalidé.

Conclusions

Nous avons voulu montrer que la Toile s'avère une terre fertile pour la naissance de nouveaux « genres populaires » (*folk-genres*) de type métalinguistique, plus ou moins spontanés – objets intéressants pour la typologie des discours et des textes, et non moins pour une nouvelle folk-linguistique.

D'un autre côté, si, au départ, nous avons cru pouvoir décrire l'oral de ces textes comme homogène ou le situer sur un continuum *d'oralité* comme cas à part, nous avons constaté qu'en fait il faut retenir plusieurs avatars de l'oral, difficile à définir suivant les seuls critères écrit vs oral, ou à situer sur un continuum écrit – oral. Il faudra l'accepter comme *un oral à part – médié par ordinateur* –, mais à la fois comme *une écriture à part – l'écriture électronique*, et lui reconnaître autant de visages individuels, difficilement généralisables. Car dans ces « e-écritures » se mêlent, d'une part, un oral « transcrit » selon de multiples *représentations linguistiques populaires* et, d'autre part, des écritures plus ou moins conformes aux conventions graphiques standard.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BIDAUD, E., MEGHERBI, H. « De l'oral à l'écrit », in *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3, NO 61, 2005, pp. 19-24.
- DE BEER, A. « Écrit oralisé/ oral rédigé », in Séminaire *Écrit, Image, Oral et Nouvelles Technologies*, 1997.
- FRAISSE, P. et M. BREYTON « Comparaison entre les langages oral et écrit », in *L'année psychologique*, vol 59, 1, 1959, pp. 61-71.
- LUZZATI, F & D. LUZZATI « Oral et familier: le style oralisé », in *L'Information grammaticale*, 34, 1987, pp. 15-21.
- MARTINIE, B. « Code écrit, code oral: deux matérialités abordées à travers les constructions segmentées », in *Linx 8 Du dire et du discours*, 1996, pp. 111-135.
- NONNON, E. « Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », in *Pratiques*, 115/116, déc., 2002, pp. 73-92.
- POP, L. « Le sens en partage: *Petite précision pour les non anglicistes: OMG = OMD (Oh mon dieu!) (Mees vieux!, en québécois) (morbleu ou sapristi en vieux français)* », in *Actes du colloque Le partage du sens*, Université Paris 8, sept. 2013. (sous presse)
- Pratiques* n° 139-140, « Linguistique populaire? », décembre 2008.

Corpus

- CFJ = Corpus Forums Jeunes, dans Pop, L. (éd.) (2008) *La langue virtuelle. Recherches sur les forums des jeunes*, Cluj, Éd. Echinox.
- C-ORAL-ROM = *Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Ed. E. Cresti, M. Moneglia, *Studies in Corpus Linguistics* 15, 2005, XVIII, 304 p.

Sources Internet

- ABC de la langue française: forums <http://www.languefrancaise.net/>
<http://www.leblogdejulie.com/on-en-parle/comment-tu-parles/>
<http://www.memoclic.com/forum/92787-ca-veut-dire-quoi/>
<http://forum.webrankinfo.com/veut-dire-quoi-lol-dans-les-discussions-t21755.html>
<http://fr.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080828065702AAFRbmy>
<http://www.dicofr.com/cgi-bin/n.pl/dicofr/definition/20010101003956>

INDICES D'ORALITÉ ET LEUR FONCTIONNEMENT DANS DES PRODUCTIONS ÉCRITES EN PORTUGAIS DE LYCÉENS MOZAMBICAINS: ÉTUDE DE CAS

PAULINO FUMO¹

ABSTRACT. *Oral markers and their functions in Portuguese written texts of Mozambican secondary school students – a case study.* The aim of this article is to study oral markers in texts written by Mozambican secondary school students. The goal is to see how oral discourse interferes in writing and its role in textual structure and meaning. Recent studies emphasize the differences between oral and written language, as well on miscegenation, taking into account communicational settings, textual codification (formal, informal, familiar) and discourse variations. The analysed corpus contains several oral traits: colloquial expressions, lexical choices, fixed sentences, interpellations, sound-spelling relations, repetitions, deictic expressions, ellipsis. Four categories are analysed in this paper: plurality of utterances, colloquial expressions, traces of interlocutors and the relationship sound versus spelling. We focus on the importance of the oral features in textual structure and textual meaning, taking into account the communicative intention of the students when writing the texts and the sociocultural context surrounding their production.

Key words: *orality, writing, lexicon, syntactic structure, text.*

REZUMAT. *Mărci ale oralității și funcții ale acestora în texte scrise în limba portugheză de către elevi de liceu mozambicani: studiu de caz.* Obiectivul acestui text este studierea mărcilor de oralitate în texte scrise de elevi de liceu mozambicani. Ne propunem să vedem cum discursul oral interferează în textul scris și rolul oralității configurarea structurii și a sensului textual. Studii recente subliniază diferențele între discursul oral și cel scris, precum și caracterul mixt, având în vedere cadrul comunicațional, codificarea textuală (formală, informală, familiară) și variațiile discursive. Corpusul analizat conține mai multe trăsături ale

¹ **Paulino FUMO** est enseignant de linguistique portugaise et bantu à l'Université Pédagogique de Maputo. En 2017, il a soutenu sa thèse de doctorat en Études portugaises, brésiliennes et de l'Afrique lusophone à l'Université Paris 8, sous la direction de Maria Helena ARAÚJO CARREIRA. Actuellement, ses recherches portent sur la linguistique textuelle appliquée à l'enseignement du portugais. E-mail: fumo.paulino62@gmail.com.

oralității: expresii colocviale, alegeri lexicale, propoziții fixe, interpelări, relații între sunet și grafie, repetiții, expresii deictice, structuri eliptice. Analizăm patru categorii în acest articol: pluralitatea enunțurilor, expresiile colocviale, mărci ale interlocutorului, relația sunet-grafie. Ne concentrăm asupra importanței trăsăturilor orale în configurarea structurii și sensului textual, ținând seama de intenția comunicativă a studenților când redactează textele și de contextul sociocultural în care acestea sunt produse.

Cuvinte cheie: *oralitate, scris, lexicon, structură sintactică, text.*

1. Introduction

Dans cette étude nous nous proposons d'étudier, à partir de l'analyse de productions écrites en portugais de lycéens mozambicains, de quelle manière l'oralité intervient dans l'écrit en collaborant avec lui dans le processus complexe de construction textuelle et du sens. Cela ne veut pas dire que, du point de vue de leur fonctionnement, l'expression écrite se réduit à la transcription de l'oral, car, comme le souligne Carreiro de Moura, « même si le langage écrit maintient avec le langage oral des relations d'ordre diverse, ils constituent des modes linguistiques différents d'exprimer la pensée » (2003: 17).

En effet, loin de vouloir adopter une perspective dichotomique et simpliste du traitement de la relation entre l'oral et l'écrit, nous orientons notre analyse vers une réflexion sur l'importance des éléments linguistico-discursifs typiques de l'oralité dans la construction textuelle, en cherchant à répondre à deux questions principales: *Quels indices linguistico-discursifs d'oralité se manifestent-ils dans des productions écrites en portugais de lycéens mozambicains? De quelle manière l'occurrence de ces indices recruteurs de l'oralité participent-ils et collaborent-ils à la construction textuelle?* À cet effet, dans notre analyse, nous prendrons en considération l'objectif communicatif de ces productions écrites et le contexte socioculturel de leur production, ce qui nous permettra de situer les différences entre l'oral et l'écrit dans un *continuum* de pratiques de la langue.

Globalement, les productions écrites analysées présentent des indices linguistico-discursifs divers normalement pris en tant que caractéristiques de l'oral (Pottier, 2012; Araújo Carreira, 2012; Fraisse et Breyton, 1959; Bidaud et Hakima, 2005, entre autres); néanmoins, pour répondre aux objectifs de cette communication nous nous limiterons à l'analyse des éléments suivants qui sont récurrents dans notre corpus: *pluralité de voix, expressions colloquiales/familiales, marqueurs d'interlocution et relation entre son/graphie.*

Cette étude s'organise en trois sections: après l'introduction (section 1), nous faisons quelques considérations théoriques sur la relation entre l'oral et

l'écrit (section 2), ce qui nous permettra de situer notre propre perspective d'analyse; nous présentons ensuite l'analyse des exemples choisis (section 3) et, finalement, nous présentons les considérations finales (section 4).

2. Relation entre l'oral et l'écrit: quelques considérations théoriques

Des études récemment développées, particulièrement les articles publiés dans *Les rapports entre l'oral et l'écrit dans les langues romanes, Travaux et Documents 54-2012*, révèlent l'intérêt de plus en plus croissant pour l'étude de l'interaction entre l'oral et l'écrit, en tant que deux voies d'expression de sens à travers le système verbal (Pottier, 2012), et accentuent la nécessité de mener une réflexion non seulement sur les différences entre l'oral et l'écrit, mais aussi sur leurs miscégénations en prenant en considération les situations de communication, les registres (formel, informel, familial) et les genres discursifs (Araújo Carreira, 2012: 30).

En effet, malgré les différences largement connues entre l'oral et l'écrit, la vision dichotomique ou polaire qui consiste à opposer ces deux voies de communication est fortement critiquée ou bien rejetée par plusieurs chercheurs qui s'intéressent à cette matière. Araújo Carreira, par exemple, critique une vision dichotomique entre l'oral et l'écrit en attirant l'attention sur la nécessité d'analyser les relations entre ces deux formes d'expression de sens en considérant l'amplitude des pratiques communicatives et les genres discursifs:

« ...l'opposition oral/écrit s'avère simpliste, voire erronée, lorsqu'elle se fonde sur l'équation langue orale = langue relâchée et langue écrite = langue soignée. Il est nécessaire de tenir compte notamment des distinctions entre les situations de communication, les registres (formel, informel, familial) et les genres discursifs » (Araújo Carreira, 2012: 330).

En fait, avec le développement de l'écrit, on constate une secondarisation de l'oral qui est désormais vu, injustement, comme une manière rudimentaire et imparfaite de communiquer, selon une vision dichotomique qui, comme le souligne Bidaud et Hakima (2005), finit par créer des distinctions sociales: langue écrite réservée aux « riches » et langue orale réservée aux « pauvres ».

Dans une perspective cognitive, Morais considère que la relation entre l'oral et l'écrit se situe au niveau mental et met en relation les domaines sémantique, phonologique et orthographique. À ce propos, l'auteur explique que « les sons des mots évoquent inévitablement des lettres, tout comme ils ne manquent pas d'éveiller des sens. Dans notre système mental les représentations sémantiques, phonologiques et orthographiques des mots communiquent de manière totalement interactive (...) » (Morais, 1994: 48).

Ainsi, en établissant un lien entre les considérations de Morais et le processus d'apprentissage de la langue, nous pouvons ajouter, en adoptant une perspective onomasiologique (Pottier, 1992: 15-22), que l'activation des représentations (sémantique, phonologique et orthographique) dépend ou présuppose la maîtrise de ces mêmes représentations, c'est-à-dire qu'un mot écrit ne pourra activer le son correspondant que s'ils font partie de la connaissance de la langue en question, sinon, nous risquons d'avoir des échecs d'établissement des correspondances (sens, son, graphie), comme nous le verrons d'après l'analyse des exemples ci-dessous (3.4).

Quant à nous, une manière d'éviter de tomber dans le piège des analyses dichotomiques des aspects de l'oral consistera à considérer que, même si chacune de ces formes d'expression a ses caractéristiques, il existe une possibilité naturelle, d'une part, que l'écriture accueille les aspects de l'oral qui désormais vont en faire partie et, d'autre part, que l'oral accueille les aspects de l'écrit à travers, par exemple, l'oralisation d'un texte écrit, en configurant ainsi la nature collaborative.

Dans ce cas, nous serions d'accord avec Morais, en affirmant:

« du point de vue des capacités cognitives l'écrit et la parole ne sont pas des représentations extérieures l'une à l'autre et ne sont pas non plus des adversaires. Ce sont généralement des collaborateurs très efficaces. La nature de cette collaboration est naturellement fonction de la relation qui unit l'écrit à la parole » (1994: 50)

C'est cette perspective que nous chercherons à adopter dans l'analyse des exemples, que nous présentons dès maintenant.

3. Présentation et analyse des exemples

Comme il a été annoncé dans l'introduction, les exemples analysés² sont classés en quatre catégories fondés sur la nature des indices de l'oral en question, à savoir: *pluralité de voix*, *expressions colloquiales/ familières*, *marqueurs de l'interlocution et relation entre son/graphie* qui seront analysés dans cette même séquence. Nous commençons par les exemples concernant la pluralité de voix que nous présentons dans le point (3.1).

3.1. Pluralité de voix

Cette sous-section est réservée à l'analyse de la pluralité de voix comme une des manifestations de la relation entre l'oral et l'écrit dans des

² La traduction en français de ces exemples a été effectuée par Clara Domingues.

productions écrites d'élèves mozambicains. En reproduisant des voix d'autres énonciateurs notamment de jeunes consommateurs d'alcool, les auteurs cherchent à mettre en évidence le langage oral authentique, caractéristique de la parole des jeunes mozambicains au niveau des choix lexical et syntaxique, en recourant à des structures simplifiées ou au discours rapporté en style direct, récréant une situation de communication qui se rapproche de la communication orale.

1. a. « ...eles adirem como forma alternativa de divertimento, em que nas maiores das acções ocorrem em festas, shows, sociais, por influência máxima de amigos de mau caminho chegam a influenciar com palavras que fazem querendo como não a aderir/consumir bebidas alcoólicas palavras como, não bebes és matreco, não estás no nosso way e mais... » (HV/17/JM)

Fr: « ... ils adhèrent à cette forme alternative de divertissement, qui se passe le plus souvent lors de fêtes, de shows, sous l'influence pressante d'amis qui ont pris le mauvais chemin ils arrivent à les influencer avec des mots qui font qu'on ne veut pas ne pas adhérer/consommer de l'alcool des mots comme, si tu bois pas t'es un bouffon, t'es pas dans notre way etc... »

« Além do mais usam uma expressão muito conhecida para justificar o consumo excessivo do álcool na juventude e adolescência que é designado como 'you curtir a vida, antes que a vida me curta' » EE/20/JM)

Fr: « En plus ils utilisent une expression très connue pour justifier la consommation excessive d'alcool dans la jeunesse et l'adolescence qui est formulé comme 'je vais profiter de la vie, avant que la vie ne profite de moi' ».

- b. « 'Eu bebo para conseguir estudar, quando bebo a matéria entra de uma única vez' », alega um jovem estudante do nível superior » / « 'Ontem morreu-se meu brada, bati uma caixa de 2M e peguei 3 baby naquela festa' », assim é o dia-a-dia dos jovens e adolescentes nas festas e discotecas » (TAWJ/17/JM)

Fr: « 'Je bois pour arriver à étudier, quand je bois le contenu rentre en une seule fois', prétexte un jeune étudiant du supérieur » / « 'Hier c'était une tuerie mon frère, je me suis tapé une caisse de 2M et j'ai chopé 3 baby dans cette fête', tel est le quotidien des jeunes et des adolescents dans les fêtes et les boîtes. »

« Agora, jovens, adolescentes e até mesmo crianças bebem em lugares públicos sem se importar em serem vistos. E quando você diz: rapaz, isso não te vai cair bem! Ele responde bem logo: vá falar para os teus filhos. » (IFZ/17/M)

Fr: « Aujourd'hui, les jeunes, les adolescents et même les enfants boivent dans des lieux publics sans s'inquiéter d'être vus. Et quand tu dis: jeune homme, ça ne va pas te faire du bien! Il répond aussitôt: allez parler à tes enfants. »

- c. « Portanto, vamos dizer não ao álcool e sim a vida porque viver é prioridade.» (VJC/18/JM)

Fr: « *Donc, nous allons dire non à l'alcool et oui à la vie parce que vivre, c'est la priorité.* »

« *Jovens, adultos, idosos vamos nos controlar nós somos os futuros deputados, presidentes, ministros, advogados, jogadores, etc.* »
(MA/18/M)

Fr: « *Jeunes, adultes, vieux nous allons nous contrôler nous sommes les futurs députés, présidents, ministres, avocats, sportifs, etc.* »

Dans les exemples (1a), le locuteur donne la parole à des tiers qui, dans le premier exemple, correspondent à « amigos » / « amis », en reproduisant les paroles à travers lesquelles ces amis manipulent les autres et les amènent sur le chemin de l'alcoolisme: « *não bebes és matreco, não estás no nosso way* » / « *si tu bois pas t'es un bouffon, t'es pas dans notre way etc...* ». Dans le deuxième exemple, le locuteur passe la parole à un autre énonciateur « anonyme » en utilisant une expression d'usage commun parmi les jeunes mozambicains: « *vou curtir a vida, antes que a vida me curta* » / « *je vais profiter de la vie, avant que la vie ne profite de moi* », comme une manière de stimuler certaines pratiques, dans ce cas, la consommation de boissons alcoolisées.

Dans les exemples (1b), il y a également une pluralité de voix, qui se manifeste notamment à travers les paroles de jeunes plus ou moins identifiés et dans des circonstances de communications aussi plus ou moins connues. En effet, dans le premier exemple: « *eu bebo para conseguir estudar...* » / « *Je bois pour arriver à étudier,...* », la parole est attribuée à un étudiant universitaire, alors que dans le deuxième cas: « *Ontem morreu-se meu brada, bati uma caixa...* » / « *Hier c'était une tuerie mon frère, je me suis tapé une caisse ...* », il s'agit d'un jeune homme qui raconte son expérience de la veille. Ensuite, dans le deuxième exemple il s'agit d'un dialogue qui se reproduit en mettant en face-à-face un adulte et un adolescent (consommateur d'alcool): « *E quando você diz: rapaz, isso não te vai cair bem! Ele responde bem logo: vá falar para os teus filhos* » / « *Et quand tu dis: Jeune homme, ça ne va pas te faire du bien! Il répond aussitôt: allez parler à tes enfants* ».

Dans les exemples en (1c), la pluralité de voix se manifeste à travers le « NÓS » / « NOUS » inclusif qui inclut le « EU » / « JE » locuteur et les gens dont il cherche à modifier le comportement, c'est-à-dire, les personnes impliquées dans la consommation d'alcool, en les invitant à abandonner cette pratique. Dans ces exemples, une interpellation est sous-jacente, étant donné que les énoncés en question présupposent l'existence d'un vocatif, le « TU », à partir de laquelle se construit une situation d'interlocution « EU » - « TU » / « JE » - « TU ». Comme nous pouvons le voir, les exemples fournis en (1 a, b, c) montrent le recours à une stratégie de base conversationnelle, caractéristique de l'oral, qui apporte au texte écrit une force argumentative renforcée, qui crée l'idée que l'argumentation se construit à partir de faits ou discours authentiques.

En outre, les exemples analysés montrent de quelle manière le locuteur peut créer différents « mondes » à travers le langage. Dans « *ontem morreu-se mau brada, bati uma caixa...* » / « *Hier c'était une tuerie mon frère, je me suis tapé une caisse...* », par exemple, le locuteur crée un monde qui non seulement est marqué par la présence de personnages en dialogue, mais aussi par des références énonciatives fictives comme « *ontem* » / « *hier* », conjuguées avec les formes verbales « *morreu-se* » / « *c'était une tuerie* », « *bati* » / « *je me suis tapé* », qui configurent ce que Fonseca (1994) appelle la transposition fictive de coordonnées énonciatives à partir d'une factualité du passé représenté dans le texte. Analysons ensuite quelques exemples d'expressions colloquiales ou familières.

3.2. Expressions colloquiales/familières

Les exemples que nous analysons ici montrent le recours à des expressions de nature colloquiale ou familière dans des productions écrites d'élèves, à travers le choix de mots et de structures syntaxiques qui sont normalement associées au discours moins soigné, typiques de la parole des jeunes et adolescents mozambicains, comme le montrent les exemples suivants:

2. a. « Os jovens dizem que o consumo de bebidas alcoólicas é só um divertimento porque da-los uma paulada ... »
 Fr: « *Les jeunes disent que la consommation d'alcool n'est qu'un passe-temps qui leur donne un coup de fouet...* »
 « Os adolescentes na maioria tão com o bolso furado ou sem dinheiro por consumir o três-100 o mais famoso dos consumidores... » (MEM/18/M)
 Fr: « *La majorité des adolescents et à sec ou sans le sou parce qu'elle consomme des trois-100 le plus connu des consommateurs...* »
 « Com isso devemos de deixar ou beber mais com cuidado isto é bater poucos copos. » (CAM/19/M)
 Fr: « *Ainsi, nous devons arrêter ou boire plus prudemment c'est-à-dire se taper peu de verres.* »
 « Além de mais estas bebidas para eles tem vantagens porque ficam com pancada de poder fazer tudo que têm em alcance, ... » (ADN/18/M)
 Fr: « *En plus ces boissons ont un avantage pour eux parce qu'ils se prennent de tocade de pouvoir faire tout ce qui est à leur portée.* »
 « ...há casos também que os alunos vão a escola na segunda com uma ressaca daquelas. » (HHERM/17/M)
 Fr: « *... il y a aussi des cas où les élèves arrivent à l'école le lundi avec une de ces gueules de bois.* »
 b. « Hoje em dia quando chega a sexta-feira é festa para os jovens, é o início do final de semana divertido o alcool é o principal prato. » (AMC/17/M)

Fr: « *De nos jours quand arrive le vendredi c'est la fête pour les jeunes, c'est le début d'une fin de semaine amusante l'alcool est le plat principal.* »

« *Veja só* um aluno que sai da escola para o bar o que faz no bar? (...) »
(OMR/17/M)

Fr: « *Voyez donc* un élève qui va de l'école au bar que fait-il au bar? »

« *Outros você* encontra na rua ele(a) bem bonito(as) e arrumadinho(a) com uma garafa na mão em pleno dia a beber di qualquer maneira. »
(NSN/20/M)

Fr: « *D'autres vous* les rencontrez dans la rue tout beau (belle) et bien habillé(e) avec une bouteille à la main en plein jour en train de boire n'importe comment. »

Les exemples (2a) et (2b) reproduisent des expressions colloquiales ou d'usage familier, ce qui est signalé à travers les choix lexicaux et syntaxiques normalement utilisés dans la communication orale et informelle. D'une part, dans les exemples (2a), l'utilisation des expressions « *paulada* » / « *un coup de fouet* », « *bolso furado* » / « *à sec* » (sans argent), « *três-100* » / « *trois-100* » (promotion de la bière, où nous achetons trois bières à 100 meticais), « *bater poucos copos* » / « *se taper peu de verres* » (boire modérément), « *pancada* » / « *tocade* » (cf. *paulada*) et « *ressaca daquelas* » / « *une de ces gueules de bois* » récréée ici une situation de communication colloquiale, informelle.

D'autre part, dans les exemples (2b), ce sont les structures syntaxiques en soi qui reproduisent le rythme de l'expression colloquiale, comme nous le voyons, par exemple, en « *Hoje em dia quando chega a sexta-feira é festa ... é início do fim de semana...é o prato principal* » / « *De nos jours quand arrive le vendredi c'est la fête ..., c'est le début d'une fin de semaine ...est le plat principal* ».

Dans le deuxième exemple de (2b), l'expression « *veja só...* » / « *voyez donc* », qui introduit l'énoncé, la présence de la phrase interrogative partielle « *o que faz no bar?* » / « *que fait-il au bar?* » avec la répétition du SN « *o bar* » / « *au bar* » recréent également un rythme caractéristique de l'expression orale. Dans le troisième exemple de (2b), nous soulignons dès le principe la stratégie de topicalisation d'un pronom indéfini pluriel et sa reprise à travers un pronom personnel singulier « *outros...ele(a)...* » / « *d'autres ... il/elle ...* », comme étant une séquence normalement acceptable que dans le discours oral et l'usage du diminutif « *...ele(a) bem bonito e arrumadinho(a)...* » / « *... tout beau (belle) et bien habillé(e)* », qui reproduit également l'expression colloquiale.

3.3. Marqueurs d'interlocution

L'interlocution est par excellence caractéristique de la communication orale. Araújo Carreira souligne que l'interlocution s'associe à la situation de communication et au discours interactif et se configure à travers les moyens

linguísticas qui régulent l'espace interlocutif, dans lequel se situe le domaine MODAL:

« Il nous semble que ce dernier point de vue, celui de l'interlocution, peut inclure tous les autres [termes] et correspond au cadre d'étude que nous nous sommes fixé: les moyens linguistiques régulateurs de l'espace interlocutif. » (1997: 91)

En effet, l'analyse des exemples qui nous proposons ensuite porte sur quelques-uns de ces marqueurs d'interlocution:

3. a. « Jovens e adolescentes! o consumo de alcool deve ser cauteloso e moderado. » (VM/17/JM)

Fr: « Jeunes et adolescentes! la consommation d'alcool doit être prudente et modérée. »

« O vício é um problema muito sério cuidado jovem para não cair nesse buraco sem saída. » (MEM/18/JM)

Fr: « Ce vice est un problème très grave attention jeune de ne pas tomber dans ce trou sans issu. »

« Olhem! Não constitui a verdade se alguém diz que bebe porque é única forma de divertimento por ele encontrado » (CAN/19/M)

Fr: « Ecoutez! Ce n'est pas vrai si quelqu'un dit qu'il boit parce que c'est la seule façon qu'il a de s'amuser. »

b. « Sim eu acredito que o aumento do consumo de bebidas alcoolicas deve-se a facilidade de acesso... »

(HDU/20/M)

Fr: « Qui je pense que l'augmentation de la consommation d'alcool est due à sa facilité d'accès... »

« Bom assim sendo apelamos aos jovens que se foquem em outras coisas construtivas... » FZC/16/JM)

Fr: « Bon puisqu'il en est ainsi appelons les jeunes à se concentrer sur des choses constructives... »

« Bem que para ter acesso ao alcool é mais fácil que tirar o pão na boca numa criança.../ Basta!!! Assim não podemos aceitar que seja divertimento... » (IT/19/JM)

Fr: « Bien que l'accès à l'alcool est plus facile que d'enlever le pain de la bouche d'un enfant... / Assez!!! Nous ne pouvons accepter que ça ce soit un divertissement... »

« A alegação de forma alternativa de divertimento está deveras e intimamente ligada à justificativa de influência de amigos e do meio social. Bom, é ponto assente que o divertimento é algo saudável... » (SRTAG/16/JM)

Fr: « L'excuse pour cette forme alternative de divertissement est véritablement et intimement lié à la justification de l'influence des amis et du milieu social. Bon, il est acquis que le divertissement est quelque chose de salutaire... »

Les exemples en (3a) configurent une situation d'interlocution, où le locuteur interpelle son interlocuteur, en utilisant les expressions « *jovens e adolescentes!* » / « *Jeunes et adolescents!* », « *cuidado jovens* » / « *attention jeune* ». Dans les deux premiers exemples il adresse un avertissement sur le danger de la consommation d'alcool qui peut devenir vicieux. Dans le troisième exemple, l'interpellation de l'allocutaire se réalise à travers l'expression « *Olhem!* » / « *Écoutez!* », portant valeur impérative, qui a comme objectif d'attirer l'attention de ses interlocuteurs, en l'occurrence les consommateurs d'alcool. Dans tous ces exemples, les expressions « *jovens e adolescentes!* » / « *Jeunes et adolescentes!* », « *cuidado jovens* » / « *attention jeune* » et « *Olhem* » / « *Écoutez!* » recréent l'oral dans le sens de la configuration d'une situation interlocutive qui se caractérise, pour mettre en face-à-face le locuteur et l'allocutaire, et fonctionnent ainsi comme des marqueurs interlocutifs. En outre, les interpellations repérées ci-dessus semblent reproduire une intervention directe dans le comportement des interlocuteurs ce qui est également caractéristique de l'oral.

Dans les exemples (3b), plusieurs marqueurs d'interlocution sont repérés à savoir « *Sim...* » / « *Oui...* », qui ouvre le texte en reprenant en forme de réponse affirmative le contenu informationnel de la consigne présentée lors de la production écrite. Dans les exemples suivants, nous avons des expressions telles que « *bom* » / « *bon* », « *bem que...* » / « *bien que...* », « *basta!!!* » / « *Assez!!!* » et encore « *bom* » / « *bon* », qui fonctionnent également comme des marqueurs d'interlocution.

Il s'agit d'expressions qui introduisent la locution et dont la valeur communicative se construit dans et par la communication et il nous semble fonctionner comme ce que F. Luzzati et D. Luzzati (1986: 28) appellent appuis du discours. Selon ces auteurs, « dès lors que dans un discours un terme devient récurrent – que ce soit en fonction du caractère du locuteur ou du sujet abordé – et qu'il tend à se délexicaliser, il devient un appui du discours ».

3.4. Relation son/graphie

Johnen présente une typologie de relations entre l'écrit et l'oral, où il distingue trois figures principales:

« on peut mettre à l'écrit un texte énoncé oralement, mais aussi écrire un texte pour être prononcé oralement ou bien représenter à l'écrit un texte oral fictif, c'est-à-dire un texte qui n'a jamais été énoncé oralement et qui n'a pas non plus été écrit pour être prononcé oralement. » (2012: 313)

Les exemples que nous fournissons ensuite s'intègrent, dans la typologie proposée par Johnen (2012: 313), à la « fixation écrite de l'oral

(direction de l'oral à l'écrit) ». Dans notre cas, il s'agit d'une transposition à l'écrit de phénomènes typiques de l'oral (suppression de syllabes, changement de graphèmes, représentation écrite de sons prononcés, entre autres), comme montrent les exemples que nous fournissons ensuite.

4. « Os adolescentes na maioria tão com o bolso furado ou sem dinheiro por consumir o três-100...outros optam por um boss ou tentação que não tá muito caro. » (MEM/18/M)

Fr: « La majorité des adolescents et à sec ou sans le sou parce qu'elle consomme des trois-100... d'autres optent pour une boss ou une tentation ce qui n'et pas très cher. »

« É um grande problema que os jovens de hoje tão a passar, mas isso é por vontade própria. » (OMN/19/M)

Fr: « C'est un grand problème que le jeune d'aujourd'hui et en train de vivre, mais ce n'est pas par leur propre volonté. »

« Os jovens adolescentes comu os adultos tem consumido o alcool alegando que – o custo de vida ta caro... / ... acho que o Governo deveria ou deve abulir esse preço do alcool.... » (EC/19/JM)

Fr: « Les jeunes adolescents come les adultes consomment de l'alcool sous prétexte que – le coût de la vie et cher... / je pense que le Gouvernement devrait ou doit arêter ce prix de l'alcool... »

« ... ora vejamos um jovem dos céus 12 anos de idade...acaba virando vicio e uma pessoa viciada é totalmente dependente do alcool que não é bom é capas de fazer tudo...quando vem é so discussão não decha dinheiro em casa....so pença em beber para satisfazer os céus vícios... » (EFS/19/M)

Fr: « ... prenons donc un jeune qui va sur ces 12 ans... ça finit par devenir un vice et une personne qui a ce vice est totalement dépendante de l'alcool ce qui n'est pas bon elle est en capacité de faire n'importe... quand il est là c'est seulement des disputes il ne lêçe aucun argent à la maison... il ne pençe qu'à boire pour satisfaire ces vices... »

Les exemples fournis en (4) montrent les différentes formes d'établissement de la relation entre le son et la graphie, en mettant en évidence la tendance de représentation des mots tels qu'ils sont prononcés et entendus dans la communication courante. Ainsi, dans les premiers exemples: « Os adolescentes na maioria tão com o bolso furado...boss ou tentação que não tá muito caro » / « La majorité des adolescents et à sec ...boss ou une tentation ce qui n'et pas très cher » et « ...os jovens de hoje tão a passar... » / « ...le jeune d'aujourd'hui et en train de vivre... », nous soulignons des formes tronquées du verbe « estar » / « être », la première syllabe « es- » étant toujours celle qui est supprimée. Ce phénomène a une explication phonologique, car il est le résultat de la réduction de la voyelle initiale <e>, qui à son tour génère une instabilité de la sibilante [ʃ]; ce phénomène se reproduit à l'écrit.

Les deux derniers exemples montrent des cas où la relation entre son et graphie se construit de manière directe et sans respecter les conventions de l'écriture. Dans « *Os jovens adolescentes comu adultos...* » / « *Les jeunes adolescents come les adultes...* » et « *o Governo deveria ou deve abulir esse preço...* » / « *le Gouvernement devrait ou doit aréter ce prix...* », la voyelle <o> est écrite telle qu'elle est prononcée [u]/[ou]. Dans l'autre exemple, « *jovens dos céus...* » / « *un jeune qui va sur ces 12 ans* », « *...é capas...* » / « *elle est en capacité* », « *...não decha...* » / « *ne lèçe aucun* », « *so pença...* » / « *... il ne pençe qu'à...* », la représentation des sons [s] et [ʃ] dans les mots *seus*, *capaz*, *deixa* e *pensa* reflète l'inconsistance de la transcription orthographique en ce qui concerne le rapport entre le symbole et le son (Mateus *et al*, 2005), étant donné qu'un graphème peut correspondre à plusieurs sons et vice-versa. Dans ce cas, nous remarquons ici que l'activation de représentations sémantique, phonologique et orthographique évoquée par Morais (1994) se déroule avec quelques échecs au niveau de l'orthographie.

Dans ce contexte, nous remarquons que l'école, dans le cadre de sa fonction formatrice³, doit remplir un rôle important en ce qui concerne l'élucidation de ces rapports et doit également signaler aux élèves les aspects de l'oral qui peuvent être transposés à l'écrit selon les genres mais aussi leur traitement textuel et graphique.

4. Considérations finales

Le fait que nous apprenions à parler bien avant que nous apprenions à écrire, lié au fait que l'oral est appris d'une manière naturelle et spontanée, favorise la transposition, consciente ou inconsciente, de l'expérience de l'oral à l'écrit, qui vient modéliser la pratique de l'écriture à travers les citations, simulations de paroles, interpellations, choix lexico-syntaxiques, entre autres. Les extraits que nous venons d'analyser montrent l'occurrence d'indices d'expression orale dans des productions écrites des élèves, en s'articulant et en collaborant dans la construction textuelle, du sens et de l'argumentation.

Comme atteste l'analyse que nous avons proposée, une fois intégrés et ajustés au plan de l'écrit, les indices d'oralité font partie e caractérisent les productions écrites en question, en permettant de remplir les lacunes créées par

³ Comme l'affirme Fonseca (1994: 143) concernant les actions qu'on suppose différentes de la Linguistique et de la Pédagogie: « Não há qualquer dúvida, do ponto de vista da Linguística, de que o uso oral da língua não só precede como prevalece sobre o escrito. Mas, de um ponto de vista pedagógico, o problema deve ser posto de outra forma: a pedagogia não é constativa, descritiva, é interventiva, visa transformar ». Notre traduction: « Il n'y a aucun doute, du point de vue de la Linguistique, que l'usage oral de la langue non seulement précède mais aussi prévaut sur l'écrit. Mais, d'un point de vue pédagogique, le problème doit être posé d'une autre manière: la pédagogie n'est pas constative, descriptive, elle est interventive, vise à transformer ».

l'absence du contexte situationnel dans lequel a lieu l'acte d'énonciation. Néanmoins, dans le contexte pédagogique, considérant la nature de notre corpus, il est important de souligner que cette transposition de l'oral à l'écrit devrait s'ajuster aux règles et aux conventions de cette voie de communication.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARAÚJO CARREIRA, M. H., *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*, Louvain-Paris: Éditions Peeters, 1997.
- ARAÚJO CARREIRA, M. H., *Semântica e discurso: estudos de linguística portuguesa e comparativa português/francês*, Porto: Porto Editora, 2000.
- ARAÚJO CARREIRA, M. H. & TELETIN, A. (dir.), *Les rapports entre l'oral et l'écrit dans les langues romanes*. Saint-Denis: Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, *Travaux et documents* 54, 2012.
- ARAÚJO CARREIRA, M. H., « La récréation littéraire de l'oral en portugais », in Maria Helena Araújo Carreira et avec la collaboration de Andreea Teletin (dir.), *Les rapports entre l'oral et l'écrit dans les langues romanes*, *Travaux et Documents* 54-2012, 2012, pp. 329-342.
- BIDAUD, E. & HAKIMA, M., « De l'oral à l'écrit », in *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 61.3, 2005, pp.19-24.
- CARREIRO DE MOURA, A. M., *Mecanismos de coesão e coerência textual: da ardósia ao computador na aprendizagem dos contextos*. Mémoire du master, Université du Minho, Institut d'Éducation et Psychologie, 2003.
- FONSECA, F. I., *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Aplicada ao ensino do Português*, Porto: Porto Editora, -103, 1994.
- FRAISSE, P. & BREYTON, M., « Comparaisons entre les langages oral et écrit », in *L'année psychologique*, vol. 59, n°1, 1959, pp. 61-71, http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1959_num_59_1_6596.
- JOHNEN, T., « La représentation écrite de l'oral dans des méthodes de Portugais Langue Étrangère », in M. H. Araújo Carreira & A. Teletin (dir.), *Les rapports entre l'oral et l'écrit dans les langues romanes*. Saint-Denis: Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis. *Travaux et documents* 54, 2012, pp. 307-328.
- LUZZATI, F. & LUZZATI, D., « Oral et familier: du lexique à l'organisation du discours », in *L'information grammaticale*. 30, 1986, pp. 23-28.
- MATEUS, M. M. H. et al, *Fonética e Fonologia do Português*, Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- MORAIS, J., *L'art de lire*. Paris: O. Jacob, 1994.
- POTTIER, B., *Sémantique générale*, Paris: PUF, 1992.

TREINO DA ORALIDADE NA AULA DE PLE: UMA EXPERIÊNCIA COM CONVERSAS ORAIS INFORMAIS NO NÍVEL A

ISABEL MARGARIDA DUARTE¹, ÂNGELA CARVALHO²

ABSTRACT. *Spoken language training in Portuguese as a Foreign Language class: an informal conversation experience at level A.* The starting point of this paper are difficulties in listening in Portuguese as a Foreign/Second Language classes, especially at beginner levels. Using previous research carried out at the MA in Portuguese as Second/ Foreign Language at University of Oporto, we identified some barriers in listening. Difficulties stem either from characteristics of informal conversation or from particularities of European Portuguese. We selected transcribed informal conversations, whose topic is adequate to A level classes. Then we isolated some possible obstacles in understanding informal conversations that we consider feasible for this level of proficiency. To test the hypotheses formulated, a non-real but plausible conversation was produced, using some of the structures taken from the transcriptions of the oral corpus.

Keywords: *Portuguese as a foreign language; informal oral conversation; authentic materials; plausible materials; oral comprehension; oral interaction.*

REZUMAT. *Exersarea oralității în cursurile de portugheză ca limbă străină: un experiment cu conversații informale la nivelul A.* Punctul de plecare al acestei lucrări îl constituie dificultățile în înțelegerea după ascultare în cadrul cursurilor de portugheză ca limbă străină/nematernă, în special la nivel de începători. Folosind cercetări anterioare făcute în cadrul masteratului Portugheză ca Limbă Nematernă/ Străină de la Universitatea din Porto, am identificat câteva bariere în înțelegerea mesajului oral. Dificultățile au drept origine fie caracteristicile conversației informale, fie trăsături ale portughezei europene. Am selectat transcrieri de conversații informale cu subiecte adecvate cursurilor de

¹ **Isabel Margarida DUARTE** é Doutora em Linguística (2000) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde é Professora Associada de Linguística. Áreas de investigação: pragmática, análise do discurso, ensino do Português, linguística contrastiva Universidade do Porto, Faculdade de Letras e Centro de Linguística da Universidade do Porto E-mail: iduarte@letras.up.pt

² **Ângela CARVALHO:** licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses, realizou o Mestrado em Ensino de PLS/ LE e doutorou-se em Didática de Línguas (FLUP). Nos últimos 10 anos tem vindo a lecionar PLE e a colaborar na formação de professores de PLE. Desde outubro de 2015 é Professora Auxiliar na FLUP. E-mail: angela.cf.carvalho@gmail.com

nível A. Apoi am izolat câteva posibile obstacole în înțelegerea conversațiilor informale considerate fezabile pentru acest nivel de limbă. Pentru a testa ipotezele formulate, am produs o conversație non-autentică, dar plauzibilă, folosind structuri din transcrierile de corpus oral.

***Cuvinte cheie:** portugheza ca limbă străină; conversații informale; materiale autentice; materiale plauzibile, înțelegere orală; interacțiune orală.*

1. Introdução

O desenvolvimento da competência de comunicação oral, seja de compreensão, de produção ou de interação, é um aspeto central da aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Partimos do princípio de que esta competência se desenvolverá tanto mais quanto mais tempo os alunos forem expostos a material linguístico autêntico, isto é, a discursos orais realmente produzidos pelos falantes, o mesmo é dizer, quanto mais contactarem com a língua em uso. Em vez das gravações artificiais, muito simplificadas, a que os professores costumam recorrer, propomos que os alunos sejam expostos desde cedo aos usos da língua, para que possam atentar nalgumas especificidades fonéticas, lexicais, pragmático-discursivas, que se constituem, normalmente, como dificuldades para a aprendizagem do Português Europeu (PE), de modo a que as ultrapassem. Espera-se ainda que, expostos a material autêntico cujos traços explicitamente se trabalhem em aula, os alunos não só compreendam melhor o que ouvem, mas, também, produzam os seus próprios discursos de forma mais natural e semelhante à dos falantes nativos. Para este percurso, advogamos o trabalho com conversas autênticas, ou o mais próximas possível das autênticas, que partam de documentos reais, ligeiramente simplificados para se tornarem mais compreensíveis, ou verosímeis. Estes dois últimos tipos de materiais orientam-se sobretudo para os níveis mais baixos de proficiência. Este encontro entre o aprendiz e os discursos reais, com sentido, com as suas especificidades fonéticas, lexicais, pragmático-discursivas não deve ser adiado. Pelo contrário, deve ter lugar, a nosso ver, desde o início da aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE).

2. Pontos de partida e hipótese

Foram tidos em conta para este estudo três pontos de partida: (i) as dificuldades reconhecidas pelas *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna* (Ministério da Educação, 2008) para a compreensão do

oral por aprendentes de Português Língua Não Materna; (ii) as dificuldades elencadas e demonstradas por estudantes que se encontram a aprender PLE na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) no decurso das aulas; (iii) os trabalhos de estudantes do 1º ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (MPLS/LE), que gravam e transcrevem conversas informais e identificam eventuais dificuldades para a compreensão do português por falantes não nativos.

No que diz respeito ao primeiro dos quatro pontos indicados, (i) as principais dificuldades reconhecidas (Ministério da Educação, 2008), no tocante à compreensão do oral são as decorrentes do enfraquecimento das vogais átonas e da velocidade de elocução, que originam supressões, assimilações e metáteses.

Quanto ao segundo, (ii) foram analisadas duas perguntas que faziam parte de uma ficha preenchida por alunos³ da FLUP à entrada do nível A1.2 – de acordo com os níveis do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) (Conselho da Europa, 2001) – no lapso temporal entre o 1º semestre do ano letivo de 2013/2014 e o 2º semestre do ano letivo de 2015/2016⁴.

As questões analisadas incidiram sobre (A) as principais dificuldades na aprendizagem do PLE e (B) as expectativas para o curso que então iniciavam. No total foram analisadas as respostas de 164 alunos que se encontravam a iniciar a frequência dos cursos mencionados entre outubro de 2013 e março de 2016. Considerando o objetivo deste trabalho, serão aqui referidos apenas os aspetos relacionados com a oralidade dentre os indicados pelos aprendentes. É, no entanto, de notar que a oralidade era um dos aspetos mais referidos pelos alunos, nomeadamente face à escrita (compreensão e produção). Vejamos, pois, a tabela de síntese das informações extraídas (Tabela 1).

Tabela 1. Síntese dos dados recolhidos junto de 164 aprendentes de PLE da FLUP quanto às suas dificuldades e expectativas (oralidade)

Dificuldades		Expectativas	
a. Pronúncia/ Sotaque/ Débito	30	a. Pronúncia	2
b. Compreensão	9	b. Compreensão (de nativos ao vivo ou nos <i>media</i> e de aulas [não as de PLE])	29
c. Conversação	35	c. Conversação/ Comunicação	108
		d. Interação com nativos	1
		e. Audição	1

Analisados os dados recolhidos, podemos verificar que os alunos indicaram três áreas em que dizem ter (A) mais dificuldades: a.) pronúncia,

³ De 9 turmas do Curso Anual de Português para Estrangeiros 1º e 2º semestres e 1 turma do Curso de Verão de Português para Estrangeiros.

⁴ O questionário foi aplicado apenas às turmas lecionadas pela docente Ângela Carvalho.

sotaque e débito de fala dos falantes nativos; b.) compreensão oral; e c.) expressão oral (incluindo produção, interação e comunicação em situações do dia a dia). Assim, podemos ver que as maiores dificuldades sentidas pelos aprendentes se encontram do lado da expressão oral (35), face à compreensão oral (9). No entanto, as questões de pronúncia, sotaque e débito de fala relacionam-se umas vezes com expressão e outras com compreensão (30).

Já relativamente às (B) expectativas, os aprendentes disseram esperar melhorar a.) a pronúncia; b.) a compreensão oral de falantes nativos, em outras aulas a que assistem, que não as aulas de PLE, e nos *media*; c.) a capacidade de conversar e comunicar, nomeadamente em situações do dia a dia; e disseram esperar poder estabelecer e melhorar a d.) comunicação com falantes nativos do português; realizar e.) atividades de escuta e melhorar a sua performance nesta área. Se observarmos a Tabela 1, facilmente verificamos que a expressão oral (109 – c./ d.) se impõe face à compreensão oral (30 – b./ e.). Quanto à questão da pronúncia, é residual (2) e pode ser considerada quer a nível de compreensão quer de produção.

Creemos poder concluir que os aprendentes demonstram sentir dificuldades tanto nas atividades de receção quanto de produção, mas que esperam desenvolver estas competências sobretudo através da prática de expressão oral em sala de aula.

