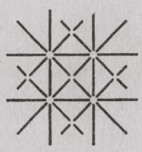
ARBA 8 - 11

ACTA ROMANICA BASILIENSIA
octobre 1998

Lorenza Mondada & Georges Lüdi (eds.)

Dialogues entre linguistes

Recherches en linguistique à L'Institut des Langues et Littératures Romanes de l'Université de Bâle



Université de Bâle
Institut des Langues
et Littératures Romanes
Stapfelberg 7–9
CH-4051 Basel

Die **Acta Romanica Basiliensia** sind eine Publikation
des Romanischen Seminars der Universität Basel.

Es sind weitere Faszikel in französischer, italienischer und hispanischer Sprach- und Literaturwissenschaft geplant.

Herausgeber:
Claude Blum, Germán Colón, Robert Kopp, Georges Lüdi,
Ottavio Lurati, Maria Antonietta Terzoli

Copyright © Romanisches Seminar der Universität Basel 1994
ISSN 1022-6176
ISBN 3-907772-06-7

Weitere Exemplare dieses Faszikels sind zum Preis von SFr. 20.- erhältlich bei:
Romanisches Seminar Universität Basel, Stapfelberg 7/9, CH 4051 Basel
Telefon #41.61.267 12 84 / Fax #41.61.267 12 86

A-966332

ARBA 8

ACTA ROMANICA BASILIENSIA
octobre 1998

Lorenza Mondada & Georges Lüdi (eds.)

Dialogues entre linguistes

Recherches en linguistique à L'Institut des Langues et Littératures Romanes de l'Université de Bâle

UNIVERSITÄTS-BIBLIOTHEK BASEL

Phl Zs 1861 : 8

A-2424562

UNI
BASEL

91f226248

Sommaire

LÜDI, Georges: Vorwort 7

MONDADA, Lorenza: Introduction 9

LÜDI, Georges: L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? 13

GUERRA, Stéphanie: Vers une conception variationnelle de la diglossie : l'exemple d'une communauté plurilingue et pluriculturelle au Guatemala 31

FRANCESCHINI, Rita: Un profilo storico dell'italiano nella prospettiva del contatto 45

FÜNFSCHILLING, Johanna: Spracherwerb als Teil der Biographie: Zur Versprachlichung von Erwerbserinnerungen in narrativen Interviews 65

PAPALOÏZOS, Lilli/SAUDAN, Victor: Comment faire taire les enseignants et laisser parler les apprenants. Réflexion sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral 81

PEKAREK, Simona: "*on* parle pas tellement maintenant *je* parle pas de médias hein": pronoms déictiques et dynamiques de l'interaction 97

MONDADA, Lorenza: Pour une linguistique interactionnelle 113

MÜLLER, Katharina: La représentation de l'Autre dans la publicité caritative 131

BISCHOFSBERGER, Marco: La *fine della storia* : un'analisi semantica 145

LURATI, Ottavio: Antropolinguistica: linguistica e analisi dei modelli culturati 161

KRISTOL, Andres: Comment on apprenait le français au Moyen Age: ce qu'il nous reste à apprendre 177

SCHMID, Beatrice: Antroponimia histórica. Reflexiones metodológicas sobre dos apellidos (*Feito, Boucabeille*) 199

COLON DOMENECH, German: Para una presentación del léxico español 215

Vorwort

Mit diesem Band möchten die Linguisten am Romanischen Seminar der Universität Basel gemeinsam einer breiteren Öffentlichkeit einen Einblick in ihre Arbeit vermitteln. Schon seit langem nehmen die Sprachwissenschaften an unserem Institut einen bedeutenden Platz ein. Ein traditionelles Engagement in der historischen Sprachwissenschaft — man denke etwa an das in Basel gegründete Französische Etymologische Wörterbuch von Walther von Wartburg — wurde in den letzten Jahren durch *neue Schwergewichte*, v.a. auf den Gebieten «Sprachkontakt», «Zweitspracherwerb» und «sprachliche Interaktion» ergänzt. Dies hat Auswirkungen auf Lehre, Forschung und Dienstleistungen.