Por fim, no que concerne aos (iii) trabalhos de estudantes do 1º ano do MPLS/LE da FLUP, era este o *corpus* em análise: 14 transcrições de conversas informais gravadas⁵, de estudantes do referido mestrado, do ano letivo de 2014/2015, selecionadas por nós de acordo com as temáticas que se adequavam ao nível A do QECRL.

Analisando todos os possíveis entraves à boa compreensão do PEC para um falante não nativo elencadas nos trabalhos mencionados, chegámos à tipologia de dificuldades que de seguida se apresenta: aférese, isto é, supressão de vogais ou sílabas (p.e. *ainda* -> *inda*; *está* -> *tá*); contrações (p.e. *para o* -> *pró*); omissão de vogais finais (p.e. *boa*); marcadores discursivos (p.e. conclusivos - *pronto* - e iniciais - *olha*); sufixos com valor específico e frequentes no oral informal (p.e. *limpadela*, *jantarada*); interjeições que marcam início de discurso relatado (p.e. *ai*); repetições para intensificar uma ideia, expressões interativas polifuncionais (p.e. *achas?*, *é assim*, *a sério?*); fórmulas fixas culturalmente codificadas (p.e. *lá pra cima* -> *para o norte*); metáforas típicas de registos informais (p.e. *és uma máquina!*); vagueza e conteúdo léxico pouco informativo (p.e. *coiso*); atenuação discursiva pelo diminutivo *-inho* (p.e. *três horinhas*); betacismo (p.e. *bamos*); metáteses (p.e. *dromir*); próteses e paragoge (p.e. *alevantar*, *lere*); expressões geracionais,

⁵ E devidamente autorizadas.

típicas de discursos juvenis (p.e. *que seca*); gírias (p.e. *cadeira* -> unidade curricular); estrangeirismos (p.e. *complicated*); marcadores discursivos de retroalimentação (p.e. *não é?*); e onomatopeias (p.e. *hm hm*). Além dos previsíveis entraves elencados, foram ainda referidos outros decorrentes do género discursivo em apreço, presentes em qualquer língua.

Como hipótese, isolámos algumas dificuldades ou possíveis entraves à boa compreensão das conversas orais informais que nos pareceu exequível trabalhar neste nível de proficiência – nível A1.2 (QECRL) – e com o público-alvo em causa. Este público eram duas turmas de PLE do Curso Anual de Português para Estrangeiros - Língua Portuguesa (Iniciação A1.2) – 2º semestre do ano letivo de 2015/2016 da FLUP. Começaremos por descrever o público-alvo deste estudo, de seguida indicaremos as potenciais dificuldade e entraves por nós selecionados e, por fim, descreveremos a intervenção por nós conduzida, assim como os resultados obtidos.

3. Público-alvo do estudo e metodologia

A turma que identificaremos como Turma A era composta por 11 elementos das seguintes nacionalidades: alemã (1), britânica (1), chinesa (1), francesa luso-descendente com quase nenhum contacto com a língua portuguesa (1), húngara (1), moldava (1), peruana (1), russa (1), sino-australiana (1) e turca (2). As línguas maternas destes aprendentes eram o alemão, o chinês, o espanhol, o francês, o húngaro, o inglês, o russo e o turco.

A turma que identificaremos como Turma B era composta por 14 elementos das seguintes nacionalidades: albanesa (1), alemã (2), australiana / britânica (1); austríaca (1), bielorrussa (1), checa (1), italiana (1), montenegrina (1), polaca (2), suíça (1), ucraniana (1) e venezuelana (1). As línguas maternas destes aprendentes são o albanês, o alemão, o checo, o espanhol, o inglês, o italiano, o polaco, o russo, o servo-croata e o ucraniano. Genericamente, todos os membros dos grupos A e B dominavam o inglês como língua estrangeira.

Com base nos pontos de partida inicialmente referidos de (i) a (iii), e tomando em consideração o programa do curso, assim como os descritores de desempenho para o nível A do QECRL no tocante à oralidade e o nosso conhecimento dos perfis das turmas, optámos por isolar os seguintes aspetos a trabalhar: enfraquecimento das vogais átonas, a velocidade de elocução, expressões idiomáticas, atenuação discursiva pelo diminutivo -inho, betacismo / dialeto setentrional vs norma padrão, léxico típico do género discursivo em apreço e expressão de vagueza.

Em seguida, criou-se um diálogo no âmbito temático da casa, tema que ambas as turmas tinham acabado de tratar, incluindo áreas temáticas já

trabalhadas previamente (identificação, família e passatempos). Esse diálogo foi gravado por dois falantes nativos do PEC, um falante da norma padrão e outro do dialeto setentrional. Optámos por criar um diálogo verosímil e próximo da realidade face a um documento autêntico já que

First, being authentic, the speech used in such recordings is ungraded and the language is often very difficult, suitable only for the highest levels. Second, anyone who has listened to recordings of natural conversation knows how difficult they are to understand; without seeign the speakers it is very hard even for a native listener to disentangle the thread of the discourse, identify the different voices and cope with frequent overlaps. These two disadvantages together mean that sound recordings of authentic conversations have only limited value as bases for listening exercises. (Ur, 2013: 23)

Para implementar a intervenção, optou-se por criar e aplicar um teste em formato de atividades a realizar, maioritariamente, no espaço de sala de aula que incidiam na compreensão oral, incluindo, no entanto, uma atividade final de interação oral, numa abordagem de tipo *top-down*⁶. Em ambos os casos, a realização da tarefa completa tomou cerca de 2 horas, tal como previsto⁷.

4. Material didático e intervenção

Tendo em consideração o elevado grau de dificuldade da proposta e a fadiga que implica tentar compreender sons, vocabulário e sintaxe pouco familiares durante um período longo de tempo (Ur, 2013: 19), optou-se por criar um diálogo curto e por propor atividades igualmente curtas que visavam a compreensão parcial do diálogo, indo sempre corrigindo essas atividades ao fim de pequenos blocos (Ur, 2013: 4). Além de esta abordagem permitir ir compreendendo o texto aos poucos, é mais motivadora, no sentido em que ao fim de cada tarefa e nova audição, os aprendentes têm a sensação de que estão a compreender mais o texto oral que estão a estudar.

Partiu-se para a realização de atividades fazendo uma ligação com as aulas e as atividades anteriores e as primeiras três questões, que eram a instrução da primeira audição, funcionavam como elemento de ancoragem com as aulas anteriores, assim como de motor para a formulação de hipóteses iniciais e levantamento de ideias principais. Antes do início da realização das

⁶ Essa bateria de atividades foi aplicada nas aulas 13 e 14 (num total de 30), na Turma A, e nas aulas 12 e 13 (num total de 30), na Turma B.

⁷ Dado as atividades terem sido divididas em duas aulas, no caso da turma B dois exercícios foram dados como trabalho de casa 5.1. e 5.2.

atividades, foi distribuído um lápis de cor a cada aluno para que pudesse corrigir com outra cor a ficha de trabalho, já que se pretendia recolher as fichas, no fim da aula, para uma posterior análise mais pormenorizada dos aspetos que causaram mais problemas à boa compreensão dos aprendentes.

Verificou-se em ambas as turmas que a primeira questão devia ser a terceira, e foi assim que foi tratada em ambiente de sala de aula. Contrariamente ao previsto, foi necessário ouvir mais duas vezes o áudio⁸, para confirmação das informações ouvidas e realização das questões 1 e 2. De seguida, os alunos puseram em comum as suas respostas para que se procedesse em grande grupo à correção da questão 1 (1.1., 1.2., e 1.3.)⁹. Optou-se, em diversos passos da nossa intervenção pela estratégia de trabalho de pares como forma de motivar os aprendentes no cumprimento do solicitado, mas, sobretudo, por considerarmos que

«is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potencial development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978: 86)

que faz avançar o conhecimento. Durante a correção das três alíneas iniciais, aproveitou-se para solicitar aos alunos que apresentassem as características do oral que conheciam, tendo a professora completado as informações fornecidas pelos alunos, e pedindo que explicitassem o que tinha sido mais difícil de compreender no documento áudio. Em ambas as turmas foi referida a velocidade de elocução e a dificuldade em distinguir a fronteira de palavra. No geral, foi muito difícil perceber a palavra final «salmãozinho» e a palavra «miúdo». Apercebemo-nos de que alguns aprendentes dessa turma não tinham clara perceção de algumas diferenças de acentuação («acredito» de «não acredito», por «crédito») nem de fronteira de palavra («Zé» por «pois é»), tendo por isso orientado mal as hipóteses formuladas ao longo das primeiras audições (questões 1 e 2). Após a correção das duas primeiras questões, passou-se à realização do exercício 3.

A questão 3 incluía dois exercícios fechados de tipologia diferente, verdadeiro/falso e escolha múltipla, sobre o conteúdo global do texto. Antes de se pedir aos alunos que realizassem estes exercícios, as questões foram lidas em voz alta pela professora e garantiu-se que todos os aprendentes

⁸ Áudio do diálogo disponível em: http://web.letras.up.pt/accarvalho/dialogo_casa.mp3. Gravação realizada por Diogo Rocha e Solange Lima.

⁹ A ficha de atividades completa encontra-se disponível em <https://drive.google.com/open?id=0B9Skn1WblTrwRy1VMWJJQ2JtNlk>.

compreenderam o significado das afirmações. No caso da Turma A, uma audição foi suficiente, ao passo que na Turma B os aprendentes solicitaram mais uma audição, pedido ao qual a professora aceitou. Na primeira turma, foi indicado aos alunos que trocassem impressões com um colega e, no fim da resolução dos exercícios, procedeu-se à correção em ambas as turmas.

No que se refere ao exercício 4, este focava a delimitação da fronteira de palavra. Foram extraídas duas frases do diálogo em que a fronteira de palavra era pouco definida e foi solicitado aos aprendentes que a identificassem, após uma audição de cada frase. Por sugestão dos alunos foram feitas três audições de cada uma das frases. De seguida, foram indicados dois alunos voluntários por turma (quatro no total) para irem ao quadro escrever as frases para serem corrigidas pelo grupo. Em todos os casos os aprendentes realizaram com sucesso esta atividade. Estamos em crer que tal sucesso se deve ao facto de os aprendentes terem contactado com as palavras escritas e estas lhes serem familiares. No futuro, consideramos produtiva a hipótese de fazer os aprendentes ouvir segmentos extraídos de um diálogo, mas, em vez de terem de identificar a fronteira de palavra a partir do registo escrito, solicitar que registem o que ouvem e só depois tentem identificar a fronteira de palavra. A mudança de abordagem deve-se ao facto de se ter considerado que apresentar o registo escrito facilita demasiado a realização da atividade e se afasta das práticas que têm lugar no quotidiano do aprendente em contacto com a língua-alvo, não se revelando uma atividade de treino da compreensão oral muito produtiva.

O último exercício de compreensão oral incidiu sobre a compreensão de alguns marcadores discursivos, formas de vagueza e expressões típicas do oral informal por nós selecionadas. À semelhança do exercício 3, a professora garantiu que todos os aprendentes compreenderam as questões antes de realizarem os exercícios. No caso da Turma B, este exercício foi feito como trabalho de casa. Genericamente, os exercícios foram realizados de forma bastante satisfatória, o que pôde ser verificado aquando da correção em grande grupo. No caso da Turma A, que realizou os exercícios em casa, foi mais fácil perceber o que significava «tralhinhãs» e uma aluna quis certificar-se da equivalência da expressão «'Tás a gozar!» à expressão «'Tás na tanga!».

Antes de se passar à atividade de produção (interação oral), os alunos receberam a transcrição do diálogo, tiveram oportunidade de a ler e, em seguida, de ouvir de novo o diálogo acompanhado da transcrição¹⁰, dando-se, neste momento, espaço para esclarecimentos sobre o texto da transcrição. O áudio foi posteriormente enviado por email aos alunos para que o pudessem voltar a ouvir, fora do espaço de sala de aula, caso o entendessem.

¹⁰ A transcrição está disponível em:

<https://drive.google.com/open?id=0B9Skn1WblTrwnehWcWetYmdCRTg>.

Finalmente, para a realização da última atividade, que tinha como objetivo aplicar adequadamente algumas das expressões estudadas, foi atribuído algum tempo à preparação da interação (2 minutos), quando inicialmente se previa que fosse realizada sem preparação prévia. Em ambas as turmas a atividade foi concretizada de forma satisfatória, no entanto, é de salientar que teve mais sucesso na turma A, já que as conversas foram mais naturais, e mais desenvolvidas.

As expressões apresentadas na Tabela 2 que se fazem acompanhar de um asterisco não foram utilizadas adequadamente, levando a crer que o marcador «pronto» e a expressão «tipo» podem apresentar dificuldades aquando de um emprego adequado¹¹.

Tabela 2. Expressões utilizadas pelos aprendentes na interação oral da Parte II

	Turma A	Turma B
<u>Par 1</u>	Olha Que tipo é? (2x)* Super nova Muito fixe! ‘Tás a gozar?	Olha (2x) Super fixe! Pronto (2x)* Super delicioso A sério?! (3x) Tipo uma comida
<u>Par 2</u>	Olha Filhote A sério?! (3x) ‘Tás a gozar?	Como ‘tás? A sério?! (2x) ‘Tás a gozar? Vinhinho
<u>Par 3</u>	Coisas A sério?! Pronto	A sério?! ‘Tás a gozar? (2x) Super fixe Cervejinhas
<u>Par 4</u>	Olha Ah sim? A sério?! Pronto	Super fixe! Olha Cafezinho A sério?!

5. Conclusões e pistas para trabalhos futuros

Podemos afirmar que, ainda que a intervenção possa ter sido considerada difícil (o que foi explicitamente manifestado pelos alunos), este conjunto de exercícios foi exequível no nível A; que pode ser uma prática produtiva trabalhar em ambiente de aprendizagem formal com os estudantes de PLE conversas orais informais, mesmo em níveis de baixa proficiência na

¹¹ No caso de « tipo », dependerá muito da língua materna e das línguas segundas/estrangeiras dominadas pelo utilizador da língua-meta.

língua-meta; que aspetos de personalidade, atitude e representação do que é aprender uma língua estrangeira parecem ter grande influência na boa consecução de atividades consideradas pelos alunos como «difíceis», já que a Turma A, de modo geral, realizou de forma mais colaborativa e satisfatória a bateria de exercícios, mesmo se globalmente se apresentava como menos proficiente em PLE, e dado que alguns elementos da Turma B se mostraram desistentes e outros frustrados e resistentes face à dificuldade; o contacto próximo e diário (imersão) com a língua-meta pode facilitar a compreensão de conversas orais informais e a participação em interações desse tipo¹².

Como pistas para trabalhos futuros, pretendemos construir um conjunto de materiais para treino da compreensão, da produção e da interação orais em PLE, com base em documentos autênticos e registos informais, o que se encontra, em parte, já em curso com o estágio pedagógico e o relatório de MPLS/LE da FLUP da mestranda Laura Couto que se encontra, no corrente ano letivo de 2016/2017, a trabalhar o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE com recurso a materiais autênticos e verosímeis que incidem no género conversa oral informal; e alargar a experiência a outros estudantes em imersão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001.
- Ministério da Educação, *Orientações Programáticas de Português Língua NãoMaterna (PLNM)*, 2008. Disponível em: <<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=5>>. Acesso em: 13 fev. 2016.
- UR, P., *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013 [1984].
- VYGOTSKY, L. S., *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

¹² Esta bateria de exercícios foi aplicada a outros alunos, posteriormente (em Mainz e Leipzig), já não em situação de imersão.

L'ÉLABORATION CONCEPTUELLE AUX NIVEAUX MICRO ET MÉSO DANS LES INTERACTIONS EN CLASSE BILINGUE

IVANA VUKSANOVIĆ¹, ANNE GROBET²

ABSTRACT. *Construction of concepts at micro and meso level in bilingual classroom interactions.* In adopting an approach called *multilingualism and cognition in discourse practices* (Gajo 2014: 139), which brings together discourse analysis (Roulet *et al.* 1985; Roulet, Filliettaz & Grobet 2001), conversational analysis (Gülich & Mondada 2001) and research on multilingualism (Coste 1994; Gajo *et al.* 2008), this paper aims to describe specific features of the knowledge construction process in bilingual classroom interaction, on the basis of an analysis of the data collected in three bilingual classrooms and two subject disciplines (biology and history). The analysis will be undertaken at the micro and meso interactional level: the former focuses on the local, *in situ* organization of interaction and the later helps highlighting sequential organization of interaction and the relationship between planned and emergent didactic tasks and discourse activities. Since the relationship between planned and emergent aspects of knowledge in bilingual classroom is strongly affected by linguistic resources and their opacity (knowledge is constructed in a foreign language), the paper will concentrate on analyzing the relevance degree of language thematization, linguistic negotiation and metalinguistic activities in knowledge construction process.

Keywords: *knowledge construction, conceptual network, bilingual education, micro and meso interactional level of analysis, code switching, subject and linguistic knowledge.*

¹ **Ivana VUKSANOVIĆ** est assistante à l'École de langue et de civilisation françaises de l'Université de Genève, où elle participe à plusieurs projets de recherche sur l'analyse des interactions et le processus d'élaboration des savoirs en classe. Elle s'intéresse principalement aux domaines de l'acquisition de L2, de l'enseignement bilingue et de l'analyse du discours. Sa thèse, dirigée par Laurent Gajo, porte sur le processus de construction des savoirs dans l'enseignement bilingue et les phénomènes de saturation. E-mail: ivana.vuksanovic@unige.ch.

² Docteure en linguistique, **Anne GROBET** est chargée d'enseignement à l'Université de Genève (ELCF). Ses domaines de recherche concernent actuellement l'analyse du discours et des interactions, et notamment l'organisation topicale, en lien avec le plurilinguisme et l'enseignement bilingue. E-mail: anne.grobet@unige.ch.

REZUMAT. Elaborarea conceptuală la nivel micro și meso în interacțiuni din clase bilingve. Adoptând abordarea numită *multilingvism și cogniție în practici discursive* (Gajo 2014: 139), ce reunește analiza discursului (Roulet *et al.* 1985; Roulet, Filliettaz & Grobet 2001), analiza conversației (Gülich & Mondada 2001) și cercetări despre multilingvism (Coste 1994; Gajo *et al.* 2008), această lucrare își propune să descrie trăsături specifice ale procesului de elaborare a cunoștințelor în interacțiuni din clase bilingve. Studiul pornește de la un corpus constituit din interacțiuni din trei clase bilingve la două discipline, biologie și istorie. Analiza e efectuată la nivel interacțional micro și meso: primul se concentrează asupra organizării locale, *in situ*, a interacțiunii, iar cel de-al doilea evidențiază organizarea secvențială a interacțiunii, precum și relația dintre sarcini planificate sau spontane și activitățile discursive. Având în vedere că în clasele bilingve relația dintre aspectele emergente și planificate ale cunoașterii este puternic afectată de resursele lingvistice și de opacitatea acestora (cunoștințele se construiesc într-o limbă străină), articolul se concentrează asupra gradului de relevanță a tematizării lingvistice, a negocierii lingvistice și a activităților metalingvistice în procesul de construire a cunoașterii.

Cuvinte cheie: *construirea cunoașterii, rețea conceptuală, educație bilingvă, nivel de analiză interacțională micro și meso, code switching, cunoștințe lingvistice și despre subiect.*

Introduction

Si tout enseignement/apprentissage repose sur un certain nombre de préétablis, qui entre autres renvoient à des *savoirs à enseigner* (Chevallard 1991), rendus manifestes dans le curriculum, les manuels, les supports écrits, les plans d'enseignants, etc., il n'est pas moins évident que les séquences imprévues et les concepts non planifiés qui en ressortent sont aussi inhérents à ce processus (Filliettaz 2006). Cette tension entre ce qui est planifié et ce qui émerge dans l'interaction effective est particulièrement évidente en classe bilingue, où le processus de construction de connaissances, rendu visible par les concepts mobilisés par les interactants, se complexifie en raison d'un croisement particulier des *savoirs linguistiques* et *savoirs disciplinaires* (Gajo 2007) et d'une opacité plus perceptible des ressources linguistiques. Les apprenants sont en effet confrontés à des difficultés linguistiques plus ou moins prévisibles pour l'enseignant, qui doit y remédier sans pour autant prétérir le déroulement de son enseignement, voire en l'enrichissant. L'opacité de L2 peut ainsi favoriser l'émergence de tâches immédiatement pertinentes pour le déploiement de l'interaction en cours (p.ex. résolution

d'un problème de communication), mais dont le degré de centralité peut être plus ou moins grand par rapport à l'élaboration conceptuelle et aux tâches didactiques prévues.

Ceci dit, il serait réducteur de considérer que toutes les séquences de remédiation linguistique relèvent du caractère émergent, spontané de l'interaction. En effet, l'enseignement bilingue, que l'on peut définir avec Gajo (2007: 564) comme un « enseignement partiel ou total d'une ou de plusieurs disciplines non-linguistiques (DNL) en une langue étrangère », se caractérise précisément par son double objectif, disciplinaire et linguistique, qui légitime une double focalisation de l'enseignement. Il semble donc plus fructueux d'analyser ces phénomènes en lien avec les différents niveaux de structuration de l'interaction (macro, méso et micro) et leurs grains d'analyse correspondants. En effet, le croisement de ces points de vue devrait permettre d'approfondir l'étude de l'élaboration conceptuelle dans l'enseignement bilingue, en faisant apparaître comment les séquences de réparation associées à des problèmes linguistiques locaux influencent l'organisation méso-interactionnelle, tandis que des facteurs plus globaux motivent ou du moins légitiment un certain éloignement des concepts disciplinaires les plus centraux.

C'est ainsi dans cette optique que nous nous proposons d'étudier l'organisation conceptuelle d'interactions issues de trois classes bilingues différentes et dans deux disciplines non spécifiquement linguistiques (biologie et histoire), afin de faire apparaître le rôle qu'y jouent les langues en présence (leurs alternances, rapprochements, comparaisons, etc.). À cette fin, nous commencerons par préciser notre ancrage théorique et méthodologique.

1. Cadre théorique et méthodologique

Nous adopterons dans cet article une approche qu'on appellera suivant Gajo (2014: 139) *plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives*. Cette perspective mixte (émique et étique) prend appui sur l'analyse des interactions en classe, éventuellement combinée avec celle d'entretiens et de données de politique linguistique, et permet le croisement de plusieurs domaines de recherche: travaux sur le plurilinguisme (p.ex. Coste 1994; Gajo *et al.* 2008), analyse du discours (Roulet *et al.* 1985; Roulet, Filliettaz & Grobet 2001) et analyse conversationnelle (Gülich & Mondada 2001). Plus précisément, la présente recherche se base sur l'analyse de plusieurs interactions, parmi lesquelles sont apparues des situations récurrentes (Grobet & Vuksanović, 2017): les trois séquences qui seront traitées ici en constituent des exemples représentatifs.

1.1. Interactions en classe bilingue

Il existe de nos jours un nombre considérable de modèles d'enseignement bilingue³ reflétant des contextes socio-éducatifs et des objectifs différents, ce qui rend problématique la formulation d'une description exhaustive. Pour situer le format de nos exemples, nous nous contenterons de décrire les modalités des enseignements bilingues en nous basant sur l'analyse des interactions effectives et en examinant la manière dont elles sont gérées en lien avec l'élaboration conceptuelle et l'usage des langues par les participants.

Plus précisément, une interaction peut être *monogérée* (discours monologal et monologique), lorsque l'enseignant est le seul à s'exprimer, en assumant entièrement la prise en charge des ouvertures et des clôtures d'échanges; elle est *polygérée*⁴ (discours dialogal et dialogique) lorsque l'enseignant ne laisse pas seulement les apprenants s'exprimer, mais leur offre la possibilité de prendre l'initiative dans la gestion des échanges (Roulet *et al.* 1985; Roulet, Filliettaz & Grobet 2001).

Deuxièmement, la gestion de l'organisation conceptuelle⁵ fait référence au contenu disciplinaire et à sa progression en classe; elle est étroitement liée aux procédés discursifs et aux ressources linguistiques servant à introduire, développer, maintenir ou clôturer des topiques. Certains concepts et topiques correspondants sont envisagés en amont de l'interaction et correspondent aux attentes curriculaires, tandis que d'autres émergent au cours de l'interaction. Deux cas de figure peuvent y être imaginés: (1) une simple *transmission des savoirs* (Beacco, Coste, van de Ven & Volmer 2010), lorsque le déploiement de la structure conceptuelle dépend uniquement de l'enseignant; (2) une vraie co-construction des savoirs quand les apprenants prennent un rôle actif dans l'élaboration du contenu, en proposant par exemple eux-mêmes des topiques.

La dernière variable, typique de l'enseignement bilingue, concerne le choix des langues, leur activation, ainsi que la manière dont elles sont prises en compte ou pas au cours de l'interaction. Là aussi, on distingue deux possibilités, deux modes de traitement des langues: dans un *mode monolingue*, il existe une seule langue d'intervention (L2 dans la plupart des cas) et les passages d'une langue à l'autre sont évités, voire interdits; tandis que dans un

³ Pour une typologie des modèles d'enseignement bilingue, voir par exemple Baker & Prys Jones (1998), Baetens Beardsmore (2000), Gajo (2005) et Baker (2006).

⁴ Les termes sont de Grandaty (2001).

⁵ Selon Grobet (2002: 301), l'organisation conceptuelle renvoie à un réseau de représentations mentales des interlocuteurs activées et combinées par le discours, qui explicite de manière générale ce dont parle le discours.

*mode bilingue*⁶ les deux langues coexistent en classe et les recours à la première langue font partie des pratiques quotidiennes. Contrairement aux représentations que se font les enseignants de disciplines non linguistiques (DNL) à propos du mode monolingue comme étant celui qui devrait être privilégié, c'est le mode bilingue qui reflète la réalité de la plupart des classes.

Ces trois variables, la gestion de l'interaction, de l'organisation conceptuelle et des langues, sont interdépendantes et influencent de manière décisive le processus de construction des savoirs en classe bilingue⁷ (Grobet & Vuksanović, 2017).

1.2. Niveaux d'analyse des interactions en classe bilingue

Les interactions en classe bilingue peuvent être appréhendées à différents niveaux, auxquels correspondent différents types d'alternances codiques. Premièrement, le niveau *macro* est lié aux politiques linguistiques / éducatives et au curriculum, c'est-à-dire aux éléments stables qui définissent le cadre de réalisation des pratiques effectives. En lien avec ces paramètres se trouve la répartition des langues imposée par chaque modèle d'enseignement bilingue. Par exemple, la répartition des langues peut se faire en fonction de la discipline (1 discipline – 1 langue), de l'enseignant (1 enseignant – 1 langue), du temps (1 (demi)-journée – 1 langue), etc. (Gajo, Grobet & Steffen 2015). On parle alors de *macro-alternance*, qui peut être définie comme « une organisation institutionnelle ou curriculaire, qui consiste à attribuer, majoritairement, une langue donnée à un enseignement donné » (Gajo 2014: 155). Bien qu'il contribue à la spécificité des exemples analysés dans la deuxième partie de cet article, ce niveau dont la portée dépasse nos objectifs ne fera pas l'objet d'une analyse spécifique ici.

Deuxièmement, les négociations des savoirs définis en amont de l'interaction peuvent être observées au niveau *micro*, niveau d'ancrage de toute interaction, que Burger (2014) appelle *niveau de l'émergence*. C'est à ce niveau-là que l'on repère des « passages ponctuels et non programmés d'une langue à l'autre pendant les cours et leçons » Causa (2011: 60), appelés *micro-alternances*. Celles-ci sont souvent utilisées de la part des apprenants pour

⁶ De manière plus générale, l'opposition entre ces deux modes correspond à une opposition plus large entre deux points de vue sur le bilinguisme (Grosjean 1982): adopter un point de vue monolingue signifie comprendre le bilinguisme comme une simple addition de deux compétences monolingues (L1 + L2) et voir comme nocive toute tentative de mélanger les deux langues, alors que le point de vue bilingue repose sur l'idée d'une compétence et d'un répertoire uniques tout étant hétérogènes. Pour désigner ces deux points de vue opposés, García (2008) utilise les termes *monoglossic/ heteroglossic ideology of bilingualism*.

⁷ Notons tout de même que seule la troisième variable est spécifique à l'enseignement bilingue.

combler un manque (lexical ou autre) et l'enseignant peut s'en servir pour s'assurer de la compréhension du contenu disciplinaire. C'est aussi à ce niveau micro que l'on peut suivre toutes les étapes de l'élaboration conceptuelle.

Troisièmement, bien que l'ancrage initial soit toujours au niveau micro, la compréhension des processus micro ne peut se passer de la prise en compte des éléments d'analyse moins locaux, tels que l'activité discursive, la tâche didactique, la séquence, etc. (Gajo, Grobet & Steffen 2015: 17). Ces éléments relèvent du niveau *méso-interactionnel*, qui peut être défini comme « un mode, plus ou moins choisi mais contraignant, de l'organisation de l'activité, rendu visible dans la séquentialité de l'interaction » (Gajo 2014: 138). Autrement dit, c'est le niveau qui fait sens dans les activités discursives et tâches didactiques⁸. À ce niveau-là se réalise la gestion des *méso-alternances*, c'est-à-dire des passages programmés et réfléchis d'une langue à l'autre (Duverger 2009; Causa 2011⁹) entre deux séquences, deux activités discursives, deux tâches didactiques ou lors d'une étape importante d'élaboration conceptuelle (Gajo, Grobet & Steffen 2015). Leur occurrence dépend donc de la stratégie adoptée par l'enseignant qui peut les placer dans différentes tâches didactiques (définition, reformulation, résumé, exemplification, etc.). Les méso-alternances et, plus largement, le niveau méso-interactionnel, que Burger (2014) qualifie de *plus-que-local* et *moins-que-global*, permettent ainsi un lien entre contraintes institutionnelles (niveau macro) et interactions effectives émergentes (niveau micro).

1.3. *Élaboration conceptuelle*

Dans toute interaction, les interlocuteurs peuvent être amenés à activer différents concepts relevant d'un même champ notionnel et aboutissant à la constitution de séquences présentant une plus ou moins grande homogénéité. Dans les interactions scolaires, les occasions d'apparemment des concepts semblent être fréquentes en raison non seulement de la densification des savoirs liée à la fonction même de la classe (Coste 2002), mais aussi de la cohérence et de l'interdépendance des savoirs à apprendre visés par le curriculum: la mise en relation répétée de concepts peut dans certains cas aboutir à la constitution de réseaux conceptuels étendus (Nonnon 2001; Grobet & Müller 2011).

⁸ Nous empruntons à Coste (2010: 500) la définition de la tâche qui la comprend comme « une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto) ». C'est à l'intérieur des tâches que se réalisent toutes sortes d'activités, langagières ou pas.

⁹ Ces auteurs utilisent plutôt le terme d'*alternance séquentielle*.

De tels développements semblent être particulièrement récurrents dans l'enseignement bilingue, ce que l'on peut attribuer à la fréquente problématisation des savoirs linguistiques et disciplinaires (Gajo 2007) à travers des séquences de réparation, reformulation, mise en relation, etc. dues majoritairement à l'opacité de la L2 (Grobet & Müller 2011). Toutefois, la question que soulève une élaboration conceptuelle développée à partir de la constatation (ou de l'anticipation) de difficultés linguistiques est toutefois de savoir dans quelle mesure elle contribue effectivement à l'approfondissement du contenu disciplinaire ou elle s'en écarte provisoirement. Il n'y a évidemment pas qu'une réponse à cette question, ce que l'analyse qui suit mettra en évidence.

2. Analyse des exemples

Les trois séquences qui suivent ont été enregistrées dans des classes bilingues en Europe de l'Est (Pologne, Serbie et Hongrie). Chacune d'entre elles illustre un cas différent du point de vue de la gestion des langues et de l'impact du travail linguistique sur le contenu disciplinaire. Pour des raisons de place, les séquences seront brèves, ce qui implique une analyse avant tout micro. Toutefois, dans le but d'intégrer le niveau méso-interactionnel dans l'analyse nous situerons brièvement les séquences par rapport à leur contexte, à la tâche didactique et aux activités discursives demandées par l'enseignant.

2.1. Exemple « locomotion »

ENS: enseignante; EL, EL?: élève; ELS: élèves

66 ENS vous allez parler . des MOUVEMENTS c'est parfait .
mouvements x donner tout de suite parce que vous l'avez déjà dit . le
mouvement (4.5) et peut-être que vous avez (encore) un autre verbe
que vous pouvez reconnaître . si vous pensez.. à... en polonais . la
machine qui :. si vous prenez le train . la machine qui tire le train en
polonais/ (3.0) ciuchcia (*la locomotive – argot enfantin*)

67 ELS x

68 ENS albo/. pociag (*ou bien. le train*)

69 EL? pociag (*le train*)

70 ENS pociag (*le train*) en français la/

71 EL lokomotywa (*locomotive*)

72 ENS lokomotywa (*locomotive*) en français locomotion la
locomotive/ très bien . la locomotive . le mouvement . c'est autrement c'est la
locomotion\

Corpus « Lycée bilingue de Varsovie »¹⁰

¹⁰ Ce corpus a été recueilli dans le cadre du projet d'évaluation des Sections bilingues francophones en Pologne en 2005, réalisé à la demande de l'Ambassade de France en Pologne et dirigé par Laurent Gajo.

L'exemple 1 provient d'une classe de lycée bilingue franco-polonaise. La discipline enseignée en français L2 est la biologie. D'un point de vue méso-interactionnel, l'interaction se déroule en général dans cette classe en mode bilingue, car l'enseignante veille à présenter les notions importantes en français et en polonais et à confronter les deux langues. L'interaction peut être qualifiée de polygérée car la participation des élèves est importante, ce qui offre des possibilités pour une co-construction conceptuelle. Dans l'exemple, il s'agit plus précisément d'une leçon d'introduction au sujet des fonctions vitales des organismes vivants, et l'extrait commence au moment où la classe s'engage dans la tâche d'énumérer ces fonctions vitales.

À un niveau plus local, on observe en 66 que l'enseignant (ré)introduit la fonction de *mouvement*. L'interaction à propos de ce concept ne s'arrête toutefois pas ici. L'enseignante décide d'ouvrir un nouvel échange, avec l'objectif d'introduire un terme synonyme relevant davantage du discours spécialisé. Cet échange sollicite les deux langues et joue sur les passages entre discours quotidien et spécialisé. Pour ne pas donner donc tout de suite le terme scientifique correspondant – qui est la *locomotion* – l'enseignante introduit un nouveau concept, facilement récupérable dans le langage ordinaire: c'est le *train*, qu'elle met tout de suite en lien avec la partie du train qui le tire. Elle demande, cependant, que le mot soit donné en polonais et propose elle-même le terme souhaité en argot enfantin (*cuichcia*). Comme le mot *lokomotywa* polonais et le mot *locomotive* en français ont une ressemblance morpho-phonologique remarquable, l'enseignante veut en profiter pour arriver au terme qui est en lien direct avec le contenu disciplinaire en train de se construire. Après quelques interventions portant sur le mot *pociąg* (68-70), un élève propose la réponse souhaitée *lokomotywa*, ratifiée par l'enseignante, qui enchaîne tout de suite sur le terme *locomotion* et met ainsi fin à la séquence.

Dans cet exemple, le français et le polonais ont donc tous deux un rôle très actif dans l'élaboration conceptuelle. L'ouverture de l'activité métalinguistique mobilisant les deux langues entraîne l'élaboration d'un petit réseau conceptuel *train-pociąg-cuichcia-lokomotywa-locomotive* qui vient en appui à l'élaboration conceptuelle disciplinaire grâce à la ressemblance des mots français *locomotive* et polonais *lokomotywa* au niveau du signifiant. Bien qu'elle demande un léger décentrement par rapport à la tâche en cours et une stagnation provisoire de la progression du contenu, cette activité métalinguistique émergente propose une explication particulière du terme scientifique de *locomotion*, certainement plus opaque pour les élèves que celui de *mouvement*, en même temps qu'elle crée un moyen mnémotechnique pour les élèves: elle est donc profitable à la fois pour l'élaboration conceptuelle et pour la stabilisation des connaissances.

2.2. Exemple « système nerveux »

- ENS: enseignante; EL1, EL2, EL3, EL6, EL7, JAN, JAS: élève; ELS: élèves
- 1 ENS on a parlé la dernière fois du système nerveux/ (1.0)
 ((brouhaha des élèves)) qu'est-ce qui est est le système nerveux
- 2 EL1 eu:h
- 3 EL2 ((très bas)) ko će sad toga da se seti
 (qui va se le rappeler maintenant)
- 4 EL3 ((très bas)) skup (un ensemble)
- 5 JAN euh
- 6 ENS (nom de JAN)/
- 7 JAN ils transmettent. ils transmettent la transformation des xxx/
- 8 ENS [mhm]
- 9 JAN à la
 (3.0)
- 10 EL2 evo sad će (nom de JAS) (voilà c'est (nom de JAS) qui va le dire)
- 11 ENS ajd na srpskom (vas-y en serbe)
 (1.0)
- 12 JAN ne: znam ni na srpskom (non je ne sais pas non plus en serbe)
- 13 ENS ne mož ni na srpskom. ajde (nom de JAS) (tu ne peux pas le dire
 même en serbe. vas-y (nom de JAS)
- 14 JAS euh pa: euh ba:
- 15 ENS en français
- 16 JAS aha. en français\ euh. le système nerveux/. il y a euh deux
 parties du système nerveux. ce sont central et
- 17 ELS [péri-
- 18 JAS [périphérique
- 19 ENS mhm/
- 20 JAS le système nerveux. est:. kako da kažem važan (comment dire
 important)
- 21 ENS il est important
- 22 JAS il est important pour nous parce que. euh. on peut penser
 parler/... réfléchir/
- 23 ENS mhm/
- 24 JAS les choses comme ça
- 25 ENS mhm. à part de ça. euh: quels sont les autres rôles du système
 nerveux
 (6.0)
- 26 EL6 locomotion
- 27 ENS locomotion
- 28 EL2 locomotion/. euh: voix (2.0)
- 29 ENS la vue
- 30 EL2 la vue/ euh:
 (2.0)
- 31 EL? xxx

- 32 ENS oui.. audition. oui (1.0) après. qu'est-ce qu'il fait. le système nerveux
 33 EL7 provodi (*transmet*)
 34 ELS xxx
 35 ENS transmet
 36 JAS transmet le:
 37 ELS xxx
 38 ENS mhm. nadražaj kako se kaže (*on dit comment l'impulsion*)
 39 EL2 euh:
 40 JAS euh <eksa>

Corpus « Ribnikar »¹¹, Biologie_16012013

Cette séquence a également été enregistrée dans un cours de biologie, mais cette fois-ci dans une classe bilingue franco-serbe en 7^{ème} (élèves âgés de 13 à 14 ans)¹². L'interaction se déroule en mode bilingue, avec un grand nombre de micro-alternances en serbe de la part des élèves qui n'est pas surprenant, car il s'agit de la première année du cursus bilingue¹³. En outre, l'enseignante mobilise des alternances à un niveau méso, par exemple en introduisant un nouveau sujet dans une langue et en faisant le rappel d'un ancien dans l'autre. Les méso-alternances s'opèrent également à l'intersection oral-écrit (p.ex. écrire le résumé d'un sujet dans la langue autre que celle de l'interaction). La gestion de l'interaction est polygérée, bien que le guidage de l'enseignante soit davantage marqué et que la place laissée aux initiatives des élèves soit plus restreinte que dans l'exemple précédent, ce qui fait que la co-construction conceptuelle est moins évidente ici.

La séquence commence lorsque l'enseignante demande aux élèves de rappeler en français la définition du système nerveux, rappel qui sera utile pour l'introduction du nouveau sujet – le système des glandes. L'analyse à un niveau micro fait apparaître l'opacité linguistique manifeste de la L2 pour les élèves: par exemple, en 4 un élève semble essayer de formuler une définition du système nerveux en commençant par le mot serbe *un ensemble (réseau)*; en 20 l'élève JAN demande explicitement les termes qui lui manquent (*kako da kažem važan*¹⁴); en 33 un élève, en parlant des rôles du système nerveux,

¹¹ Le corpus a été recueilli en janvier 2013 dans le cadre des recherches doctorales d'Ivana Vuksanović.

¹² Selon le système éducatif serbe, c'est l'avant-dernière année de l'enseignement primaire.

¹³ Il faut toutefois souligner que le français a le statut de première langue étrangère dans cette école. Il est enseigné depuis la première année de scolarisation avec un nombre de cours plus élevé que dans d'autres écoles (six leçons de 40 minutes par semaine, par rapport à deux leçons de 45 minutes par semaine ailleurs).

¹⁴ *Comment dire important* (notre traduction).

s'exprime en serbe, n'ayant visiblement pas les moyens de s'exprimer en français (provodi¹⁵). Dans cet exemple, l'opacité linguistique rend donc difficile l'accès au contenu disciplinaire et à la tâche didactique, que l'élève JAN n'arrive pas à compléter (cf. 7 et 9). Pour remédier à cela, l'enseignante propose en 11 de manière explicite un changement de langue, recourt elle-même au serbe (*ajd na srpskom*¹⁶), en supposant probablement que le français est un obstacle à l'élaboration du contenu. La réponse en 12 contredit cette hypothèse: l'élève n'est pas capable non plus de donner la définition du système nerveux en serbe. L'échange n'aboutissant pas à une progression du contenu, l'enseignante décide en 13 de désigner un autre élève (JAS) en imposant l'usage du français cette fois-ci. À partir de ce moment-là, l'interaction recommence à se dérouler en français, avec des recours récurrents au serbe par la traduction du mot manquant en français (p. ex. 20, 33). En 38, l'enseignante adopte toutefois le serbe pour introduire une notion qui complète le discours des élèves et en demander la traduction en français (*nadžaj kako se kaže*¹⁷).

Dans cet exemple, la première langue aide donc à régler les problèmes de communication mais elle n'est pas plus thématifiée en tant que telle que la L2. La discussion reste donc centrée sur les concepts disciplinaires centraux associés au système nerveux, étant tout au plus ralentie par la recherche de la terminologie adéquate, mais sans être détournée par d'éventuelles activités métalinguistiques comme c'était le cas dans l'exemple 1. Une telle stratégie rend manifeste la focalisation de l'enseignant sur les savoirs disciplinaires, qui peut s'expliquer de manière générale par sa conception de l'enseignement bilingue et/ou par des contraintes temporelles liées à la tâche en cours (il s'agit d'un rappel visant à introduire un nouveau sujet).

2.3. Exemple « *sagaie* »

ENS: enseignant; EL: élève

175 EL euh. sur mon image. il y a xx euh.. une lance. un singe. une=

176 ENS =un quoi/

177 EL un sa:-ge&s:... [sa-

178 ENS [SA-... -GAIE

179 EL sage-

180 ENS *sagaie*\... quand est-ce que un G est prononcé G/. si vous écrivez...

sagaie ((écrit au tableau)) ça se prononce/. ça peut se prononcer G/

¹⁵ *Le système nerveux transmet* (notre traduction).

¹⁶ *Vas-y en serbe* (notre traduction).

¹⁷ *On dit comment l'impulsion* (notre traduction).

- 181 EL A... il y a un A... il y a
182 ENS il y a un A
183 EL A... euh
184 ENS et le A peut transformer la prononciation de la consonne/
185 EL <ge>
186 ENS ça reste <ge>\... ça se prononce <ge>... dans quels cas... qu'est-ce
que je dois mettre après. cette lettre. pour prononcer... G/
187 EL un I ou E
188 ENS mh mh... I ou E avec n'importe quel accent. on prononce G..
sagaie.. oui/

Corpus « Scala »¹⁸, Pásztó 2A, 6-7.12.2006

Cette séquence est issue d'une classe bilingue franco-hongroise au niveau du lycée (le français est la L2). Il s'agit d'une année préparatoire (année « zéro ») au cursus bilingue et, du point de vue de la DNL, en l'occurrence l'histoire, d'un cours d'initiation. L'un des objectifs principaux de ce cours est l'acquisition du lexique spécialisé qui sera utilisé dans la suite du programme, ce qui implique une place importante accordée aux activités et aux remédiations linguistiques. Du point de vue méso-interactionnel, l'une des tâches demandées par l'enseignant dans cette leçon est de décrire par écrit des images de l'époque préhistorique en utilisant ce qui a été déjà étudié en classe. Les élèves doivent ainsi chacun décrire une image (dessin ou photo) en quelques phrases, en s'appuyant sur tout le matériel du cours (vocabulaire, leurs cahiers, feuilles distribuées, etc.) et en tâchant de répondre à la consigne de l'enseignant qui est d'utiliser le plus de mots possible. Après ce travail individuel, la classe commente ensemble les solutions proposées. Comme dans l'exemple précédent, l'interaction est polygérée, mais fortement guidée par l'enseignant, en revanche le mode monolingue (français L2) est privilégié.

La séquence commence lorsqu'un élève se prépare à décrire devant la classe une image sur laquelle figure une sagaie. La prononciation fautive du mot en 175 déclenche une demande de clarification en 176, puis une hétéro-réparation par l'enseignant en 178 et au début de 180. Interrompant momentanément la discussion en cours, ce dernier ouvre alors un échange partant de la prononciation de ce terme pour arriver, en généralisant, à un

¹⁸ Cet exemple fait partie du corpus recueilli en 2006 dans le cadre du projet Scala TransEurope (Stratégies innovantes et standards de qualité pour l'apprentissage bilingue en Europe), réalisé sous la responsabilité de Laurent Gajo et piloté par Association européenne des enseignants (AEDE).

rappel des règles de prononciation de la lettre *G* en français afin de remédier aux lacunes mises en évidence par l'erreur de l'élève. Même si le terme de *sagaie* reste au centre de la discussion, la tâche change complètement: il ne s'agit plus de la description d'une image, mais d'une discussion de son signifiant qui aboutit au rappel des règles de prononciation. L'élaboration conceptuelle se trouve ici suspendue par l'autonomisation de la tâche linguistique. Ce glissement, opéré localement, est à relier au niveau méso-interactionnel puisqu'il provoque un changement de tâche. Il est également à mettre en lien avec les objectifs spécifiques de cet enseignement dont la vocation est avant tout préparatoire.