Im *Lizentiatsstudium* (Studiengänge für Französisch, Italienisch und Iberoromanistik) ergänzen und vertiefen Module in allgemeiner, vergleichend-historischer und angewandter Sprachwissenschaft die Arbeit an den Einzelsprachen. Seit einigen Semestern werden zwischen italienischer und französischer Sprachwissenschaft auch sprachübergreifende Veranstaltungen angeboten, um die sehr beschränkten Personalmittel optimaler auszunützen. Damit werden Diskussionen in der Philosophisch-Historischen Fakultät um vernetztere Curricula für die Neuen Philologien vorweggenommen.

Ein grosses Gewicht wird auf die *Nachdiplomausbildung* gelegt. Einerseits engagieren sich Mitglieder des Seminars nachhaltig in der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Andererseits dienen regelmässige Forschungsseminare, oft im Rahmen von EUCOR oder des «3e cycle romand», der Schulung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Basler Seminar ist federführend bei der Schaffung einer «Ecole Doctorale Suisse en Sciences du Langage».

Grundlegend erneuert wurden in den letzten Jahren auch die *Ausbildungsgänge für Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Besonders im Fach Französisch werden die Inhalte in angewandter Sprachwissenschaft, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie Sprachausbildung eng aufeinander und auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt. Ein bedeutendes Ziel ist dabei die Erweiterung der Fähigkeit der Lehrkräfte, die Interaktions- und Lernprozesse innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers zu beobachten, zu analysieren und zu steuern.

Im *Dienstleistungsbereich* hat sich das Seminar namentlich auf dem Gebiet der (Schul-)Sprachpolitik national und international einen soliden Ruf geschaffen. So ist zum Beispiel das «Gesamtsprachenkonzept» der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren vom 15. Juli 1998 in wesentlichen Teilen an unserem Institut

erarbeitet werden. Eine «Fachstelle für Zweitspracherwerb (FALZ)» baut Brücken zwischen der Forschung, der Lehrergrundausbildung und der Praxis.

Lehre und Dienstleistungen gründen massgeblich auf eigenen *Forschungsleistungen*. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um drittmittelfinanzierte Teamforschung, oft national und international vernetzt, an der Assistierende und weitere Angehörige des Mittelbaus einen entscheidenden Anteil haben. Speziell diese Dimension der Arbeit am Romanischen Seminar soll im vorliegenden Band einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt werden. Die Einleitung von Lorenza Mondada vermittelt einen Eindruck von der Artikulation zwischen den verschiedenen Forschungsrichtungen. Angesprochen sind nicht zuletzt die Kolleginnen und Kollegen aus den Nachbaruniversitäten und Nachbardisziplinen in der Hoffnung, zusätzliche Synergiemöglichkeiten sichtbar werden zu lassen und ein regionales Kompetenzzentrum aufzubauen.[1]

Doch nicht nur die Forschung, auch die Produktion der vorliegenden Publikation ist das Ergebnis von Teamwork: Lorenza Mondada hat das Zustandekommen des Bandes umsichtig geleitet und begleitet; Claude-Anne Zuber zeichnet für die technische Herstellung verantwortlich. Ihnen beiden, aber auch allen Kolleginnen und Kollegen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mitgemacht haben, ein herzliches Dankeschön.

Georges Lüdi

---

[1] Weitere Informationen über die Lehrenden und Lehrprogramme sowie ForscherInnen und Publikationen finden sich auf den Web-Seiten: http://www.romsem.unibas.ch und http://www.romsem.unibas.ch/linguistique.