Conclusion

À travers l'analyse de trois exemples nous avons pu montrer quelques particularités de l'élaboration conceptuelle en classe bilingue, la caractéristique principale étant la saillance des ressources linguistiques qui peut être prise en compte par l'enseignant de différentes manières. Il peut décider de thématiser les formes linguistiques, et ainsi de créer des occasions d'ouverture de réseaux de concepts apparentés et d'enrichir le contenu disciplinaire (exemple 1). Dans d'autres cas, il peut toutefois les traiter comme un obstacle à surmonter en recourant par exemple à des traductions, sans que cela ait un impact important sur le contenu disciplinaire (exemple 2), ou bien, au contraire, leur donner provisoirement une place principale dans l'enseignement, ce qui mène à un changement de paradigme (exemple 3). La gestion locale de difficultés liées à l'opacité linguistique en vient donc à influencer le déroulement du cours au niveau méso-interactionnel, lié aux tâches didactiques effectuées et dépendant lui-même de facteurs superordonnants.

Afin de saisir le processus de construction des savoirs en classe, l'observation à un niveau local (micro) et l'analyse détaillée des interactions effectives est bien évidemment indispensable. Cependant, la compréhension des enjeux acquisitionnels ne peut pas se passer du niveau d'analyse méso-interactionnel, capable de situer les séquences émergentes par rapport aux progressions attendues par le curriculum et l'enseignant. En classe bilingue, c'est à ce niveau-là que devrait être abordée la question de la didactisation des alternances codiques, et plus largement du travail linguistique, afin de créer des stratégies pouvant renfoncer un enrichissement non seulement linguistique mais aussi disciplinaire.

Références bibliographiques

- BAETENS BEARDSMORE, H., (éds), *European models of bilingual education*, Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- BAKER, C. & PRYS JONES, S., *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Clevedon: Multilingual matters, 1998.
- BAKER, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4th edition, Multilingual Matters, 2006.
- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H. & VOLLMER, H., *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, 2010, http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.pdf.
- BURGER, M., « Locus solus? Ou le méso-interactionnel en balance », in *Cahiers de l'ILSL* 41, 2014, pp. 237-252.
- CAUSA, M., « L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue », in J. Duverger (éd.), *Enseignement bilingue. Le Professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris: ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bilingue), 2011, pp. 60-63.
- CHEVALLARD, Y., « Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique », in *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12/1, éd. La Pensée Sauvage, Grenoble, 1991, pp. 73-112.
- COSTE, D., « Tâche, progression, curriculum », in *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes, Volume 66 (4), June, 2010*, pp. 499-510.
- COSTE, D., « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? », in *AILE* 16, 2002, <http://aile.revues.org/747>.
- COSTE, D., « Conceptualisation et alternance des langues: à propos de l'expérience du Val d'Aoste », in *Études de linguistique appliquée* 96, 1994, pp. 105-119.
- DUVERGER, J., *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette Livre, 2009.
- FILLIETTAZ, L., « Vers une approche interactionniste de la dimension référentielle du discours », in *Cahiers de linguistique française* 18, 1996, pp. 33-67.
- GAJO, L., « Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue: liage, pointage, progression, séquence », in *Cahiers de l'ILSL* 41, 2014, pp. 137-169.
- GAJO, L., « Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? », in *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 10 (5)5, 2007, pp. 563-581.
- GAJO, L. et al., *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*, 2008.
- Fonds national suisse de la recherche scientifique: PNR 56, http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=1&kati=1.
- GAJO, L., Grobet, A. & Steffen, G., « Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique: autour des notions de saturation et de méso-alternance », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 101, 2015, pp. 27-49.

- GRANDATY, M., TURCO, G. (eds) *L'oral dans la classe. Discours, metadiscours, interactions verbales et construction de savoirs aa l'école primaire*, INRP, 2001.
- GROBET, A., *L'identification des topiques dans les dialogues*. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2002.
- GROBET, A. & MÜLLER, G., « Construction des connaissances dans un contexte d'apprentissage bilingue au niveau tertiaire: les réseaux conceptuels », in *Cahiers de l'ILSL 30*, 2011, pp. 37-69.
- GROBET, A. & VUKSANOVIĆ, I. (2017). Variations de l'élaboration conceptuelle dans différentes modalités d'enseignement bilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, No spécia*, pp. 89-100.
- GROSJEAN, F., *Life with two languages: an introduction to bilingualism*, Harvard University Press, 1982.
- GÜLICH, E. & MONDADA, L., Analyse conversationnelle. In: G. Holtus *et al.* (éds.), *Lexikon der Romanischen Linguistik Vol. 1, 2* Tübingen: Niemeyer, 2001, pp. 196-250.
- NONNON, E., « La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description », in M. Grandaty & G. TURCOT (éds.), *L'oral dans la classe*, Paris: INRP, 2001, pp. 65-102.
- ROULET, E. *et al.*, *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Lang, 1985.
- ROULET, E., FILLIETTAZ, L. & GROBET, A., *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang, 2001.

Annexe: conventions de transcription

micro-pauses	
(2.1)	pauses en secondes
/ \	intonation montante/
descendante\	
[chevauchements
&	enchaînement au
sein	d'un tour de parole
=	enchaînement immédiat
	entre deux tours
((rire))	commentaire
< ge >	transcription
phonétique	
(point)	traduction en français
(vont)	transcription incertaine
xxx	segment inaudible
exTRA	segment accentué
:	allongement vocalique
par-	troncation

ACTES DE PAROLE, ACTES MENTAUX ET HABILITÉS DE PENSÉE AU SEIN DES DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES AVEC DES ENFANTS

ANDA FURNEL¹, JEAN-PASCAL SIMON²

ABSTRACT. *Speech acts, mental acts and thinking skills in practices of philosophy for children.* This paper aims to describe the links between speech acts and thinking skills in a new type of corpus: the philosophical discussions with children. Reflective practices have been developing over the last twenty years in several countries from Lipman's educational program, called Philosophy for children. The majority of existing studies describing this conversation new form are produced in psychology, pedagogy and education sciences researches. Thus, linguistic analysis about this topic are few and recent (Auriac-Peyronnet & Colletta, 2015). To fill this lack, we propose to analyze philosophical discussions with regard to the relationships between dialog, speech and thought.

Keywords: *New corpus, interactional analysis, thinking skills, speech acts, verbal interactions, philosophy for children.*

REZUMAT. *Acte de vorbire, acte mentale și abilități cognitive în discuții filosofice cu copii.* Această lucrare își propune să descrie relația dintre actele de vorbire și abilitățile cognitive într-un nou tip de corpus, discuțiile filosofice cu copii. Practici de reflecție au fost dezvoltate în mai multe țări în ultimii 20 de ani, pornind de la programul educațional al lui Lipman, *Philosophy for children* (Filosofia pentru copii). Majoritatea studiilor care descriu acest tip de conversație sunt realizate în domenii precum psihologia, pedagogia și științele educației și, prin urmare, analize lingvistice despre acest subiect sunt puține și recente (Auriac-Peyronnet & Colletta, 2015). Pentru a umple acest gol, analizăm discuții filosofice din perspectiva relațiilor dintre dialog, vorbire și gândire.

Cuvinte cheie: *corpus nou, analiză interacțională, abilități cognitive, acte de vorbire, interacțiune verbală, filosofie pentru copii.*

¹ **Anda FURNEL** vient d'obtenir son doctorat en Sciences du Langage, à l'Université Grenoble Alpes. Elle est également diplômée en Philosophie (Roumanie) et en Sciences de l'Éducation (France). Ses recherches portent notamment sur les pratiques philosophiques avec les enfants, dans une perspective pragmatique. Courriel: anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr

² **Jean-Pascal SIMON** est Maître de conférences en sciences du langage, laboratoire LiDiLEM, Université Grenoble-Alpes, France. Ses travaux de recherche portent sur les interactions verbales en situations didactiques. Dans ce cadre, ses travaux ont porté successivement sur la compréhension de texte, les conduites explicatives en classe maternelle et les discussions à visée philosophique. Courriel: jean-pascal.simon@univ-grenoble-alpes.fr

Introduction

Notre contribution porte sur un genre d'oral réflexif qui se développe depuis une vingtaine d'années dans plusieurs pays à partir du programme éducationnel de Lipman (2003/2011): les discussions philosophiques conduites avec les enfants. Si ces discussions ont fait l'objet de nombreuses recherches en psychologie, didactique et sciences de l'éducation, cette nouvelle forme d'oral est encore peu décrite sur le plan linguistique, les travaux dans ce domaine sont récents (Auriac-Peyronnet & Colletta, 2015).

Dans la suite de ces premiers travaux nous allons tenter de mettre en relation deux approches, l'une d'ordre cognitif qui s'intéresse aux habiletés de pensée, actes de pensées et état mentaux (Lipman, 2003/2011), l'autre linguistique, afin de voir quelles formes langagières prend l'activité cognitive dans ces discussions philosophiques.

Il s'agit d'une première problématisation et conceptualisation des relations que l'on peut observer entre habiletés de pensée et actes de langage, selon une analyse empirique et qualitative d'un corpus de discussions. Ainsi, notre but est de contribuer à l'avancée de l'analyse de ces discussions sous l'angle des rapports qu'entretiennent entre eux le dialogue, la parole et la pensée.

Corpus

Nos analyses porteront sur deux corpus:

1. le corpus *Philosophèmes*³, fruit d'un travail interdisciplinaire d'un collectif de linguistes (syntaxe, sémantique, pragmatique), didacticiens, psychologues, et philosophes, recueilli dans le cadre de deux projets soutenus financièrement (Daniel, 2009; Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011) par les MSH de Lorraine (Specogna & Halté, 2009) et de Clermont-Ferrand (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2013).
2. un corpus recueilli à Grenoble dans le cadre du projet *Philéduc* (soutenu par AGIR 2013) et d'une thèse financée par la Région Rhône-Alpes⁴.

L'analyse s'appuiera sur une trentaine d'enregistrements issus de ces deux corpus de discussions philosophiques conduites avec des élèves de dernière année de primaire (10 ans) et de collègue (12-14 ans). Les discussions

³ Décrit dans l'ouvrage Auriac & Colletta, 2015, ch.1: *Les raisons de la constitution du corpus Philosophèmes*, pp. 25-42.

⁴ Thèse réalisée par Anda Fournel (laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes), avec le soutien de l'ARC (Communauté de Recherche Académique Rhône-Alpes), sur le sujet: « Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collègue pratiquant la philosophie à l'école ». Une version intégrale de la thèse sera disponible à partir de juillet 2018 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr>

ont été transcrites orthographiquement selon les règles en usage et présentent l'intégralité des propos des locuteurs⁵.

Cadre conceptuel

L'objectif que se donne Lipman dans son ouvrage *À l'école de la pensée* (2003/2011) est de proposer des concepts dans le cadre d'une « approche éducative qui cherche à faciliter l'amélioration de la réflexion » (p.153) par la pratique de la philosophie par les enfants. Sa conception prend racine dans le courant philosophique pragmatiste, inspiré notamment, pour la notion de pratique de la réflexivité en communauté, de Peirce (1877) et de Dewey (1938). Il a aussi des affinités avec la pragmatique du langage, principalement avec la théorie d'Austin (1970), pour les notions de « performatif » et d'« acte de langage ». C'est ce rapport qui nous a conduits à envisager une analyse de ces corpus qui articule deux approches: linguistique et philosophique.

Pour « réfléchir sur la pensée » et « caractériser la pensée réflexive » c'est-à-dire la décrire, la comprendre dans une perspective éducative qui vise à entraîner les enfants à penser⁶, Lipman propose plusieurs concepts. Il faut mettre en avant le terme d'« habileté de pensée », car Lipman s'intéresse à la pensée en tant que processus et non pas en tant que produit (qui serait « le pensé », l'opinion, le point de vue définitif, à l'opposé de la pensée réflexive). Il propose aussi le concept d'acte mental (par ex. *décider, exemplifier, justifier, etc.*) pour désigner les unités élémentaires du fonctionnement mental qui se développent en habiletés de pensée (*prendre une décision, donner des exemples et des contre-exemples, défendre ses opinions, etc.*) dans les discussions. Enfin, il propose de distinguer les actes mentaux des états mentaux qu'il définit comme attitude propositionnelle du locuteur vis-à-vis des propos qu'il énonce. Ce sont ces trois concepts que propose Lipman (2003/trad. 2011: 140 et suiv.);

- état mental
- acte mental⁷
- habileté de pensée

notre analyse va essayer de mettre en relation ces concepts qui relèvent d'une approche cognitive cherchant à décrire et modéliser le « penser » avec un certain nombre de concepts issus de la linguistique de l'interaction comme:

⁵ Pour plus de détails sur le profil et l'origine des locuteurs, voir le site du Corpus PHILOSOPHEME [en ligne: <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/>], ainsi que la thèse de Anda Fournel (op. Cit.).

⁶ Que l'auteur développe dans la troisième partie de son ouvrage (2003/trad. 2011: 127-187).

⁷ Vu que Lipman utilise indifféremment acte mental et acte de pensée, du moins dans la traduction en français de son texte, nous considérons qu'il s'agit de synonymes et nous utiliserons exclusivement le terme d'acte mental.

- Incursion
- Transaction
- Échange
- Intervention
- Acte de langage

Nous reprenons ici le modèle genevois de Roulet (1999) et ses continuateurs, nous nous appuyerons également sur des notions venant de la sémantique: *dictum, modus...*

Traces langagières de la pensée

L'analyse qualitative de notre corpus a pour objectif de trouver, par l'exploration d'une activité langagière empirique, les traces des états mentaux, des actes mentaux et des habiletés de pensée dans les productions linguistiques des locuteurs. Etant donné qu'une grande partie de l'activité mentale des sujets est invisible, nous postulons que l'étude des interactions verbales ouvrira une fenêtre qui nous permet de « voir » les mouvements de pensée qui sont d'habitude difficilement observables. C'est ce qui constitue pour nous le préalable à une étude plus approfondie de la manière dont émergent, se développent et évoluent les habiletés de pensée. Il sera également possible de montrer comment cette pensée se coconstruit dans la dynamique des échanges et de l'activité d'énonciation des sujets parlants.

État mental et acte mental

Il faut tout d'abord revenir sur les concepts proposés par Lipman, notamment sur la distinction qu'il opère entre état mental et acte mental. En effet, elle ne nous semble pas toujours clairement établie dans le chapitre 7 du livre *A l'école de la pensée*. Lipman oppose état mental et acte mental en expliquant que si les actes mentaux sont des « *entités observables* » (*id.*: 141), les états mentaux ne le sont pas directement. Il poursuit son explication en précisant que les états mentaux peuvent être exemplifiés par des verbes comme « croire » et « savoir » ainsi que « conjecturer », « supposer », « douter ». La question de l'observabilité des états mentaux doit être discutée. Certes, tant qu'un état mental n'est pas verbalisé, il est difficilement observable⁸. Il n'en demeure pas moins qu'un état mental, comme le doute, peut être verbalisé de nombreuses manières comme quand Manon dans une discussion philosophique sur la justice répond à la question de l'animateur « bah *j(e) sais pas tellement*

⁸ Encore que l'attitude du locuteur, les éléments non verbaux du langage: gestes, mimiques, peuvent être des indicateurs de l'état mental de celui-ci.

moi »⁹. Elle exprime ici très clairement un état mental d'ignorance avec des ressources langagières essentiellement lexicales.

L'opposition entre acte et état mental est à envisager, selon nous, plutôt en reprenant une opposition que l'on retrouve également dans l'analyse linguistique, par exemple des verbes d'état et d'action que propose Vendler (1957)¹⁰. L'état se caractérise par le fait qu'il est non dynamique alors que l'action est dynamique (elle peut être également bornée et ponctuelle alors que l'état est, par nature, non borné), plus que par son degré d'observabilité. Ce n'est donc pas le critère d'observabilité qui permet de les différencier: l'état mental n'est pas moins observable que l'acte mental, les deux sont observables (ou non), nous faisons l'hypothèse qu'ils diffèrent par la nature des traces langagières par lesquelles ils se manifestent dans les discussions.

Tableau 1. Acte et état mental

État mental	Acte mental
Observable si verbalisé	
Non dynamique	Dynamique
Non borné	Borné

État mental

Lipman définit l'état mental comme la relation qu'entretient le locuteur avec ce qu'il énonce. Il illustre cela par une série de verbes marquant les états mentaux « penser, suspecter, imaginer, conjecturer, supposer, douter » (*ibid.*: 142) en précisant que « tous ces verbes représentent les états mentaux qui sont des attitudes à l'égard de la phrase » (pp.146-147). Quoi qu'il en soit de l'exactitude des notions utilisées sur le plan linguistique,¹¹ cette formulation nous permet de faire le lien entre une approche cognitive et une perspective linguistique. Nous avons déjà proposé de faire le lien entre la définition d'état mental par Lipman et la distinction proposée par Bailly entre *dictum* et *modus* (Simon, 2015, pp. 275-276). Bailly (1965: 36) définit le *dictum* comme « la représentation reçue par les sens, la mémoire ou l'imagination » et le *modus* « l'opération psychique du sujet pensant ». C'est toujours cette perspective psychologique que l'on peut voir chez Lipman quand il propose le concept d'attitude propositionnelle (*ibid.*: 145-147),

⁹ Cet exemple est extrait de la discussion analysée dans Simon, J.-P & Tozzi, M. (2017), l'extrait se trouve page 64.

¹⁰ Vendler, Z. (1957), "Verbs and time", *The Philosophical Review*, vol. 66, 2, 143-160. Lipman cite d'ailleurs cet auteur dans son ouvrage.

¹¹ On pense ici à la notion de « phase » inapplicable aux discours oraux.

définie comme l'attitude du locuteur vis-à-vis d'un contenu sémantique. Ce qui se modélise ainsi: R(S, P), où « S » est le sujet psychologique, l'énonciateur dans le contexte de la discussion à visée philosophique, « P » une proposition, le point de vue, l'exemple, la distinction, et « R » le verbe d'attitude propositionnelle, comme « croire », « savoir » (cf. Fisette, D. & Poirier, P. (2001: 160); on peut classer ces verbes selon différentes valeurs sémantiques, comme le propose Tobback (2008: 74):

1. **« les verbes de perception sensorielle ou cognitive:** *connaître, considérer, croire, découvrir, deviner, écouter, entendre, estimer, imaginer, juger, montrer, penser, présumer, regarder, savoir, sentir, supposer, trouver, voir;*
2. **les verbes de communication (officielle):** *affirmer, déclarer, dire, prétendre;*
3. **les verbes causatifs, de volonté et les verbes exprimant une appréciation ou une préférence:** *aimer, commander, craindre, demander, espérer, exiger, ordonner, préférer, souhaiter, vouloir. »*

Ce classement est simplement mentionné comme exemple, d'autres analyses sémantiques des verbes étant possibles. Alors que les verbes des catégories 1 et 2 expriment clairement un état mental, précisant la valeur épistémique et cognitive que le locuteur attribue à la proposition « P » qu'il formule, certains des verbes de la 3e catégorie relèvent davantage d'une intention pragmatique du locuteur à l'égard de son interlocuteur: commander, exiger...

Une autre précision est importante: il ne faut pas considérer que ces verbes expriment *par nature* un état mental, c'est seulement le contexte dans lequel ils sont utilisés qui permet de le déterminer. En effet, quand un locuteur dit « je suppose » il peut se trouver qu'en disant cela il effectue un acte mental plus qu'il n'exprime un état mental. C'est donc le contexte qui permet de déterminer si un énoncé est la trace d'un état ou d'un acte mental. Ainsi, on peut dire qu'une structure syntaxique à attribut de l'objet du type: « *Je suppose X faux* » est la trace d'une attitude (stable et non bornée) de l'énonciateur par rapport à X, énoncé qu'il faut différencier de « après ce que je viens d'entendre j'en viens à penser que X est faux » qui témoignerait d'un acte mental.

Ainsi, un état mental peut être marqué, dans l'énoncé, de différentes manières comme l'illustrent ces interventions:

- **par un marquage lexical:** verbe d'opinion exprimant l'opinion ou une **périphrase verbale** qui exprime l'ignorance ou la certitude.

10: **Nathan:** bah moi (je) suis pas trop d'accord avec Elsa pa(r)c(e) que c'est vrai qu(e) quand on t(e) prête quelque chose faut plutôt le/le/le

redonner mais euh/on/déjà **on sait pas trop si**/c'est prêté ou donner alors ça sert à rien de la redonner si tu sais pas déjà si elle est à elle

Exemple n°1 (*Vie prêtée, vie donnée, CM2*)¹²

284: **Judith**: **j'en suis sûre que** si par exemple # une femme qui aime pas ses enfants s'ils meurent elle va quand même avoir une p(e)tite larme

Exemple n°2 (*Amour, 5e*)

- avec l'utilisation de **l'imparfait d'atténuation**:

298: **Benoit**: moi je **pensais** que **peut-être** heumm (...) »

Exemple n°3 (*Pourquoi on dit c'est pas juste, CM2*)

- par un **adverbe** pour formuler un état de doute:

504: **Norbert**: ben on peut pas **vraiment** définir l'amour ça dépend des personnes

Exemple n°4 (*Amour, 5e*)

par l'emploi du **conditionnel** qui témoigne d'un état mental de conjecture:

2: **Hawa**: bah je **dirais** elle est plus prêtée pa(r)c(e) que/euh la vie bah elle va pas durer longtemps pa(r)c(e) qu'on va mourir

Exemple n°5 (*Vie prêtée, vie donnée, CM2*)

Le tableau ci-dessous présente quelques-unes des traces langagières possibles d'états mentaux dans les discours.

Tableau 2. Traces langagières des états mentaux

État mental	Trace dans le langage
Disposition psychologique du sujet par rapport à la thématique de la discussion: croire, connaître, douter, avoir confiance ¹³ ... que l'on peut représenter ainsi: R(S, P) où R = relation propositionnelle S = sujet psychologique P = proposition	Les éléments suivants peuvent témoigner de l'attitude de l'énonciateur vis-à-vis de l'énoncé: <ul style="list-style-type: none"> • Marquage lexical <ul style="list-style-type: none"> ◦ semi-auxiliaires, ◦ adverbes, • Morphosyntaxe <ul style="list-style-type: none"> ◦ imparfait de mise à distance, ◦ mode conditionnel, subjonctif • Périphrases verbales

¹² Pour chaque exemple cité, nous donnons le titre de la thématique abordée, ainsi que le niveau scolaire.

¹³ Verbes proposés par Lipman (voir commentaire 13: 141).

Acte mental

Selon Lipman (*Ibid*: 140), le processus de pensée est composé d'actes mentaux qui sont des « unités de fonctionnement mental ». Pour lui, « penser c'est orchestrer de manière plus ou moins habile tous ces actes et ces états » (*Ibid*: 149). Pour définir son concept d'acte mental, il fait explicitement référence aux travaux d'Austin (1970) notamment à la classification des verbes (Lipman, *ibid*: 147). Ainsi, d'après lui, l'acte mental est à considérer comme une « réalisation » à l'instar de la dimension performative du langage théorisée par Austin (1970) dans *Quand dire c'est faire* et reprise depuis par de nombreux linguistes¹⁴. A partir de quelques exemples d'actes mentaux¹⁵, nous allons voir à travers quels types d'actes langagiers ils se manifestent.

Donner une raison

Sasseville & Gagnon (2012: 134) définissent l'acte mental du type « donner une raison » comme le fait de « mettre à jour le "lieu" d'où on se place pour dire ce que l'on pense ». Dans l'exemple n°6, Melvil réalise cet acte mental en donnant la raison pour laquelle il trouve injuste que sa sœur ait plus de droits que lui, du fait de sa situation dans la fratrie.

61: **Melvil**: ben moi j(e) pense qu'on dit c'est pas juste parce que c'est vraiment pas juste fin par exemple heu// ma sœur des fois elle a plus de droits que moi et là je dis que c'est pas juste// par exemple elle peut se coucher plus tard que moi parc(e) que son école elle commence plus tard// et ça j(e) trouve ça pas juste **pa(r)ce que j(e) suis plus grand**

Exemple n°6 (*Pourquoi on dit c'est pas juste, CM2*)

L'assertion d'explication: « parce que je suis le plus grand » est la trace objective de l'acte mental « donner une raison ». On peut même penser qu'il se réalise par acte langagier, que l'on peut paraphraser ainsi: « je pense que c'est injuste parce que dans la fratrie je me place avant ma sœur ».

Inférer

Un des enjeux des discussions philosophiques, par rapport aux autres formes d'oral pédagogique, est d'apprendre à penser de manière cohérente et

¹⁴ Comme Moeschler (1985, pp.31-32) qui propose une typologie des actes de parole.

¹⁵ Le sujet sera loin d'être épuisé, nous n'allons nous appuyer que sur quelques actes mentaux. Il y en a de nombreux et les listes d'habiletés de pensée sont, à ce jour, multiples: Lipman (*ibid*: 154) en mentionne une vingtaine, Sasseville & Gagnon (2012) en proposent beaucoup plus (voir la partie II.1 Les conduites des enfants).

logique et d'envisager les conséquences du point de vue ou de l'idée que l'on soutient (Simon, J.-P., & Boulnois, M., 2016: 27), cela suppose de réaliser l'acte de pensée qui consiste à « inférer » (Lipman *ibid.*: 154) ou encore à mettre « en évidence les conséquences (sur le plan logique ou moral, par exemple) des positions soutenues (Sasseville & Gagnon, 2012: 99). C'est ce que fait Lou dans cette intervention:

142: **Lou:** dit « bah moi je dirais c'est pas de l'injustice **parce que// les deux auront eu de l'injustice et donc ça sera pas de l'injustice// ça sera les deux pareils en fait** »

Exemple n°7 (*Pourquoi on dit c'est pas juste, CM2*)

Par ses propos Lou montre qu'elle envisage les conséquences, d'une situation dans laquelle deux groupes subissent une même injustice, elle en infère:

1. sur le plan pratique, il s'agit de deux situations (d'injustice) équivalentes;
2. et que moralement, le résultat est juste.

Deux actes de langage sont mobilisés, une assertion d'explicitation: « je dirais non P parce que X » et une assertion d'explication (X): « Q et donc non P ».

Cet exemple montre bien que la relation entre acte de pensée et acte de langage n'est pas à concevoir comme une relation bi-univoque: *un acte de langage « X » => un acte mental « x »*, mais qu'elle doit être envisagée dans le cadre d'une configuration plus complexe où l'attribution de la valeur cognitive à un acte de langage¹⁶ dépend du contexte dans lequel il apparaît (il n'y a rien de bien nouveau puisque nous retrouvons là une des constantes de l'analyse du discours et la perspective sémiologique saussurienne (Bulea-Bronckart, 2009: 136 et suiv.).

C'est pourquoi nous proposons de conduire une analyse en partant du principe que si certains actes mentaux se réalisent à travers un acte langagier et/ou une intervention, d'autres seront constitués de plusieurs actes au sein d'une même intervention, voire de plusieurs interventions dans le cadre d'un échange langagier plus complexe dans le cas des habiletés de pensée telles que Lipman les définit.

Questionner

Dans notre corpus, le plus souvent, c'est l'animateur qui est le déclencheur de ce type d'acte mental:

237: **Animateur:** « si les humains sont intelligents # les animaux aussi # et alors c'est la même intelligence # **c'est la même chose être intelligent pour un animal et <être intelligent> pour un être humain ↑** »

Exemple n°8 (*Intelligence humaine – animale, 5e*).

¹⁶ Voir même son rôle cognitif.

Pour cela, il réalise un acte directif (demande de dire), ici uniquement marqué par l'intonation montante.

On trouve également des traces d'acte de se questionner dans les propos des enfants principalement à deux moments:

1) quand on leur demande, au début de la discussion de rappeler la question qui a été choisie:

8: **Lucie(ens):** alors on a choisi la question de Jean est-ce que vous vous souvenez quelle est la question de Jean// Laura ↑

9: **Laura: pourquoi on se pose des questions**

Exemple n°9 (*Pourquoi on se pose des questions, CE2/CM1*)

2) lors de la phase de recherche de questions de problématisation, qui, dans la démarche de Lipman, suit la lecture d'un texte et précède la discussion proprement dite:

58: **Chrystelle (E):** on réfléchit à des questions que soulève ce texte// qu'est-ce qui nous étonne là-dedans et qu'est-ce qui fait que// on pourrait discuter euh: philosophie// donc on réfléchit// tu écoutes {pause pour la réflexion} (...)

63: **Salma: pourquoi le peintre il a pas voulu euh:// aller euh: chez l'em/ chez le**

64: **Chrystelle (E):** chez l'empereur {Salma: oui chez l'empereur} (...)

67: **Sean: pourquoi le/ l'empereur a voulu deux dra/deux dragons heu: pas d'autre animal↑**

Exemple n°10 (*Dragons, 6e*)

Cette fois, l'acte mental n'est pas réalisé par un acte de langage de type directif, mais assertif. En effet, même si sur le plan syntaxique il s'agit d'une forme canonique de question du type « pourquoi P? », sur le plan pragmatique ce n'est pas une requête, puisque, vu le contexte, on n'attend pas une réponse, mais l'intervention répond à une demande de dire. Nous considérons donc qu'il s'agit d'un acte assertif particulier qui est en fait une **assertion de question**.

Exemplifier

Cet acte mental est important, car il permet de justifier, nuancer, préciser son point de vue, d'en évaluer la validité. Exemplifier doit être envisagé non seulement comme la convocation d'exemple, mais aussi de contre-exemple (Sasseville & Gagnon, 2012: 137). L'acte mental d'exemplification peut permettre de définir une notion, comme le fait ici Delphine:

153: **Animatrice 1**: oui # c'est quoi un état d'esprit (...)

155: **Delphine**: ben c'est chacun va penser c(e) qu'i(l) veut # **par exemp(l)e** on dit une méchanc(e)té à quelqu'un # ben l'aut(r)e i(l) va l(e) prendre mal donc i(l) va i(l) va faire pareil et ça va continuer # et après ben on va emmener euh nos copains [et; ou] nos copines avec nous et ça va # <ça va se xx>

Exemple n°11 (*Conflits, 5^e*) *ou encore argumenter*:

191: **Martin**: <ben> # ben si **pa(r)ce que** j(e) vais pas rien dire si on m'insulte (...)

Exemple n°12 (*Conflits, 5^e*)

C'est encore un acte assertif qui est réalisé, l'exemplification (ici générique) est mise au service d'une argumentation du type: P parce que Q.

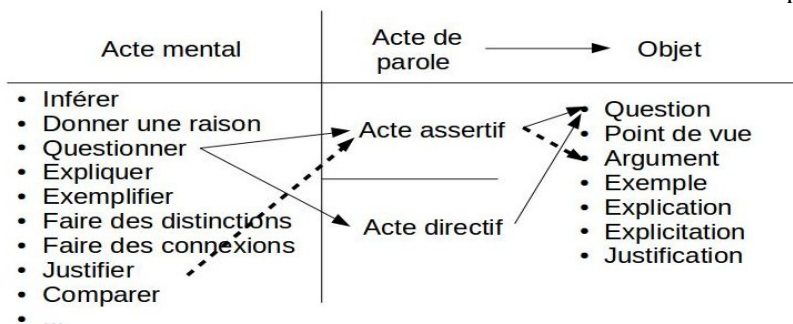
Il faut donc différencier ces actes assertifs de ceux qui ont été rencontrés plus haut c'est pourquoi nous précisons qu'il s'agit d'une **assertion d'exemple** (ou de contre-exemple).

L'analyse des traces de ces quelques actes mentaux nous a permis d'entrevoir quelles relations on peut établir entre acte mental et acte de parole. Cela nous conduit aussi, partant du modèle, réduit à trois types d'actes, proposé par Sperber et Wilson (1989):

- dire que = acte assertif
- demander de dire = acte directif
- dire de faire quelque chose = acte performatif

à proposer un second niveau d'analyse de ces actes, en affinant cette typologie par l'ajout d'un critère qui prend en compte l'objet sur lequel porte l'acte. Ainsi nous avons vu que l'on peut considérer différents types d'assertions: assertion d'explication, de question, d'exemple; de même, on peut envisager différents types d'actes directifs selon qu'ils sollicitent la formulation d'une question, d'un exemple. Ainsi, le schéma qui suit propose quelques exemples de mise en correspondance entre des actes mentaux et des actes langagiers.

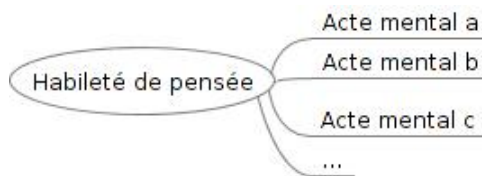
Illustration 1. Tentative de mise en relation entre acte mental et acte de parole



Habilités de pensée

Le troisième concept proposé par Lipman est celui d'habileté de pensée, qu'il définit comme un développement des actes mentaux dans une réalisation plus ou moins aboutie (*ibid.*: 148). Notre lecture de la suite de son développement nous conduit à penser qu'il faut voir les habiletés de pensée comme un ensemble d'actes mentaux qui se développent dans le cadre de la discussion considérée comme l'espace et le lieu de leur pratique. Cela permet de faire le lien entre le cadre théorique proposé par Lipman et les principes de l'analyse interactionnelle, en prenant comme modèle les travaux de Roulet, Filliettaz & Grobet (2001). Nous faisons référence notamment au principe de structuration hiérarchique, avec lequel nous proposons de lire la relation envisagée par Lipman entre acte mental et habileté de pensée.

Illustration 2. Représentation hiérarchique des relations entre habiletés de pensée et actes mentaux



En effet, Lipman donne comme exemple d'habileté de pensée la prise de décision (*ibid.*: 149) qui, dit-il, « doit être considérée comme une habileté de pensée, alors *décider* est l'acte mental qui en est le noyau ». Plus loin, il précise que cette habileté mentale est reliée à d'autres actes mentaux, comme « faire la distinction », qui permet de décider entre deux éléments d'une alternative, par exemple. On peut voir dans cette manière dont sont présentées les choses une structure hiérarchique qui peut être récursive si une habileté de pensée est elle-même constituée d'autres habiletés de pensée et pas seulement d'actes mentaux.

Si on ramène ce modèle à un cas concret comme l'habileté de pensée « prise de décision » on peut considérer que son développement peut mobiliser des actes mentaux comme « écouter », « questionner », « comparer », « faire des différences » et « décider » on peut alors rapprocher cette manière d'analyser la pensée collective en actes du modèle genevois mentionné plus haut, ce qui donnerait:

On peut, en fin de compte, croiser analyse des processus de pensée et

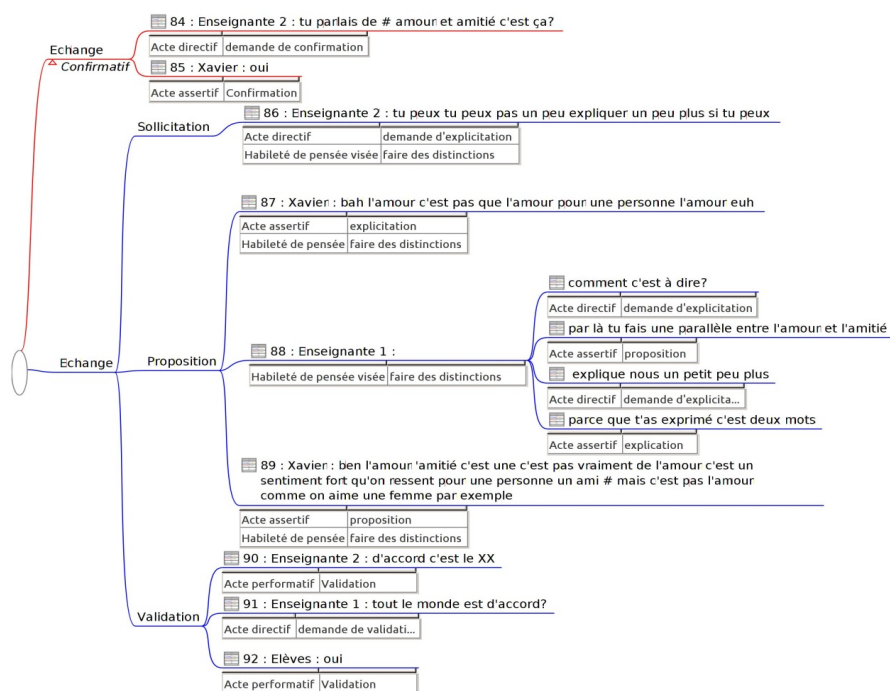
Illustration 3. Exemple de structure hiérarchique habileté de pensée / actes



analyse des interactions verbales, afin de rendre compte de la dimension interactionnelle de la pensée collective à l'œuvre dans une discussion philosophique. L'analyse de l'extrait qui suit illustre comment une habileté de pensée se développe lors d'un échange conversationnel.

Cet échange débute par un échange confirmatif entre l'enseignante 2 et Xavier (84-85). Cela permet aux interlocuteurs de s'ajuster sur un objet commun de discours et de pensée.

Illustration 4. Échanges conversationnels (Amour, 5e)



Le second échange (de 86 à 92) montre comment est sollicitée et réalisée une habileté de pensée. Il s'agit d'un échange prototypique constitué des trois temps classiques: sollicitation/ proposition/ validation. L'objet de cet échange est de faire une distinction entre amour et amitié, ce qui mobilise l'habileté de pensée « faire des distinctions et des connexions adéquates » (Lipman, *ibid.*: 165). Ces deux termes ont été apportés un peu plus tôt dans la discussion par Xavier (Tour de parole n°73) quand il propose une définition de l'amour: « c'est un sentiment pour une personne chère à nos yeux **ça peut-être de l'amitié ou de l'amour** ». Analysons cette intervention: Xavier donne d'abord une définition en compréhension: « sentiment pour une personne ». Il donne une définition en extension avec deux exemples dans laquelle le concept englobant se retrouve englobé, ce qui conduit à une représentation du type « l'ensemble des éléments A contient des A ou des B ». Ce qui est contradictoire, si on considère qu'un élément ne peut pas se contenir lui-même.

Ainsi, l'enseignante 2 en 86, par un acte directif de « demande d'explicitation », vise l'habileté de pensée « faire des distinctions » qui est travaillée dans les interventions 87 à 89, aboutissant à la distinction entre amour-amitié et amour. Nous voyons ainsi comment par ses interventions l'enseignante permet à Xavier d'exercer et de s'exercer à une habileté de pensée qu'il avait peut-être exercée en lui-même, mais qui n'était pas visible ni compréhensible pour ses interlocuteurs. Cette schématisation montre bien comment plusieurs types d'actes de langage entrent au service de l'exercice d'une habileté de pensée et permettent au bout du compte à Xavier de verbaliser (en 89) le résultat de cette habileté de raisonnement.

Conclusion

Cette contribution nous a permis, d'une part, de mettre au clair les concepts d'état mental, acte mental et habileté de pensée proposés par Lipman. En effet, dans la traduction de son ouvrage, on trouve assez souvent employées conjointement des formulations variées: p.e. habileté mentale, habileté de pensée. D'autre part, elle montre comment, par une analyse pragmatique et linguistique des interactions, on peut voir les actes mentaux et les habiletés mentales à l'œuvre, qu'elles soient sollicitées (c'est le plus souvent le cas) ou spontanées.

Ce travail argumente en faveur des analyses plus détaillées des corpus qui pourront contribuer à une meilleure connaissance de ce genre d'oral scolaire, qu'il vaudrait mieux qualifier d'oral épistémique, afin de proposer aux animateurs des ateliers philosophiques des repères pour la conduite et l'accompagnement de ces pratiques de pensée coconstruite.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AURIAC-SLUSARCZYK, E. & LEBAS-FRACZAK, L., *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège*. Projet subventionné par la Région Auvergne, sur appel d'offres dans le programme: projet structurant en SHS. Convention 939.92-65731/19474, 2011.
- AURIAC-PEYRONNET, E., & BLASCO-DULBECCO, M., *Quand les enfants philosophent: Analyses plurielles du corpus Philosophèmes*. [Clermont-Ferrand]: Presses universitaires Blaise Pascal: Maison des Sciences de l'Homme, 2013.
- AURIAC-PEYRONNET, E., COLLETTA, J.-M., & Laboratoire Acté (Clermont-Ferrand), *Les ateliers de philosophie: une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal, 2015.
- AUSTIN, J.L., *Quand dire c'est faire*, Éditions du Seuil (ouvrage original publié en 1962), 1970.
- BALLY, C., 4e ed.. *Linguistique générale et linguistique française*. A. Francke, a.g. Verlag, Berne, 1932/1965.
- BULEA BRONCKART, E. « Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des « figures d'action » ». In: *Estudos linguísticos*, n° 3, 2009, pp. 135-152.
- DANIEL, M.-F., *Modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans*; projet 2008-410-076 accepté. Canada: CRSH 2009-2012.
- DEWEY, J. *Logique: la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). Paris: Presses Universitaires de France (ouvrage original publié en 1938).
- FISSETTE, D. & POIRIER, P. (2001), *Philosophie de l'esprit: état des lieux*, Vrin, 1993, pp.160.
- LIPMAN, M., *À l'école de la pensée: enseigner une pensée holistique 2e édition* (traduit par Nicole Decostre). Bruxelles: De Boeck Université (Ouvrage original publié en 2003), 2011.
- MOEHLER, J., *Argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique des discours*, Hatier, « Coll. L.A.L », 1985.
- PEIRCE, C. S., « The Fixation of Belief » in *Popular Science Monthly* 12 (November), 1877, pp. 1-15.
- ROULET, E., *La description de l'organisation du discours*. Paris, Didier, 1999.
- ROULET, E., FILLIETTAZ, L. et GROBET, A., *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne, Peter Lang, 2001.
- SASSEVILLE, M., GAGNON, M., *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action*. Presses de l'Université de Laval, 2012.
- SIMON, J.-P & TOZZI, M., *Paroles de philosophes en herbes, regards croisés sur une discussion sur la justice en CM2*, Grenoble: UGA Editions, 2017.
- SIMON, J.-P., « La conceptualisation collective dans des discussions à visée philosophique »; In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (éd.), *Les ateliers de philosophie Une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2015.

- SIMON, J.-P., & BOULNOIS, M., « Comment faire de la philosophie avec les enfants? » in *Recherche en Éducation, Les ateliers-philo en contexte scolaire*, (24), 2016, pp. 22-29.
- SPECOGNA, A. & LECLAIRE-HALTE, A., *Dialogue, REflexivité, ECOle, Axe 2 Langue, Texte et Documents Pré-opération retenue dans le cadre de l'appel à opérations et pré-opérations de la MSH de Lorraine*, 2009.
- SPERBER D., & WILSON D., *La pertinence: communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.
- TOBBACK E., « La structure à attribut de l'objet des verbes d'attitude propositionnelle: réflexions sur le rôle du verbe », in *Travaux de linguistique*, 2 (n° 57), 2008, pp. 73-88.
- VENDLER, Z., « Verbs and time », *The Philosophical Review*, vol. 66, 2, 1957, pp.143-160.

JE TE RACONTE PAS! VRAIMENT C'EST... DES CONSTRUCTIONS COURTES! ENTRE ORAL « AUTHENTIQUE » ET FICTIONNEL, IDENTIFICATION DE CERTAINES UNITÉS LANGAGIÈRES

SANDRA TESTON BONNARD¹

ABSTRACT. *Je te raconte pas! vraiment c'est... Short constructions. Between authentic and fictional spoken language, identifying some language units.* The aim of this paper is to analyse a very frequent phenomenon in both spoken and written French: grammatically unfinished utterances. From a micro-syntactical point of view, these constructions lack a syntactic structure that one might expect from “finished” utterances. Using a two module syntactic approach (Deulofeu, 2009) – micro and macro syntax –, we argue that it is possible to interpret many of these constructions as macro-syntactic nuclei, that is autonomous structures, communicatively self-sufficient (Blanche-Benveniste, Bilger, Rouget, van den Eynde et Mertens, 1990: 112-114). Most of the times, interlocutors don't mind the shortenings and accept the incompleteness of these constructions as it is. In these contexts autonomisation and recategorisation processes occur, as the lack of context would not allow proper interpretation of these constructions as macro-syntactic nuclei.

Keywords: *micro-syntax, macro-syntax, unfinished utterances, macro-syntactic nucleus, spoken French.*

REZUMAT. *Je te raconte pas! vraiment c'est... Construcții scurte. Între limba vorbită „autentică” și cea ficțională, despre identificarea unor unități lingvistice.* Această lucrare își propune să analizeze un fenomen foarte frecvent întâlnit în franceza vorbită și în cea scrisă: enunțurile neterminate din punct de vedere gramatical. La nivel micro-sintactic, aceste construcții nu au o structură sintactică pe care vorbitorii se așteaptă să o găsească în enunțurile „terminate”. Folosind o abordare sintactică bimodulară (Deulofeu, 2009) – micro și macro sintaxă –, susținem că e posibil să interpretăm aceste construcții drept nuclee macro-sintactice, adică structuri autonome, autosuficiente din punct de vedere comunicațional (Blanche-Benveniste, Bilger, Rouget, van den Eynde et Mertens,

¹ **Sandra TESTON-BONNARD** est enseignant-chercheur en sciences du langage à l'université Lyon2 et Directrice du laboratoire ICAR. Syntacticienne (Ecole aixoise de C. Blanche-Benveniste), ses axes de recherches portent sur la description de la langue française dans toutes ses dimensions, et plus spécifiquement à l'oral et dans l'interaction. E-mail: sandra.teston-bonnard@univ-lyon2.fr.

1990: 112-114). De cele mai multe ori, interlocutorii nu sunt deranjați de structurile absente și acceptă construcția incompletă ca atare. În aceste contexte, au loc procese de autonomizare și de recategorizare, deoarece în lipsa contextului interpretarea acestor construcții ca nuclee macro-sintactice nu ar fi posibilă.

Cuvinte cheie: micro-sintaxă, macro-sintaxă, enunțuri neterminate, nucleu macro-sintactic, franceză vorbită.

1. Introduction: approches théoriques, problématique, méthodologie

Pour cette contribution², nous nous intéressons à un phénomène très fréquent, qu'il s'agisse de français parlé ou écrit: les énoncés inachevés sur un plan grammatical, soit micro-syntaxiquement « mal formés ». Ces constructions, dans une dimension micro-syntaxique, se caractérisent par l'absence d'une suite syntaxique qu'on attendrait pour que l'énoncé soit « achevé ».

En se situant dans la perspective d'une syntaxe à deux modules (Deulofeu, 2009) – un module micro et un module macro, comme l'approche aixoise l'a proposée (Blanche-Benveniste, Deulofeu, Stéfanini, et Eynde, 1984; Blanche-Benveniste, 1990, 1997, 2001, 2010) –, il est possible d'interpréter beaucoup de ces énoncés « courts » comme des noyaux macro-syntaxiques (*i.e.* unité autonome, suffisante communicativement, cf. définition, Blanche-Benveniste, Bilger, Rouget, van den Eynde et Mertens, 1990: 112-114).

On observe en effet que, la plupart du temps, les auditeurs ne tiennent pas compte de ce « raccourcissement », ou de ce qui pourrait passer pour un manque, et acceptent l'incomplétude de ces constructions telle quelle. Tout se passe comme si l'énoncé « court » fonctionnait à l'intérieur d'un processus d'autonomisation et de recatégorisation, alors que, hors contexte, il ne pourrait pas être considéré comme noyau macro-syntaxique.

L'énoncé court n'étant pas recevable de la même manière hors contexte, les observations syntaxiques doivent être articulées avec celles qui sont issues des études sur le discours en interaction et de l'analyse conversationnelle (Schegloff, 1979, 1987; Goodwin, 1986, 2007; Goffman, 1974; Mondada, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994, 2005), d'une façon générale, et celles plus spécifiques sur les constructions inachevées (Gülich, 1986; Schmale, 2008; Baldauf, 2002).

² L'auteur remercie le Labex Aslan (ANR-10-LABX-0081) de l'Université de Lyon pour son soutien financier dans le cadre du programme « Investissements d'Avenir » (ANR-11-IDEX-0007) de l'État Français géré par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR).

Dans l'interaction, il est ainsi plus facile d'observer l'émancipation de ces constructions habituellement non autonomes syntaxiquement, leur fonctionnement comme unités communicatives à part entière, leur recatégorisation comme noyau macro-syntaxique sur lequel l'interlocuteur peut s'appuyer pour continuer l'échange.

Dans ce cadre, plusieurs aspects doivent être considérés, sur le plan général de l'articulation des approches, et à propos des énoncés « courts » plus particulièrement:

- Quels recoupements peut-on envisager entre des unités macro-syntaxiques et les unités interactionnelles, identifiées par des perspectives différentes (recoupement et distinction, voire dichotomie, des définitions et des critères)?
- Plus précisément, quand le noyau court correspond-il à une unité interactionnelle, notamment le tour de parole?
- On pourra considérer parfois la « construction courte » comme une première partie d'une paire, adjacente ou non adjacente; il faut se référer là encore aux unités de la linguistique interactionnelle, ce qui permet de renforcer les enjeux communicationnels.
- Sur un noyau court, l'interlocuteur continuera-t-il l'échange sur la même thématique? Si ce n'est pas le cas, qu'observe-t-on dans la réalisation de l'interaction?

On choisira pour ce phénomène une terminologie unifiée entre syntaxe et interaction, et on parlera désormais de « construction courte » (*i.e.* CC; voir les « formes courtes », dans Teston-Bonnard, 2007, et les « constructions inachevées », dans Schmale, 2008).

Nous examinons ici les CC – *constructions courtes* qui sont des noyaux macro-syntaxiques courts, tels que la construction **c'est pas** dans l'énoncé suivant (qui, ici, constitue un tour de parole complet), fréquemment attesté dans la remise de cadeaux (Bujon, 2001):

- 1 (F découvre l'intérieur du paquet)
F: OUAIS (ton approbateur) (rires)
L: c'est l'initiation euh [aux policiers
M: [c'est l'initiation à la lecture euh F
T: **oh c'est pas**: (d'un air de dire que c'est pas grand-chose)
F: (rires) eh ben merci bien hein

À partir de corpus authentiques (*i.e.* attestés) et non préparés que nous présentons au point 2., nous répertorions les formes syntaxiques du type de *constructions courtes* que nous avons sélectionnées pour l'étude présente et observons comment l'interlocuteur prend la parole à la suite d'une CC.

Puis, considérant qu'elles représentent des indices de conventionnalisation de ces phénomènes ainsi intégrés dans le système langagier, nous confrontons les occurrences découvertes dans des corpus fictionnels à celles que nous avons relevées à partir de corpus « authentiques », pour examiner comment ce type d'énoncé spécifique y est représenté, si le scénariste utilise ces *constructions courtes* dans les dialogues, et si l'acteur se les réapproprie³.

2. Présentation des corpus⁴

Pour les situations authentiques, nous avons travaillé à partir de deux ressources différentes, un corpus constitué d'enregistrements de partenaires de jeux vidéo, et un corpus d'enregistrements d'interlocuteurs qui s'offrent des cadeaux.

Le corpus « jeu vidéo » est constitué d'enregistrements audio et vidéo et de la transcription des échanges entre les joueurs de plusieurs parties de jeu vidéo de football en ligne (Fifa08 de PS3); il fait partie de la base de données CLAPI (*clapi.univ-lyon2.fr*). Nous avons filmé une partie (1h45) de jeu *habituelle* (composée de plusieurs matchs): les partenaires se retrouvent *habituellement* pour jouer aux jeux vidéo ce jour là, à cette heure là, dans ce lieu-là. La situation d'interaction n'a pas été imposée par le chercheur. Une caméra est dirigée sur l'écran de jeu, et une autre caméra filme les joueurs. Le corpus a été réalisé selon l'approche ethno-méthodologique des études des interactions.

Nous disposons de la transcription des échanges effectuée selon les conventions du groupe ICOR (Lyon).

Le corpus « cadeaux » se compose d'un recueil de données effectuées lors de fêtes de Noël ou d'anniversaires, constituées d'environ 30 interactions. Ce type d'échanges, enregistrés puis transcrits, nous permet de fournir des exemples authentiques de moments de vie familiale où la conversation est ordinaire.

Pour les corpus fictionnels, nous avons étudié quelques films français contemporains:

- *Un Air de Famille* de Cédric Klapisch, scénario d'Agnès Jaoui et Jean Pierre Bacri.
- *Le Goût des Autres* de Agnès Jaoui, scénario de Jaoui et Bacri.
- *Fanfan* d'Alexandre Jardin
- *Le père Noël est une ordure* de Jean-Marie Poiré
- *Une chance sur deux* de Patrice Leconte

³ L'auteur a pu obtenir les scénarios manuscrits de certains des films étudiés et les a confrontés aux dialogues de film transcrits.

⁴ Je remercie tout particulièrement Lucie Bujon pour son aide et les corpus lui appartenant qu'elle m'a fournis généreusement, ainsi que pour sa relecture précieuse et attentive.

Des vérifications à propos des phénomènes étudiés ici ont été réalisées à partir de plusieurs autres œuvres cinématographiques :

La Crise de Coline Serreau, *Garde à vue* de Claude Miller⁵, *Marius et Jeannette* de Robert Guediguian⁶, *La Fille Prodigue* de Jacques Doillon, *Chacun cherche son chat* de Cédric Klapisch, *La Femme d'à côté* de François Truffaut⁷, *Melo* d'Alain Resnais⁸, *Une Semaine de Vacances* de Bertrand Tavernier⁹.

Par l'étude de nos corpus authentiques, après avoir examiné l'ensemble des constructions inachevées et avoir conservé uniquement ce que nous nommons ici *constructions courtes*, nous en avons établi un classement, sur la base de critères formels et interactionnels. Nous confrontons ensuite cette première typologie à notre corpus filmique pour observer si les mêmes formes y sont retrouvées, et comment elles sont utilisées.

3. Relevé non exhaustif des constructions inachevées et délimitation de la CC

Nous avons effectué un relevé des constructions inachevées dans nos corpus, en sélectionnant parmi celles-ci, celles que nous avons choisies d'étudier spécifiquement ici et que nous identifions comme CC.

3.1. Délimitation des CC

Dans les exemples suivants, nous proposons d'interpréter les occurrences soulignées (en gras) comme *constructions courtes* i.e. CC, c'est-à-dire analysables comme énoncés non canoniques grammaticalement, mais macro-syntaxiquement autonomes, discursivement acceptables, unités communicatives à part entière, sur lesquelles l'interlocuteur s'appuie pour continuer l'échange.

Dans ces quatre extraits, les CC ont donc des propriétés de noyaux macro-syntaxiques; on observe qu'elles ne constituent pas toujours un tour de parole à elles seules:

- 2 LUCoui non/ **mais j` suis d'accord mais bon**\
LUC°oh°
RAPquoi/
RAPc'est c` que j` t'ai dis\ je quitte le jeu/ (00:22:52:80)
LUC [ah ouais/]

⁵ D'après le roman de John Wainwright « A Table », dialogue de Michel Audiard.

⁶ Auteurs : Robert Guediguian et Jean Louis Milesi.

⁷ Scénario de François Truffaut, Suzanne Schiffman et Jean Aurel.

⁸ D'après la pièce d'Henry Bernstein.

⁹ Scénario et dialogue de Bertrand Tavernier, Colo Tavernier et Marie Françoise Hans.

On peut comparer ce type de CC à une *construction longue* telle qu'on pourrait la reconstruire, et qui constitue un énoncé micro-syntaxiquement bien formé, dans lequel la construction est cette fois grammaticalement canonique:

LUC oui non/ **mais j` suis d'accord mais bon\ / c'est pas ce que tu avais dit/ c'est pas ce qu'on avait prévu/ j'ai pas envie**

(de multiples possibilités sont évidemment envisageables)

3 **K:** super

L: sincère ↑

J: sincère ↑

K: ah ouais ouais [**franch'ment là**

L: [on a hésité avec

par rapport à une *construction longue* telle qu'on pourrait la reconstruire:

J: sincère ↑

K: ah ouais ouais [**franch'ment là ça me plaît beaucoup / c'est très joli / vous avez bien choisi**

3.2. *Les constructions inachevées exclues d'une typologie CC*

Nous distinguerons et excluons de la catégorie *constructions courtes* étudiées ici

- les énoncés que nous appellerons de « type dialogique » et l'ensemble des constructions dites « elliptiques » (Abeillé & Mouret, 2010; Deulofeu, 2011; Rouveret, 2011) à l'instar des deux énoncés soulignés qui suivent:

- 4 -Tu le mettras pour la soirée du directeur ou au dîner de Clara
-Au dîner de Clara

À noter: ces énoncés de « type dialogique » ne sont pas toujours averbaux.

Incomplets eux aussi sur le plan micro-syntaxique, ils ne font cependant pas partie de l'étude des CC que nous voulons développer dans cette contribution et, par ailleurs, ils sont acceptés par les conventions grammaticales.

- C. Blanche-Benveniste a examiné d'autres types d'inachevés (1997: 46): « D'autres semblent montrer des échecs, qui obligeraient à changer de construction ».

- 5 Alors le droit d'entrée, **c'est ...Tu achètes**. Tu paies dix, dix briques de droit d'entrée. Puis après, tous les mois, tu donnes un pourcentage.

- C. Blanche-Benveniste indique ainsi des « abandons » destinés à « partir sur autre chose » (une forme d'autoréparation?):

6 M: ben dis donc regarde ça **la richesse de** (.) et le texte oui c'est un vrai

- D'autres énoncés sont inachevés parce que le locuteur a été coupé par une interruption extérieure:

7 H: non mais **vraiment ça me**

J: LA PORTE

- Recherche lexicale

8 P: Ouais mais c'est du tuya c'est du c'est même de la racine du tuya ça **c'est du comment ils appellent ça**

Sont donc exclues de l'étude présente les inachevées dialogiques, les interruptions involontaires – quelqu'un ou un événement coupe la parole du locuteur –, les autoréparations (Blanche-Benveniste, 1997: 49) qui sont d'un autre ordre, les ruptures avec de « vraies » hésitations, parce qu'il y a production d'une recherche lexicale.

Bien évidemment, nous ne retenons pas pour cette étude les constructions inachevées pour lesquelles l'interlocuteur demande une suite, comme:

9 - Pour l'anniversaire il faudra inviter...

- Inviter qui? Termine tes phrases!

4. Les types et les fonctionnements des CC

Quand une *construction courte* est produite, le locuteur peut avoir hésité mais pour atteindre un objectif précis: il n'exprime pas explicitement quelque chose, tout en voulant le transmettre sous une autre forme qu'un message constitué de mots, ou d'une phrase canonique. On montrera que la *construction courte* n'est pas une scorie (un raté) de l'oral, mais un moyen d'expression reconnu par les locuteurs.

Nous conservons pour l'étude les énoncés que nous identifions comme CC, notamment ceux qu'a décrits Blanche-Benveniste. À l'intérieur de la catégorie « inachevés » dont on pourrait attendre une suite syntaxique, nous relevons différents types, ainsi ces exemples:

« Certains inachèvements correspondent à un effet volontaire d'indicible:
Parce que à ce moment là j'avais 16 ans alors je dis pas qu'il avait pitié mais enfin (91, Mascaras 17,9)
comme un locuteur qui cherche ou fait semblant de chercher un terme intentionnellement ou non » (Blanche Benveniste, 1997: 46)

Puisqu'il est impossible de savoir ce qu'un locuteur qui a produit une CC a voulu réellement faire en énonçant une construction inachevée (quand il n'y a pas interruption extérieure, recherche lexicale, autoréparation), nous classons et typons les CC en fonction de la réponse ou de la non-réponse de l'interlocuteur.

Nous avons choisi d'étudier la construction courte (CC) qui consiste à « ne pas finir sa phrase » sans intervention extérieure, qu'il y ait complétude par l'un ou l'autre finalement, ou pas, et à partir du moment où l'échange peut continuer. La CC laisse en suspens la fin (micro-)syntaxique de l'énoncé tout en donnant des signes d'achèvement discursif et macro-syntaxique: « on se comprend, nous n'avons pas besoin de construire quelque chose de plus grammaticalement correct ».

Nous avons observé, par l'étude de notre corpus authentique, deux types de réactions de l'interlocuteur:

1) soit il paraît ignorer l'incomplétude et, n'en tenant pas compte explicitement, après la rupture, il passe à autre chose,

2) soit l'interlocuteur réagit à cette absence de suite grammaticale comme si elle avait été produite: tout se passe comme si l'interlocuteur avait intégré la partie manquante, et qu'il *comprendait* sans les mots,

- soit de manière explicite, en complétant lui-même la construction de son interlocuteur, ou en répétant le segment court,

- soit en répondant comme si le locuteur avait achevé grammaticalement son énoncé.

Le format de la CC peut également indiquer que l'interlocuteur recevra la construction inachevée comme CC: particules discursives en finale, *constructions courtes* conventionnalisées...

Exprimer une CC semble enfreindre la règle de communication selon laquelle on se doit de donner suffisamment d'informations à l'interlocuteur; dans beaucoup de cas, le partenaire indique par de multiples signes qu'il a compris, qu'il a « rempli » *par inférences* le manque grammatical, et que les informations ont été données d'une autre manière (langage non verbal, contexte de la situation).

Voici le classement que nous proposons à partir de l'étude de notre corpus:

4.1. Constructions Courtes sans complémentation de la construction par l'interlocuteur

L'interlocuteur ignore l'incomplétude micro-syntaxique et soit il passe à autre chose, soit il répond directement pour continuer l'échange.

L'interlocuteur continue l'échange en s'appuyant sur le tour de parole dans lequel le locuteur a produit une CC:

10 T: non j' savais pas avec les p'tits (.) les p'tites boules là (4 s) tu t'attendais à un peu plus à mieux non ↑

L: hein non mais j' m'attendais à un truc tout bizarre moi (.) qu' t'allais m'offrir j' sais pas trop quoi (.) tu m'as tell'ment offert **des trucs euh**

T: tu comprends pourquoi j' pouvais pas t' l'offrir au restaurant

11 G: ouais tu l'as déjà écouté ↑

H: non mais je lui fais confiance j'aime bien en général **ça doit être sûrement revendicatif mais**

G: ben je suis content de mon coup

12 RAP j` t'[aurais fait une passe]

LUC **[mais là en l'occurrence/**

RAP entre les deu:x\

13 RAP ouais ça va:\ la prochaine fois t` sais quoi j'y vais solo\

LUC **v- va te faire**

et ça c'est pas beau d` ta part/

RAP toi t` i es passé au travers c'est pas pareil\

Dans les trois derniers exemples, l'interlocuteur ne relève pas le fait que son partenaire ne finit pas l'énoncé de manière normative; il prend le tour de parole pour répondre. Ainsi, la formulation d'une CC ne gêne pas l'interlocuteur qui, ici, ne tient pas compte du « problème » (micro-)syntaxique. Deux interprétations sont possibles: soit l'interlocuteur n'a pas compris ce que son partenaire a voulu dire mais ne souligne pas ce fait parce qu'il n'en a pas envie, et/ou préfère continuer l'échange sur autre chose; soit il a compris et enchaîne normalement la conversation par une réponse ou du moins par un énoncé qui, de ce fait, représentera la deuxième partie de la paire initiée par la CC.

Pour l'exemple 13, l'interlocuteur ne reprend pas le tour juste après la formulation de sa CC « **v- va te faire** », il commente – explique même – son énoncé-insulte raccourci par une critique sur l'action de son partenaire, ce qui est l'indice d'une formulation dont le message est bien partagé par les deux locuteurs (au moins).

Syntaxiquement, les inachèvements sont très différents si l'on se réfère à une syntaxe à deux modules, micro-syntaxiquement et macro-syntaxiquement:

- dans l'exemple 10, c'est l'adjectif (ou du moins un qualifiant) qui « manque » à *trucs*;

- dans l'exemple 11, c'est la construction attendue après le connecteur *mais* qui est absente, c'est-à-dire le post-noyau (le noyau étant *ça doit sûrement être revendicatif /mais*) qui s'assimile au noyau, et peut être interprété comme pragmatiquement intégré dans le noyau, en tant que « représentant »¹⁰ de la construction absente;

¹⁰ La notion de *représentant* est utilisée par certains grammairiens pour les emplois absolus de la préposition.

- dans l'exemple 12, c'est la construction à verbe principal qui est absente, c'est-à-dire le noyau lui-même, et le pré-noyau *mais là en l'occurrence* est recatégorisé en noyau;

- dans l'exemple 13, c'est le verbe (voir? foutre?) lié au verbe support *faire* qui est absent. La CC paraît suffisante, et peut-être est-elle déjà conventionnalisée pour nombre de locuteurs, c'est-à-dire qu'elle intègre (représente?) la valeur pragmatique du terme manquant dans le segment « va te faire ».

Les correspondances entre tour de parole et noyau ne sont pas systématiques: dans les exemples 10 et 11, le tour de parole est constitué d'énoncés achevés micro-syntaxiquement et d'une CC qui clôt le tour. L'exemple 12 présente une CC – noyau court, correspondant à un tour de parole. Dans l'exemple 13, la CC lance un autre noyau du même locuteur (le commentaire lié à l'insulte formulée par la CC). La CC ici initie le tour.

Les CC peuvent ainsi constituer de manière fort différente tout ou partie du tour de parole, comme des noyaux de n'importe quel autre type.

4.2. Constructions Courtes avec réponse collaborative de l'interlocuteur (classement fondé sur le type de réaction de l'interlocuteur)

Ici, si précédemment la non prise en compte par l'interlocuteur d'un inachèvement micro-syntaxique nous permettait de repérer un premier type, c'est la réponse collaborative qui identifie ce deuxième type de CC.

4.2.1. Avec une complémentation micro-syntaxique de l'interlocuteur

La complémentation produite par l'interlocuteur peut correspondre à une suite précise qui serait attendue (compléments – constructions de tout type, nominale, adjectivale, adverbiale, pronominale, conjonctionnelle –, un verbe...).

Les CC se construisent collaborativement sur les tours de locuteurs différents, qui se complètent pour produire un seul noyau achevé macro-syntaxiquement et micro-syntaxiquement (*faut pas non plus -en abuser; c'est toute une -c'est toute une stratégie*). La CC projette le tour suivant dans l'attente d'une suite syntaxique.

14 J: n'en mets pas trop pa'ce qu'elle a aspergé l' bras de L (3 s) ça sent bon mais: **faut pas non plus euh =**
L: = en abuser

15 M: ouais ouais
L: (à C) eh ben oui hein acheter un sac **c'est toute une euh**
M: ben ouais
C: c'est toute une stratégie hein

Dans ces deux extraits, un interlocuteur « achève » dans une formulation collaborative la construction courte du locuteur, indiquant explicitement, verbalement, qu'il avait compris le message transmis par un énoncé inachevé.

Dans le premier exemple, juste après la production de la CC, l'interlocuteur prend le tour. Interactionnellement, la CC a projeté la production de l'interlocuteur. Syntaxiquement, l'absence de verbe a incité celui-ci à compléter la construction en ajoutant le verbe manquant (*en abuser*) lié au verbe support (*faut pas*).

Dans le deuxième exemple, le complément de *c'est* est ajouté par l'interlocuteur dans un processus de progression de l'échange conversationnel, et il nous paraît objectif de nous référer ici à une perspective interactionnelle incrémentale; nous pouvons observer ainsi comment s'articulent les projections de l'interaction et les attentes syntaxiques, ce qui permet aux deux locuteurs d'élaborer ensemble, micro-syntaxiquement et macro-syntaxiquement, une construction qui les satisfera.

La notion de *segment préférentiel* pourrait être mobilisée aussi. Je ne développerai pas ce point, trop long à commenter ici.

4.2.2. Complémentation avec répétition

Le phénomène de répétition a été très étudié par un grand nombre d'auteurs, et la littérature à ce sujet est par conséquent abondante. Il est évidemment impossible d'être exhaustif.

La formulation par répétition aurait différentes fonctions: une fonction de clarification lorsque le locuteur reformule son propre énoncé (Morgenstern et Sekali, 1999), ou lorsque l'interlocuteur cherche une confirmation de l'interprétation qu'il a donnée à l'énoncé de l'autre (Clark et Chouinard, 2000), une fonction de réorientation du dialogue (reformulation « diaphonique », De Weck, 2000), une fonction phatique pour montrer à l'autre qu'on accueille ses productions, qu'on les prend en compte et qu'on essaye de les comprendre (Vinter, 2000), ou encore une fonction « corrective » (Clark et Chouinard, 2000) ou « d'apprentissage » (Vinter, 2000). Selon Monique Krötsch, « la répétition est le support par excellence de l'activité langagière à l'oral. Elle garantit à la fois la progression, la cohésion et l'interprétabilité du texte parlé » (2007: sans page). Syntaxiquement, les répétitions¹¹ concernent principalement les mots-outils et apparaissent à des frontières syntaxiques majeures (Henry, 2005). Clark (2006) affirme que la répétition est interprétable comme ratification des offres de

¹¹ S. Henry distingue les *répétitions de compétence* (nous-sujet- nous-complément- présentons ; nous-pronom double marquage-, nous-pronom sujet- les aimons) et les *répétitions de performance* (2005).

mots, de constructions et de corrections. Pour M. McTear (1978), répéter permet d'exprimer l'accord ou l'intérêt, et de maintenir le dialogue.

Quand il y a répétition d'une CC ou d'un fragment de celle-ci dans l'interaction, la description traditionnelle de ce phénomène montre qu'il s'agit là de la même ressource linguistique qui satisfait l'une ou plusieurs de ces fonctions décrites par la littérature.

- CC répétée avec complémentation micro par suppression des éléments créant l'inachèvement:

16 L: on avait pensé aussi aux recettes de Mme de Sévigné mais **B nous a grillé alors euh**

M: **ah ouais il vous a grillé** (.) oh la la la oui (.) dites le avec des fleurs (.) là une première boutique de fleurs ils expliquent à Paris aussi

17 M: ben oui pourquoi tu changes pas pour L (.) L ça serait suffisant j' trouve qu'en longueur il est trop long

L: ben **vaux mieux l'enfiler pour voir pa'ce que**

M: oui **faut quand même l'enfiler** mais à mon avis ça [(inaudible)]

Dans ces deux exemples, la répétition de *il nous a grillés / il vous a grillés* (avec un changement sur le pronom d'interpellation) et de *vaux mieux l'enfiler / faut quand même l'enfiler* (avec changement du verbe support) ratifie non seulement le message mais la façon de le donner (lexique et type de construction validés), confirme la construction courte, et accueille la production comme production prise en compte par l'interlocuteur.

Syntaxiquement, la rupture intervient après les connecteurs *alors*, et *parce que* (frontières syntaxiques majeures).

Dans le premier extrait, M produit une CC qui clôt son tour de parole, L prenant le tour de parole juste après pour répéter la CC.

Dans le deuxième extrait, la CC produite par L coïncide avec un tour de parole complet (ici le noyau constitue le tour de parole).

Les CC sont des noyaux complets macro-syntaxiquement mais incomplets micro-syntaxiquement et sont repris par l'interlocuteur comme nouveaux noyaux sans les éléments qui créaient l'inachèvement micro-syntaxique: les constructions répétées sans les connecteurs *alors* et *parce que* (suppression) ne sont plus des CC: elles sont alors achevées micro-syntaxiquement.

Ce type de reprises fait progresser l'interaction en maintenant l'échange.

Mais nous avons aussi relevé des énoncés qui répètent la CC en la complétant syntaxiquement par des expansions, (ajouts vs suppression dans les exemples précédents), sorte de mixte du type précédent décrit au point 4.2.1 avec celui-ci (4.2.2):

- CC répétée avec complémentation micro par ajout:

- 18 LUC oh j` te fais une passe dans les pieds là hein/ **et pourtant il apa:s**
 RAP **euuh pourtant j` [l'ai pas] eu dans les pieds**
 LUC [eh]
- 19 LU °un peu moins forte **ça aurait été°**
 RAP **ah: ça aurait été °bon°** mais tu vois on a bien construit là/ une
 touche de ba::lle machin:\ tu vois/
 RAP ouais là à part qu'il la récupère(.)

Dans le premier extrait, la CC ne correspond pas au tour de parole. L'interlocuteur reprend la structure inachevée en la complétant, et en validant ainsi la CC, il montre qu'il a compris le message tronqué, ce qui peut paraître étonnant si l'on ne s'intéresse pas à l'activité en cours: or, les deux partenaires sont en train de jouer une partie de football en ligne et suivent sur un écran les actions qu'eux-mêmes ou leurs avatars ou encore leurs partenaires en ligne effectuent. LUC explique l'action de son avatar (*je te fais une passe dans les pieds*) et donne la réaction de l'avatar de RAP (*et pourtant il a pas*), ce que RAP complète facilement, comprenant que ce que LUC commente, c'est que son avatar n'a pas eu (*la balle*) dans les pieds. On notera que RAP reprend l'action à son compte en s'identifiant à son avatar puisqu'il répète la construction en substituant le pronom *je* au pronom *il* (*je l'ai pas eu dans les pieds*).

De la même manière, dans le deuxième extrait, c'est en suivant le jeu que RAP comprend très bien ce que LUC commence à dire avec la construction « un peu moins forte **ça aurait été** ». RAP répète la construction (*ça aurait été*) en achevant alors micro-syntaxiquement la CC avec l'adjectif à emploi adverbial *bon*. RAP continue même l'échange conversationnel en nuancant le propos collaboratif qu'il vient de produire avec LUC: *un peu moins forte (la balle) ça aurait été / bon*, par une construction initiée par le connecteur *mais - on a bien construit là*.

Dans ce type de situation, l'activité en cours est un paramètre essentiel qui conduit les locuteurs à manipuler fréquemment les CC comme une ressource linguistique utile.

4.3. Les formes « quasi-conventionnalisées » (classement basé aussi sur la forme de la CC elle-même)

Avec *parce que* en fin de tour, on relève des exemples dans les différents types de CC, avec ou sans complémentation, avec reprise de la construction répétée, etc.; en effet, *parce que* peut avoir un emploi grammaticalisé ou pragmatiqué, et il est d'ailleurs mentionné dans les grammaires, accepté dans un emploi isolé – ou emploi absolu (Grevisse, 1993), avec une valeur pragmatique bien identifiée, comme *pourquoi tu veux pas venir? –Parce que!* (= *je ne veux pas exprimer pourquoi*).

Dans d'autres emplois, comme dans les extraits suivants, *parce que* clôt le tour de parole et achève macro-syntaxiquement une construction inachevée micro-syntaxiquement, puisque la suite attendue après le connecteur est absente.

- 20 J:** ben regarde si t'aimes ↑ **pa'ce que**
K: non mais j'aime déjà bien
J: non mais si t'aimes l'odeur ↑

Dans l'exemple suivant (29), *parce que* clôt aussi le tour de parole:

- 21 S:** oh c'est pas vrai (.) oh c'est gentil (elle ouvre le paquet)
L: (inaudible) marocaine (.) c'est une petite bricole (.) y avait pas grand chose (.) alors par contre (.) enfin tu vois l'attache à mon avis faut la: faut la resserrer quoi **parce que**
S: ah ouais d'accord

Dans les deux exemples précédents, la suite syntaxique attendue après un connecteur comme *parce que* est absente, or l'interlocuteur continue l'échange conversationnel en validant le sens du message donné par la CC (*non mais j'aime déjà bien / ah ouais d'accord*). La CC de l'exemple de Grevisse est un noyau court correspondant à un tour de parole complet. Dans les exemples 20 et 21, les CC «*parce que*» sont des noyaux courts qui entrent dans la composition du tour de parole.

Il faut noter pour conclure ce point que, dans beaucoup de constructions «*inachevées*», le dernier élément est un ponctuant (selon la terminologie de Diane Vincent, 1993) qui semble jouer un rôle de fin d'énoncé, incitant l'interlocuteur à prendre la parole, ou, du moins, annonçant que le locuteur a terminé ce qu'il voulait dire.

Certaines *constructions courtes* tendent à devenir des formes conventionnalisées, c'est-à-dire qu'elles portent des valeurs acceptées et partagées par l'ensemble des locuteurs (francophones ou maîtrisant bien la langue) au point que la modalité dont elles sont affectées est très différente du signifié normatif et que cela ne gêne pas l'interlocuteur.

- 22 ELI** [donc du coup ___] elle a été un peu déçue/
 BEA ouais/
 ELI à cause de ça/ donc **j` te raconte pas**/ donc déjà t` sais ça commence
 ___ bien:\ .tk .h: ENSUITE/ (0.3) ben c'est pas fini parce que les
 ___ péripéties euh (0.2) _
 MAR [((rires))]
 BEA [((rires))]

ELI _[donc elle a été déçue déjà ça _____] _
BEA _[< ((en riant)) (un d' fait donc y en a dix)]
BEA ((rires))
ELI tu vois ce que j' veux dire/ elle était déçue (d`jà) à cause de ça/
___°donc euh c'est c` que-° ça m'a (../..)

La construction *je te raconte pas* – pour laquelle la suite attendue est un COD – a un sens élargi, voire paradoxal, par rapport au verbe recteur canonique = *je ne suis pas en train de te raconter*, et elle peut être interprétée comme *il y a tellement de choses à en dire que je ne peux pas tout te dire mais je suis bien en train de te raconter*.

On trouve donc aussi des CC qui portent des valeurs instructionnelles diverses, différentes du verbe canonique dont elles sont issues, et qui sont reconnues immédiatement par les locuteurs: l'interlocuteur ne demandera jamais d'explications à un locuteur qui lui dira, alors qu'il lui raconte quelque chose, *je te raconte pas*.

Ainsi, les humoristes, qui maîtrisent le sens de la langue et comprennent son système, savent faire naître le comique par l'utilisation de CC conventionnalisées: si *je te raconte pas* ne projette normalement pas de demande d'explication, des acteurs jouent sur le fait que l'interlocuteur réplique pourtant *j'aurais bien aimé que tu racontes* (Les Inconnus. Les Pétasses, 1990).

Les CC paraissent transgresser les maximes conversationnelles¹² (proposées par Grice, 1975), censées établir le bon déroulement d'une interaction et la coopération des partenaires: ici, ce serait plutôt les maximes de quantité et de manière qui seraient atteintes. Et pourtant, on l'a vu dans les différents exemples donnés supra, l'interlocuteur qui reçoit l'énoncé inachevé peut mettre en place un type de coopération qui consiste à compléter ou valider la valeur pragmatique de la CC.

Selon les derniers travaux de la linguistique associée à la phonétique, les chercheurs qui travaillent sur la syntaxe et sur la prosodie émettent l'hypothèse que l'inachèvement grammatical n'est pas « senti » par les auditeurs parce que l'intonation est comparable à celle que l'on aurait si l'on avait une construction grammaticale terminée. Des études acoustiques attestent l'existence de cette manifestation prosodique. (Martin, 2001). Cette hypothèse permet d'expliquer pourquoi un auditeur, qu'il soit l'interlocuteur dans un « vrai » dialogue spontané

¹² Maximes de quantité, 1. Que votre contribution soit aussi informative que nécessaire 2. Que votre contribution ne soit pas plus informative que nécessaire. Maximes de qualité 1. Ne dites pas ce que vous croyez être faux. 2. Ne dites pas les choses pour lesquelles vous manquez de preuves. Maxime de relation. Soyez pertinent. Maximes de manière 1. Evitez de vous exprimer de façon obscure. 2. Evitez l'ambiguïté. 3. Soyez bref 4. Soyez ordonné

ou auditeur d'un spectacle, ne demande pas (n'attend pas) la fin de ces constructions inachevées; en effet, elles formeraient des énoncés complets sur le plan prosodique. Ainsi, pour une communication suffisante, la cohérence micro n'est pas essentielle, alors que la cohérence macro-syntaxique l'est, en relation avec des valeurs pragmatiques partagées par les locuteurs, et s'accompagne d'éléments prosodiques indicatifs.

5. Les CC dans la représentation de l'oral: le dialogue de cinéma

Vanoye rappelle que

« la question du naturel au cinéma (...) est le plus souvent posée à partir des dialogues. C'est-à-dire: d'une part sur la base d'évaluations des capacités du texte dialogique à reconstituer tel sociolecte ou tel habitus interactionnel, d'autre part à partir des façons de dire, sur la base, donc, du jeu des acteurs. » (1998: 221)

Comment les CC apparaissent dans le dialogue fictionnel du cinéma? Quelle est leur utilisation et quel est leur rôle (Teston-Bonnard, 2007)?

Voir apparaître ce type d'incomplétudes syntaxiques dans les dialogues de films souligne le rapprochement avec un dialogue authentique (= non fictionnel), en confirmant les apports, les fonctions, le rôle de cette ressource linguistique. Si les énoncés courts sont des caractéristiques de l'élaboration, de la mise en oeuvre de la production de la parole, nous avons pu observer que la valeur pragmatique n'est pas touchée par l'incomplétude puisque l'énoncé apparaît comme accepté (si ce n'est « compris »). Comme l'affirme Schmale:

Inachèvement syntaxique ne signifie par conséquent aucunement inachèvement conversationnel! (2008: 830)

L'interlocuteur construit par inférences l'énoncé de l'autre pour pouvoir ensuite intervenir à son tour.

Nous pouvons constater dans les exemples qui suivent que nous retrouvons dans les dialogues de films les mêmes types de CC relevés dans les corpus authentiques.

Nous ne proposons pas de nouvelles analyses, puisque les catégories sont semblables à celles examinées dans la partie des données non fictionnelles.

- CC sans complémentation de l'interlocuteur: celui-ci ignore l'inachèvement micro, passe à autre chose ou répond directement

Une chance sur deux (Patrice Leconte, 1998):

- 23 **A:** ouais mais y avait un truc que **j' voulais: euh enfin bon** (.) c'est pour vous quoi (elle tend un paquet à chacun)
(L et J sont étonnés)
J: mais en: en qu- en quel honneur↑

Le père Noël est une ordure (Jean-Marie Poiré, 1982):

- 24 **P:** ah c'est pour moi↑ (air étonné) oh: écoutez Thérèse merci beaucoup (.) i' il fallait pas **vraiment c'est c'est**
(T et P essayent maladroitement de se faire la bise et en même temps Pierre prend le paquet)
T: [(rires)]
P: [(bise) pardon (bise) voilà (bise) voilà (.) oh: écoutez

Un air de Famille (Cédric Klapisch, 1998):

- 25 Philippe: elle est pas là Arlette
Henri: eh bien non - non non **elle doit être en train de**
Philippe: tu l'as vu l'émission toi
Henri: ouais ouais ouais
- 26 Philippe: bon de toute façon personne (n')a rien vu d'autre n'en parlons plus hein **on va pas euh**
Yoyo: si tu étais trop maquillé aussi je t'ai dit
Henri: ah ouais voilà ouais ouais trop maquillé
Mère: vous le faites exprès

Le goût des autres (Agnès Jaoui, 2000):

- 27 Deschamps: mais euh + on se connaît d'où exactement excusez-moi hein **mais je** +
Manie: ça a aucune importance + on a juste couché ensemble

- CC avec réponse collaborative de l'interlocuteur. Répétition de la construction et complémentation syntaxique

Le goût des autres (Agnès Jaoui, 2000):

- 28 XXX oui enfin euh + c'est un bar quoi ils servent à manger **mais c'est pas**
Castella: oh **c'est très bien** ça va très bien ça va
- 29 Castella: ah entre parenthèses tu sais pas très bien pleurer hein + **quand elle pleure hein c'est**
Angélique: oh **c'est très difficile** ça doit être une des choses les plus difficiles pour un comédien - avec la mémoire non - enfin là - tu avais que trois phrases

- **CC Conventionalisées**

Le goût des autres (Agnès Jaoui, 2000):

- 30** Moreno: bon allez j'y vais **parce que là vraiment**
(fin de la scène)

Un air de Famille (Cédric Klapisch, 1998):

- 31** Philippe: et ils sont là ils te present ils te bousculent tu tu tu as tu as même pas le temps de répondre ils sont déjà passés à une autre question c'est déstabilisant tu vois enfin bon je crois que euh j'ai réussi à dire l'essentiel j'ai essayé d'être clair - j'ai répété quatre ou cinq fois le nom de la boîte maintenant **à par- à partir de là**

Betty: mais bien sûr - bon anniversaire au fait hein Yolande

- 32** Deschamps: il me l'avait dit il sentait qu'il y avait quelque chose qui + et moi **comme un gros naïf que je suis** + je lui ai même pas raconté ce qu'il y avait dans la lettre¹³

Le père Noël est une ordure (Jean-Marie Poiré, 1982):

- 33**¹⁴ **T:** et puis c'est une chose qui n'est pas commune et qu' vous n' verrez pas chez tout l' monde hein

P: ah mais j'espère bien Thérèse j'espère bien (.) écoutez si vous saviez c' que ça tombe bien (.) j' me disais encore hier soir qu'il me manquait quelque chose pour descendre les poubelles

T: c'est vrai ↑ oh ben j' suis contente que ça vous plaise **pa'ce que bon ben euh**

P: ne bougez pas (*il commence à partir de la pièce*)

L'utilisation de ces CC dans les dialogues de cinéma permet aux scénaristes de laisser des non-dits pourtant très clairs pour le spectateur. Certains points importants dans les interactions entre les personnages sont ainsi soulignés par l'indicible. Ces *constructions courtes* peuvent aussi provoquer des séquences humoristiques. En « ne finissant pas sa phrase », l'acteur donne au spectateur une fonction de partenaire et lui offre la possibilité de compléter selon le contexte et l'intonation. Dans ces situations d'interactions entre personnages joués par des acteurs, le spectateur peut

¹³ Ici, et comme il a déjà été démontré dans d'autres travaux, le spectateur, qui connaît l'intrigue, sait immédiatement que *je lui ai même pas raconté...* ne peut pas être le noyau de cet énoncé et reconstitue le verbe principal attendu du segment *comme un gros naïf que je suis*.

prendre une place particulière, et notamment quand ce type de ressources linguistiques est utilisé.

Les conversations ordinaires contiennent beaucoup d'hésitations, de chevauchements, de répétitions, de bribes..., sans que cela gêne le déroulement de l'interaction. On observe ces phénomènes aussi dans les dialogues de fiction, avec une fréquence moins grande, afin que l'intérêt de l'action soit préservé. Dans les situations fictionnelles, on retrouve des *constructions courtes* plus faciles à entendre et à produire: en tant que marqueurs de l'oralité « agréable » et participative, elles donnent de la vraisemblance aux dialogues de films.

6. Pistes de travail et conclusions

Pour qu'un énoncé inachevé grammaticalement (mal formé sur le plan micro-syntaxique) fonctionne comme une unité de communication complète, et constitue une *CC*, il faut des conditions formelles: on pourrait dire que la structure raccourcie fonctionne comme unité communicative si l'interlocuteur dispose d'indices pour « construire » l'interprétation correspondant au noyau, ou à la partie du noyau manquant. Ces indices peuvent provenir:

- des aspects prosodiques: bien qu'il existe des caractéristiques prosodiques qui restent à décrire précisément pour ce type d'énoncés, celles-ci sont difficilement descriptibles par patterns. Elles sont davantage identifiables par analogie avec l'énoncé long qu'on pourrait produire en lieu et place.

- de l'organisation syntaxique: on l'a vu, certains éléments micro ou macro vont être absents, et seulement ceux-là.

Le relevé des régularités, des contraintes, des récurrences, indices du système de la langue, permet de poser que micro et macro-syntaxiquement, les « coupures » se font toujours aux mêmes places, sur les mêmes catégories ou fonctions (Blanche Benveniste, 1997; Henry, 2005). Mais il y a peu de correspondances entre un type particulier de coupure syntaxique et sa recevabilité comme énoncé suffisant communicativement; il existe quelques formats syntaxiques qui permettent d'identifier sur le plan formel des énoncés noyaux, certaines particules discursives, ou conventionnalisations de constructions.

- des aspects interactionnels: on observe régulièrement des rituels, des patterns associés à un énoncé recevable communicativement: début de paire, validation, évaluation, argumentation, non négociation du tour...

L'aspect séquentiel et incrémental de l'analyse doit aussi être mobilisé dans la description de ces phénomènes, car il l'enrichit utilement.

L'un des éléments qui peut confirmer que le tour de parole est terminé au moment de la production d'une *CC* est que le tour n'est pas négocié: dans tous nos exemples, le locuteur 1 laisse le locuteur 2 prendre son tour de parole (pour collaborer ou changer de sujet) sans que le locuteur 1 ne tente de

reprendre le tour. Ce qui montre souvent qu'une CC constitue une entité affectée d'une valeur pragmatique suffisante.

Dans l'articulation de nos approches théoriques – macro-syntaxe et linguistique interactionnelle –, le noyau macro-syntaxique court peut correspondre au tour de parole, le clore, l'initier, constituer l'une de ses parties. Il est toujours un constituant fondamental de sa production.

Les travaux recensant différents indices formels, patterns syntaxiques, interactionnels et rituels, pourraient permettre à terme de répondre à des implémentations de TAL ou tout au moins proposer une formalisation de ce type de phénomènes de l'oral.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABEILLE, A. & MOURET, F., « Quelques contraintes sémantiques et discursives sur les coordinations elliptiques », in *Revue de sémantique et de pragmatique*, n° 24, 2010, pp. 177-206.
- BALDAUF, H., *Knappes Sprechen*, Tübingen: Niemeyer, 2002.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., *Approches de la langue parlée en français*. Gap, Paris: Ophrys. (nouvelle édition 2010), 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., « Les études françaises sur la langue parlée », Travaux et documents 11, in Carreira M. H. (dir.) *Les langues romanes en dialogue(s)*, Université de Paris 8, 2001, pp. 223-243.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., DEULOFEU, H.J., STEFANINI, J., et EYNDE, K. VAN DEN, *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application en français*, Paris: SELAF, 1984.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., BILGER, M., ROUGET, C., VAN DEN EYNDE, K., et MERTENS, P., *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris: CNRS éditions, 1990.
- BUJON, L., « Conversations filmiques et authentiques: quand les scénaristes cherchent la vraisemblance », in *La conversation*, Pau: PUP, 2000, pp. 135-144.
- BUJON, L., « Plaisir d'offrir, joie de recevoir: les émotions rituelles », in Colletta J.-M. et Tcherkassof A. (eds), *Emotions, interactions et développement*, Grenoble: LIDILEM, 2001, pp. 135-139.
- CLARK, E.V. & CHOUINARD M.M., « Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage », in *Langages*, 140, 2000, pp. 9-23.
- CLARK, E.V., « La répétition et l'acquisition du langage », in *La linguistique* 2/2006 (Vol. 42), 2006, pp. 67-80.
- DEULOFEU, H.-J., « Pour une linguistique du *rattachement* », in Apothéloz, D., Combettes B. et Neveu F. (eds), *Les linguistiques du détachement*. Actes du colloque international de Nancy, Berne: Peter Lang, 2009, pp. 229-250.
- DEULOFEU, J., « De l'inutilité de la notion de fragment », in *Colloque séquences fragmentaires*, Bruxelles: ULB, 2011, pp. 157-179.