Introduction

1. Ce numéro des *Acta Romanica Basiliensa* est consacré à la présentation d'une série de travaux de recherche menés par des linguistes travaillant à l'Institut des Langues et Littératures romanes ("Romanisches Seminar") de l'Université de Bâle. Son but n'est ainsi ni une présentation de la discipline de la linguistique dans sa complexité, articulée en plusieurs champs différents — même si certains de ces champs sont bien représentés parmi les recherches bâloises —, ni une présentation exhaustive des activités, notamment d'enseignement, du Romanisches Seminar — même si le lien entre projets de recherche et enseignement est souvent mis à profit de façon bénéfique. Le but de ce numéro consiste plutôt à offrir un panorama de recherches particulières, dont la première caractéristique commune est d'avoir été réalisées dans le même institut. Ceci explique l'hétérogénéité des approches, des méthodes, des paradigmes et des terrains. Toutefois, en amont de cette diversité, des zones de cohérence sont identifiables, que nous voudrions brièvement esquisser sur deux plans: d'une part au niveau des enjeux généraux auxquels répondent ces articles et d'autre part à celui des problématiques traitées, qui se laissent regrouper au moins par des "ressemblances de famille".

2. En premier lieu, les articles de ce numéro répondent à des enjeux divers mais qui peuvent être regroupés sous trois catégories:

— *des enjeux scientifiques propres à des domaines de spécialité*: chaque article propose une problématique, un objet, une approche méthodologique qui alimentent un domaine de recherche par rapport auquel il se situe de façon originale. Dans une discipline comme la linguistique, qui n'est pas stabilisée en paradigmes consensuellement acceptés par tout le monde, il est important d'expliciter le cadre dans lequel on se situe, les problématiques portantes qui sont en mesure de l'enrichir et de le transformer, les pertinences qui permettent d'identifier des phénomènes, des terrains, des objets d'investigation, les défis auxquels répondre — tout cela n'allant pas de soi. Chaque article présenté ici est ainsi susceptible de participer à l'émergence, à la stabilisation ou à la transformation d'une orientation de recherche d'autant plus qu'il explicite ses présupposés, ses notions centrales, ses enjeux.

— *des enjeux interdisciplinaires*: la discipline de la linguistique est souvent prise entre un reflexe de l'autonomie permettant de cultiver un territoire qui lui serait propre, mais réduisant aussi drastiquement les phénomènes à décrire, et un élan d'ouverture qui reconnaît que le langage est un objet complexe, omniprésent, multiple qui ne peut être épuisé par une approche particulière. Une façon d'exprimer cet élan consiste dans un

travail d'explicitation des approches pratiquées et des liens — de convergence, de différenciation, de complémentarité — qu'elles entretiennent avec d'autres façons de faire. Une posture non-réductionniste ne peut que reconnaître la nécessité d'un collaboration interdisciplinaire qui vise la description et la modélisation d'objets complexes. La condition de possibilité de cette interdisciplinarité repose sur la clarification des apports de chacun. Les articles ici regroupés s'intéressent à des phénomènes qui se situent souvent aux frontières, aux marges, à l'articulation de plusieurs champs et qui, du fait de cette localisation privilégiée invitent plus que d'autres à tisser des liens interdisciplinaires.

— *des enjeux qui dépassent le cadre académique pour concerner la cité*: l'objet de la linguistique n'a pas seulement une pertinence (inter)disciplinaire, mais interroge aussi les rapports entre la connaissance académique et la société extra-universitaire. Les pratiques langagières sont constitutives de l'être en société, des activités et de l'organisation sociales, des processus de socialisation, des identités socio-culturelles... Une discipline qui les étudie, qui en souligne des aspects méconnus, qui en montre les effets dans d'autres champs, qui en mesure la dimension essentielle est susceptibles d'intervenir dans une meilleure compréhension, voire dans une meilleure gestion, de la société. Le domaine de la formation, notamment de l'enseignement des langues, en est un exemple, certes très important, mais pas unique.

3. En deuxième lieu, les articles ici réunis peuvent être regroupés non pas par sous-disciplines mais par des domaines conceptuels qu'ils contribuent à configurer et qui sont traversés par des "ressemblances de famille". Nous pouvons ainsi identifier cinq domaines, tout en reconnaissant que certains articles appartiennent à plusieurs d'entre eux.