- DE WECK, G., « Acquisition des capacités langagières », in De Weck, G., Gajo, L., Moderato, P. & Blanc-Perotto L. (Eds.), *Attraper le français. Acquisizione del linguaggio e bilinguismo*, Vallée d'Aoste: IRRSAE, 2000.
- GOFFMAN, E., *Les rites d'interactions*, Paris: Minuit, 1974.
- GOODWIN, C., « Gesture as a resource for the organization of mutual orientation », in *Semiotica* 62 (1-2), 1986, pp. 29-49.
- GOODWIN, C., « Interactive footing », in *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*, edited by Holt E. and Cliff R., Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 16-46.
- GREVISSE, M., *Le Bon Usage*, 15^e édition (par A. Goosse), De Boeck Duculot.
- GRICE, H. P., « Logique et conversation ». In *Communications*, 30, (1975, 1979) 2011, pp. 57-72.
- GÜLICH, E., « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact », in *DRLAV* 34-35, 1986, pp. 161-162.
- HENRY, S., « Quelles répétitions à l'oral? Esquisse d'une typologie », in Geoffrey Williams (Ed.), *La Linguistique de corpus*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2005, pp. 81-92.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Les interactions verbales* (T.I), Paris: Armand Colin. (1992), *Les interactions verbales* (T.II), Paris: Armand Colin. (1994), *Les interactions verbales* (T.III), Paris: Armand Colin, 1990.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Le discours en interaction*, Paris: Armand Colin, 2005.
- KRÖTSCH, M., « Répétition et progression en français parlé », in *Linx* [En ligne], 57, mis en ligne le 15 février 2011, 2007.
- MCTEAR, M., « Repetition in child language: Imitation or creation? », in Campbell R. N et Smith P. T. (eds), *Recent Advances in the Psychology of Language*, London, Plenum, 297, 1978, pp. 293-311.
- MARTIN, P., DEULOFEU, J. et BOULAKIA, G., « Prosodic features finish off ill-formed utterances, don't they », in *Congreso de Fonetica Experimental*, Universidad de Sevilla, Espana, 2001.
- MONDADA, L., « Pour une linguistique interactionnelle », in *Marges Linguistiques*, 1, 142-162. (<http://www.marges-linguistiques.com>) (republié dans M. Santacroce, éd., *Faits de langue, faits de discours*, 2, Paris: L'Harmattan), 2001, pp. 95-136.
- MORGENSTERN A., SEKALI M., « Processus de clarification de la référence dans le dialogue adulte-enfant », in *Travaux linguistiques du CERLICO: La référence – 2-Statut et processus*, Presses Universitaires de Rennes, 1999, pp. 313-333.
- ROUVERET, A., « VP ellipsis, phases and the syntax of morphology », in *Natural Language and Linguistic Theory*, Volume 30, Issue 3, 2011, pp. 897-963.
- SCHEGLOFF, E. A., « The relevance of repair for syntax-for-conversation », in Givon, T. (Ed.), *Syntax and Semantics*, Vol. 12: Discourse and Syntax, New York: Academic Press, 1979, pp. 261-288.
- SCHEGLOFF, E. A., « Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organisation », in Button, G., Lee, J.R.E. (Eds.), *Talk and Social Organisation*, Clevedon, England, Multilingual Matters Ltd, 1987, pp. 70-85.

- SCHMALE, G., « Constructions inachevées et transfert de tour de parole », in Durand J., Habert B., Laks B., *Actes du Congrès Mondial de linguistique Française*, Paris, 2008, pp. 817-834.
- TESTON-BONNARD, S., « 'Ruptures' dans le dialogue de cinéma », in Broth M., Forsgren M., Norén C. & Sullet-Nylander F. (eds), *Le français parlé des médias*, Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis, 2007, pp. 687-700.
- VANOYE, F., « Quelques observations sur l'analyse des dialogues de films de fiction », in Cabasino F. (ed.), *Du dialogue au polylogue*, Rome: CISU, 1998, pp. 220-229.
- VINCENT, D., *Les ponctuants de la langue et autres mots du discours*. Québec: Nuit Blanche, 1993.
- VINTER, S. « Imitations et reformulations de l'adulte entendant – reformulations de l'enfant sourd: quelles articulations? », in *Langages*, 140, 2000, pp. 24-37.

VERBES PARENTHÉTIQUES ENTRE MARTEAU (GRAMMAIRE) ET ENCLUME (PRAGMATIQUE). QUELQUES REMARQUES SUR UNE ENQUÊTE BILINGUE

ANA ZISMAN¹

ABSTRACT. *Parenthetical verbs between the grammatical hammer and the pragmatic anvil: some remarks on a bilingual inquiry.* The present paper aims to compare the emergence of a particular class of transitive verbs occurring with a clausal complement via or without a complementizer in two different spoken corpora, one French, the other one Romanian. Called parenthetical verbs, these verbs will reveal, in both languages, that their recurrence is directly dependent on the context, as well as a panoply of discursive effects relying on the nature and on the mobility of a pronominal subject. Finally, we conclude with respect to the relevance of the parenthetical usage with a deleted complementizer to the relation between the main verb and its clausal complement, which is no longer grammatical, but pragmatic.

Keywords: *parenthetical, verbs, transitivity, pragmatics, markers, discourse.*

REZUMAT. *Verbe parantetice între ciocan (gramatică) și nicovală (pragmatică). Câteva observații despre o anchetă bilingvă.* Prezenta lucrare își propune să compare emergența unei clase particulare de verbe tranzitive care survin cu un complement propozițional via sau în absența unui element subordonator în două corpusuri orale distincte, francez și român. Numite parantetice, aceste verbe vor dovedi, în ambele limbi, o recurență direct dependentă de context, dar și o panoplie de efecte discursive ce se sprijină pe natura și pe mobilitatea unui subiect pronominal. În final, concluzionăm cu privire la relevanța utilizării parantetice cu element subordonator suprimat asupra relației dintre verbul principal și completiva lui, care nu mai este una gramaticală, ci pragmatică.

Cuvinte cheie: *parantetice, verbe, tranzitivitate, pragmatică, marcatori, discurs.*

¹ **Ana ZISMAN** est doctorante en linguistique à l'Université Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca. Ses domaines de recherches portent sur la morphosyntaxe, la sémantique et la pragmatique. E-mail: zismana@yahoo.com

1. Préliminaires

Nous nous proposons d'examiner, dans ce qui suit, le comportement d'un type particulier de relation grammaticale – la construction (verbale) parenthétique – telle que surprise dans deux bases de données orales, l'une française, l'autre roumaine. Suivant des travaux de recherche qui datent de la deuxième moitié du XXe siècle, avec l'article novateur de Urmson (1952) à qui est attribuée la paternité de la notion de *verbe parenthétique*, nous sommes en présence d'une littérature qui abonde en hypothèses promettant de surprendre la complexité du phénomène en plusieurs langues, suivant plusieurs directions: ainsi, il suffit de rappeler des études développant une approche *transformationnelle* (Ross 1973), *pragmatique* (Thompson & Mullaç 1991, Brinton 1996), auxquelles s'ajoutent des études *en diachronie* (Schneider 2007), ou des linguistes qui attribuent à ce comportement verbal des dimensions cognitives (Langacker 2009). Notre enquête s'organise autour de deux observations fondamentales que fournissent ces théories. *Primo*, en ce qui concerne les verbes proprement dits qui ont fait l'objet de ces discussions, nous notons une tendance consistant à explorer le domaine de ce qu'on appelle verbes de cognition, dont le plus étudié reste l'anglais *I think* (v. Kärkkäinen 2003, Biber et al. 1999, Dehé & Wichmann 2010). *Secundo*, nous enregistrons des orientations parfois restrictives, lesquelles excluent souvent un deuxième trait, ou encore une coexistence des traits du même verbe: cela implique, pour un verbe qui s'emploie, contextuellement, comme parenthétique, une annulation du trait +Transitif, le verbe remplissant toutes sortes de fonctions marginales: *adverbe*, *comment clause* (Petola 1983: 103), et ainsi de suite. En ce sens, l'objectif de notre travail est d'observer le taux d'émergence des verbes les plus usités dans deux corpus oraux et d'examiner leur comportement par rapport aux changements de registre (en français) et de forme (incluse/ sous-entendue/ absente de la structure de surface) et de position du sujet (voire, en roumain, l'ordre SV, V, VS), ce qui pourrait nous inciter à revisiter la contribution de ces verbes, d'une, purement grammaticale, à une autre impliquant également des valeurs pragmatiques.

2. Directions de travail

Pour une première délimitation de notre cadre d'analyse, nous jugeons pertinent de nous arrêter sur la terminologie, dont nous retenons, en premier lieu, la notion de *verbe parenthétique*, d'après Urmson 1952, mais aussi celle de *verbe recteur faible* (cf. Blanche-Benveniste 1989: 60), y compris tout verbe qui, au-delà de la capacité de régir une subordonnée complétive, est susceptible, dans un second cas, de survenir en position incise, médiane ou finale. Cette mobilité du verbe vient comme une conséquence de l'affaiblissement du lien

de dépendance grammaticale (rection forte), par rapport à la subordonnée, lequel implique l'effacement de la conjonction de la structure de surface. Nous synthétisons cela par la formule: $P \text{ că/să/que } Q \rightarrow P, Q/ Q, P$, pour un exemple du type: *Cred că ai dreptate* [fr.'Je crois que tu as raison'] \rightarrow *Ai dreptate, cred* [fr.'(tu) as raison, (je) crois '].

Nous considérons, cependant, que certaines remarques s'imposent: vu que le régime d'un verbe transitif ne garantit pas une suppression, mais plutôt une coexistence des deux dimensions, à savoir: rection forte et rection faible, avec, bien évidemment des fluctuations selon la nature du contexte, il convient, d'après nous, de traiter plutôt des verbes qui s'assimilent à des *emplois* rectionnels fort/faible-parenthétique.

Deuxièmement, concernant les conditions que remplit un verbe en emploi parenthétique, nous signalons que, au moins pour le roumain, une extension devient nécessaire: faisant suite aux propos de Urmson 1952, sur les restrictions de la négation, de la modalité interrogative et des modes pour des verbes acceptant une rection faible essentiellement à la première personne, nous précisons que cette dernière n'est pas la seule favorisée par l'emploi parenthétique. Plus que cela, nous postulons qu'en langue roumaine tout verbe, sauf les verbes *dicendi* à la troisième personne, qui est aussi capable de survenir en tant que syntaxiquement détaché de sa complétive, comprend un potentiel de modification de la force illocutoire de cette dernière.

Alors, il nous paraît justifié de ratifier, pour l'emploi parenthétique, l'idée d'une transitivité effacée, mais toujours présente dans la structure profonde de la phrase ou de l'énoncé² (en discours) et surtout jamais gratuite, vu que prend contour une nouvelle force illocutoire. Massivement présent à l'oral, cet emploi parenthétique entraîne, d'après nous, un transfert qualitatif – d'une transitivité syntaxique, grammaticale, vers l'une de second degré, *Q, je crois* étant tout aussi important que *Je crois que Q*. Cela présuppose, dans la littérature, une phase de *grammaticalisation*, qui octroie au verbe, au sens de Traugott, la position incise, voire (formellement) indépendante:

«Grammaticalization [...] is that subset of linguistic changes whereby lexical material in highly constrained pragmatic and morphosyntactic contexts becomes grammatical, and grammatical material becomes more grammatical» (1996: 183).

L'affaiblissement de la rection s'expliquerait, donc, sous l'influence de la *décatégorisation* (Schiffrin 2001, entre autres) qui implique, au niveau

² Puisque favorisée à l'oral, dans les interactions, il vaut mieux distinguer la *phrase* grammaticale, telle que composée de deux ou plusieurs propositions, de l'*énoncé*.

discursif, une subjectivité accentuée et qui compense majoritairement la *décoloration sémantique* (angl. ‘semantic bleaching’, cf. Auer 2005). Il s’agit, selon nous, d’un échange permanent de qualités, ayant comme facteur déterminant immédiat le contexte: (Locuteur + Interlocuteur + Contenu) ↔ Contexte. Or, ce contexte, comportant un destinataire, fait que les parenthétiques s’approprient également une certaine *intersubjectivité* (voir aussi Pop 2000, pour la théorie des *espaces discursifs*).

3. Corpus et méthodologie

Nous partons, pour un examen comparé des verbes qui saturent leur transitivité *via* rection d’une complétive, mais qui peuvent également s’en détacher, de deux bases de données: pour le français – C-ORAL ROM, réunissant des enregistrements sur l’oral spontané en 4 langues romanes (environ 300.000 mots/ langue); pour le roumain – CORV (Corpus de Română Vorbită, eşantioane). Restent d’une importance considérable les particularités de chacun de ces corpus: puisque C-ORAL ROM établit, *grosso modo*, des délimitations de registre: *formel, informel, naturel*, avec des ramifications: dialogues – monologues, nous espérons vérifier, pour nos verbes, l’hypothèse d’une sensibilité par rapport au contexte.

D’autre part, nous cherchons à vérifier si la mobilité qui caractérise le sujet grammatical en roumain peut être responsable des disparités à l’intérieur même de la construction parenthétique au niveau de l’interprétation et ce par rapport à une langue où le sujet est obligatoire, comme le français.

En ce qui concerne le choix des verbes, nous n’avons pas tenu à favoriser une seule et unique forme lexicale, mais nous nous sommes proposé d’observer de possibles disproportions entre ces quelques verbes fréquemment usités à l’oral: *croire, penser, savoir, imaginer, voir, dire, se souvenir*, respectivement leurs équivalents en roumain: *a crede, a ști, a-și imagina, a vedea, a zice, a-și aminti*. De même, pour une meilleure représentation de la manifestation parenthétique des verbes ci-dessus, nous avons choisi d’inscrire également les cas de subordination pour toute personne grammaticale. Puisque le corpus roumain nous est parvenu en version papier, il nous a été impossible de faire un bilan par rapport au nombre de mots, alors que pour le français nous proposons une telle comptabilisation que nous jugeons importante pour la gestion de l’émergence des verbes. Les données dont nous disposons sont réunies dans des diagrammes en parallèle: à gauche – rection forte, à droite – rection faible; elles seront accompagnées de nos observations et de nos exemples pour les verbes affichant des apparitions notables.

4. Résultats

Vu que les deux bases de données que nous avons consultées proposent des variables, nous pensons utile de traiter séparément des deux corpus, en commençant par celui en français.

4.1. Poids du contexte dans l'examen des verbes en français

Nous nous proposons, dans ce qui suit, de faire, de manière succincte, l'inventaire des verbes régents qui s'appliquent aussi à un usage parenthétique, tels que surpris dans notre corpus français C-ORAL ROM. A ce titre, notre but est de donner un aperçu général de leur fréquence et de leurs manifestations les plus importantes par rapport à des registres distincts, sans nous attaquer, pour la présente étude, au profil détaillé de chaque forme conjuguée.

i. Registre formel, dialogues. Recton forte vs. rection faible

Tableau 1. Fréquence Recton forte, corpus C-ORAL ROM FORMEL, DIALOGUES

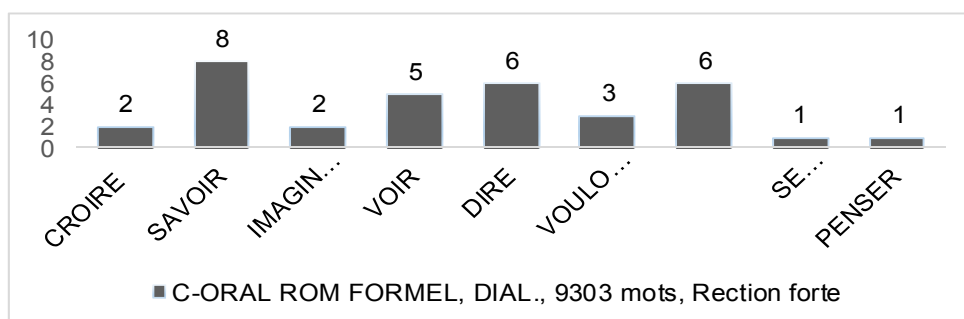
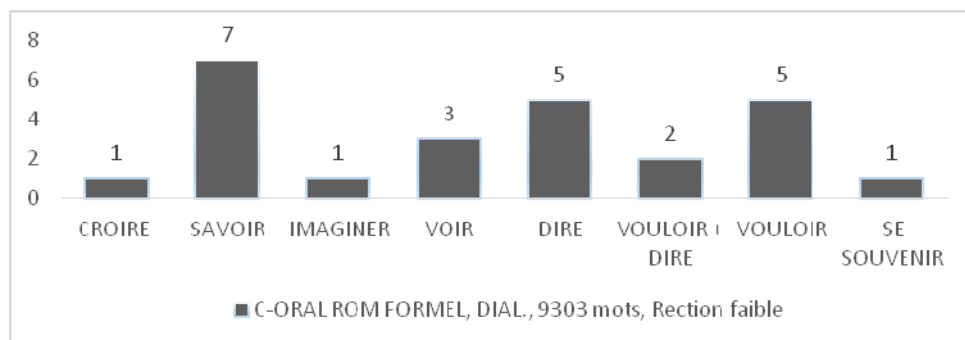


Tableau 2. Fréquence Recton faible, C-ORAL ROM Formel, Dialogues

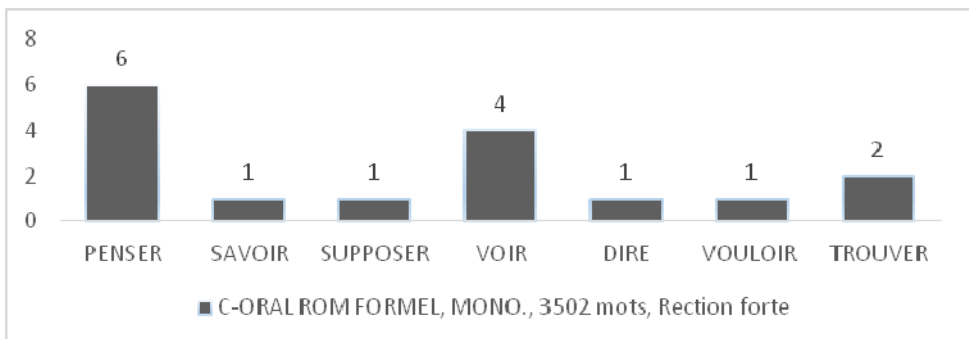


Nous observons généralement une victoire de la rection forte des verbes ci-dessus s'il s'agit des situations qui habituellement entraînent une certaine distance et parfois une inégalité de statuts entre les locuteurs, comme le rang social, entre autres. Quant à l'emploi parenthétique, les plus fréquemment usités restent ceux de la modalité évidentielle: le verbe de connaissance *savoir* et le verbe de parole/ de citation *dire + vouloir dire*. Parmi ceux qui favorisent le paradigme de la négation auprès du sujet *Je*, figurent *croire* et *savoir*. Pour *savoir* parenthétique au négatif, première personne du singulier, accompagné de l'adverbe intensif *trop*, le verbe suggère, dans nos données, la précaution du locuteur par rapport à ses propos, vu qu'il se peut que les informations qu'il propose soient erronées (angl. 'personalized speaker perspective to mark boundaries in discourse', cf. Kärkkäinen 2003: 160), comme en (1).

- (1) *EST: ben pour le théâtre / elle a besoin [/] elle avait besoin d' enregistrer le monde // *je sais pas trop* quoi //
- (2) Quant à la deuxième personne – *tu sais, vous savez* –, le verbe est restreint à la forme affirmative et sert d'élément phatique, lequel atteste la présence de l'interlocuteur dans l'échange, mais ne garantit pas un savoir partagé avec ce dernier (2):
- (3) *MIR: qu' est-ce qu' il y a pour le quatorze ? #
*MYL: ben *tu sais* / pour que [/] je veux faire le mardi // le vendredi où je vais travailler

ii. Registre formel, monologues. Rection forte vs. rection faible

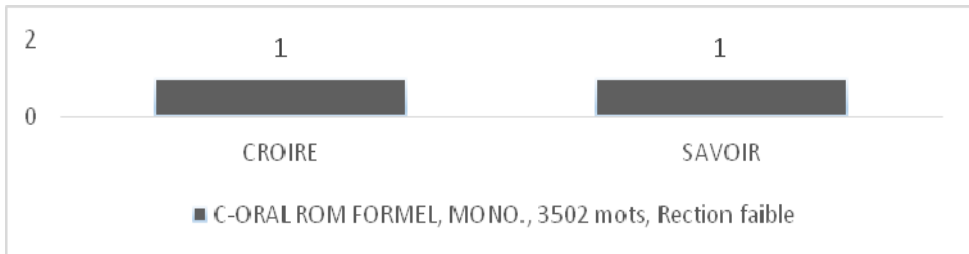
Tableau 3. Fréquence Rection forte, corpus C-ORAL ROM FORMEL, MONOLOGUES



Avec le passage aux monologues formels, nous constatons un changement de positions et surtout la suppression de certains verbes, voir *croire*, par exemple, avec *penser* le plus usité, toujours à la première personne du singulier, suivi de *trouver* (*Je trouve* que Q) et de *voir*. Quant à ce dernier, il

cultive la synonymie avec *réaliser/ se rendre compte*, à la troisième personne du singulier et au présent. Les autres verbes ne s'inscrivent que dans des apparitions occasionnelles. De l'autre côté, l'occurrence parenthétique est très réduite dans les monologues formels, ce qui pourrait indiquer l'adaptation du locuteur à une situation de communication particulière et, davantage, le poids de l'emploi parenthétique dans l'interaction, comme repère et médiateur entre un locuteur, un interlocuteur, un contenu et un contexte.

Tableau 4. Fréquence Rection faible, corpus C-ORAL ROM FORMEL, MONOLOGUES



iii. Registre informel, dialogues. Rection forte vs. rection faible

La transition d'un registre formel à un autre informel signale un équilibre et même une croissance des occurrences de certains verbes, bien qu'en emploi rectionnel fort, ce qui suggère le fait que la langue colloquiale semble gratifier une certaine perméabilité, voire liberté de l'expression. Indépendamment du type d'emploi, le plus exploité reste le verbe *savoir*. Lorsque parenthétique, évoluant à la première personne du singulier, sujet *je*, il occasionne l'emploi de la négation (*je sais pas trop*), tandis que la forme affirmative est réservée à la deuxième personne du singulier (*tu sais*).

Tableau 5. Fréquence Rection forte, corpus C-ORAL ROM INFORMEL, DIALOGUES

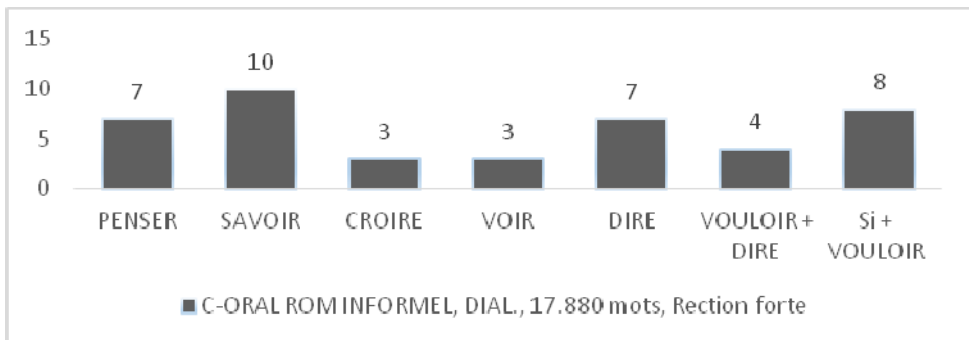
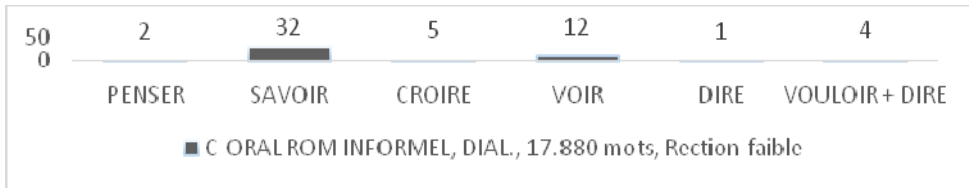


Tableau 6. Fréquence Réction faible, corpus C-ORAL ROM INFORMEL, MONOLOGUES

Maintenant, ce qui nous semble intéressant c'est le mécanisme qui déclenche l'emploi si fréquent de *je sais pas*. De ce que nous avons pu observer, il y aurait un archétype d'utilisation pour des locuteurs différents. Dans 97% des cas analysés, *je sais pas* survient bloqué en position médiane ou finale, du genre: Q, *je sais pas*, R. Dans ce genre de situations, *je sais pas* prolifère une forte désémantisation et, vu que l'action des locuteurs est souvent une réaction à un contexte, il nous semble adéquat de faire de *je sais pas* la marque de la vulnérabilité d'un locuteur qui fuit délibérément la responsabilité de sa propre énonciation. En ce sens, la trajectoire de *je sais pas* s'effectue sur deux paliers: en ce sens, alors que, syntaxiquement, la réction forte s'affaiblit, ce qui le rend parenthétique, il subit également une mutation sémantique qui défavorise de façon flagrante (seulement 3% avec un *je sais pas* suggérant le manque de connaissance par rapport aux propos de l'autre) sa modalité évidentielle (3):

(4) *CAT: ah oui / oui //

*MAR: vous êtes passés ... &euh / *je sais pas* / vous avez un CD ? &euh / ça fait un concert &euh / privé &euh / calme &euh / enfin c'est reposant // # est-ce que tu as envie de faire &euh de la musique &euh < *je sais pas*

Ce genre d'occurrences, y compris *tu sais* parenthétique, synonyme contextuel de *tu vois*, sont restreintes au domaine de l'oral, présentant, comme nous venons de le mentionner, une certaine dualité. Pour ce qui est de *tu sais*, si en position médiane, il répond, dans la plupart des cas, au besoin du locuteur de s'accorder du temps pour ordonner et achever un contenu (se situant souvent entre un prédéterminant et un SN ou un SN prépositionnel), tout en activant le principe de coopération de Grice et engageant l'interlocuteur dans une sorte de complicité discursive dont dépend exclusivement la coagulation de ce contenu (4). Si en position finale: Q, *tu sais*, il comprend des effets plutôt persuasifs (4') alors qu'en tête d'énoncé, il sert plutôt d'élément introducteur de nouveaux propos, à l'instar de (2). Quoi qu'il en soit, *tu sais* et *tu vois* parenthétiques sont, de nouveau, désémantisés, *tu sais* exprimant même le contraire de ce que sa forme propose³.

³ Voir Newsome 1980, apud. Östman 1981:18, pour son expérience: deux locuteurs, L devait raconter à I la même histoire plusieurs fois. Les plus nombreuses occurrences de *tu sais* ont été enregistrées la première fois, lorsque l'interlocuteur n'en savait rien.

- (4) *MAI: ça fait que maintenant vu qu'on avait pas amené au magasin le petit bout de tapisserie *tu sais* pour voir la couleur / il a fallu qu'on se souvienne &eah de tête &eah +
- (4') *CLE: &eah # oui // # c' est [/] # ils étaient deux // # ils étaient deux / comme ça // # l' un contre l' autre / comme ça // # *tu sais* /

Nous notons également, pour ce type particulier de registre, le comportement de *vouloir*, ne survenant à la première personne que comme auxiliaire, près de *dire*, avec lequel il marque la reformulation explicative d'un contenu exposé auparavant (*x, je veux dire, x'*). Si à la deuxième personne, le verbe opère aussi avec la conjonction *si*, comme dans *si tu veux*, construction pour laquelle nous enregistrons une distribution identique de l'emploi rectionnel fort et faible.

iv. Registre informel, monologues. Rection forte vs. rection faible

Tableau 7. Fréquence Rection forte, corpus C-ORAL ROM INFORMEL, MONOLOGUES

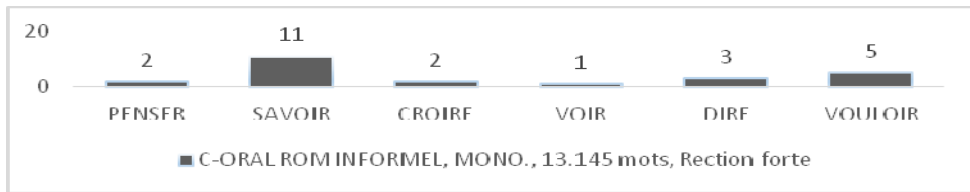
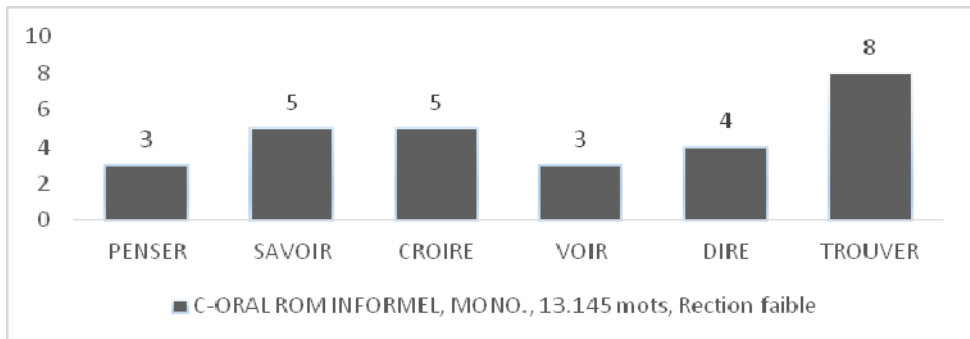


Tableau 8. Fréquence Rection faible, corpus C-ORAL ROM INFORMEL, MONOLOGUES



Les monologues du registre informel comprennent une fréquence assez restreinte autant de l'emploi parenthétique, que des cas de subordination, avec *savoir* à la Ière et à la IIe personne (*je/ tu sais*), *vouloir* (Ière, IIe pers.: *je/ tu veux*) et *dire* (Ière personne si V + que Q, IIIe personne si verbe de citation) parmi les préférences des locuteurs.

v. Registre naturel, conversations. Reaction forte vs. reaction faible

Tableau 9. Fréquence Reaction forte, corpus C-ORAL ROM NATUREL, CONV.

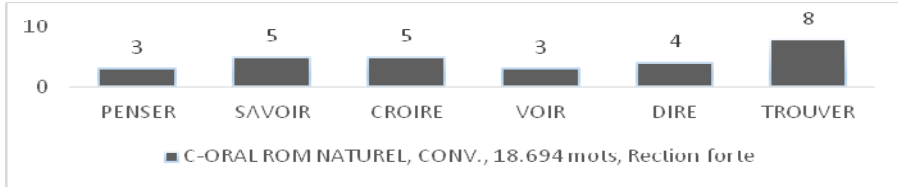
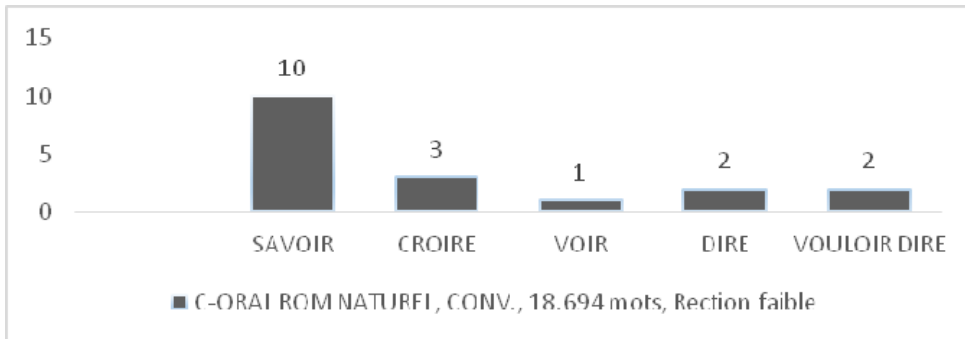


Tableau 10. Fréquence Reaction faible, corpus C-ORAL ROM NATUREL, CONV.



Clôturent notre enquête pour le français nos remarques sur le registre que les auteurs du corpus C-ORAL ROM appellent *naturel* dans lequel nous identifions, contrairement à la nature des interactions, une forte prédilection pour la subordination. En ce sens, si régissant la complétive, tous les verbes, sauf *savoir*, réalisent un sujet à la première personne du singulier. Pour le verbe *savoir* au sujet *je*, les occurrences ont montré une prédilection pour la forme négative (*je sais pas que; je sais pas*), ce qui lui réserve, d'une part, la modalité évidentielle (même si affaiblie), et, d'autre part, la désémantisation que nous avons mentionnée.

4.2. Pour une lecture polyvalente des verbes en roumain. Le rôle du sujet

Si, pour le français, l'examen du corpus nous a révélé, pour les verbes ci-dessus, des oscillations grammaticales et discursives dépendantes d'un registre particulier, nous cherchons, pour le roumain, à observer le comportement de ces mêmes verbes, susceptibles d'inscrire, autant comme régents que comme parenthétiques, des arguments externes mobiles. Cela

implique un sujet notamment pronominal, lequel peut, en roumain, précéder/suivre le verbe, ou même manquer de la structure de surface. Pour cette dernière situation, nous retenons la notion de sujet inclus – pour la première et la deuxième personne –, respectivement de sujet sous-entendu – pour la troisième. A ce titre, nous estimons saisir, pour le corpus roumain CORV, le degré d'influence d'un sujet triatomique dans l'interprétation des verbes, mais aussi, et ce, à l'instar de l'analyse du français, la statistique comparative de l'emploi rectionnel fort et faible de ces derniers. De même, pour une représentation concluante des effets que génère la mobilité du sujet en roumain, nous trouvons pertinent d'annexer aux exemples que nous allons présenter des occurrences supplémentaires, que nous avons extraites d'Internet.

Tableau 11. Fréquence Rection forte, corpus CORV

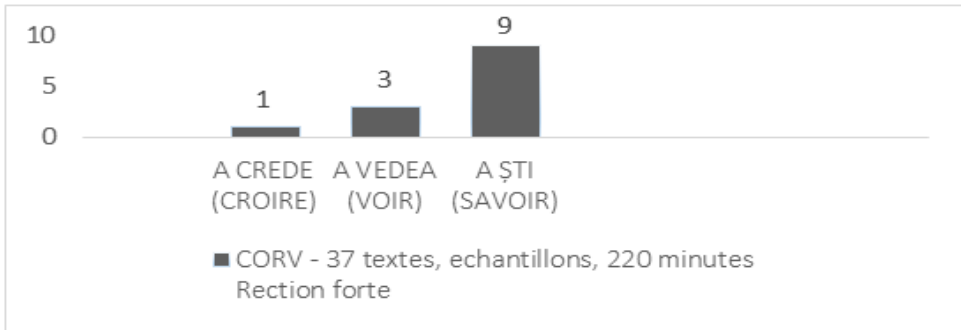
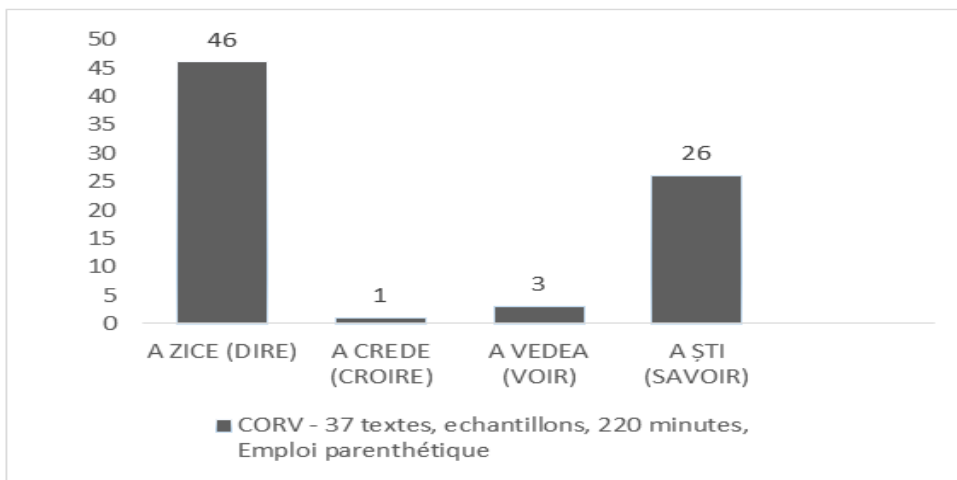


Tableau 12. Fréquence Rection faible, corpus CORV



Nos données du roumain enregistrent, par rapport au français, une délimitation dans le choix des verbes, supprimant le volitif *a vrea* [fr.'vouloir'], le contrefactuel *a-și imagina* [fr.'s'imaginer'] et le verbe de cognition *a-și aminti* [fr.'se souvenir']. En même temps, le roumain n'opère que rarement et jamais dans notre corpus la synonymie *a crede = a găndi*, comme le font en français *croire* et *penser*. Ainsi, nous constatons que le nombre des verbes subordonnant une complétive est restreint à trois, dont le plus usité reste *a ști* [fr.'savoir'], le seul d'ailleurs à comprendre des formes conjuguées aussi à la deuxième personne, sujet inclus: *știi că* [fr.'(tu) sais que']. D'autre part, *a crede* [fr.'croire'] et *a vedea* [fr.'voir'] ne s'assimilent qu'à la première: *văd că* [fr.'(je) vois que'] pour *a vedea* [fr.'voir'], respectivement *cred că* [fr.'(je)crois que'] pour *a crede* [fr.'croire']. Pour ce qui est de l'emploi parenthétique, notre investigation indique des résultats intéressants: une prééminence de *a zice* [fr.'dire'], suivi de *a ști* [fr.'savoir'].

4.2.1. Observations sur corpus pour *a zice* [fr.'dire']

Quant à *a zice* [fr.'dire'], nous nous montrons réservée à valider un potentiel pragmatique pour la troisième personne, accompagnant un discours direct (DD désormais), laquelle comprend dans CORV la plupart des émergences du verbe. Sans vouloir insister, nous signalons, en revanche, que le roumain supplémente l'apparition de *zice*, par rapport à son équivalent (*il/elle dit*) du français: tout d'abord, *zice* [fr.'dit'] contrôle majoritairement un sujet sous-entendu; deuxièmement, à la différence du français, qui localise, *via* inversion sujet-verbe, ce dernier en position médiane et finale: [*X, dit-il*], *zice* [fr.'dit'] du roumain développe une mobilité qui lui permet de survenir dans nos exemples soit entre le sujet et le verbe (5), soit dans une structure factitive (5').

(5) VJ: *Zice* pesticidele sintetice *zice* reprezintă < MARC Unu la sută / MARC >
[fr. '(il) *Dit* les pesticides synthétiques (il) *dit* représentent < MARC un pour cent / MARC >']

(5') VJ: [...] și eventual să-i facă pe unii care produc medicamente [...] *zice* ca să vândă de cinci ori prețul \
[fr. 'et éventuellement faire ceux qui produisent des médicaments [...] (il) *dit* (les) vendre 5 fois plus cher\']

A part le sujet sous-entendu, *a zice* [fr.'dire'] parenthétique apparaît dans notre corpus à la première personne: *zic* [fr.'(je)dis'], sujet inclus ou pronominal *eu* [fr.'je'], pré ou post verbal. Si en position médiane et en l'absence de ce dernier, le verbe sert à reprendre un énoncé qui vient d'être achevé, mais que l'interlocuteur a raté, comme en (6):

- (6) B. [ăsta-i raiu vieții <@mele silvia>
[fr.'C'est le paradis <de ma vie silvia>']
A. Ă/
[fr.'Quoi/']
B. *Zic* e raiul vieții mele balconu așa de mare
[fr.'(Je) *Dis* (c')est le paradis de ma vie un balcon si spatieux']

Quelques considérations supplémentaires sur *a zice* [fr.'dire'] en roumain

Même si introuvables dans CORV, nous considérons utile de signaler à quel degré la nature et la mobilité du sujet sont susceptibles d'engendrer des interprétations sémantico-discursives diverses dans une langue *pro-drop* comme le roumain. Sur ce, nous inventorions, dans le tableau (13) le répertoire des manifestations de l'un des verbes les plus usités à l'oral – *a zice* [fr.'dire'] –, comme suit.

Tableau 13. Inventaire des fonctions remplies par *a zice* [fr.'dire'] en roumain

Forme	Position	Ordre const.	Valeur
<i>zic eu</i> [fr.'dis-je']	finale	VS	épistémique, subjectivité ⁴
<i>eu zic că/ să</i> [fr.'je dis que']	initiale	SV + compl.	épistémique proposition / reproche
<i>eu zic</i>	initiale	SV	proposition, suggestion
(<i>dacă</i>) <i>îți/ vă zic/ spun</i> [fr.'(si) (je) te/vous dis']	initiale, médiane, finale	COI + V	Persuasive
<i>tu zici că/ să</i> [fr.'tu dis que']	initiale	SV + compl.	contrefactuel, épistémique, proposition
<i>zici</i> [fr.'(tu) dis']	initiale	V	épistémique
(<i>care</i>) <i>vasăzică</i> [fr.'ce qui veut dire']	initiale, médiane, finale	forme contractée, érosion phonétique	métadiscursive ⁵ / conclusive; = <i>deci</i> [fr.'donc']
<i>cică</i> [fr.'on dit que']	initiale, médiane, finale	forme contractée, érosion phonétique	évidentielle ⁶ subjectivité marqueur discursif ⁷

⁴ *Zic eu* [fr.'dis-je'] présente une réalité filtrée à travers la perspective du locuteur (cf. Traugott 1989: 35).

⁵ *Carevasăzică* [fr.'ce qui veut dire'] subit une phase de décatégorisation et se pragmatise, contrôlant, contextuellement, un espace métadiscursif (cf. Pop 2009).

⁶ Cf. aussi Cuniță 2015.

⁷ Cf. aussi Pop 2000.

4.2.2. Emplois de *a ști* [fr.'savoir'] dans CORV

En ce qui concerne le verbe *a ști* [fr.'dire'], il fonctionne massivement comme parenthétique à la première personne du singulier et au négatif, à l'instar de son correspondant du français, pour des exemples comme en (7), où *nu știu* [fr.'(je) sais pas'] assure une précaution discursive. A la deuxième personne, toujours avec un sujet inclus, *știi* [fr.'(tu) sais'] survient en position finale et marque l'intérêt permanent du locuteur à coopter et à intégrer l'interlocuteur dans la conversation, ce qui nous incite à l'associer à la classe des phatiques (8).

- (7) CM: Eu\ una\ eu cred că sânt mai < Î NU știu\ Î> poate că răutate se cheamă\ nu știu\ eu n-aș putea s-o iubesc pe : . .
[fr.'Moi\ je crois que (je) suis plus <Î (je) NE sais pas\ Î> peut-être que c'est malin de ma part\ (je) sais pas\ je ne pourrais pas aimer: ...']
- (8) VJ: Și exagerează așa de mult / cum sunt și cei care sunt împotriva experimentelor pe animale \ din tot felul de considerente\ nu știu ce\
<F încât ajung să fie o piedică-n calea științei\ în calea dezvoltării economice \ F> știi /
[fr.'Et (on) exagère autant/ comme sont aussi ceux qui sont contre les expériences sur des animaux \ de toutes sortes de considérants\ (je) sais pas quoi\ <F qu'ils arrivent à être un piège pour la science\ pour le développement économique \F> (tu) sais/

D'autres remarques sur *a ști* [fr.'savoir'] en roumain

A part les manifestations de *a ști* [fr.'savoir'] en (7) et (8), nous choisissons de donner, comme précédemment pour *a zice* [fr.'dire'], un aperçu des autres interprétations que reçoit l'un des verbes les plus usités en roumain, surtout en emploi parenthétique, favorisant la première et la deuxième personne, toujours dans le contexte d'un sujet mobile. Observons-le dans le tableau (14).

Tableau 14. Inventaire des fonctions remplies par *a ști* [fr.'savoir'] en roumain

Forme	Position	Ordre const.	Valeur
<i>eu știu</i> [fr.'je sais']	finale	SV	subjectivité, conclusion implicite négative = <i>nu știu</i> [fr.'je ne sais pas']
<i>știu și eu</i> [fr. _{lit.} 'sais-aussi-je']	finale	V + adv. <i>și</i> + S	subjectivité, précaution disc., conclusion implicite négative = <i>nu știu</i> [fr.'je ne sais pas']
<i>știu eu</i> [fr.'sais-je']	médiane	VS	marqueur d'approximation

Forme	Position	Ordre const.	Valeur
<i>știi tu</i> [fr. 'sais-tu']	médiane	VS	complicité discursive ⁸
<i>știi</i> [fr. '(tu) sais']	finale	V	stratégie ⁹ discursive
expr. <i>Dracu' / Dumnezeu știe</i> [fr. 'le diable / Dieu sait']	médiane, finale	SV	subjectivité, conclusion implicite négative = <i>nimeni nu știe</i> [fr. 'personne ne sait']

Bilan et ouvertures

En guise de conclusion, l'analyse parallèle synchronique sur corpus de certains verbes fonctionnant comme régents *via* compléments ou comme parenthétiques, permet une discussion sur leur fréquence, notable en français forcément au niveau des formes lexicales. De même, bien que nous n'ayons pas tenu à faire ici une présentation exhaustive du paradigme de chaque verbe, nous trouvons que l'examen des plus usuels valide nos hypothèses: ainsi, nous avons retenu que l'émergence d'un emploi ou d'un autre est fortement dépendante d'un contexte. Deuxièmement, nous avons constaté que notamment l'usage parenthétique est influencé, en roumain, par une mobilité interne, outre le déplacement « en bloc » en position initiale, médiane ou finale. En ce sens, par rapport au français, où le sujet réalisé grammaticalement est obligatoire, le roumain préserve la capacité pour un seul et unique verbe de fonctionner soit avec un sujet inclus/sous-entendu, soit avec un sujet qui le précède, ou encore avec un qui le suit, d'où des effets pragmatiques divers. En outre, l'examen du comportement de ces verbes a rendu visible une assimilation de ces effets qui ne connaît pas de restriction de personne ou de forme lexicale, mais qui sert toujours à compenser la suppression du subordonnant et du lien essentiellement grammatical avec la complétive.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUER, P., S. GÜNTNER, « Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? », in T. Leuschner, T. Mortelmans & S. De Groot (eds), *Grammatikalisierung im Deutschen* (Linguistik – Impulse und Tendenzen, 9), Berlin, 2005, pp. 335-362.
- BIBER, D. et al., *Grammar of spoken and written English*, Edinburgh Gate, Pearson Education Limited, Longman, 1999.

⁸ Nous retenons également la notion de angl. 'pause filler' (cf. Östman 1981: 8) et signalons le souci du locuteur d'assurer en permanence la complicité discursive dont dépend la progression et le succès de l'interaction, même si *știi tu* [fr. 'sais-tu'] ne confirme pas un savoir partagé avec l'interlocuteur.

⁹ S'ajoute à la valeur d'élément phatique, présentée auparavant, pour la même forme conjuguée, celle d'un angl. 'face-saving mechanism', au sens de Goffman (1967), à travers lequel le locuteur cherche à minimiser l'impact de ses propos sur l'interlocuteur.

- BLANCHE-BENVENISTE, C., « Constructions verbales 'en incise' et rection faible des verbes », in *Recherches sur le français parlé*, n°9, 1989, pp. 53-73.
- BRINTON, L. J., *Pragmatic Markers in English. Grammaticalization and Discourse Functions*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1996.
- CUNIȚA, A., « Modalité et argumentation », in *Faits de langue et de discours pour l'expression des modalités dans les langues romanes*. Sous la direction de Maria Helena Araujo Carreira, 2015, pp. 35-47.
- DEHÉ, N., WICHMANN, A., «Sentence-initial *I think* (that) and *I believe* (that). Prosodic evidence for use as main clause, comment clause and discourse marker», in *Studies in Language*, No. 34, 2010, pp. 36-74.
- GOFFMAN, E., *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour*, London, Penguin Books, 1967.
- KÄRKKÄINEN, E., *Epistemic Stance in English Conversation. A description of its interactional functions with a focus on I think*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2003.
- LANGACKER, R.W., *Investigations in Cognitive Grammar, Cognitive Linguistics Research*, (eds.) Geeraerts. D., Dirven, R., Taylor, J., 42, vol. 42, Berlin/ New York, Mouton de Gruyter, 2009.
- ÖSTMAN, J.-O., *You Know. A discourse-functional study*, John Benjamins Publishing Company, 1981.
- PETOLA, N., «Comment clauses in present-day English», in *Studies in Classical and Modern Philology*, Helsinki: Suomalainen, Tiedeakatemia, 1983, pp. 101-113.
- POP, L., *Espaces discursifs pour une représentation des hétérogénéités discursives*, Paris, Editions Peeters Louvain, 2000.
- POP, L., « Quelles informations se pragmatisent? », in *Revue roumaine de linguistique, Gramaticalizare și pragmatizare în limba română*, no 1-2, 2009, pp. 161-172.
- ROSS, J. R., «Slifting», in M. Gross, M. Halle, and M. Schutzenberger, (eds.), *The Formal Analysis of Natural Language*, Mouton, The Hague, 1973.
- SCHNEIDER, S., *Reduced parenthetical clauses as mitigators. A corpus study of spoken French, Italian and Spanish*, Amsterdam- Philadelphia, Benjamins, 2007.
- SCHIFFRIN, D. et al., *The Handbook of Discourse Analysis*, (eds.) Schiffrin, D., Tannen, D., Hamilton, H. E, Massachusetts, Blackwell Publishers, 2001.
- THOMPSON, S. A. & MULAC, A., «A Quantitative Perspective on the Grammaticization of Epistemic Parentheticals in English», in Traugott, E. & Heine, B. (eds.) *Approaches to Grammaticalization*, vol. II, *Focus on Types of Grammatical markers*, Amsterdam / Philadelphia, 1991, pp. 313-329.
- TRAUGOTT, E. C., «On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic change», in *Language* 65, 1989, pp. 31-55.
- URMSON, J. O., « Parenthetical verbs », in *Mind*, n° 61 (244), 1952, pp. 480-496.

ALORS EST-IL UN MARQUEUR DE THÉMATISATION DISCURSIVE?

MARINA-OLTEA PĂUNESCU¹

ABSTRACT. *Could alors be a marker of discursive thematization?* The article considers a particular case in the usage of “alors”, aiming to show that this lexeme has, in colloquial French, an original function. It cannot be transferred to any other type of formal marker – and a specific one –, while also activating the inherent anaphoric dimension of its semantics. Thus, “alors” has the particularity of linking the discursive sequence it precedes to a previous question. The anaphorization works, therefore, at the dialogical level (Q alors R), and not at the propositional level (q alors p). This confirms the problematological essence of the discourse while also emphasizing its (implicit or explicit) structural questions.

Keywords: *alors, problem (question), problem, D-theme.*

REZUMAT. *Să fie oare alors o marcă de tematizare discursivă?* Articolul ia în calcul un caz particular de utilizare al lui « alors », cu intenția de a arăta că acest lexem are, în franceza colocvială, o funcționare originală. Aceasta nu poate fi transferată asupra niciunui alt tip de marcă formală – și specifică – în măsura în care activează dimensiunea anaforică inerentă semantismului său. Astfel, « alors » are particularitatea de a pune în legătură secvența discursivă pe care o prefațează cu o întrebare prealabilă. Anaforzarea funcționează prin urmare la nivel dialogic (Q alors/deci R), și nu propozițional (q alors/deci p), confirmând esența problematologică a discursului și atrăgând atenția asupra întrebărilor (implicite sau explicite) care-l structurează.

Cuvinte cheie: *alors, problemă (întrebare), problematică, D-temă.*

¹ **Marina-Oltea PĂUNESCU**, ancienne pensionnaire scientifique de l'ENS de Fontenay/Saint-Cloud et docteur en Sciences du Langage de l'Université Paris XIII, est maître de conférences au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université de Bucarest. Spécialiste de pragmatique et d'analyse du discours, elle s'intéresse à l'analyse du débat et du dialogue et, plus récemment, aux rapports complexes articulant réflexion logique et problématique de la référence dans les langues naturelles. E-mail: paunescu2000@yahoo.com.

1. Problématique

1.1. État des lieux.

L'objet de cet article² est constitué par un ensemble d'hypothèses en marge d'un cas particulier d'emploi de « alors », exclusivement réservé à l'oral³.

On connaît la diversité des valeurs associées dans la description de ce lexème:

- grammaticales:
- (1) (p) Je suis sorti; (q) *alors* je l'ai aperçu.
- argumentatives:
- (2) (p) Si Pierre vient, (q) *alors* je reste.
- conversationnelles:
- (3) (P) Vous affirmez avoir lu Roulet; (Q) *alors* expliquez-nous le modèle hiérarchique et fonctionnel.

On admet généralement que dans les deux premiers cas, « alors » fonctionne comme un *anaphorique* « dont la propriété lui permet de constituer le contenu sémantique de p comme repère temporel et/ou argumentatif à partir duquel q peut être validé. (...) [*alors*] a la capacité de renvoyer à l'ensemble de l'espace énonciatif de p, de sélectionner les coordonnées temporelles ou argumentatives nécessaires à q et de les lui offrir. Il consacre ainsi la dépendance de cette dernière à la proposition p antérieure [...] et contribue à la cohésion textuelle »⁴. Dans l'exemple (3), « alors » opère au niveau discursif à travers le fait d'établir un rapport de consécution entre l'acte directeur, (Q), et l'acte subordonné, (P).

Dans les trois cas, l'anaphoricité de « alors » se définit à partir d'un ensemble de propriétés fonctionnelles qui spécifient sa capacité à opérer une liaison entre deux segments qui ne sont pas simplement successifs, mais bien connectés sémantiquement: dans ce sens, « alors » relie des unités appartenant au co-texte *stricto sensu*.

² Ce papier reprend une partie des hypothèses initialement présentées dans notre article: « *Alors* – marqueur de problématisation discursive », in *Actes de l'Association Roumaine des Chercheurs Francophones en Sciences Humaines (ARCHES)*, Tome 4/2002.

³ Le corpus sur lequel nous avons travaillé (des enregistrements de l'émission radiophonique *Le Masque et la Plume*, sur France-Inter, déroulés sur plusieurs années), est constitué d'interventions monologiques de longueur variable (trois à cinq minutes), sans alternance de rôles, assumées par un seul locuteur.

⁴ Marie-Jeanne Gerech, « *Alors*: opérateur temporel, connecteur argumentatif et marqueurs de discours », in *CLF*, n° 8/1987 (c'est nous qui soulignons).

1.2. *Élargissement du cadre.*

1.2.1. La description proposée par Franckel (1986-87: 26) constitue une première tentative d'envisager les différentes valeurs de « alors » non seulement à partir du co-texte (voie adoptée par les analyses traditionnelles), mais en égale mesure à partir du contexte pragmatique ou situationnel:

« Étant donné une relation prédicative P construite à partir d'un premier repère Sit._i, *alors* constitue comme repère Sit._j d'une seconde proposition Q la reprise d'un repère associé à P, tout en établissant une forme de disjonction entre Sit._i et Sit._j. (...) *Alors* constitue Sit._j comme frontière de l'espace énonciatif associable à Sit._i (...) ».

Dans cette optique, l'énoncé (4):

(4) Alors quelle heure est-il?

ne devient possible que par rapport à une première demande d'information, et non en position initiale absolue. Cette contrainte d'emploi permet de voir dans le fonctionnement de « alors » une mise en relation d'une situation initiale, Sit._i, où le locuteur est présumé ignorer la réponse, à une situation actuelle, Sit._j, où il est supposé la connaître.

Même valeur relationnelle dans l'énoncé (5) ci-dessous:

(5) Ces lunettes, si elles ne sont pas dans le tiroir, où peuvent-elles bien être, alors?,

où la présence de « alors » invite à interpréter l'énoncé interrogatif à partir d'une situation antérieure, où l'on s'attendait à trouver les lunettes dans le tiroir, situation réenvisagée à partir du fait qu'on ne les y trouve point.

Un autre contexte d'emploi du marqueur est représenté par les énoncés exclamatifs:

(6) Ah non alors!
Zut alors!,

où à partir d'une situation initiale, dans laquelle un événement attendu est envisagé, « alors » construit le repère d'une situation nouvelle, où « l'attendu ne se produit pas, l'envisagé devient inenvisageable (...), de l'inattendu se produit » (Franckel 1989: 359).

Dans tous ces cas de figure, le fonctionnement de « alors » se laisse décrire en termes d'instructions interprétatives: « alors » invite l'auditeur à chercher un repère P à partir duquel Q puisse être validé de *façon cohérente*.

1.2.2. Plus près des particularités de notre corpus, Bouacha (1981) examine les conditions d'occurrence de « alors » dans le cadre des interventions monologiques assumées par un seul locuteur⁵. L'auteur attribue à « alors » le rôle d'un méta-opérateur, dont le fonctionnement serait lié à l'articulation non pas des propositions, ce qui serait le propre d'un connecteur, mais des séquences discursives distinctes. À ce propos, le fonctionnement de « alors » est associé aux opérations d'anaphorisation rendant compte de la nécessité « interne » qu'un discours soit articulé comme un enchaînement de séquences cohérentes.

Ainsi dans l'exemple (7) ci dessous:

- (7) ... bon **alors**₁ je vous avais dit qu'on allait// parler maintenant un peu plus de/ classification// heu... des constructions/ hein **alors**₂/ le problème se pose de façon extrêmement simple/ extrêmement naïve/ et heu une fois posé heu/ on est vraiment étonné que// personne n'ait finalement cherché à y répondre...

le premier « alors » fonctionne comme une attaque de discours, au sens où l'on parle d'attaque de phrase⁶, tandis que le second sert à introduire un nouvel objet et implicitement à signaler une opération d'anaphorisation, dans la mesure où le terme *problème* qualifie, et ce faisant, reprend le syntagme *classification des constructions*.

1.3. En effet, au niveau de l'oral le fonctionnement de « alors » a été souvent associé à la dynamique du thème de discours ou D-thème. De nombreux auteurs (Jisa 1987; Laroche-Bouvy 1984; Hansen 1997; Morel et Danon-Boileau: 2001; Fernandez: 1994) attribuent à « alors » la fonction d'un *topic shift* (signal de changement de thème), dont l'énonciation vient à la fois conclure un épisode et délimiter une nouvelle séquence thématique⁷. C'est ce qui semble justifier, d'ailleurs, son insertion à l'intérieur d'un paradigme

⁵ Le corpus analysé est constitué par la transcription intégrale de trois cours: un cours de linguistique, un cours de biologie animale et un cours d'informatique.

⁶ Dans l'opinion de Bouacha (1981: 45): « alors » n'assure pas à lui tout seul cette fonction d'attaque. Cette dernière est réalisée au moyen d'un faisceau d'éléments linguistiques (*bon/plus-que-parfait/valeur aspectuelle*) dont le rôle serait de « poser (...) une opération d'anaphorisation qui reprend un énoncé du cours-discours précédent dont on peut imaginer qu'il était du type: la prochaine fois nous parlerons un peu plus de classification des constructions. Ainsi se trouve posé un premier objet du discours » (Ali Bouacha, « *Alors* dans le discours pédagogique: épiphénomène ou trace d'opérations discursives? »).

⁷ Période (Luzzati, 1985), épisode (Salazar-Orvig 1987, Berthoud 1996), paragraphe oral (Morel & Danon-Boileau, 1998).

fonctionnel homogène, celui des *marqueurs de thématisation*, dont le rôle consiste à expliciter, chaque fois que l'énonciation se prolonge, les modes de progression thématique du discours, i.e. les relations de succession (*et, et puis*), d'opposition (*mais*), de focalisation (*là*), d'initiation (*alors*) ou de reprise thématique (*mais, donc, alors, et*) dont le discours est en permanence le lieu.

À ce propos, nous remarquerons que « alors » apparaît fréquemment à l'oral en combinaison avec d'autres marqueurs (plus précisément, les marqueurs de thématisation): « mais alors », « bon alors », « et alors », « alors là ». Une même fonction semble donc assurée par deux marqueurs, ce qui est pour le moins redondant⁸.

D'autre part, les analyses attentives à ce type de fonctionnement se résument le plus souvent à observer l'existence d'une corrélation étroite entre « alors » et la dynamique du D-thème, mais sans aboutir à une explication satisfaisante de cette association. Qu'est-ce qui, dans le fonctionnement de « alors », permet d'associer ce marqueur avec les opérations énonciatives relatives à la gestion du thème de discours ou D-thème?

Signalons enfin la remarque suivante de Mosegaard Hansen, selon laquelle une fois envisagé dans sa qualité de marqueur de thématisation, « alors » se départit de son potentiel anaphorisant, en assumant le rôle d'un simple moyen de transition topicale: "*Alors is not infrequently used to mark shifts to new topics, particularly subtopics or digressions. (...) in this type of use, the marker cannot meaningfully be called anaphor (...)*"⁹.

Peut-on garder l'hypothèse du fonctionnement anaphorisant de « alors » en association avec la problématique du D-thème? Si oui, en quoi réside l'effet d'anaphorisation induit par « alors »? Notamment, quel serait le sens pragmatique de ce marqueur?

2. Hypothèses

2.1. Dans notre opinion, « alors » possède à l'oral un fonctionnement tout à la fois *original* – et dans ce sens, il ne peut être transféré sur aucune

⁸ Ainsi en (7), on aurait tout aussi bien pu commencer en faisant abstraction de « alors »: (7) « ... bon je vous avais dit qu'on allait// parler maintenant un peu plus de/ classification// heu... des constructions... », ce qui montre que l'anaphorisation invoquée par Bouacha n'est pas imputable à la présence de « alors », mais plutôt aux faisceaux d'éléments morpho-sémantiques sur lesquels il vient se greffer.

⁹ M.-B. Mosegaard Hansen, "*Alors and donc in spoken French: A reanalysis*", *Journal of Pragmatics*, n° 28, p. 172. Néanmoins, les descriptions proposées par l'auteur (« sous-thème en étroite relation avec le thème précédent », « séquence située dans la mouvance d'une autre », « effet de retour sur ») semblent suggérer que les séquences introduites par « alors » sont *simultanément issues et décrochées de ce qui précède*. L'anaphoricité de « alors », antérieurement niée, refait donc surface à travers l'ancrage rétroactif sur le co-texte (quoique la prééminence de la relation soit atténuée par le primat accordé à la transition entre deux séquences thématiques distinctes).

autre marque formelle – et *spécifique* – dans la mesure où il exploite la dimension d’anaphoricité inhérente à son sémantisme.

Notre hypothèse est que le fonctionnement discursif de « alors » peut s’expliquer à travers la notion de *problématique*, définie comme un champ d’articulation de questions ou problèmes. On retrouve ici une hypothèse pragmatique fondamentale, selon laquelle parler, c’est soulever une question en même temps qu’essayer d’y répondre. En effet, il est tout à fait plausible de penser qu’un locuteur ne s’emploie pas à parler en dehors de l’hypothèse qu’une question anime son interlocuteur. *Question* devient dès lors synonyme de *problème*, et renvoie à une préoccupation qui *peut* s’exprimer sous forme de *question* ou de *structure interrogative*. La question indique l’objet de cette préoccupation, qui devient dès lors objet de discours et accède au statut de D-thème.

Ceci étant, *le fonctionnement de « alors » se justifie à travers le fait de renvoyer, anaphoriquement, à une question préalable*. Le renvoi se fait cette fois-ci au niveau des actes (*Q alors R*) et non à celui des contenus (*si p, alors q*). S’il y a donc opération d’anaphorisation, cette dernière ne possède pas une dimension *propositionnelle*, mais *dialogique*.

Cette hypothèse permet également d’expliquer l’apparente capacité de « alors » à induire le D-thème: en fait, ce n’est pas tant « alors », que la question qui induit le D-thème. Le D-thème¹⁰ est ainsi inséré dans le discours *en tant qu’il est problématisé*, c’est-à-dire montré comme faisant l’objet d’une question préalable. La *thématisation* est étroitement liée à la *problématisation*¹¹.

2.2. Cette hypothèse peut être également formulée en termes de *pertinence*: le discours du locuteur, en tant que thématissant et problématisant le monde, doit pouvoir être dit *pertinent* ou à *propos*. *L’énonciation de « alors » renvoie donc en premier lieu à la pertinence d’une problématique (Q est le cas) et, à travers elle, au passage, opéré en discours, d’un thème à un autre*. Ce faisant, « alors » confirme l’essence problématologique¹² du discours en attirant l’attention sur les questions implicites qui l’informent.

¹⁰ Nous avons défini le D-thème comme étant *ce dont il est question*, i.e. **ce** (personne, objet, événement) à propos de quoi a lieu le questionnement du locuteur (Păunescu, 2006).

¹¹ Dans son acception classique, *problématiser* signifie mettre en cause la validité d’une assertion préalable, i.e. se demander si p est V ou si p est F. Dans cette perspective, une assertion est *problématique* si elle devient source de questionnement pour l’interlocuteur. Pour notre part, nous avons placé la *problématisation* à la source de l’activité discursive dans son ensemble (sur la notion de *problématisation* v. également Charaudeau (1998). Dans cette optique, une assertion n’a de sens qu’en tant qu’on peut déterminer sa qualité de réponse à une question qui, le plus souvent, demeure implicite. Autrement formulé, le sens d’une assertion est relatif à son inscription dans un contexte dialogique, de type *question - réponse*. Le discours apparaît ainsi comme un champ d’articulation de problèmes qui ne sont pas nécessairement exprimés dans le dit, mais qui, de fait, le déterminent (v. également à ce sujet les écrits de Collingwood, 1939; Jacques, 1979; Meyer, 1986; Gadamer, 1996).

¹² Nous empruntons ce terme à Meyer (1986).

2.3. Ces hypothèses... ces hypothèses permettent d'expliquer les occurrences relevées par Bouacha (1981) de « alors » + question rhétorique ou bien les associations entre « alors » et « maintenant ».

- (8) *alors* comment interpréter ces courbes c'est que lorsqu'on a injecté ou fait des injections intrapéritonéales c'est ce qu'il y a de plus facile avec ce type de mammifères...

Q *Comment interpréter ces courbes?*

R ALORS comment interpréter ces courbes c'est que lorsqu'on a injecté...

[interprétation des courbes]

- (9) ... j'ai basé ma décision point inacceptable *alors* maintenant pour le classer il nous faut le prolonger soit par un objet indirect en *à* soit par un objet indirect en *de* hein...

Q *Comment classer ces constructions?*

R ALORS maintenant pour les classer...

[classification des constructions]

Dans (8), le locuteur reprend, en l'actualisant, une question dont on peut supposer qu'elle participe d'une problématique (ensemble de questions) plus ample – celle du cours universitaire dans son ensemble. On assiste ainsi à une stratégie de problématisation du discours à travers l'explicitation de ses questions sous-jacentes.

Dans l'exemple (9), « maintenant » s'associe à la représentation d'une énonciation en cours, saisie à travers le passage progressif d'un moment thématique à un autre. Dans ce contexte, la fonction de « alors » serait de signaler la pertinence de ce passage, en donnant l'instruction de chercher, soit dans la situation d'énonciation (étant donné qu'il s'agit d'un cours portant sur tel ou tel thème, on s'attend à ce que des aspects liés à ce thème soient abordés, tôt ou tard, dans l'exposé du professeur), soit dans la problématique du cours même *ce* (question, problème) à quoi répond l'énonciation du locuteur. Le discours pédagogique se donne ainsi à voir comme un discours d'élucidation de questions ou problèmes.

Enfin, le modèle Q - R offre une solution élégante à ce que Bouacha considère être une deuxième fonction de « alors », à savoir la fonction de rupture de discours. Cette dernière serait due à plusieurs types de décrochements énonciatifs, chronologiques et autres qui rompent le fil du récit pédagogique: passage du plan de la narration à celui du commentaire, d'une séquence objective à une séquence subjective (opposition on/je), d'un plan chronologique à un autre, etc.

À ce propos, notre opinion est qu'il s'agit moins d'une fonction que d'un effet qui découle directement des valences discursives de « alors ». Si nos hypothèses sont justes, les effets de rupture suggérés par « alors » devraient être mis en relation au caractère implicite de la problématisation: (Q) alors R₁, (Q) alors R₂, ..., (Q) alors R_n.

3. Analyse

3.1. Dans ce qui suit, nous allons vérifier nos hypothèses à partir d'un inventaire de contextes d'occurrence de « alors » problématisant dans le *Masque et la Plume*. Comme nous l'avons montré (Păunescu 2006), le discours du *Masque* possède une structure sémantique et pragmatique complexe, dans la mesure où la relation question - réponse définit aussi bien (i) la relation discursive entre l'animateur et les critiques invités - nous avons noté cette première relation [q - r], que (ii) le discours des invités eux-mêmes, dont nous avons fait l'hypothèse qu'il est lui-même composé d'une série successive de questions - réponses. Autrement dit, la structure du discours en (ii) a la forme d'une intervention dialogique de forme Q - R, Q étant généralement implicite. Nous avons noté cette seconde relation [Q - R]. Une réponse à la question de l'animateur, (q), constitue ainsi une intervention complexe de forme r [(Q) - R]. Nous obtenons ainsi le schéma de base de l'émission, construit autour du format *question - réponse*:

(10) q **Que pensez-vous de F?**

(Qu'est-ce que vous aimez/ Qu'est-ce qui vous gêne dans F?)

" $\exists F$ "

" $\forall x, x \in \Sigma_F$ "

"vous aimez x"/"x vous gêne"

r (Q₁?)

ALORS R₁ x₁

(Q₂?)

ALORS R₂ x₂

...

(Q_n?)

ALORS R_n x_n

R [(Q₁) - ALORS R₁, (Q₂) - ALORS R₂..., (Q_n) - ALORS R_n]

3.2. Dans le plan discursif, l'énonciation de « alors » signale le glissement progressif des questions de l'animateur (q - r) aux questions suscitées par la problématique du locuteur lui-même (Q - R). Parallèlement à ce phénomène, on passe des présupposés d'ordre général (« $\exists F$ », « F = film »), à des présupposés ponctuels (« $\exists x$ », « x est p »), dont la spécification sélectionne des valeurs à l'intérieur du film comme stéréotype (x = « construction », x = « acteurs », x = « personnages », etc.). On assiste ainsi, au niveau des réponses r, à un phénomène d'atomisation qui fait qu'à partir d'un certain moment, linguistiquement marqué (« alors »), elles deviennent solidaires d'un questionnement distinct, quoique subordonné à celui de l'animateur.

3.3. Dans ce contexte, « alors » fonctionne aussi bien en début d'intervention (q alors r), qu'au niveau de l'intervention monologique d'un seul locuteur, elle-même constituée d'une série successive de questions (implicites) – réponses: (Q) alors R. « Alors » possède donc à la fois un fonctionnement (i) dialogal (inter-interventions) et (ii) dialogique (intra-intervention).

(i) "Alors₁"

r
q [(Q) alors R]

(11) J.G.: ...Le héros est d'un est d'un mauvais goût total euh est-ce que le film vous paraît plus élégant Anne Andreu?

A.A.: Ah élégant n'est pas le mot ça franchement pas!

Alors c'est grandeur et décadence de Benito

Alors évidemment pendant la la la grandeur pendant le le premier trois quarts d'heure moi mon féminisme toujours latent a été quand même assez amusé par cette satire de ce vraiment cet ignoble individu qui humilie les femmes grimpe au sommet en les trompant en les en les vraiment je n'ose dire le mot de la manière la plus ignoble, ceci dit elles se battent pour lui elles sont enfin on a pitié de ces pauvres créatures et puis après un accident qui va lui enlever ses moyens sa virilité ils sombre

et alors la la deuxième partie on est content mais alors le film aussi en même temps qu'il perd sa virilité le film perd ses moyens et la deuxième partie est absolument affligeante, ennuyeuse et déliquescence [A.A./6.03.1994]

q Le héros est d'un est d'un mauvais goût total euh est-ce que le film vous paraît plus élégant Anne Andreu?

r Ah élégant n'est pas le mot ça franchement pas!

(Q₁ Film de B. Luna?)

R₁ ALORS c'est grandeur et décadence de Bénito

[Film de B. Luna]

(Q₂ *Première partie du film?*)

R₂ ALORS évidemment pendant la la la grandeur pendant le le premier trois quarts d'heure moi mon féminisme toujours latent a été quand même assez amusé...

[Première partie de F]

(Q₃ *Deuxième partie du film?*)

R₃ ET ALORS la la deuxième partie on est content mais alors le film aussi en même temps qu'il perd sa virilité le film perd ses moyens et la deuxième partie est absolument affligeante, ennuyeuse et déliquescence.

[Deuxième partie de F]

- (12) Ph.C.: Je crois que Michael H. fait je ne dirai pas qu'il en est l'inventeur mais il travaille dans un cinéma que j'appellerai un cinéma concret comme on dit au sens où on dit-parle de musique concrète c'est-à-dire que sa recherche n'est pas plus à la recherche d'images pré-prégnantes et expressives que que la musique concrète n'est à la recherche de de sons mais plutôt des bruits (...)

alors sur le plan de la mise en scène c'est un film dont chaque chaque image chaque cadre est est effet de mise en scène mais effet au sens le plus le plus efficace (...)

et alors sur le sur le sur ce que veut dire ce film (...) on a quelqu'un qui est un quelqu'un qui est un artiste qui s'interroge sur une sur des choses inexplicables de la violence humaine (...) c'est comme comme un comme un miroir brisé il essaie de rassembler ce miroir et s'interroge avec nous et nous interroge y a pas de y a pas de ré-y a pas de réponse puisqu'il n'y a pas une vraie question et je pense que le cinéma c'est c'est aussi ça voilà y a quand même dans le cinéma des gens (...) qui cherchent à se servir encore du cinéma pour tenter de désemprouiller les les les fils de la réalité d'une façon totalement inédite et passionnante [Ph.C./30.04.1995]

q *Que pensez-vous du film?*

r Je crois que Michael H. travaille dans un cinéma que j'appellerai un cinéma concret au sens où on parle de musique concrète (...)

(Q₁ *Mise en scène?*)

R₁ ALORS sur le plan de la mise en scène...

x = [mise en scène]

(Q₂ *Sujet du film?*)

R₂ (Et) ALORS sur ce que veut dire ce film...

x = [sujet du film]

- (13) T.J.: ... moi je trouve (...) que ça manque un peu de trivialité justement ça on on aurait enfin on a le sentiment qu'il y a un matériau assez étrange euh assez per-un peu pervers enfin (...)
alors moi j'ai j'ai un problème avec Z dans le film (...) c'est ce que j'apprenais de sa barbe (...)
et alors y a une autre chose que je trouve alors absolument mais alors horripilante à un point d'écoeurement d'ailleurs pour moi à la sortie du film c'est la musique de X. dont on n'a pas parlé (...)
et alors alors déjà la mise en scène est un peu chichiteuse [T.J./28.05.1995]

q *Que pensez-vous du film?*

r ... moi je trouve (...) que ça manque un peu de trivialité justement ça on on aurait enfin on a le sentiment qu'il y a un matériau assez étrange euh assez per-un peu pervers enfin (...)

(Q₁ *Qu'est-ce qui ne va pas dans le film?*)

R₁ ALORS moi j'ai j'ai un problème avec Z dans le film (...) c'est ce que j'apprenais de sa barbe (...)

x = [barbe de Z.]

R₂ (Et) ALORS y a une autre chose que je trouve alors absolument mais alors horripilante (...) c'est la musique de X. (...)

x = [musique]

R₃ (ET) ALORS alors déjà la mise en scène est un peu chichiteuse...

x = [mise en scène]

(ii) "Alors₂" [(Q) alors R]

(Q?)

ALORS R

- (14) A.R.: (le film) c'est une provocation sur le premier amendement donc le droit à la liberté le droit de tout dire
alors sous ce rapport le film est plutôt bien fait plutôt efficace avec une limite considérable c'est que comme vous l'avez dit Larry Flint lui-même a fait délibérément une presse épouvantablement vulgaire et il se comporte dans le film comme un provocateur [A.R./15.02.1997]

(Q₁ *Comment définir F?*)

R₁ F est une provocation sur le premier amendement.

(Q₂ *F en tant que provocation sur le premier amendement?*)
R₂ ALORS sous ce rapport le film est plutôt bien fait plutôt efficace...

- (15) M.C.: ... moi ce que je trouve très curieux dans ce film c'est qu'il confirme une tendance déjà annoncée par Sleepers dont on avait parlé, c'est-à-dire euh un courant du cinéma d'aujourd'hui en en Amérique qui est justement la la défense de l'autodéfense c'est-à-dire de de se faire justice soi-même **alors** c'est un thème qui a toujours existé aux Etats-Unis... [M.C./10.11.1996]

(Q₁ *Qu'est-ce que vous aimez dans F?*)
R₁ Ce que je trouve très curieux dans ce film c'est qu'il confirme une tendance déjà annoncée par Sleepers dont on avait parlé, c'est-à-dire un courant du cinéma d'aujourd'hui en Amérique qui est justement la la défense de l'autodéfense.

(Q₂ *La défense de l'autodéfense?*)
R₂ ALORS c'est un thème qui a toujours existé aux Etats-Unis...

- (16) P.M.: [début d'intervention] Eh ben y a Vanessa Paradis.
alors Vanessa Paradis, la première scène où elle est là filmée dans un superbe noir et blanc c'est vrai en plan fixe qui raconte sa vie de paumée de ratée elle est bouleversante (...) et quand elle séduit les mecs euh elle est crédible. Elle est très crédible. [P.M./4.04.1999]

(Q₁ *Qu'est-ce que vous aimez dans F?*)
R₁ Eh ben y a Vanessa Paradis.

(Q₂ *Vanessa Paradis?*)
R₂ ALORS Vanessa Paradis, la première scène où elle est là filmée dans un superbe noir et blanc qui raconte sa vie de paumée de ratée elle est bouleversante (...)

- (17) S.K.: ... pour moi le le à la fois ce qui est bien dans ce film et ce qui pose problème et là j'apporterais un petit bémol c'est justement la référence à Jacques D.
alors bon j'ai une petite théorie là-dessus qui qui vaut ce qu'elle vaut (...) à mon avis ce cet aspect référentiel bon évidemment tout cinéophile est content de s'y retrouver en même temps je pense ça ça ça bloque un peu ça ça ça bloque un peu l'émotion qu'on peut ressentir au film... [S.K./3.05.1998]

(Q₁ *Que pensez-vous du film?*)
R₁ Pour moi à la fois ce qui est bien dans ce film et ce qui pose problème c'est justement la référence à Jacques D.

(Q₂ *La référence à Jacques D.?*)
R₂ ALORS j'ai une petite théorie là-dessus...

4. Conclusion

Au terme de ces analyses, il ressort que le fonctionnement de « alors » n'est pas seulement lié aux phénomènes de cohésion, mais relève également des mécanismes qui assurent la construction de la cohérence textuelle. Le fonctionnement de « alors » est de ce fait beaucoup plus complexe que celui des marqueurs de thématisation (« mais », « donc », « et », « et là »...), auxquels il a été par ailleurs associé: si les marqueurs de thématisation signalent, de manière *locale*, le déplacement du discours entre deux thèmes, et à l'intérieur d'une séquence thématique, la reprise d'un thème après interruption ou incise¹³, tel n'est pas le cas de « alors ». Si nos hypothèses sont justes, l'originalité de « alors » consiste dans sa capacité à signaler le caractère approprié d'une assertion dans sa qualité de réponse à une question préalable. « Alors » se définit donc essentiellement comme un marqueur de problématisation dont l'interprétation fait appel à une procédure interactionnelle qui permet aux locuteurs de partager une orientation commune vers le fait de parler thématiquement. En effet, la problématisation spécifie l'ensemble des questions thématiques sous lesquels un objet peut être saisi.

L'émergence de « alors » se justifie ainsi à travers le fait qu'il signale le rapport discursif entre une question et sa réponse. Comme nous l'avons suggéré, l'énonciation de « alors » invite à chercher **ce** (question, problème) à quoi répond l'énonciation du locuteur. Ce faisant, « alors » participe à la structuration du discours en conviant l'auditeur non pas à une simple *réception*, mais à l'exercice d'une *compréhension problématisante*. Dans le cas des échanges dialogiques, cette problématique se donne souvent à voir à travers une série de questions explicites, auxquelles le destinataire est appelé à répondre. Il existe néanmoins des situations où l'alternance des rôles discursifs cède la place à des rapports non symétriques, où un locuteur parle cependant que l'autre écoute (maître - élèves, conférencier - auditeurs, débatteurs - public).

Dans notre opinion, cette écoute ne doit pas être envisagée comme une sorte de réception passive: dans chaque cas, le destinataire tente d'approcher la problématique visée par le locuteur, et ce faisant, de reformuler les questions dont le discours se donne à voir comme réponse. À son tour, le locuteur devra donner à l'auditeur les moyens de repérer cet ensemble de questions, soit en les énonçant de manière explicite, soit en faisant appel à des moyens beaucoup plus économiques comme celui représenté par « alors ».

¹³ S'agissant d'un discours oral, le locuteur fera appel, afin de signaler ces différentes opérations, à un ensemble de moyens hétérogènes à ceux de l'écrit. Loin de générer des troubles au niveau de la cohésion textuelle, la présence de ces marqueurs semble intimement liée aux modes de gestion de l'oral, dont ils constituent une ressource structurante.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERTHOUD, A.-Cl., *Paroles à propos. Approche énonciative et discursive du topic*, Paris, Ophrys, 1996.
- BOUACHA, A., « "Alors" dans le discours pédagogique: épiphénomène ou trace d'opérations discursives? », in *Langue Française*, n° 50, 1981.
- BOUACHA, A., *Le Discours universitaire. La Rhétorique et ses pouvoirs*, Berne, Peter Lang, 1984.
- CHARAUDEAU, P. (sous la dir. de), *Aspects du discours radiophonique*, Didier Erudition, Paris, 1984.
- CHARAUDEAU, P., « L'Argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit », in *Le Français d'aujourd'hui*, n° 123, 1998.
- COLLINGWOOD, R., *An Autobiography*, Oxford University Press, 1939.
- FERNANDEZ, J., *Les particules énonciatives*, Paris, PUF, 1994.
- FRANCKEL, J.-J., « Alors - Alors que », in *BULAG*, n° 13, 1986-1987, pp. 17-49.
- FRANCKEL, J.-J., *Étude de quelques marqueurs aspectuels du français*, Librairie Droz, Genève-Paris, 1989.
- GADAMER, H. G., *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique historique*, Paris, Seuil, 1996.
- GERECHT, M.-J., « "Alors": opérateur temporel, connecteur argumentatif et marqueurs de discours », in *CLF*, n° 8, 1987, pp. 69-79.
- HANSEN, M.-B., "Alors and donc in spoken French: A reanalysis", in *Journal of Pragmatics*, n° 28, 1997, pp. 153-187.
- JACQUES, F., *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, PUF, 1979.
- JISA, H., « Sentence connectors and French children's monologue performance », in *Journal of Pragmatics*, n° 11(5), 1987, pp. 607-621.
- LAROCHE-BOUVY, D., « L'interview José Artur », in Patrick Charaudeau (dir.), *Aspects du discours radiophonique*, Paris, Didier Erudition, 1984, pp. 116-130.
- LUZZATI, D., « Analyse périodique du discours », in *Langue Française*, n° 65, 1985, pp. 62-73.
- MEYER, M., *De la problématique*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1986.
- MOREL, M.-A., DANON-BOILEAU, L., *Grammaire de l'oral. L'exemple du français*, FDL, Ophrys, Paris, 1998.
- PĂUNESCU, M.-O., *Le débat en question(s). Une analyse du débat culturel « Le Masque et la Plume »*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- SALAZAR ORVIG, A., « Remarques sur la construction de l'espace discursif. L'exemple d'un entretien clinique », in *Modèles linguistiques*, tome IX, fasc. 1, 1987, pp. 53-64.

LES EXPRESSIONS DÉICTIQUES *AI ET PRAI*. REGISTRE COLLOQUIAL, APPROXIMATION ET RESPONSABILISATION ÉNONCIATIVE

MARIA ALDINA MARQUES¹

ABSTRACT. *Deictic expressions aí and praí. Colloquial register, hedging and enunciative responsibility.* The aim of this paper is to analyse the semantic-pragmatic features of Portuguese expressions *aí* and *praí* in context. Our study of these linguistic structures starts with the observation of their occurrences in a corpus of spontaneous spoken language that can be considered as a rather colloquial register of Braga's speech, consisting of about 80 hours of recordings. The analysis of *aí* and *praí* raises complex but interesting questions from the point of view of oral communicative competence, especially with regard to the acquisition of Portuguese as a foreign language. Following an enunciative-pragmatic approach, we highlight the multifunctionality of these deictic expressions. In fact, besides deictic values, *aí* and *praí* are also linguistic mechanisms of hedging, signalling in particular the weakening of the enunciative responsibility of the speaker.

Keywords: *deixis, spatial deictics, hedging, enunciative responsibility, subjectivity.*

REZUMAT. *Expresiile deictice aí și praí. Registrul colocvial, atenuare și responsabilitate enunțiativă.* Obiectivul acestei lucrări este să analizeze în context caracteristicile semantico-pragmatice ale expresiilor portugheze *aí* and *praí*. Studiarea acestor structuri lingvistice începe cu observarea ocurențelor într-un corpus de limbă vorbită, care poate fi considerat mai degrabă registrul colocvial din Braga și care conține aproximativ 80 de ore de înregistrări. Analiza expresiilor *aí* și *praí* pune probleme interesante din punctul de vedere al competenței de comunicare orală, în special în ceea ce privește învățarea portughezei ca limbă străină. Adoptând o abordare enunțiativă și pragmatică, subliniem multifuncționalitatea acestor expresii

¹ **Maria-Aldina MARQUES** est professeure à l'Institut de Lettres et Sciences Humaines de l'Université du Minho au Portugal. Elle a soutenu sa thèse de doctorat sur l'organisation énonciative du discours parlementaire portugais. Ses domaines de recherche privilégiés dans l'analyse du discours sont les discours politiques, les discours des médias et les discours de l'oral quotidien. E-mail: mamarques@ilch.uminho.pt

deictice. De fapt, pe lângă valorile deictice, *ái* și *praí* sunt și mecanisme lingvistice de atenuare, ce semnalizează în special o responsabilitate enunțiativă mai slabă a vorbitorului.

Cuvinte cheie: *deixis, deixis spațial, atenuare, responsabilitate enunțiativă, subiectivitate.*

1. Introduction. Quelques remarques préliminaires

Le but de notre travail est d'analyser les caractéristiques sémantico-pragmatiques des expressions portugaises *ái* [ɐ'i], et *praí* [pra'i], en contexte oral spontané, voire colloquial². *Praí* est la façon habituelle dont on prononce en portugais la séquence *para aí*. On y voit quelques-unes des caractéristiques du portugais oral spontané: l'élision de voyelles en syllabe pré-tonique (*para* > *p'ra*) et la crase des deux [ɐ] (*p'ra aí* > *praí*). *Praí* est une expression figée, dérivée de l'amalgame de la préposition *PARA* [pour; à, par] et de l'adverbe de lieu *ÁI* [≈ y; ici, là], que nous allons donc traiter en bloc.

2. Cadrage théorique et méthodologique

Nous avons adopté une démarche énonciative-pragmatique pour analyser les usages des constructions linguistiques *ái* et *praí* dans le cadre des catégories déictiques, pour parvenir à d'autres usages discursifs marqués par valeurs approximatifs³.

La deixis a été abordée par une multitude de chercheurs travaillant dans des courants linguistiques divers, mais pour ancrer notre analyse nous avons choisi, tout en particulier, les théories de Benveniste (1974) sur l'énonciation, reprises et redéfinies par Ducrot (1984) et Rabatel (2010), entre autres, notamment en ce qui concerne la distinction locuteur – énonciateur. Ces approches mettent en relief le caractère foncièrement dialogique de l'organisation énonciative du texte/discours. Nous considérons en outre que l'organisation énonciative détermine la référenciation et l'argumentation en discours (Mondada & Dubois, 1995; Rabatel, 2005; Amossy, 2000).

En ce qui concerne l'approximation et ses effets de sens, la définition de *hedging*, présentée par Fraser (2010), est notre point de départ: «... a rhetorical

² L'interview sociolinguistique semi-dirigée, qui constitue notre corpus, est hétérogène quant au registre de langue utilisée.

³ ...la fonction approximative a tendance à s'ancrer dans la signification de certaines expressions conventionnalisées qui rendent floue la signification de l'élément qu'ils modifient (Mihatsch, 2009: 101).

strategy that attenuates either the full semantic value of a particular expression, as in *He's sort of nice*, or the full force of a speech act, as in *I must ask you to stop doing that* ». Ces valeurs sont présentes dans les usages d'*ái* et *praí* étudiés.

Notre réflexion sur ces structures linguistiques part de l'observation de leurs occurrences dans un corpus de langue parlée spontanée (de Braga), que l'on peut considérer comme un registre plutôt colloquial (Marques, 2015), constitué de 80 heures environ d'enregistrements⁴.

Notre but, nous l'avons déjà signalé, est d'analyser les valeurs sémantico-pragmatiques de *ái* et *praí* en contexte. Nous posons comme hypothèses de travail que le positionnement du locuteur dans la relation à son allocutaire et au contenu de l'énoncé détermine la construction de la spatialité. De plus, *l'éloignement spatial* est une valeur nucléaire de *ái*, d'où dérivent d'autres valeurs discursives, évaluatifs et approximatifs, de *ái* et *praí*.

Finalement, *praí* et *ái* sont des mécanismes linguistiques de l'approximation signalant, notamment, l'atténuation de la responsabilité énonciative du locuteur.

Ce sont des usages stratégiques, marquant l'adéquation du locuteur au dit, au dire et à son interlocuteur; il s'agit de la négociation explicite du sens, qui sous-tend tout processus de référenciation.

3. Déixis spatiale - État de l'art

3.1. La perspective traditionnelle

En Portugais, les déictiques de lieu sont une catégorie complexe, organisée en deux séries, complémentaires, l'une ternaire et l'autre binaire, respectivement *Aqui, aí, ali (acolá)* et *cá, lá*⁵.

La grammaire traditionnelle a limité l'analyse de ces formes à la valeur sémantique de locatif, d'où la catégorisation comme adverbes de lieu, dont elle ne signale qu'une liste unique (Cunha & Cintra, 1984; Vasquez Cuesta & Luz, 1971).

3.2. Fonction déictique d'une catégorie énonciative

La pragmatique et, en particulier, la linguistique de l'énonciation ont redessiné les approches et les analyses, en considérant la catégorie dans le cadre de l'énonciation comme un de ses paramètres.

Ainsi, l'adverbe *ái* fait partie d'une catégorie à 3 pôles, que l'on rapproche de la catégorie des pronoms personnels (eu, tu, ele/ela [je, tu,

⁴ Voir en annexe les conventions de transcription.

⁵ Il y a une troisième série, constitué de deux éléments *além, aquém*, ayant des usages plus restreints et des spécificités que nous n'aborderons pas.

il/elle]) ou des personnes verbales (1^e, 2^e et 3^e personnes verbales), respectivement: *aqui* [ici, près de moi], *aí* [ici/là, près de toi] et *ali* [là, ni près de moi ni près de toi]. On y reconnaît, donc, un *centre déictique* délimité par les trois paramètres *moi, ici, maintenant*⁶.

Cette catégorisation, tournant autour du locuteur – le « deitic center » (Lyons, 1995:304) –, est réductrice et ne rend pas compte de la complexité des usages en contexte⁷. Il faut prendre en considération la relation entre le locuteur et l'allocutaire qui permet de construire un espace commun premier, délimité en fonction de leur rôle d'interlocuteurs; c'est l'espace abstrait des participants à l'interaction, un espace partagé. À une conception tripartite homogène et homologue des trois personnes verbales, on substitue donc une autre, ancrée sur l'espace commun de l'énonciation par opposition à un espace extérieur aux relations interactionnelles⁸. À l'espace énonciatif construit par le seul locuteur en fonction de soi-même, il faut superposer une autre organisation spatiale manifestant un espace commun interlocutif, bien que cet espace « consensuel de base », que les séries à deux termes nécessairement construisent et le portugais prévoit aussi dans la série *cá - lá*, n'efface pas la distinction entre l'espace du *moi* et celui du *toi*. Le schéma ci-dessous illustre cet agencement spatial différencié:

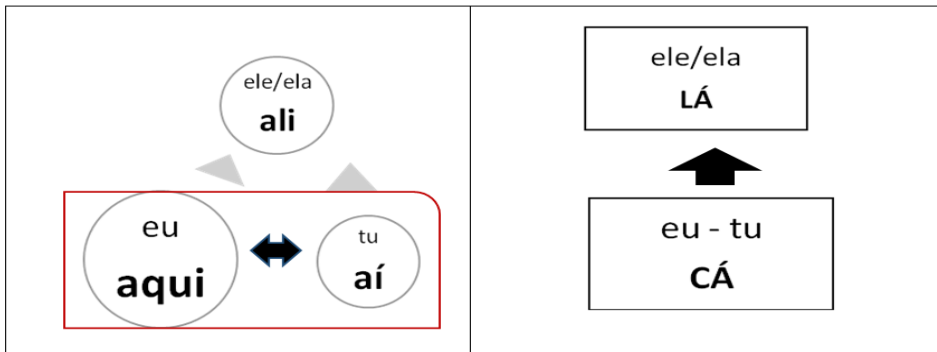


Schéma 1. Agencement spatial

3.2.1. Fonction déictique exophorique

3.2.1.1. Proximité, indéxicalité, visibilité et accessibilité

Étant donné les objectifs de notre recherche, nous n'allons considérer que certains usages « exophoriques »⁹ de cette série.