— *Le contact des langues* est un domaine dans lequel les apports du Romanisches Seminar sont internationalement reconnus. Ces apports contribuent à la fois à nourrir des débats constructifs pour la discipline de la linguistique, en l'invitant à construire des modèles qui tiennent compte des dynamiques, des variations, des hybridations; à établir des liens avec d'autres disciplines intéressées par l'interculturel, le multilinguisme, les identités plurielles; et à intervenir dans les politiques linguistiques et éducationnelles, en valorisant la diversité linguistique et culturelle comme moteur créatif pour une société. Les contacts de langue peuvent être saisis de façon emblématique à travers les phénomènes de bilinguisme, dont Georges Lüdi rappelle ici les multiples composantes, linguistiques, cognitives et socio-culturelles, ainsi que les l'importance dans les politiques scolaires et d'enseignement des langues. A partir de la figure du bilingue peut être esquissée une typologie de situations qui parcourent le continuum uni/plurilingue, combiné au continuum exo/unilingue. Dans ce cadre, Stéphanie Guerra se penche sur un cas particulier, celui de la comunauté plurilingue des Garifuna au Guatemala, dont elle décrit les pratiques langagières à travers différents contextes sociaux, formels et informels, locaux et globaux, qui lui permettent en retour d'interroger et d'enrichir la notion de diglossie qui a servi à l'analyse. Un autre cas de contact linguistique, concernant les usages de l'italien par les germanophones de Bâle, constitue pour Rita Franceschini le point de départ pour une réflexion sur la permanence et l'importance, à travers les siècles, des contacts de l'italien avec d'autres langues, qui

invite à développer une histoire de la langue qui reconnaisse à ces dynamiques de métissage une place constitutive (cf. aussi Colon, infra). Dans le même sens, au niveau des histoires individuelles et non plus de l'histoire de la langue, Johanna Fünfschilling analyse des entretiens au cours desquels des locuteurs retracent les modalités de leur acquisition informelle de l'italien, au fil des occasions et des relations qui ont marqué leur biographie. Les situations de contact sont ainsi appréhendées comme étant la règle et non l'exception, ce qui modifie sensiblement notre vision de la langue, de ses conditions d'emploi et d'acquisition.

— *La didactique des langues secondes* est un domaine en mesure de faire le pont entre la description de situations de contact linguistique et la formation, que ce soit dans la conception de politiques scolaires multilingues, comme le rappelle Georges Lüdi, ou bien au sein d'une pratique didactique. Dans ce dernier domaine, Lili Papaloïzos et Victor Saudan établissent un lien fort entre les recherches sur la langue orale et les outils d'analyse de l'interaction verbale qu'elles ont permis de mettre au point d'une part, et l'action didactique, notamment dans le champ de l'enseignement de la langue seconde d'autre part. Ils définissent ainsi une zone d'articulation entre théorie et pratique, où les échanges sont garantis par un retour réflexif constant de l'une sur l'autre.

— *L'analyse de l'interaction verbale* est un domaine qui reconfigure le paysage de la linguistique actuelle. En effet elle fournit non seulement des outils d'analyse qui permettent de mieux comprendre des situations complexes, multilingues (cf. Fünfschilling) ou scolaires (cf. Papaloïzos et Saudan), mais introduit de nouveaux questionnements en linguistique, concernant autant les usages de la langue en situation que l'organisation de la grammaire. Simona Pekarek le montre à propos d'une étude de cas portant sur la référence déictique, en soulignant comment le choix de pronoms personnels est à la fois contraint par la grammaire et structuré par l'interaction. Lorenza Mondada le développe en esquissant une approche des ressources linguistiques qui se focalise sur la façon dont elles sont à la fois exploitées et configurées par les dynamiques de l'interaction et de son organisation séquentielle. Ces deux articles insistent sur les effets d'une telle approche de la langue, qui met au premier plan les activités pratiques des locuteurs en contexte et se donne les moyens de les décrire de façon détaillée.