⁶ Sur la déixis en portugais, voir Fonseca (1992, 1995, 1996).

⁷ Voir Kleiber (1986:12) pour une thèse critique de l'égo-centrisme.

⁸ Teixeira (2005) signale l'importance de cette réorientation de la catégorisation.

⁹ Pour la classification des valeurs exophoriques et endophoriques des catégories déictiques, voir Halliday et Hasan (1976).

L'organisation interne de la série met en relief une relation (graduelle) de *proximité*¹⁰ à des points de repère, mis en scène par un locuteur-énonciateur responsable du point de vue présenté, en relation avec un allocataire-destinataire qui doit interpréter l'énoncé. Le centre déictique dont parle Lyons (1995: 310) est, dans ce sens, un centre partagé.

Cette *proximité* est, dans un premier temps, en lien étroit avec *l'indéxicalité*, au sens le plus stricte, d'activité d'ostension proposé par Bühler (1934) ou « gestural reference » (Lyons, 1995: 303), ancrée sur une notion de spatialité « visible » qui gouverne la série. En fait, on peut montrer du doigt la localisation spatiale d'un objet.

Ces caractéristiques ostensives mettent en relief la *visibilité* de l'objet localisé. Toutefois, les occurrences enregistrées montrent qu'il s'agit d'une délimitation spatiale esquissée en fonction d'un point de vue. En d'autres mots, ce sont des configurations spatiales de proximité qui découlent d'un positionnement évaluatif du locuteur et que celui-ci négocie avec son allocataire. Ce n'est pas une délimitation d'espaces géographiques mais d'espaces gouvernés par une perception nettement subjective, qui suppose notamment des connaissances partagées et l'adhésion du locuteur au point de vue mis en scène¹¹. Il faut souligner que dans cette négociation, qui est foncièrement argumentative (Amossy, 2000), l'objet est montré en tant que cognitivement *accessible* à l'allocataire.

C'est pourquoi, dans une situation quelconque, on peut créer des délimitations spatiales à ampleurs diversifiées, en fonction du choix du locuteur et des visées argumentatives qu'il poursuit: « *Aqui/aí/ali*, au Portugal », « *aqui/aí/ali*, à Braga », « *aqui/aí/ali* sur cette table ».

Aqui (et aussi *aí*, *ali*) peut faire référence à des espaces diversifiés, délimités en premier lieu par la visée du locuteur qui surplombe la dimension de l'espace physique où se trouvent les interlocuteurs. C'est ce qui arrive dans une situation d'énonciation où le locuteur peut choisir entre ces deux énoncés « *Vamos aqui para a sala /allons dans cette salle-ci* » et « *Vamos ali para a sala (allons dans cette salle-là)* », parce que la *proximité* de lieu est tout à fait subjective (et argumentative).

Dans ce décalage subjectif par rapport à l'espace de l'énonciation, c'est particulièrement intéressant l'usage de *ali* pour marquer un *espace de mémoire* (Bühler, 1934; Fonseca, 1996; Barbéris, 1998), récupérable seulement à partir

¹⁰ Je renvoie à Lyons (1995: 310) pour une définition de ce terme, qui est néanmoins un peu restrictive: « ...the notion of spatio-temporal proximity to the deictic center (...) *this* and *here* refer to entities and places that are located in the place that contains de speaker (...) that is what *proximity* means when it is used, technically, in discussions of deixis ».

¹¹ C'est aussi la perspective de Barbéris (1998: 28): il s'agit plutôt d'un point de vue subjectif que d'une localisation effective des interlocuteurs.

des connaissances partagées des interlocuteurs (« O palácio fica *ali* na rua do Raio. » /Le palais est là, rue du Raio)¹² ou, pour mieux dire, des connaissances données comme partagées. L'exemple (1) ci-dessous présuppose un partage de connaissances qui en fait n'existe pas; l'allocutaire (l'intervieweur, dans ce cas) ne connaît pas et ne voit pas l'immeuble dont il est question, mais, en utilisant « *ali* » comme localisateur déterminant un objet spécifique, le locuteur rend l'objet discursif *accessible* à son interlocuteur. Malgré tout, « ça marche » et le locuteur réussit à communiquer:

- (1) •• Um gajo vai *ali* para a sede, também bebe umas cervejotas. •• Bebe cinco cervejas, (12H2A)¹³
 [•• un mec y va au siège [du groupe sportif], il boit aussi des bières ••
 il boit cinq bières]

Cette caractéristique du déictique est aussi présente dans d'autres usages, d'intensification de l'évaluation. Le lien qu'il établit avec le « je » énonciateur entérine cette interprétation:

- (2) Ainda lavrei muito com o arado atrás dos bois [...] a virar a terra, ((hesitação)) *ali* a fazer músculo para segurar, para a terra virar, ficar *ali* direitinha. (25H3B)
 [j'ai encore labouré à la charrue derrière les bœufs [...] à ouvrir le sillon ((hesitation)) là en faisant force pour maintenir, pour ouvrir le sillon là bien droit]

3.2.1.2. *Fonction déictique temporelle*

La valeur de *proximité* règle aussi les usages temporels, ou mieux spatio-temporels, un usage exophorique, de *aqui*, *aí*, *ali* ayant comme point de repère le temps-espace de l'énonciation¹⁴. On a, entre autres, ces possibilités (a) « *Daqui* a pouco vou para casa. [je m'en vais, dans peu de temps] »,

¹² Barbéris (1998: 32) conclut pour le français que: « Sans doute convient-il de souligner l'inadéquation des modèles descriptifs de la déixis reposant exclusivement sur la localisation du référent (localisation dans le contexte /dans le cotexte) (Kleiber 1991). Attribuer une valeur mémorielle aux formes en L-, dont fait partie l'adverbe *là*, permet d'y voir plus clair, par opposition aux formes en C-, non mémorielles, où se situent les démonstratifs (adjectifs, pronoms), ainsi que l'adverbe *ici*. La désignation en *là* montrerait donc un objet préconstruit, déjà connu, tandis qu'*ici* procéderait à un découpage spatial *ab initio*, au moment de son occurrence ».

¹³ J'ai traduit tous les exemples. C'est une traduction approximative; le seul souci a été de préserver les valeurs des unités analysées.

¹⁴ Nous n'avons pas pris en compte les usages ayant un point de repère autre que le temps de l'énonciation: « Ele saiu. *Dali* a minutos começou a chover. [Il est sorti. Quelques minutes plus tard, il a commencé à pleuvoir.] ». « *Dali* a minutos » montre l'éloignement temporel face à l'évènement « il est sorti »).

marquant l'éloignement par rapport à l'espace-temps des interlocuteurs; (b) « Vem *ai* chuva. [Il va pleuvoir] », qui établit l'approximation à l'espace-temps des interlocuteurs.

La surdétermination de la localisation déictique spatiale et temporelle par le positionnement énonciatif du locuteur-énonciateur configure ces localisations. En (3), la même période est représentée soit par *aqui* soit par *ali*. Plutôt que d'y avoir des usages temporels, *aqui* e *ali* sont surtout évaluatifs en confluence avec une certaine imprécision factuelle; le locuteur raconte quelque chose de désagréable (des vols) qui a eu lieu il y a peu de temps, pendant une période vaguement délimitée:

- (3) É para ver a coisa que não vai há uma década que isso era impossível era •• era impensável. •• E hoje já já se vê. •• Pronto, não é que seja assim, mas houve uma altura mais *aqui* há um ano atrás, •• houve *ali* um período/ cerca de duas semanas, aquilo era/ os assaltos eram constantes. (18H2C)
 [...il y a un an, •• on a eu une période/ deux semaines environ, ça était/ les vols étaient constants]

4. *Aí* et *prai* dans le corpus du parler de Braga

4.1. *Aí*, déictique exophorique et endophorique

Le fonctionnement de *ai* a fait l'objet de descriptions assez nombreuses soit comme adverbe de lieu soit en tant que déictique et anaphorique (Fonseca, 1992, 1995, 1996; Raposo *et al.*, 2013; Pereira, 2009; Teixeira, 2005).

En tant que déictique exophorique, *ai* présente les valeurs nucléaires de la série, c'est-à-dire, de localisation spatiale (4), dans l'espace de allocutaire, et temporelle (5), signalant la proximité temporelle relativement au temps de l'énonciation:

- (4) ((riso)) •• E tocavam à campainha: ((hesitação)) - Sim, faz favor. - Ó menina Laura, está *ai* o paizinho? ••• ((hesitação)) - Eu vou ver. Se faz favor, de entrar. (88M4D)
 [[(rires)]. •• et on sonnait à la porte: ((hésitation)) - Oui, s'il vous plaît. - Mlle Laura, votre papa est là?. ••• ((hésitation)) - Je vais voir. Entrez, s'il vous plaît]
- (5) E: •• A família. ••• Hum, hum. •• Olha, e em relação às touradas? •• Vem vem *ai* o verão, é assim uma coisa •• que se costuma ver muito. (ENTRE:)
 [•• La famille ••• hum, hum. •• Tiens et les courses de taureaux? •• L'été est *presque là*, c'est une chose •• que l'on voit beaucoup]

Dans notre *corpus*, la valeur exophorique de *ai* est associée aux circonstances de l'interaction (5) mais surtout au discours rapporté (4), étant donné la fréquence des récits conversationnels.

La localisation spatiale-temporelle peut être aussi endophorique, c'est-à-dire, textuelle¹⁵. *ai* est un marqueur de l'organisation discursive, à valeur anaphorique (remplaçable par *dans ce cas-là*; à *ce moment-là*) (7); mais d'autres valeurs peuvent s'y agréger, c'est le cas de (6) dont la valeur anaphorique s'accompagne d'une valeur de présentatif intégré à une énumération à valeur argumentative:

- (6) E depois, eu não gosto de me ver metida no meio de tanta gente. *ai* está outro problema. (07H1D)
[Et en outre, je n'aime pas dans la foule. *Et voilà* un autre problème.]
- (7) I: *Se for num serviço de urgência, como é óbvio, •• ai não se faz ••* metade do que se devia fazer, mas •• se for num serviço normal, basicamente é isso. (90M4D)
[s'il s'agit d'un service d'urgence, évidemment, •• *Dans ce cas-là* on ne fait ni la moitié de ce qu'on devrait faire.]

4.2. *ai* – des usages évaluatifs et approximatifs

Nous avons vu que la déixis spatiale, que nous sommes en train d'analyser, est déterminée par le point de vue de l'énonciateur, lequel redéfinit les espaces. Cette subjectivité s'impose dans d'autres emplois discursifs à valeurs d'évaluatif (positif ou négatif selon les contextes d'occurrence) et d'approximateur, bien marquées.

En faisant une évaluation négative, *ai* permet de tracer un premier degré de distanciation du locuteur par rapport au contenu de son énoncé. Il met en scène un énonciateur qui ne dit pas tout, qui ne respecte pas la maxime de la quantité de Grice. *ai* devient un marqueur d'évaluation négative. Le locuteur prend ses distances par rapport au contenu de l'énoncé, parce qu'il ne veut pas tout révéler (10), ou parce qu'il en a une opinion négative et veut renforcer son acte de critique (8) et (9)¹⁶:

¹⁵ L'exemple présenté par Teixeira (2005) « Foi para o Porto e *ai/lá* viveu », que l'auteur caractérise comme neutre par rapport à l'opposition *ai-lá* s'étaye à mon avis sur une lecture plus déictique ou plus textuelle de l'événement. Cela met en relief le *continuum* d'usages déictiques exophoriques et textuels, déterminés par un positionnement énonciatif du locuteur.

¹⁶ La continuation discursive montre des compatibilités qui renforcent ces valeurs contextuelles. La valeur évaluative négative, par exemple: « quantos estádios temos *ai* agora que não são utilizados? *É uma vergonha!* [Combien de stades y avons-nous maintenant qui ne sont pas utilisés? *c'est un scandale*] ».

- (8) Mas não andes *ai* a espancar que ela não é nenhum molho de palha. (88M4D)
[Mais tu ne dois pas la bâtonner, puisqu'elle n'est pas une gerbe de paille]
- (9) Por exemplo, o futebol, quando foi o Euro 2004, quantos estádios temos *ai* agora do Euro 2004 que não são utilizados? (XXX)
[Par exemple, le football, il y a eu l'Euro 2004, combien de stades y avons-nous maintenant qui ne sont pas utilisés?]
- (10) E não vá muito longe • • que eu faço parte também *ai* dum, • • pronto, trabalho um bocado no INATEL ((hesitação)) a aprender umas coisas e assim (88M4D)
[Et voyez • • moi je fais partie d'un • • bon, je travaille un peu à INATEL (hésitation)) j'y apprend des trucs]

Quand le locuteur ne veut pas tout dire et il crée une distance subjective, que le cotexte renforce, la non-identification de l'objet de discours, les hésitations, les reformulations, les déterminants indéfinis et d'autres mécanismes de langage vague contribuent tous à la construction de cette ambiance de détachement et de (non-) prise en charge. On y voit une sous-information qui est caractéristique de l'allusion, de la rumeur. C'est ce positionnement énonciatif qui régit l'occurrence suivante:

- (11) Olhe, há *ai* um que vem *ai* visitar *uma* tia. (90M4D)
Tenez, il y en a *un* qui y vient visiter *une* tante.]

Mais c'est le contexte à valeur positive ou négative, et l'acte illocutoire notamment, qui détermine l'interprétation de *ai* comme renforcement et proximité ou écart du locuteur par rapport au contenu et à l'interlocuteur¹⁷:

- (12) I: Se a claque decide • • destruir um autocarro ou qualquer coisa do género, o clube não, não foi o clube que disse: - Olha, destrói *ai*.
[Vas-y, détruis tout]
- (13) E: Diz-me *ai* então os teus livros assim preferidos.
[Dis-moi, donc, quels sont tes livres préférés.]
- (14) E: Devia ter *ai* umas pernas com um músculo.
[Vos jambes, elles devraient être bien musclées]

Finalement, les structures de quantification, si fréquentes dans notre corpus, permettent aussi un usage approximatif de *ai*, véhiculant le sens de « plus ou moins; environ »¹⁸:

¹⁷ Landone (2012: 307) cite Chodorowska-Pilch (2008: 1359) sur ce genre de fonctionnement: « [...] it is the metacommunicative movement beyond the content of the utterance that produces the effect of distancing or closeness between interlocutors ».

- (15) Depois temperam-se com vinho tinto, alho, pimenta •• e sal. •• E depois deixam-se estar aí *dois ou três dias*, •• em alguidares de barro (86M4C).
[Après on les assaisonne de vin rouge, ail, piment•• et sel. ••Et puis on les met pendant deux ou trois jours, •• dans un bol de céramique]

4.3. *Praí* – usages, sens et contextes

Praí a des valeurs qui font partie de ces catégories ci-dessus présentées pour *aí*. Toutefois, la construction avec la préposition *para* le spécialise dans certains effets de sens.

En fait, pour déterminer les usages discursifs de cette structure, la valeur directionnelle de la préposition *para* é fondamentale, en tant qu'elle montre un mouvement d'éloignement, d'un *aquí* du locuteur vers un autre point de repère, que ce soit un espace physique ou cognitif. Quand il a la valeur spatiale, *praí* marque un *mouvement* vers l'espace de l'allocutaire:

- (16) •• E nós éramos assim: - *Praí* hoje não vamos. (12H2A)
[•• Et nous disions: aujourd'hui, nous n'y allons pas.]

En ce qui concerne les relations interpersonnelles, ce mouvement vers l'autre prend des dimensions négatives. Le locuteur se met à distance face au contenu et à l'interlocuteur. En (17), *praí* marque le désaccord et aussi l'irritation envers l'interlocuteur:

- (17) ele estava aos berros comigo, eu virei-lhe as costas. •• Fui beber uma cerveja •• e deixei o burro sozinho. •• Fala *para aí!* (12H2A)
[Il était en train de crier sur moi, je lui ai tourné le dos. Je suis allé boire une bière et j'ai laissé cet idiot tout seul. •• *Ferme ta gueule!*]

4.3.1. Usages approximatifs de *praí*

L'usage approximatif de *praí* est saillant dans notre corpus. *Praí*, comme *aí*, peut être un marqueur d'indétermination. En fait, il convie à une interprétation approximative, en tant que il véhicule *quelque chose qui n'est pas exactement cela* (Vigara Tauste, 1966: 25)¹⁹.

¹⁸ Mihatsch (2009: 101) reprend le schéma de Prince, Bosk et Frader (1982) pour distinguer « Dans le domaine de l'approximation (...) entre les « adaptors », les moyens d'approximation comme *espèce de* qui servent à indiquer un emploi flexibilisé d'un lexème et les « rounders », les moyens d'approximation numérique, comme *environ* ».

¹⁹ En espagnol: « no es exactamente eso ».

Praí, à valeur d'approximateur, est un commentaire métadiscursif (un modalisateur tel que le propose Vion, 2012), par lequel le locuteur se dédouble; en mettant en scène un autre point de vue, un autre énonciateur, il s'éloigne et ne prend pas en charge le point de vue premier. Voyons l'énoncé « Foi *prái* em dezembro » [c'était *p't-ê*tre en décembre]. La suppression de *prái*, « Foi em dezembro », entérine la force épistémique de l'assertion. L'approximateur amoindrit la valeur de vérité de l'énoncé, dont le locuteur ne se porte plus garant. C'est donc une stratégie de déresponsabilisation énonciative.

Nous avons relevé deux dimensions dans les usages approximatifs de *prái*.

D'abord, sa fonction d'approximateur découle d'un mouvement de reformulation qui brouille l'information. C'est un réajustement du dit qui déresponsabilise le locuteur. Prototypiquement, *prái* a lieu avec des expressions quantitatives. C'est un cas d'approximation numérique (Mihatsch, 2009: 101). L'exemple ci-dessous est illustratif de la valeur d'approximation qui caractérise tout le segment discursif:

- (18) E: 3D está bués de caro agora, não está? *Tipo*, sete euros ou mais.
 I: [...] Está. Cinco. • • Cinco, cinco *e tal*. E se for 3D é sete *e tal prái*. • • •
 (03H1B)
 [En 3D c'est trop cher, n'est-ce pas? *Genre*, sept euros *ou plus*. / Oui. Cinq...
 Cinq, *environ* cinq. Et s'il s'agit de 3D c'est sept *environ plus ou moins*]

En tant que mouvement de reformulation du dire, de son adéquation à l'objet référé, *prái* accroît l'indétermination et brouille délibérément la dénomination de l'objet:

- (19) O ISAVE ou *prái* qualquer coisa assim. (86M4C)
 [ISAVE ou [*prái*] quelque chose comme ça.]

Les localisations spatio-temporelles sont l'autre domaine de l'usage approximatif de *prái*:

- (20) E: E mas lebras-te da última vez que foste?
 I: Lembro-me. Foi/ • • • Foi *prái* • • foi *prái* em dezembro. (03H1B)
 [Et tu te rappelles la dernière fois que tu y es allé?
 Oui. C'était/ c'était *p't-ê*tre c'était *p't-ê*tre en décembre.]
- (21) E: quando é que é o teu próximo jogo? • • • Quem? Ronfe. • • • E...
 I: • • É sábado, • • com Ronfe. Ronfe. Acho que é de *Famalicão* supostamente.
 Ou *Guimarães*. • • • Sei que é *pra prái*, um desses lados. (03H1B)
 [Et c'est quand le prochain match? Qui? Ronfe? Et...
 C'est samedi, contre Ronfe. Je crois que c'est à *Famalicão* éventuellement.
 Ou à *Guimarães*. Je sais que c'est *par là*.]

5. Conclusion

L'analyse de *aí* et *praí* soulève des questions complexes mais fort intéressantes du point de vue de la compétence communicative orale, surtout en ce qui concerne le Portugais langue étrangère. Les usages attestés de ces termes mettent en relief la polysémie de ce « petit mot ».

Il faut remarquer, à propos de cette série *aqui, aí, ali*:

- La surdétermination de l'usage des déictiques par le positionnement énonciatif du locuteur. Du déictique au non-déictique il y a un continuum réglé par l'intersubjectivité.
- Le primat de l'accessibilité (de nature cognitive) sur la visibilité de l'objet de discours, ce qui permet de comprendre la valeur de la spatialité déictique comme *espace de mémoire*.
- Des usages non-déictiques complexifient encore la détermination des valeurs sémantiques et pragmatiques de la série. On peut dire que, à cause de l'éparpillement de ces emplois, ce sont des éléments linguistiques difficiles à cerner. Il faut penser à des catégories souples, i.e., hétérogènes.

En ce qui concerne *aí* et *praí*, en particulier, le positionnement énonciatif du locuteur rend compte des usages évaluatifs et approximatifs ici présentés.

Le genre discursif, une interview sociolinguistique à registre colloquial, étaye ces types d'occurrences enregistrées. C'est une interaction à thèmes flottants (ou presque), comme c'est d'usage dans les conversations. Les interviewés parlent de leur vie personnelle, racontent des mémoires.

En fait, les occurrences de notre corpus montrent que l'imprécision du dit et du dire est une stratégie de communication ratifiée par le genre discursif et le registre spontané. Il s'agit de causer, de raconter des récits personnels. La précision narrative est donc accessoire. La dimension évaluative surdétermine les usages *d'aí* et *praí*. Et quand on a affaire à un jugement négatif, celui-ci repose sur une sorte de *on dit* déresponsabilisant.

Il y a donc une incertitude épistémique construite et *montrée* par ces mécanismes approximatifs et évaluatifs. De plus, ces choix discursifs assurent la déresponsabilisation du locuteur sans atteindre l'efficacité de l'interaction. La précision factuelle n'est pas le premier des objectifs des interlocuteurs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMOSSY, R., *L'argumentation dans le discours*, Paris: Nathan, 2000.
BARBERIS J.-M., « Identité, ipséité dans la déixis spatiale: 'ici' et 'là', deux appréhensions concurrentes de l'espace? », in *L'Information grammaticale*, 77, 1998, pp. 28-32.
BENVENISTE, E., *Problèmes de linguistique générale*, 2, Paris: Gallimard, 1974.
BÜHLER, K., *Théorie du Langage*, Marseille: Agone, 1934 [2009].

- BUHLER, K., *Teoria del Lenguaje*. Trad. Madrid: Alianza Editorial, 1979 [1934].
- CUNHA, C. & CINTRA, L.F., *Gramática do português Contemporâneo*, Lisboa: Caminho, 1984.
- DUCROT, O., *Le dire et le dit*, Paris: Minuit, 1984.
- FONSECA, F. I., *Deixis, Tempo e Narração*, Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1992.
- FONSECA, F. I., *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto: Porto Editora, 1994.
- FONSECA, F. I., « Deixis e pragmática linguística », in *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, org. de I. Hub Faria, E. Ribeiro Pedro, I. Duarte, C. A. M. Gouveia, Lisboa: Editorial Caminho, 1996, pp. 437-445.
- FONSECA, F. I., « Deixis e Poesia », in *Revista da Faculdade de Letras « Línguas e Literaturas »*, Porto, XII, 1995, pp. 75-89.
- FRASER, B., « Pragmatic competence: the case of hedging », in Kaltenbock, G., Mihatsch W. & Schneider, S. (org). *New Approaches to Hedging*, Emerald Group Publishing Limited, 2010, pp. 15- 34.
- HALLIDAY, M. & HASAN, R., *Cohesion in English*, New York: Longman, 1976.
- KLEIBER, G., « Déictiques, embrayeurs, "token-réflexives", symboles indexicaux, etc.: comment les définir? », in *L'information grammaticale* no 30, 1986, pp. 3-22.
- LANDONE, E., « El alcance interpersonal de los marcadores del discurso en la dinámica conversacional: el ejemplo de la cortesía verbal », in *Verba* 39, 2012, pp. 301-313.
- LYONS, J., *Linguistic Semantics. An Introduction*, London: CUP, 1995.
- MARQUES, M.-A., « O discurso direto em interações orais coloquiais », in M. A. Marques & X. M. Sánchez Rei (ed). *Novas perspectivas linguísticas no espaço galego-português, Monografia 10. Revista Galega de Filoloxía*, Universidade da Corunha, 2015, pp. 89-109.
- MIHATSCH, W., « L'approximation entre sens et signification: un tour d'horizon », in Verbeken, D. (ed). *Entre sens et signification - Constitution du sens: points de vue sur l'articulation sémantique-pragmatique*, Paris: L'Harmattan, 2009, pp. 100-116.
- MONDADA, L. & DUBOIS, D., « Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référentiation », in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, vol. 23, 1995, pp. 273-302.
- PEREIRA, M., *Aspectos Semânticos e Pragmáticos de aqui, aí, ali, cá e lá em Português Europeu*, Tese de mestrado. FLUP, 2009.
- RABATEL, A., « La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue », in *Marges linguistiques*, 9, 2005, pp.115-36. Disponible en <<http://www.margeslinguistiques.com>>.
- RABATEL, A., « Retour sur les relations entre locuteurs et énonciateurs. Des voix et des points de vue », in *Linguistiques* 32, 2010, pp. 357-373, <halshs-00504918>.
- RAPOSO, E., « Advérbio e sintagma adverbial », in Raposo et al. (org.) *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, pp. 1569-1684.
- TEIXEIRA, J., « De cá para lá e de aqui para aí: rede de valores semânticos dos marcadores espaciais cá / lá (acolá) e aqui / aí / ali », in Rio-Torto, Graça Maria; Figueiredo, O. M. & Silva, F. (coord.): *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, vol. I, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, pp. 449-460.

- VASQUEZ CUESTA, P. Luz, M. A., *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa: Edições 70, 1971.
- VIGARA TAUSTE, A. M., « Español coloquial: expresión del sentido por aproximación », in T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 1996, pp. 15-44.
- VION, R., « *Modalités, modalisations, interaction et dialogisme* », in Brès, J. P., Haillet, S. Mellet, H. Nølke, L. Rosier (orgs). *Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2005, pp.143-156.

Annexe

Conventions de transcriptions:

nous avons utilisé les signes de ponctuation traditionnels des règles de l'écriture (.,?!,:);

mots superposés: (aaa);

signes paraverbaux: ((aaa));

fragments incompréhensibles ((aaa));

interruption (aaa/)

discours direct (: -)

pause longue (•••),

pause courte (••)

intervieweuse (E:);

interviewé (I:).

Note: fragmentes en italiques: structure analysées.

MARQUEURS PRÉSENTATIFS DANS DES INTERACTIONS INFORMELLES EN PORTUGAIS EUROPÉEN

ISABEL MARGARIDA DUARTE¹

ABSTRACT. *Presentative markers in informal interactions in European Portuguese.* In European Portuguese, the presentative makers are not restricted to *eis*, which is found only in spoken political discourse or in formal written discourse. In informal oral conversations, if one would want to translate the Italian *ecco* and the French *voici / voilà*, one would use the Portuguese discursive marker *é assim*. The deictic origin might explain the pragmatic and discursive value of *é assim*: a topic introducer and a focal point. Other functions of *é assim* include interaction values typical of discursive markers: guiding the interlocutor to discourse sequences whose importance the speaker wishes to emphasize, reinforcement of assertive speech acts. In other contexts, this presentative marker invites the interlocutor to imagine a script so as to better understand the communicative intention of the speaker and jointly build the meaning. Despite its diverse origins, presentative markers function in a similar fashion in different Romance languages (Zafiu 2015b). We have analyzed occurrences of *é assim* in several oral corpora of informal conversations in European Portuguese, with the aim of identifying different structures in which this presentative marker appears and its corresponding values.

Keywords: *presentative markers, eis, é assim, informal conversation, European Portuguese.*

REZUMAT. *Mărci prezentative în interacțiuni informale în portugheza europeană.* În portugheza europeană, inventarul mărcilor prezentative nu se limitează la *eis*, care este prezent doar în discursul politic oral sau în discursul formal scris. În conversațiile informale, dacă cineva ar dori să traducă *ecco* (din italiană) sau *voici / voilà* (din franceză), ar trebui să utilizeze marca discursivă portugheză *é assim*. Originea deictică ar putea explica valoarea pragmatică și discursivă a expresiei *é assim*, anume aceea de a introduce un subiect sau de a constitui un punct focal. Alte funcții ale expresiei *é assim* includ valori

¹ **Isabel Margarida DUARTE** est docteur en Linguistique (2000) par la Faculté des Lettres de l'Université de Porto où elle est Professeur « Associada » en Linguistique. Elle a publié des articles en Pragmatique et Analyse du Discours, enseignement du portugais. E-mail: iduarte@zonmail.pt

interacționale tipice pentru mărcile discursive: ghidarea interlocutorului către secvențe discursive a căror importanță vorbitorul dorește să o sublinieze, întărirea actelor de vorbire asertive. În alte contexte, acest prezentativ invită interlocutorul să-și imagineze un scenariu pentru a înțelege mai bine intenția comunicativă a vorbitorului și pentru a construi sensul împreună cu acesta. În pofida originilor diferite, prezentativele funcționează în mod similar în mai multe limbi romanice (Zafiu 2015b). Am analizat ocurențe ale expresiei *é assim* în mai multe corpusuri de conversații informale în portugheza europeană, cu obiectivul de a identifica diferite structuri în care apare această marcă și valorile sale corespondente.

Cuvinte cheie: mărci prezentative, *eis*, *é assim*, conversație informală, portugheză europeană.

1. Introduction

1.1. Point de départ: les présentatifs *eis* et *é assim*

Le but de ce texte est de distinguer plusieurs emplois et valeurs de *é assim*, un marqueur discursif (MD) présentatif dans des *corpus* de discours informels oraux, en Portugais Européen (PE). Nous partons des différences d'emploi entre *eis* et *é assim*.

Nous ne sommes pas d'accord avec Almeida (2000: 18), quand elle écrit: « Au couple *voici/voilà* correspond un seul présentatif en portugais: *eis*. » Beaucoup d'occurrences orales de *voilà* ou de *ecco* présentatifs ne pourraient jamais être traduites par *eis* en portugais. Il nous faut donc découvrir des traductions adéquates et celà nous a conduit à considérer d'autres présentatifs.

Le présentatif portugais *eis*, considéré comme un adverbe désignatif par la grammaire traditionnelle (en fait, ce n'est pas un adverbe, comme Costa et Costa (2001) l'ont montré) ou un mot qui dénote une désignation (« *palavra denotadora de designação* »), selon Cunha et Cintra (1984: 549), n'est pas présent dans l'oralité informelle.

Les présentatifs n'ayant pas été étudiés en portugais, nous partons de ce qui a été écrit à leur propos dans d'autres langues romanes, surtout sur le français *voilà* (et *voici*), l'italien *ecco* et ce que Zafiu (2015a) a écrit sur les présentatifs en roumain. À propos des marqueurs présentatifs dans les langues romanes, cette linguiste remarque « des origines diverses » mais « des ressemblances profondes dans leur fonctionnement de base [...], en tant qu'éléments à fonction déictique, intégrés à l'énoncé du point de vue syntaxique »² (Zafiu, 2015b: 36). Elle souligne

² Vrai por *eis* mais non pour *é assim*.

aussi leur « tendance à développer de nouvelles valeurs interactionnelles, qui les transforment en vrais marqueurs discursifs. » En comparant l'évolution de *iată*, *voilà* et *ecco*, Zafiu (2015b: 36) remarque l'« accentuation et la diversification de leurs valeurs pragmatiques ». Pour *ecco* e *iată*, selon Zafiu, les valeurs présentatives étaient déjà dans « leurs étymons (deixis situationnelle, deixis textuelle, marqueur rhématique) » (Zafiu, 2015b: 36). De même pour les marqueurs portugais. La deixis est sous-jacente aux éléments étudiés, mais des fonctions textuelles et interactionnelles s'ajoutent à la valeur de base dans la majorité des occurrences analysées, surtout la valeur de focalisation sur le rhème. (cf. Oppermann-Marsaux, 2006; Porhiel, 2012).

Les présentatifs contribuent aussi à « la construction d'un monde de référence » (Rabatel, 2001:113), ce qui est vrai non seulement pour le discours fictif étudié par Rabatel mais aussi pour le discours oral informel. Le locuteur invite l'allocutaire à imaginer un *script* pour mieux comprendre ses intentions et pouvoir co-construire le sens.

Dans le cas de *eis* et *é assim*, nous allons considérer le deuxième un MD à valeur présentative, mais jamais le premier. *Eis* est typique d'un style formel, tandis que *é assim* l'est de l'oral informel. Par contre, leurs traductions seraient les mêmes en français et en italien: *voilà* et *ecco*. Dans ce texte, je me pencherai d'abord en 2. sur *eis*, bien qu'il ne soit pas présent dans l'oralité informelle, pour m'occuper ensuite de *é assim*, en 3.

1.2. Études contrastives et marqueurs discursifs

Les éléments que nous allons analyser sont surtout (mais pas seulement) des MDs dans le sens de Fagard (2010), de Dostie et Pusch (2007), de Portolés et Zorraquino:

« Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional – son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación ». (Zorraquino et Portolés, 1999: 4057).

La comparaison entre les langues, surtout les langues proches, comme les langues romanes, est, à notre avis, très utile et éloquente quand nous voulons analyser des MDs, leurs origines et leurs histoires, leurs sens et leurs fonctionnalités dans plusieurs genres discursifs. En fait, ayant parfois des origines communes et des formes actuelles assez proches, les MDs sont souvent des faux amis: ils se ressemblent dans leur forme, mais s'éloignent

parfois sensiblement dans leurs fonctionnalités et leurs emplois (Duarte et Ponce de León, 2015). D'autre part, la même fonction peut être remplie par des marqueurs différents selon les langues, comme on peut observer dans le cas de *olha / look / mira / guarda VS écoute* (Fagard, 2010). Il est donc souvent difficile de trouver des MDs équivalents dans des langues différentes. Nølke (2007) signale une difficulté semblable pour traduire les valeurs des connecteurs et il souligne que « authentic translations will function as heuristic devices » (2007: 181). Cette constatation nous intéresse du point de vue méthodologique. Par la confrontation d'un MD dans plusieurs langues, en comparant des traductions, en analysant les voisinages et les différences, nous pouvons parfois découvrir des parcours diachroniques convergents ou divergents, des spécialisations sémantico-pragmatiques, des nuances de sens ou d'emploi à peine suspectées dans une langue donnée. Cela est vrai si les marqueurs se ressemblent, s'ils ont des fonctions et des emplois identiques mais aussi s'ils divergent.

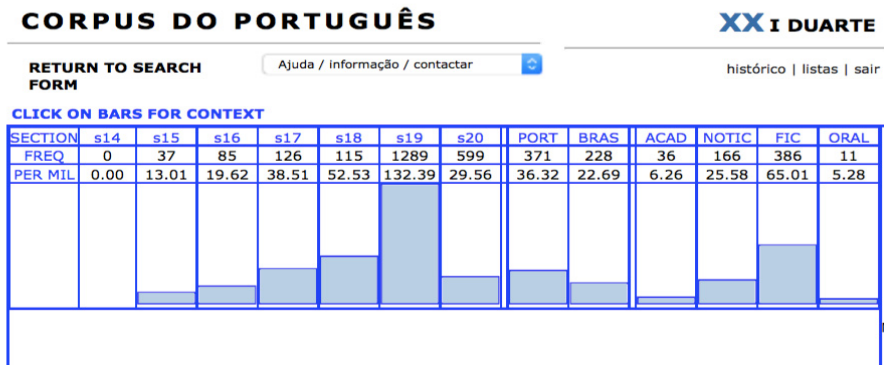
2. *Eis*

Le présentatif plus évident en portugais, *eis*, à fonction déictique, traditionnellement considéré comme un adverbe désignatif, n'est presque pas utilisé à l'oral, surtout à l'oral informel, contrairement à ce qui se passe avec *voilà* en français ou *ecco* en italien, « una forma típica del parlato attestata anche nello scritto » (De Cesare, 2010: 105).

Nous pouvons le constater d'après les données du *corpusdoportugues* de Davies & Ferreira.

Corpus do Português

<http://www.corpusdoportugues.org/x.asp?r1=&w=10>



Graphique 1. *Eis*. Source: Davies & Ferreira

Quelques remarques sur l'image faite à partir d'une recherche dans ce corpus, où nous pouvons vérifier que: (a) *eis* n'est presque pas employé à l'oral; (b) ce présentatif est un peu plus utilisé au Portugal qu'au Brésil; (c) le XIX^e siècle est l'époque à laquelle le mot a été le plus employé; (d) les 11 occurrences orales du *corpus* cité appartiennent toutes à des interviews de presse écrite, 3 du PB et 8 du PE. Il n'y a donc aucune occurrence d'*eis* dans des exemples de vraie conversation orale informelle, du moins sur ce *corpus*; (e) les premiers exemples de *eis* dans ce *corpus* datent du XV^e siècle, de la traduction portugaise d'un livre publié en 1485; (f) des 85 occurrences du XVI^e, 22 sont de Gil Vicente, un dramaturge du début du siècle, donc de paroles attribuées aux personnages; (g) des 599 occurrences du XX^e, 228 sont de PB, 371 de PE, toujours de fiction ou de presse écrite, c'est-à-dire, *eis* s'emploie plutôt à l'écrit, dans des registres formels.

Eis a été considéré par Lopes (2017) un « déictique présentatif ». Il est suivi, le plus souvent, du déictique *aqui* (ici): *eis aqui*. Nous avons aussi des occurrences de *eis + que, como, quem, porque* (comme en italien ou en français: *ecco perché* et *voilà pourquoi*, etc.). *Eis*, comme en italien, peut être suivi d'un clitique: *eis-me, ei-lo / ei-la / ei-los / ei-las / eis-nos / eis-vos*. *Eis* est toujours suivi d'un complément et le mot fait partie de la même unité intonative de son complément. Il peut être employé de façon anaphorique ou cataphorique, comme ses correspondants français ou italien. Ce présentatif est intégré à l'énoncé du point de vue syntaxique, ce qui n'est pas le cas de *é assim*.

Les nombreux exemples de *eis* dans le corpus CRPC³ (8732) sont surtout de textes écrits, et pour ce qui est de l'oral, de discours politique, surtout parlementaire, de textes souvent écrits pour être lus, donc d'un registre plutôt soigné, comme (1):

- (1) Sr. Presidente, Srs. Deputados: volvidos menos de 30 dias, eis de novo em debate neste Hemiciclo a problemática da gestão escolar. A136598
M. Le Président, Mrs. Les Députés: passés moins de 30 jours, voici de nouveau en débat à la Chambre la question de la gestion scolaire.

Comme exemple d'annonce, d'emploi cataphorique, voyons les célèbres vers de *Os Lusíadas*, quand, après avoir décrit toute l'Europe, le narrateur, le navigateur Vasco da Gama, arrive à la description du Portugal qui commence par ces mots:

- (2) *Eis aqui, quase cume da cabeça
da Europa toda, o reino Lusitano*

³ Corpus de Referência do Português Contemporâneo.

Onde a terra se acaba e o mar começa
E onde Febo repousa no Oceano.

(Canto III, estrofe 20).

Enfin, formant comme le sommet de cette tête de
l'Europe, *voici* le Royaume lusitanien,
où la terre finit et où la mer commence,
et où Phébus repose au fond de l'Océan. (...)

(trad. 1992)

Un exemple d'emploi anaphorique serait (3):

- (3) Numa fase da sua vida em que os convites para colóquios se sucedem, como é que encontra disponibilidade para reflectir?
- *Eis* uma excelente pergunta. (*corpusdoportugues*)
Dans une phase de votre vie où les invitations pour les colloques se succèdent, comment trouvez-vous de la disponibilité pour réfléchir?
- *Voilà une excellente question.*

Alors, comment traduire en portugais le *voilà* ou le *ecco* présentatifs qui abondent dans les conversations informelles en français ou en italien? C'est à partir de cette question que nous avons organisé notre recherche.

Le fait de ne pas avoir, en portugais, le même élément présentatif à l'écrit et à l'oral informel doit être mis en rapport avec l'impossibilité de traduire *ecco* de la même façon dans des exemples issus de corpus oraux ou écrits. *Ecco* présent à l'écrit se ressemble, dans la plupart des cas, à *eis* en PE écrit ou utilisé dans l'oral formel, comme nous le montrent l'exemple (4) de la presse écrite⁴, du CETEMPúblico.

- (4)Trabalhar com todas as selecções nacionais, acompanhar regularmente os jogadores com estatuto de alta competição e dar cursos de formação aos profissionais de ensino - eis algumas das tarefas que o aguardam.
par=ext1718-des-96b-2
Travailler avec toutes les selections nationales, accompagner régulièrement les joueurs avec un statut de haute compétition et donner des cours de formation aux professionnels de l'enseignement, voilà quelques tâches qui l'attendent.

En (4), *eis* serait traduit par *ecco* en italien et *voilà* en français. Pourtant la réalité est très différente si l'on envisage l'oral, surtout informel, où nous n'avons aucun cas de *eis* en portugais, dans les *corpus* analysés.

⁴ Il y a 422 occurrences sur CETEMPúblico, un corpus de presse.

Ecco à l'oral a plusieurs valeurs (De Cesare, 2010, 2011, Zamora Muñoz, 2000), et il se détache du point de vue intonatif. Nous pouvons le traduire, en portugais, par différents marqueurs discursifs: *é assim, imagina, é isto / isso, aqui está, aqui tem, temos, pronto, certo, pois, exato*, selon différents contextes, les 4 derniers marqueurs n'étant pas présentatifs du tout.

Si les exemples écrits de *ecco* peuvent être traduits par *eis*, nous ne pouvons pas le faire dans des conversations orales informelles. Mettons en relation ces faits avec l'idée de De Cesare (2010: 139) selon qui

« [...] gli impieghi di *ecco* nell'italiano parlato e scritto contemporaneo sono radicalmente diversi. Le loro differenze riguardano innanzitutto la forma della loro manifestazione linguistica. Nel parlato, *ecco* si manifesta caratteristicamente in un'Unità Intonativo-Informativa autonoma, che basta spesso anche a fare Enunciato. Nello scritto, invece, *ecco* è di solito seguito da un complemento – un sintagma nominale o una clausula – integrato nella stessa Unità Informativa ».

Nous pouvons appliquer ce que De Cesare dit sur *ecco* à l'écrit à nos exemples de *eis*, mais les emplois de *ecco* à l'oral ne se traduisent pas par *eis*. À l'oral, nous devons traduire *ecco* de différentes formes, selon les différents emplois et fonctions, constatation qui va dans le même sens des affirmations selon lesquelles *ecco* est polifonctionnel à l'oral en italien et nous en trouvons une grande variété d'emplois.

3. *É assim*

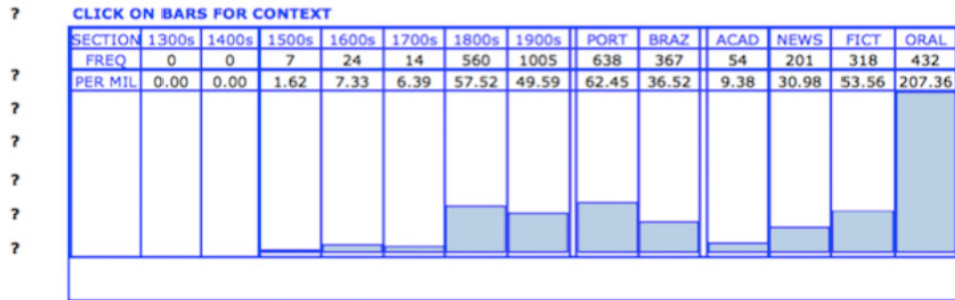
L'expression par laquelle spontanément nous traduisons une partie significative des occurrences de *ecco* ou de *voilà* de l'oral informel serait *é assim*, précédée et suivie d'une pause. Nous considérons *é assim* un MD complexe ou composé qui semble figé (Auchlin, 1981: 142), *assim* étant un déictique.

É assim a beaucoup d'autres emplois différents de celui qui nous intéresse, celui de présentatif. Nous ne nous occuperons pas de ces emplois non présentatifs, où *é assim* n'est pas un MD, qui sont d'ailleurs très intéressants et variés. Lopes, O. (2005 [1985]) a écrit sur le déictique *assim*. Lopes et Carapinha (2004) présentent une analyse sémantico-pragmatique très intéressante de constructions avec *assim*, mais aucun des auteurs ne prend en compte l'expression *é assim* en tant que présentatif.

Pour avoir une idée de la proportion de son usage dans des textes oraux, voyons l'image de *é assim* dans le *corpus* de Davies & Ferreira.

- 1900s

history | lists | logout



Graphique 2. *É assim*. Source: Davies & Ferreira

Dans les 432 occurrences de l'oral, 100 sont du Brésil. Pour les 332 occurrences du PE (trois fois plus qu'en PB), il y en a 16 qui sont dans des interviews et 315 qui sont de plusieurs *corpus* portugais⁵. Pour cette présentation, nous avons aussi cherché des occurrences dans C-Oral-Rom, et surtout, dans *Perfil Sociolinguístico da Fala Bracarense*, le plus récent des *corpus* de PE parlé online⁶. Nous avons compté 659 occurrences de *é assim* dans ce *corpus* qui n'est pas de conversations informelles, mais d'interviews sociolinguistiques visant à obtenir, de façon contrôlée, des données de conversation naturelle (cf. site du projet)⁷. Voyons les données suivantes:

Présentatifs 72 %		Autres emplois 28 %
Début	Fin	186
410	63	

Graphique 3. Emplois de *é assim*

La partie la plus significative des occurrences (410 VS 63) vient en tête de l'assertion sur laquelle le locuteur veut attirer l'attention de son interlocuteur. Il n'y a que 63 qui contribuent à la clôture de l'énoncé.

Dans ces 410 cas, avant l'assertion, nous avons pu constater plusieurs emplois et valeurs de l'expression présentative. Dans toutes ces occurrences, *é*

⁵ Cordial, *Corpus de Referência do Português Contemporâneo*, et *Português falado* / Instituto Camões.