— *L'approche des visions du monde qui s'expriment à travers la langue et le discours* est un domaine qui interroge à la fois l'analyse du discours, l'ethnolinguistique et l'anthropologie linguistique, et qui souligne la façon dont les usages linguistiques configurent la saisie de la réalité sociale et culturelle des locuteurs. Katharina Müller le montre à travers une analyse du discours exercée sur les messages publicitaires d'organisations caritatives: en sollicitant un éventuel donateur, ceux-ci construisent une image de l'Autre qui le configure à la fois comme différent et lointain et comme reconnaissable et familier. Dans l'approche d'un autre type de discours, académique cette fois, Marco Bischofsberger montre à son tour comment des organisations discursives différentes s'approprient d'un lexème, en l'occurrence "la fin de l'histoire", et en transforment le sens de façon spécifique. Ce lexème polysémique se trouve ainsi exploité dans des contextes épistémiques différents, que l'analyse discursive et lexicographique se doit d'expliciter. Les lexèmes et leurs variations

polysémiques constituent un point de départ pour une réflexion sur la relation entre langue et saisie culturelle du monde aussi chez Ottavio Lurati, qui développe cette relation à propos de domaines lexicographiques du carnaval, des sentiments, des attitudes, des relations sociales et sexuelles, des salutations et des injures.

— *La dimension historique* se trouve à la fois au centre de l'attention des approches diachroniques et intervient comme un aspect essentiel des faits linguistiques appréhendés par d'autres approches (cf. Franceschini, Lurati). Autant dire que la diachronie n'est jamais la seule dimension des chercheurs qui s'y attachent, et qu'elle reprend les problématiques que nous connaissons en synchronie — que ce soit le contact des langues, les stratifications sociales, les distributions géographiques, les conceptions du monde... Ainsi Andres Kristol aborde la question de l'apprentissage du français du point de vue de l'histoire de ses méthodes d'enseignement, en se penchant sur la façon dont les normands transmettaient cette langue, à l'époque leur idiome national, en exploitant une didactique qui combinait l'anglais, le français et le latin. De son côté, Beatrice Schmid montre la richesse des facteurs intervenant dans une étude historique des anthroponymes, à propos de deux groupes de noms de famille, Boucabeille et Feito: les variations documentées invitent à une analyse sensible à la fois aux dynamiques graphiques et phonétiques d'une forme, aux variations de sens d'un lexème, et, de façon plus contextuelle, à la diffusion de ces lexèmes au fil des histoires de migration. Par ailleurs, l'approche diachronique du lexique, développée par German Colon, invite à tenir compte des origines et des influences diverses qui ont configuré les lignes de force de la formation du lexique espagnol, où les contacts de langues jouent un rôle important — comme le montrent les exploitations à la fois innovantes et conservatrices de la base latine et du lexique cultivé grec et latin, ainsi que les appropriations d'éléments alémaniques et arabes.

4. Ce bref panorama permet d'identifier des lignes de force, des éléments de dialogue et d'échange, des zones de convergences, qui ensemble définissent des recherches qui sont à la fois spécifiques et en mesure de s'enrichir mutuellement.

L'enfant bilingue: chance ou surcharge ?

Georges Lüdi

1. Introduction

A l'aube du troisième millénaire, les sociétés européennes en général — et la Suisse en particulier — se voient confrontées à un double défi. D'une part, la globalisation dans tous les domaines engendre des besoins croissants en ce qui concerne les compétences en langues étrangères; de l'autre, la mobilité accrue de la population active et des mouvements migratoires d'autres origines entraînent une présence massive d'alloglottes. Les deux phénomènes engendrent des formes de bilinguisme enfantin comme conséquence d'un enseignement des langues étrangères de plus en plus précoce ou suite à l'acquisition de la langue d'accueil en plus de la langue d'origine par des enfants migrants.