⁶ Après avoir analysé les énoncés d'où proviennent les occurrences qui nous intéressent, nous avons constaté que *é assim* présentatif n'est pas sur ce *corpus*, comme nous pourrions le croire, une expression employée par les jeunes. En fait, toutes les catégories d'âge utilisent *é assim*.

⁷ <https://sites.google.com/site/projectofalabracarense/home> [consulté le 20/04/2016].

assim est une unité intonative indépendante, c'est-à-dire, l'expression est précédée et suivie d'une pause, d'accord avec les définitions courantes de MD⁸. Nous soulignons que l'unité intonative est possible avec *é assim*, mais pas avec *eis*. *Eis* forme une unité intonative avec ce qui suit, même si ce n'est qu'un clitique: *Eis-nos!* (nous voilà!). Comme *ecco* à l'oral (De Cesare, 2010: 115-116), *é assim* est typiquement une unité indépendante.

Dans C-Oral-Rom, nous avons 204 occurrences de *é assim*, dont un peu moins de la moitié sont des cas de présentatifs. Les structures plus fréquentes avec *é assim* dans ce corpus et celui de Braga sont du type qui suit.

3.1. Plusieurs emplois peuvent être considérés métatextuels, comme Zamora Muñoz (2000) écrit pour *ecco*, et, tel que le mot italien, *é assim* « puede funcionar como demarcativo, focalizador o reformulativo ». (2000: 959). Il a une fonction argumentative, puisqu'il introduit des explications, des exemples que le locuteur emploie pour être plus convaincant. La désignation « segnale di pertinenza » (De Cesare, 2010: 120) s'adapte bien aux occurrences où *é assim* montre la pertinence de ce qui a été dit ou va être dit⁹. La structure typique de cet emploi est la suivante:

(*isto*) [cataphorique] *é assim* / *porque é assim* / explication, justification, opinion après la pause (focalisateur).

É assim focalise, en (6), « era esta parte era дума mulher » (*cette partie-ci appartenait à une femme*) et « Eu fui daqui • • em rendição individual » (*je suis parti d'ici pour un remplacement individuel*), en (7):

(6) vizinhas lá ((hesitação)) as as vizinhas, umas/ também ((hesitação)) lá umas merdelheiritas. • • Isto é assim, • • era esta parte era дума mulher, esta parte era a minha, está a perceber? Só partia o o coiso. • 69M3A
les voisines là-bas ((hésitation)) les les voisines, unes/ aussi ((hésitation)) là-bas des confusions. • • Voilà c'est comme ça • • c'était cette partie c'était d'une femme, cette partie était la mienne, vous comprenez? Ça cassait seulement le le truc.

(7) Imagine. • • Trinta anos que se fizeram encontros sem eu saber porque, isto é assim, a unidade • • Eu fui daqui • • em rendição individual • • para para Angola render um um (colega) 30H3C

⁸ Et aussi d'accord avec l'emploi de *ecco* à l'oral: « Nel parlato, *ecco* è quasi sempre intonativamente slegato dalla stringa linguistica in cui compare [...] » (De Cesare, 2010: 108).

⁹ Par contre, l'expression *é assim* ne s'emploie pas pour signaler la pertinence d'une intervention de l'interlocuteur, comme *ecco*; dans ce cas, on dirait plutôt: *é isso (mesmo), exato, claro, certo, pois*.

Imaginez. • • Trente ans qu'ils se rencontraient sans que je le sache parce que, voilà c'est comme ça, l'unité • • Je suis parti d'ici • • pour un remplacement individuel • • pour pour l'Angola pour acquitter un un (collègue) •

Voici un exemple d'un roman récent où l'écrivain essaie de rendre les mots de ses personnages vraisemblables. Il s'agit d'une jeune journaliste qui parle à un ancien prisonnier du camp du Tarrafal, construit par la dictature portugaise dans une des îles du Cap Vert:

- (8) *Vá, senhor Joaquim, não precisa de ficar nervoso: É assim, só queremos um pequeno depoimento sobre o campo de concentração do Tarrafal, lembra-se, aquilo de que falámos ao telefone... (Carvalho, 2014: 28). Allez, M. Joaquim, ce n'est pas la peine d'être nerveux: voilà, nous voulons seulement un petit témoignage sur le camp de concentration de Tarrafal, vous vous rappelez, ce dont nous avons parlé au téléphone...*

Dans ce cas, comme dans ceux étudiés dans des discours oraux informels que cet emploi de fiction essaie d'imiter, *é assim* est un élément présentatif, un focalisateur qui pointe vers un argument ou une information que le locuteur a l'intention de souligner ou d'affirmer de façon plus convaincante. *É assim* contribue à une assertivité forte: le locuteur marque son adhésion au point de vue présenté par l'énonciateur. L'expression a des fonctions surtout metatextuelles et interactives, comme celles attribuées à *ecco* à l'oral par Zamora Muñoz (2000). L'énoncé pourrait ne pas avoir cet élément, qui n'est pas obligatoire du point de vue du contenu propositionnel (caractéristique des MDs) mais qui sert à renforcer l'assertion « só queremos um pequeno depoimento sobre o campo de concentração do Tarrafal, lembra-se, aquilo de que falámos ao telefone... ». Cette assertion a valeur d'argument pour que l'ancien prisonnier qui n'a pas envie de se souvenir des tortures qu'il a subies, donne son témoignage rapidement. *Só* et *pequeno* sont des atténuateurs: ils essaient de minimiser la tâche de M. Joaquim, c'est-à-dire, ils vont dans le même sens argumentatif de l'énoncé renforcé par l'antéposition de *é assim*. La fonction argumentative de renforcement d'un argument découle du fait que le MD souligne une assertion dont le locuteur veut montrer l'importance.

Il y a souvent une tension entre la valeur d'égocentrage dont parlent Morel et Danon-Boileau (1998), le renforcement de l'opinion du locuteur et le désir de convaincre l'autre. Cette valeur est d'ailleurs présente dans le cotexte de *é assim* par l'abondance de traits de première personne (*eu, acho, meu, etc.*)

- (9) ••• ((hesitação)) **Eu acho** que •• *é assim*: no **meu** caso, foi um bocado um caso à parte. **Eu** acabei, supostamente, o décimo segundo com dezassete: 07H1D
 ••• ((hésitation)) *Je pense que* •• *voilà: dans mon cas, ça a été un peu un cas à part. J'ai terminé, soi-disant, la terminale avec dix-sept:*

Nous pouvons aussi voir dans les occurrences de *é assim* analysées une fonction de structuration du discours, de son organisation informationnelle. En tant que signe discursif de structuration de l'information, *é assim* a une valeur interactionnelle indéniable: le locuteur signale à l'interlocuteur l'information centrale pour que celui-ci puisse prendre des décisions d'interprétation. Il essaie de le persuader, à travers l'assertion précédée du présentatif. Comme De Cesare (2010:107, note 3) écrit pour certains emplois de *ecco* à l'oral, avec cet élément « il parlante (o lo scrivente) vuol fare immaginare o sottolineare un momento dell'evento in corso ».

De même, le début d'une chronique écrite où le journaliste veut rendre ridicule l'emploi exagéré des marqueurs conversationnels sur lesquels il dit « qu'ils ne servent à rien de spécial » (« que não servem para nada de especial »), est le suivant:

- (10) *É assim*: este é um texto sobre bengalas e tiques linguísticos, tipo, estás a ver, ok, então vá.

Halpern, *Visão*, 9/03/2012

Voilà: celui-ci est un texte sur les petits mots, genre, tu vois, ok, alors on y va.

Paradoxalement, par la suite, l'auteur reconnaît que cette expression a une fonction, quand il écrit:

- (11) Então, dizer 'é assim' é uma forma de fazer com que o outro sintonize - estás-me a acompanhar? - só para chamar a atenção [...].
Donc, dire 'é assim' c'est une façon de rendre l'autre plus attentif - tu me suis? - rien que pour attirer l'attention [...].

Bien qu'ironique à propos des MDs et partageant l'opinion du sens commun selon laquelle ils n'auraient aucune fonction, l'auteur finit par signaler une des fonctions de *é assim*: l'expression attire l'attention de l'interlocuteur sur l'assertion, ce qui est à droite, normalement.

Beaucoup d'occurrences de *é assim* sont précédées de *e / mas / porque / portanto / eu acho que* où le MD est un démarcateur de l'argumentation ou de l'exemplification employé pour présenter des explications, des exemples ou des argumentations, comme dans la structure qui suit.

+ *É assim* + argumentation ou « *e por exemplo* » (*et par exemple*) + *É assim* + explication (démarcateur d'une séquence explicative, argumentative ou d'un exemple), comme (12)-(13).

- (12) cozidas •• com ((hesitação)) o o/ um peixe, ••• mas em antes do peixe botei-lhe um bocado... Porque / é assim, o o frigorífico estava •• coisa... E eu tinha um bocado de de frango cá fora. •• E eu botei primeiro 69M3A
cuites •• avec ((hésitation)) le le/ un poisson, •• mais avant le poisson je lui ai mis un peu... Parce que / voilà, le le frigo était •• chose... Et j'avais un peu de de poulet dehors. •• Et j'ai mis en premier
- (13) •• Sim sim, foi para o hospital. Mas acho que ela também não... •• É assim, se calhar em jovem... Ela às vezes fa/ ela às vezes diz que prefere não falar •• de coisas que acontece 47M1B
 •• *oui oui, elle est allée à l'hôpital. Mais je crois aussi qu'elle n'a pas •• voilà, peut-être quand elle était jeune... Parfois elle par/ parfois elle dit qu'elle préfère ne pas parler •• de choses qui arrivent.*

3.2. *É assim* ajuda aussi à construire « l'univers de discours, et des effets de croyance », como *voici/voilà*:

Cette fonction s'appuie à la fois sur la valeur concrète des présentatifs, en relation avec l'ancrage déictique, et sur leur valeur généralisante, corrélée aux mises en relation anaphoriques et cataphoriques ainsi qu'avec les inférences qu'elles suscitent. (Rabatel, 2001: 136).

É assim contribue, parfois, à la valeur généralisante de ce qui suit; le MD va dans le même sens d'autres instructions de genericité qui existent souvent après le marqueur: *tu* à valeur générique (14), *muita gente, quem, se* (15), *uma pessoa* (16). Le locuteur prétend créer un scénario imaginaire générique, un *script* où, en généralisant, ses idées puissent persuader d'avantage. En utilisant les génériques et le présentatif pour son désengagement, les idées apparaissent comme indépendantes de l'énonciateur, comme s'il y avait une impersonnalisation (Rabatel, 2001).

- (14) *estavam lá sentadas também é um ato de irresponsabilidade delas, •• porque •• ninguém ((hesitação)) fica... É assim, uma coisa é senta-
 te no muro que tem nas bordas, não no meio do separador. 49M1C
 elles étaient là assises c'est aussi un acte d'irresponsabilité de leur part, ••
 •• parce que •• personne ne ((hésitation)) reste... Voilà, une chose est de
 t'asseoir sur le muret qui est aux bords, non pas au milieu du séparateur.*
- (15) mil e quinhentos, ou dois mil euros •• queixar-se •• porque •• não tem dinheiro... •• Tipo, não é o caso, porque é assim: quem tem/ quem

ganha dois mil, • • e é o que eu digo a muita gente: • • Tipo: - Ai! Devia haver corte 07H1D
mille cinq cent, ou deux mille euros • • qui se plaignent • • parce que • • ils n'ont pas d'argent • • genre, ce n'est pas le cas, parce que, voilà; qui a / qui gagne deux mille, • • c'est ce que je dis souvent: • • genre / Ai! On devrait réduire

- (16) Oh pá, isto é assim, quando uma pessoa não se dá com outras, • • é escusado estar lá metido, porque aquilo vai haver confusão 12H2A
Ben, voilà, quand une personne ne s'entend pas avec les autres, • • ce n'est pas nécessaire qu'on y soit mêlé, parce qu'il y aura de la bagarre

3.3. Les hésitations, signes du travail de reformulation, « découlent d'une incertitude ou d'un revirement de la pensée (oscillation et passage du générique et du spécifique, changement d'orientation actancielle, modification d'un profilage initial du référent) [...] ». (Morel & Danon-Boileau, 1998: 164). *É assim* sert souvent à préparer une reformulation (exemples (14), (15)), dans des structures comme celle qui suit.

Interruption ou hésitation avant + *é assim* + reformulation; parfois avec hésitations avant et un marqueur de reformulation (« ou seja », *c'est-à-dire*) + reformulation plus soignée (présentatif de reformulation), comme en (14), (17), (18).

Dans (17), par exemple, le locuteur hésite, explicite sa difficulté d'expression (« Como é que eu hei de dizer », *comment dire*). Il reformule et focalise son discours (« É assim • • • Está adequado à época. »), il le reformule encore (« ou seja », *c'est-à-dire*) et modalise son opinion par « eu acho » (*je crois*).

- (17) (risos) ((risos)) É, é, Grace Kelly. • • • ((hesitação)) • • • Ai! Como é que eu hei de dizer a beleza? É assim • • • Está adequado à época. • • • Ou seja, eu acho que no tempo da Marilyn Monroe • • • a/ os vestidos 61M2C
(rires) ((rires)) C'est, c'est, Grace Kelly.. • • • ((hésitation)) • • • Ah! Comment dois-je dire la beauté? Voilà • • • Il convient à l'époque. • • • C'est-à-dire, je pense qu'à l'époque de Marilyn Monroe • • • a/ les robes

Dans la majorité des occurrences de *é assim*, nous constatons des difficultés de formulation avant (et parfois aussi après) le présentatif. Il y a des hésitations, des interruptions, le locuteur s'arrête et, après une pause, il dit *é assim* et il repart dans ses explications, qu'il souhaite plus claires après le présentatif. À travers cet élément, il prend du temps pour organiser son discours, il attire l'attention de l'interlocuteur sur les points principaux de son argumentation ou de son explication et il pointe vers le discours qui suit.

3.4. Dans les 63 occurrences du *corpus* de Braga où *é assim* ferme une intervention (cf. De Cesare, 2010: 122-23, pour *ecco* à la fin de l'énoncé), l'expression est parfois précédée de *pronto* ou de *e pronto*, comme en (18). *É assim* sert alors à montrer que l'énoncé produit avant est fini et qu'il est adéquat, définitif et pertinent.

- (18) nem lá apareço. Hoje ainda lá não apareci. E logo •• como, lá venho até cá em baixo, pronto. •• É assim. 22H3A
je n'y vais même pas. Aujourd'hui je n'y suis pas encore allé. Et plus tard •• je mange je viens jusqu'ici en bas, ben, •• voilà.

4. Conclusions

Les différents effets et fonctions sont presque toujours mélangés dans un même emploi de *é assim*: structuration du discours, avec focalisation sur un élément, démarcation d'arguments, construction de référence, appel à l'interlocuteur.

Il y a d'autres expressions en PE qui ont un emploi semblable à celui de *é assim* dans la conversation informelle, mais sont beaucoup moins employées, d'après les données des *corpus*: *temos*, *imagina*, *aqui tem* ou *aqui está*. L'analyse de ces expressions, à fond déictique, compléterait celle qui a été faite et elle serait intéressante car elle permettrait, comme De Cesare (2011: 52) écrit:

« [...] d'étoffer notre compréhension de la classe de formes déictiques qui, dans sa manifestation centrale, sert à accomplir un acte linguistique assertif particulier, de type « pointage », « présentation », comme, par exemple, dans *ecco Maria; voilà/voici Marie* ».

Nous avons constaté qu'il y a deux catégories différentes de présentatifs, une qui correspond à *eis*, dans un registre surveillé, sans indépendance intonative ni syntaxique, ayant toujours besoin d'un complément à droite et une autre, où cette indépendance intonative et syntaxique est cruciale, qui est un vrai MD, correspondant à certains emplois de *voilà* et *ecco* à l'oral informel: *é assim* dans les conversations informelles. Dans ces emplois, le présentatif renforce l'assertion, il pointe vers une séquence textuelle, il donne une instruction à l'allocutaire. De son fond déictique découle l'emploi textuel d'organisation discursive, d'introduction rhématique et les valeurs plus nettement interlocutives, de signalisation des points plus importants du discours.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALMEIDA, M. E., *La deixis en portugais et en français*. Éditions Peeters, Louvain Paris, 2000.
- AUCHLIN, A., « Mais heu, pis bon, ben alors voilà, quoi!, marqueurs de structuration de la conversation et complétude », in *Cahiers de linguistique française* 2, 1981, pp. 141-160.
- COSTA, J. et COSTA, A., *O que é um advérbio?*. Lisboa, Edições Colibri, 2001.
- CUNHA, C. et CINTRA, L. F. LINDLEY, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Porto, Figueirinhas, 1984.
- DE CESARE, A. M., « L'italien *ecco* et les français *voici, voilà*. Regards croisés sur leurs emplois dans les textes écrits », in *Langages*, 184, 2011, pp. 51-67.
- DE CESARE, A. M., « Gli impieghi di *ecco* nel parlato conversazionale e nello scritto giornalistico », in Ferrari, Angela / De Cesare, Anna-Maria. *Il parlato nella scrittura italiana odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2010, pp. 105-147.
- DOSTIE, G. et PUSCH, C., « Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation », in *Langue française*, 154, 2007, pp. 3-12.
- DUARTE, I. M. et PONCE DE LEON, R., « Los marcadores assim mesmo (mesmo assim) / asimismo en portugués y en español », in Sarrazin, Sophie & Azzopardi, Sophie, *Langage et dynamiques du sens: Études de Linguistique ibéro-romane*. Peter Lang, 2015, pp. 125-141.
- FAGARD, B., « É vida, olha...: Imperatives as discourse markers and grammaticalization paths in Romance: A diachronic corpus study », in *Languages in Contrast*, 10 (2), 2010, pp. 245-267.
- LOPES, A. C., « Eis: um dêitico apresentativo? », Communication au colloque en hommage à Óscar Lopes, Porto, Faculté des Lettres, 6 et 7 juin, 2017.
- LOPES, A. C. M. et CARAPINHA, C., « Contributos para uma análise semântico-pragmática das construções com *assim* », in *Cadernos de Linguística*, 5, 2004, pp. 57-80.
- LOPES, Ó., « Algumas peculiaridades do Português, e especialmente do português europeu, que importam à teoria da semântica linguística universal », in *Entre a palavra e o discurso. Estudos de Linguística 1997-1993*. Porto, Campo das Letras, 2005, pp.15-40.
- MARTIN ZORRAQUINO, M. A. et J. PORTOLES, « Los marcadores del discurso », in I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, vol. III, 1999, pp. 4051-4213.
- MOREL, M.-A. et DANON-BOILEAU, L., *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris: Ophrys, 1998.
- NØLKE, H., « Connectors in a cross-linguistic perspective », in *Languages in Contrast* 7:2, 2007, pp. 167-183.
- OPPERMANN-MARSAUX, E., « Les origines du présentatif *voici/voilà* et son évolution jusqu'à la fin du XVIe siècle. », in *Langue Française* 149, 2006, pp. 77-91.
- PORHIEL, S., « The presentative *voici/voilà* – Towards a pragmatic definition », in *Journal of Pragmatics* 44, 2012, pp. 435-452.

- RABATEL, A., « Valeurs énonciative et représentative des *présentatifs C'EST, IL Y A, VOICI/VOILA*: effet point de vue et argumentativité indirecte du récit », in *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 2001, pp. 43-74.
- ZAFIU, R., « Presentative markers in old Romanian: divergent changes in the syntactic and pragmatic uses of *adică* and *iată* », in G. Pană Dindelegan, R. Zafiu, A. Dragomirescu (ed). *Diachronic Variation in Romanian*. Cambridge Scholars Publishing, 2015a, pp. 426-453.
- ZAFIU, R., « Les présentatifs dans les langues romanes: convergences et divergences », in O. Loureda, *Booklet de résumés du IV Coloquio Internacional Marcadores del Discurso en las lenguas románicas: un enfoque contrastivo, 6 a 9 de mayo de 2015*, Universität Heidelberg, 2015b, pp. 36-37.
- ZAMORA MUÑOZ, P., « Usos de *ecco* en el italiano hablado contemporáneo », in *Cuadernos de Filología Italiana*, nº extraordinario, 2000, pp. 949-966.

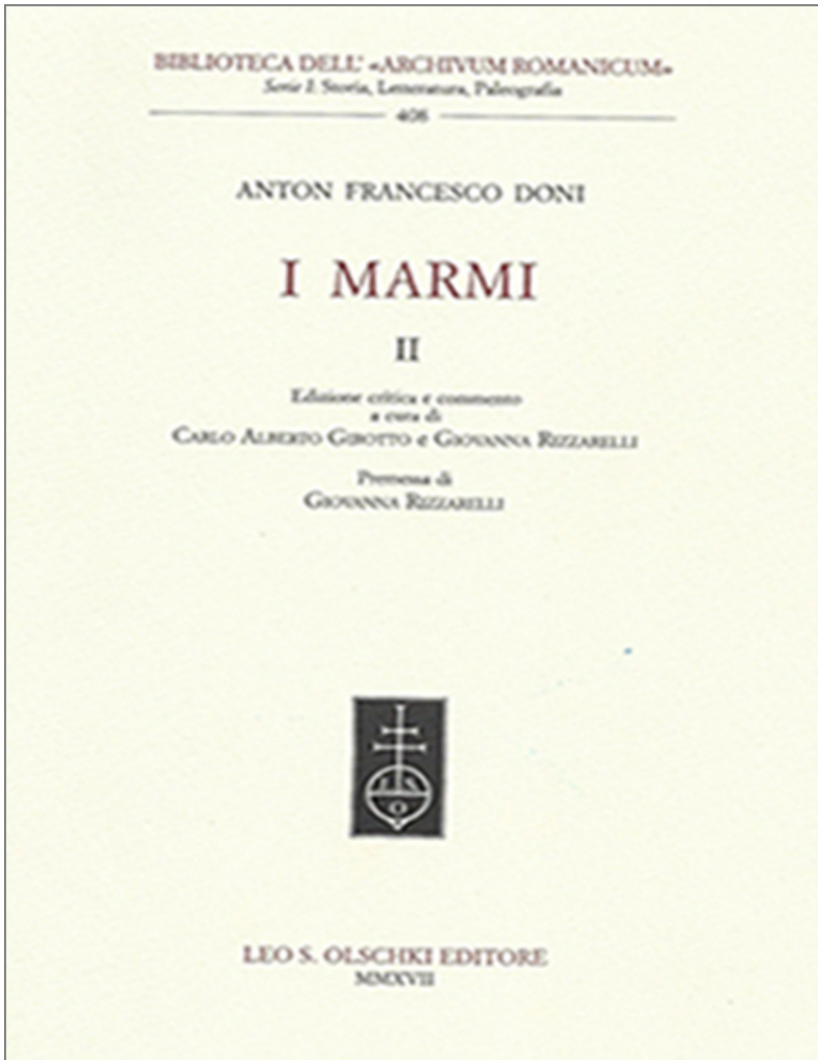
Corpus

- CAMÕES, L. de, *Os Lusíadas*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CAMÕES, L. de., *Les Lusiades*, traduction de Roger Bismut, ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1992.
- CARVALHO, A. M., *Que importa a fúria do mar*. Lisboa: Teorema, 3^e ed. [1^e 2013], 2014. CETEMPúblico <http://www.linguateca.pt/cetempublico/>.
- C-ORAL-ROM.
- Corpus de Referência do Português Contemporâneo <http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/183-reference-corpus-of-contemporary-portuguese-Corpus>.
- DAVIES, M. & M. FERREIRA, *Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s*, 2006. Disponible en ligne <http://www.corpusdoportugues.org>.
- HALPERN, M. « É assim: este é um texto sobre bengalas e tiques linguísticos, tipo, estás a ver, ok, então vá », in *Visão*, 9/03/2012.
- Perfil sociolinguístico da Fala bracarense. <https://sites.google.com/site/projectofalabracarense>.

BOOKS

Anton Francesco DONI, *I Marmi*, Edizione critica e commento a cura di Carlo Alberto Girotto e Giovanna Rizzarelli Vol. I e II, Florence, Leo S. Olschki editore, 2017, 944 p.





Les deux volumes de 944 pages, qui s'inscrivent dans le projet quadriennal *Anton Francesco Doni Multimedia Archive of Texts and Sources*, comportent, outre un très riche index des notes et proverbes (p. 891-902), un autre précieux index des manuscrits et des documents d'archives (p. 903-904), provenant de seize lieux différents entre ar-

chives et bibliothèques, un index des propriétaires d'éditions anciennes de Doni (p. 905), un index des textes poétiques (p. 907-908), un index des illustrations (p. 909-910) et enfin un index des noms propres (p. 911-940).

Dans son Avant-propos (p. V), Giovanna Rizzarelli précise que l'édition proposée se fait dans la continuité des

travaux des chercheurs qui ont participé à la redécouverte des œuvres d'Anton Francesco Doni. L'objectif est non seulement de pallier l'absence d'un traitement du texte des *Marmi* du point de vue linguistique et philologique mais aussi de rendre justice à la réputation de l'auteur. Dans l'Introduction (p. VII-XXXIV), Carlo Alberto Girotto et Giovanna Rizzarelli présentent les différentes éditions de l'ouvrage, font le point sur la biographie particulièrement « mouvementée » de Doni, annoncent les thèmes développés par les différents interlocuteurs des dialogues. Ils soulignent également le double regard porté sur la société de l'époque : une profonde ironie et des regrets entachés de rancœur, qui n'est pas étranger à l'amour et à la haine pour Florence, cette ville qui a répudié notre auteur. Ils mettent en relief les sources et insistent sur le caractère intertextuel et intra-textuel de l'ouvrage, pour étudier la langue utilisée, entre littéraire et orale, et terminer par la fortune de l'œuvre.

Cette nouvelle édition, dirigée par Carlo Alberto Girotto et Giovanna Rizzarelli, apporte d'incalculables informations sur l'écriture de l'écrivain italien.

Les volumes se divisent en deux parties. La première se consacre à l'édition du texte (p.1-660). Les notes de

bas de pages, particulièrement nourries, explicitent certains choix linguistiques et fournissent avec bonheur les références bibliographiques, comme elles apportent des précisions indispensables relatives aux événements et aux personnages historiques mentionnés. La présence de l'apparat iconographique est très appréciée dans le sens où les illustrations se fondent entièrement avec la composition verbale. La seconde (p. 661-944), qui constitue une étude critique supplémentaire, s'attache à la description des textes témoins, à leur analyse, à la présentation de l'édition proposée avec les critères de transcription. Les tableaux comparatifs des différentes leçons sont les bienvenus, tout comme les Appendices : le premier concerne les notes de lecture de l'humaniste bolonais Ulisse Aldovrandi en 1577, le second le dépouillement effectué par Pier Francesco Cambi sur l'œuvre de Doni à la fin du XVI^e siècle. Une bibliographie exhaustive (p. 805-888) complète ces volumes.

Le travail d'analyse des différentes sources manuscrites, mais aussi le caractère hautement scientifique de la démarche confèrent à ce livre une valeur incontestable et en font une référence indispensable pour les chercheurs, spécialistes de la Renaissance ou non.

THEA PICQUET

Aix Marseille Université,

CAER/TELEMME,

Aix-en-Provence, France

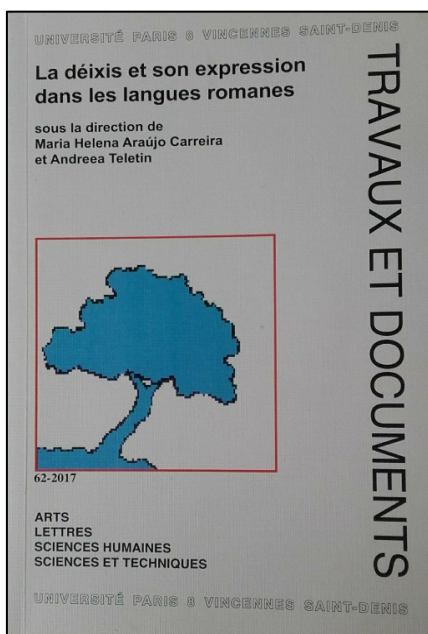
E-mail : thea.picquet@univ-amu.fr

BOOKS

Maria Helena ARAÚJO CARREIRA, Andreea TELETIN (éds.), *La déixis et son expression dans les langues romanes*, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Paris, France, 558 p.

L'année 2017 marque, à l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, la parution d'un volume de linguistique, *La déixis et son expression dans les langues romanes*, réunissant les actes d'un colloque international destiné à saluer, comme l'indique le titre, un phénomène dépassant les frontières linguistiques, ainsi qu'à rendre hommage à la riche contribution de la linguiste Jacqueline Brunet.

Édité par Maria Helena Araújo Carreira et Andreea Teletin, le volume (62/ 2017) de la série « romane » *Travaux et Documents*, publiés à l'Université Paris 8, fait s'harmoniser, dans un premier volet, les communications sur la *déixis* de 26 participants venus d'universités du monde entier. Neuf autres contributions s'inscrivent en marge d'une entreprise singulière: la traduction d'un seul et unique roman français dans plusieurs langues romanes, se constituant ainsi en un hommage rendu à Jacqueline Brunet.



Alors qu'aucune division thématique n'est prévue pour son organisation, le volume s'engage néanmoins sur plusieurs voies, d'après le type de *déixis* et d'après le cadre où elle est explorée. Un avant-propos des éditeurs se porte ponctuellement garant de chaque article.

Les contributions touchent de près à plusieurs domaines et corpus: la *déixis* est traitée, d'une part, sous l'aspect pronominal, cognitif (P. Ramat), social (V. Manole, I. M. Duarte) et textuel (P. Fumo, A. Teletin & S. Sauerwein Spino-la). D'autre part, on l'étudie pour ses valeurs *modales* (T. Johnen), mais aussi *temporelles* et *spatiales*. C'est entre ces deux dernières que s'installe une *déixis* perçue soit comme manifestation immédiate et contextuelle de la *subjectivité* (M. E Malheiros Poulet), soit comme problématique, vu les remarques sur « l'impersonnalité sémantique et syntaxique » (M. A. Martín Zorraquino) et sur le caractère non-déictique du roumain *acolo* [fr.'là'] (L. Pop).

Cinq articles examinent la *déixis* dans le discours politique, dont trois dans des *débats* (*présidentiels*: C. Kerbrat-Orrecchioni, *parlementaires*: A.C. Pereira Braz, et *électorales*: C. Pineira-Tresmontant), un dans les *discours politiques de commémoration* (M. A. Marques) et un cinquième, dans des *correspondances d'hommes politiques* (S. Grillo).

Une autre section réunit des contributions sur le phénomène déictique dans plusieurs branches des arts et des sciences humaines: en *musique*, avec L. M. d'A. Barbosa, qui étudie l'impact du contexte historique dans la réception de la *déixis*; au *théâtre*, avec C. Firmo, qui y trouve un dynamisme des représentations symboliques; en *littérature*, avec C. Vaz Warrot, S. Amorim et A. Cuniță; et, enfin, en *grammaire*, avec la perspective chronologique de M. L. Calero-Vaquera, qui observe le statut du pronom dans l'espagnol du XIX^e siècle. Les avatars journalistiques de la *déixis* sont étudiés par I. Desmet et S. De Caldas qui parlent aussi, respectivement, de son hétérogénéité conceptuelle et de sa dépendance au contexte. Quant à I. Robredo Seara, elle s'arrête sur le rôle social de la *déixis* dans les interactions virtuelles.

Le deuxième volet est, comme déjà mentionné, un *Hommage à Jacqueline Brunet*. Spécialiste d'italien, auteur de la série impressionnante qu'elle lui consacre – 17 volumes d'une *Grammaire critique* –, mais aussi traductrice, Jacqueline Brunet a certainement gagné une place méritoire dans la littérature et parmi ceux avec qui elle a collaboré. Cet hommage, conçu sous forme d'atelier, est justement ancré dans la littérature et la traduction, et traite de *La déixis par et à travers la traduction – ita-*

*lienne, espagnole, portugaise et roumaine – de « Dans le café de la jeunesse perdue » de Patrick Modiano. S'appuyant fortement sur l'analyse des versions traduites dans les langues romanes de ce seul et unique roman, Sylviane Lazard et Catherina Camugli Gallardo, dans leur préambule, sont amenées à remettre en question le concept de *déixis* par analogie. Le prouvent plusieurs des participants: C. Camugli Gallardo, qui signale, en français et en italien, une *déixis* destinée à *coordonner* l'attention; I. Simoes Marques et M. Gonçalves, qui traitent de *l'acte de référence*; M. Da Silva, qui conclut à des *disparités* qui s'installent au niveau des démonstratifs en espagnol et en portugais. D'autres interventions proposent des réflexions sur le système des *déterminants*: M. Ponge, pour l'espagnol, et A. Ciama, A. Teletin et V. Manole pour le français et le roumain. D'autres approches révèlent la dimension sémiotique et la fonction de la *déixis* dans la *signification* (I. E.-J. Song), alors que C. Christiano apporte des arguments ponctuels pour un travail avec *des corpus romans alignés*, comme celui observé dans cette expérimentation.*

Un « discours de clôture du colloque » par Sanda Rîpeanu et une brève présentation des auteurs rendent encore plus évidents les enjeux, courageux, de ce volume: d'un côté, il s'impose comme innovant quant au sujet de recherche qu'il s'est donné; de l'autre, il rend hommage à l'activité prodigieuse d'une représentante remarquable de la linguistique, de la littérature et de la traduction à l'Université Paris 8, qui s'est déroulée, depuis sa fondation, pendant plus de 20 ans.

ANA ZISMAN

E-mail: zismana@yahoo.com

BOOKS

Christian DEGACHE, Sandra GARBARIO (éds.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension*, Grenoble, UGA Éditions, coll. « Didaskein », 2017, 417 p.

À une époque placée sous le signe de l'efficacité et de la vitesse, la didactique, au sens large, doit sans cesse se réinventer sous peine de ne plus atteindre ses objectifs. Nécessité d'autant plus pressante pour la didactique des langues étrangères qui vise un public très divers tant du point de vue de l'âge, que des motivations et des besoins.

Dans un contexte où beaucoup des initiatives « se limitent à une sensibilisation » (p. 7), il convient de saluer la parution du présent ouvrage qui, tout à fait dans l'air du temps, se propose de « donner à voir la productivité pédagogique du concept d'intercompréhension (IC) et son dynamisme » (p. 8) et de « rendre compte de la diffusion de ce type d'actions pédagogiques [approches intercompréhensives (AIC), n. n.] et des itinéraires qu'emprunte cette diffusion » (p. 8).

Très bien documentée, l'introduction est plus qu'un argument



en faveur de l'ouvrage ; elle sert à mettre en évidence les facettes multiples du concept d'intercompréhension avec leurs retombées scientifiques et didactiques, mais aussi les zones d'ombre qui restent encore à explorer. Christian Degache et Sandra Garbarino y esquissent également une typologie des « échanges concernés par l'IC interactive » et font un état des lieux des AICs, permettant d'en dégager les six fonctions – propédeutique et médiatrice,

répercussive, immersive, instrumentale, intégrative, didactique – qui se retrouvent, dans des mesures différentes, en fonction du niveau d'enseignement envisagé, dans les quatre parties de l'ouvrage.

La partie 1, qui présente « Des itinéraires pour le primaire et le secondaire : l'intercompréhension en contexte scolaire médiatrice, intégrative, répercussive » commence par une étude sur les pratiques intercompréhensives dans l'enseignement des langues régionales et minoritaires.

Dans « Chemins de traverse des pratiques intercompréhensives », Martine Le Besnerais et Claude Cortier passent en revue la diffusion de l'IC pour détailler ensuite le projet EBP-ICI (*Langues minoritaires, langues collatérales. Plurilinguisme, intercompréhension, compétences interlinguistiques*). À partir de l'observation du paysage urbain des régions bilingues, les élèves sont amenés à découvrir deux langues, à établir des parallèles pour finalement se rendre compte que les acquis dans une langue constituent une base solide pour la compréhension d'une deuxième. Les exemples commentés d'activités sont très révélateurs et peuvent servir de modèles dans d'autres situations. Ce premier article du volume est, en somme, un argument pour continuer dans cette voie : « La généralisation des pratiques intercompréhensives a ouvert la voie à des syllabus adaptés qui à leur tour ouvriront la voie à des curriculums intégrés dans les programmes éducatifs » (p. 45).

« Voie d'avenir pour le domaine » (p. 47), l'intercompréhension intégrée est déjà prise en compte dans le cadre des méthodologies CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) et EMILE (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*). Il existe déjà même un manuel conçu d'après ses principes, *Euro-Mania* (<http://www.euro-mania.eu>). Dans « L'intercompréhension intégrée : entre intercompréhension et enseignement bilingue », Mariana Fonseca part de l'hypothèse que « le travail en intercompréhension intégrée [...] devrait contribuer à une construction intégrée des savoirs » (p. 51) et, après une analyse de deux séquences

d'interaction en classe, constate que cette méthode a « un potentiel didactique indéniable et un avantage institutionnel fort vis-à-vis des autres approches de la didactique du plurilinguisme » (p. 58).

Si InterRom a déjà fait ses preuves, le projet reste encore porteur, comme nous le découvrons dans l'étude d'Ana María Carullo et de Silvana Marchiaro (« La integración de aprendizajes lingüísticos en la escuela secundaria »). Le cadre normatif concernant les politiques linguistiques en Argentine adopté entre 2006-2012 a lancé un défi relevé avec efficacité, plus exactement par la conception d'AICs visant à développer les compétences linguistique, discursive et interculturelle chez les élèves du secondaire.

C'est le même public qui fait l'objet de la recherche de Sandrine Déprez (« L'intercompréhension au lycée : comment apprécier la qualité de l'échange plurilingue dans un forum ? »), cette fois-ci à partir d'une perspective différente, celle de l'interactivité des messages des élèves dans un contexte plurilingue. L'étude d'un corpus tiré de la plateforme Galanet (www.galanet.eu), ainsi que la systématisation des marqueurs d'interactivité intercompréhensive débouchent sur un dispositif évaluatif qui, même s'il n'est pas complet, d'après l'auteure, constitue un outil déjà utilisable par les enseignants et les chercheurs.

« Cœur historique » de l'IC (p. 97), « [l']intercompréhension réceptive en contexte universitaire propédeutique, répercussive, instrumentale » est illustrée dans la partie 2 du présent ouvrage par quatre contributions qui

en mettent en évidence des aspects spécifiques.

Claudine Marie-Jeanne et Francon Cabrera (« Les mots en jeu : une stratégie intercompréhensive des langues romanes ») aborde la dimension lexicale du français, de l'espagnol et du portugais pour faire une proposition didactique inspirée principalement de l'EuroComRom et des *Mots en jeu : l'enseignement du vocabulaire* d'Élisabeth Calaque (2002) et fondée sur les ressemblances formelles.

Une expérience lettone d'apprentissage en parallèle du français et de l'italien est présentée par Jelena Gridina (« Alternar les langues pour étendre les compétences en langues romanes à l'université : implications et effets au niveau lexical »). À l'aide d'exercices d'inférence lexicale et d'une enquête auprès de 63 apprenants lettons, la chercheuse parvient à démontrer l'utilité de l'AIC même pour un public non romanophone. Argument fort pour l'insertion curriculaire de l'IC dans un tel contexte.

Christine Rodrigues va au-delà de l'IC romane et traite de « Stratégies lexicales d'intercompréhension pour l'apprentissage de l'anglais en IUT ». Son expérience avec des étudiants en 1^{ère} année de communication et multimédia est prometteuse : elle montre que beaucoup de ces apprenants non-linguistes, une fois encouragés à penser en termes d'IC, en comprennent l'intérêt et préfèrent cette méthode à l'utilisation du dictionnaire.

Si l'enseignement de la lecture en langue étrangère est déjà consacré, des perfectionnements sont apparus au fil du temps, au gré des nouveaux besoins. Une telle avance est l'approche par

genres textuels, efficaces parce qu'elle offre des outils immédiats pour obtenir l'autonomie dans le travail de documentation professionnelle. Le cas présenté par Heloisa Albuquerque-Costa et Lívia Miranda de Paulo (« Étude de cas : des lectures bilingues de genres textuels variés aux lectures plurilingues de genres académiques ») en est la preuve.

La partie 3, « L'intercompréhension interactive en contexte universitaire », commence par un bilan d'un quart de siècle de travaux des universités qui constituent le noyau dur du projet Miriadi (<http://miriadi.net>), « Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes ». Mariana Frontini et Sandra Garbarino analysent les plateformes Galanet, Lingalog, Galapro et Miriadi et mettent ainsi en évidence la progression en matière de scénarios d'interaction plurilingue. Ce panorama est particulièrement utile aux enseignants qui ne découvrent que maintenant les bénéfices de l'IC, mais il convient de souligner qu'il s'accompagne également d'un regard vers l'avenir proche, suggérant les prochains pas à faire.

Au-delà des principes, des règles et du contenu cognitif, il y a aussi la dimension affective qui joue dans la réussite des AICs – c'est la conclusion de Maddalena De Carlo et Raquel Hidalgo Downing (« Intercomprendersi a distanza: il ruolo della dimensione affettiva »). L'analyse de plusieurs échanges sur Galapro montre que, effectivement, on ne doit jamais négliger cet aspect dans la conception d'outils pédagogiques, surtout à distance.

Dans la même lignée et toujours sur la base d'un corpus d'interactions sur Galapro, Veronica Manole analyse la

construction des auto-images et des hétéro-images des termes de traitement construisant les identités collectives « nous et « vous » (« A construção discursiva da imagem de si e do(s) outro(s) em contexto de intercompreensão: nós e vocês na plataforma Galapro »). La configuration d'une identité romane est, forcément, un indice sur la motivation initiale des apprenants en même temps que sur les mécanismes à privilégier pour entretenir leur intérêt. Appartenance, affectivité, collaboration – ce sont des éléments fondamentaux dans l'apprentissage des langues.

On redécouvre cette réalité, sous une nouvelle lumière, dans la contribution d'Angela Erazo-Munoz et Gustavo Herrera González sur le « Teatro plurilingüe: un espacio para la intercompreensión ». L'atelier Teatro-Lingua avait pour tâche finale la présentation d'une pièce multilingue créée par des étudiants de l'Université de Strasbourg. En dehors de révéler les vertus du théâtre aux étudiants, ce projet a eu aussi le mérite de les sensibiliser à l'interlinguistique et à l'interculturel. Étape absolument nécessaire pour un apprentissage solide des langues.

Enfin, la quatrième partie, « Intercompréhension et production, formation des adultes et professionnelle », se penche sur un public très exigeant de par son besoin d'appliquer les résultats de la formation dans l'immédiat.

Filomena Capucho (« L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective ») décrit le projet CINCO (<http://projetcinco.eu>), ainsi que le corpus Bucarest-CINCO. Elle analyse aussi un court extrait d'une communication interpersonnelle ayant pour but la réalisation d'une tâche

commune, ses conclusions indiquant clairement tout l'intérêt que peut avoir ce type de formation dans le milieu professionnel, quel que soit le domaine.

Les résultats du projet Prefic (www.prefic.net), à visée similaire, vont dans la même direction. Certains éléments en sont généralisables, donc l'expérience dont rendent compte Anne Deransart, Sylvie Sesma et Bernadette Thomas (« Quand l'intercompréhension s'introduit dans un contexte professionnel ») servira aussi à concevoir de nouveaux dispositifs pédagogiques.

Delphine Chazot s'intéresse à « La pratique de l'intercompréhension par le jeu sérieux en contexte non pédagogique » et étudie l'utilisation du jeu sérieux Limbo (www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo). Si l'analyse permet d'en dégager des atouts, comme la stimulation des stratégies personnelles et d'intercompréhension, le potentiel de ces jeux en général reste encore à explorer.

Noëlle Mathis (« Intercompréhension autour d'une proposition d'écriture plurilingue d'une rencontre interculturelle ») propose une voie inédite de découverte de l'IC : l'écriture plurilingue. Plus que les textes auxquels les participants sont parvenus, c'est le processus qui intéresse et renseigne. Les questionnements, les représentations de l'interculturel, l'interaction sont essentiels pour l'apprenant, comme pour l'enseignant / chercheur qui veut cerner la complexité de l'IC.

Le volume se clôt sur le concept d'interproduction, « largement laissé de côté » (p. 337) dans le contexte de l'IC. Nous comprenons néanmoins, grâce à Christian Ollivier (« L'interproduction: entre *foreign talk* et spécificité en inter-

compréhension »), la nécessité de prendre en compte ce type de production verbale, déjà bien connu aux linguistes. En situation de communication, l'interproduction consiste à « adapter son comportement langagier et culturel en s'appuyant spécifiquement sur le capital linguistique et culturel commun aux partenaires » (p. 350). L'effet direct de son utilisation serait, par exemple, une meilleure communication publique, grâce à la production de « textes en créole qui soient aisément compréhensibles tout autant par les locuteurs de créole que du français » (p. 352).

Les lecteurs visés par ce volume sont très divers: « des professeurs de langues, des enseignants chercheurs en didactique, des formateurs et autres professionnels de la formation, des décideurs institutionnels, des concepteurs et ingénieurs pédagogiques, des

sentent l'enseignement / apprentissage des langues et l'éducation linguistique » (p. 8-9). Chacun y trouvera ce dont il a besoin dans sa pratique quotidienne, des idées pédagogiques pour différents groupes d'apprenants jusqu'aux suggestions de démarches éducatives à entreprendre au niveau institutionnel. Quel que soit leur positionnement par rapport à la thématique de l'ouvrage, les lecteurs trouveront sans doute très utiles le « Glossaire des projets et autres initiatives cités » et les « Références bibliographiques », des éléments essentiels pour explorer à fond le sujet et ensuite, pourquoi pas, continuer ces itinéraires pédagogiques. On est sans doute en présence d'un ouvrage qui mérite une large diffusion et dont les effets seront visibles.

ALINA PELEA

Email: alinapelea21@gmail.com

étudiants de l'enseignement, des linguistes et, au-delà, toute personne intéressée par l'enjeu sociétal que repré-