Ces processus ne sont pas sans faire naître des appréhensions. Le bi-, voire plurilinguisme des enfants ne menace-t-il pas de surcharger ceux-ci cognitivement? La langue maternelle (en particulier celle des autochtones) n'est-elle pas menacée par le contact précoce avec d'autres langues? Quelles sont les conséquences d'un bilinguisme enfantin sur le développement émotionnel et social des acteurs? Et qu'en est-il de leur "identité"?

En nous basant sur les résultats de recherches récentes, nous allons tenter de relever et de refuter, dans cet article, un ensemble d'idées reçues sous-jacentes à de telles appréhensions et questions, avant d'aboutir à des recommandations concernant une politique des langues scolaires cohérente.

Pour ce faire, il est utile de prendre conscience du fait que les représentations du langage et du plurilinguisme sont profondément marquées, dans nos cultures occidentales, par deux filières de pensée traditionnelles:

• l'idée que l'humanité était une fois unilingue et que le plurilinguisme, résultat d'une "confusion", pèse sur les hommes comme une malédiction divine depuis la construction de la tour de Babel (Genèse 11, 6-7);

• l'idée, apparue à l'époque de la naissance des états nationaux européens, que les 'langues nationales' représentent un facteur de cohésion privilégié des 'nations', que les 'états' coïncident nécessairement avec des territoires linguistiques, comme le suggérait déjà Antonio de Nebrija en 1492: "La lengua siempre es compañera del imperio".

Ces deux traditions reposent sur le stéréotype selon lequel l'unilinguisme représente l'état originel des être humains, qu'il soit voulu par Dieu et/ou politiquement légitime. L'homme 'idéal' serait ainsi unilingue (de préférence dans une des grandes langues de

culture occidentales...), et les différentes communautés linguistiques auraient à vivre dans des territoires avoisinants, certes, mais linguistiquement homogènes et séparés entre eux. Cette conception prend parfois une dimension quasi religieuse (Goebl 1989, 162SS.) que l'on retrouve, en dehors de la Bible, dans la philosophie grecque à partir d'Aristote et que la Renaissance a héritée de la scholastique médiévale (Bronckart 1988, 122). Un regard sur les querelles linguistiques actuelles entre les états issus de l'Ex-Yougoslavie (où de nouvelles 'langues' suivent de près la naissance de nouveaux états), mais aussi sur d'autres pays de l'Est (voir p.ex. les lois linguistiques discriminatoires votées il y a quelque temps par le parlement slovaque pour protéger l'homogénéité du slovaque contre les revendications des minorités hongroises) suffit pour juger jusqu'à quelles perversions une telle idéologie peut mener.

Or, tous les grands empires de l'antiquité étaient plurilingues. Par ailleurs, les historiens ont démontré que les 'nationes' du début de l'ère moderne étaient des entités floues, sans langue ni constitution communes. Ce n'est que dans la période allant de la Révolution française à la Première Guerre mondiale et sous l'influence d'idées romantiques (voir p.ex. Herder) qu'on commença à traiter les sentiments nationaux à l'image des affaires religieuses et d'en parler avec des métaphores empruntées à l'histoire sainte. Il en résulta le mythe de la "urwüchsige Nation" qui se reflète dans la langue commune (Schulze 1994). Aujourd'hui, des penseurs comme Umberto Eco s'interrogent avec beaucoup de raison sur l'obstination humaine à trouver une solution "unilingue" aux problèmes mondiaux de communication à l'aide d'une "langue universelle" et proposent de "réévaluer Babel" (*Le Monde*, 7 octobre 1994).

Dans le monde actuel aussi, la majorité des être humains est bi- ou plurilingue et/ou vit dans des communautés bi- ou plurilingues (Grosjean 1982, Baetens Beardsmore 1986), c'est-à-dire dans des sociétés caractérisées par l'emploi de plusieurs variétés linguistiques sur un seul et même territoire. Dans les années 80 déjà, on estimait que le 60% de la population mondiale était affecté par l'une ou l'autre forme de plurilinguisme. Et il s'agissait des régions du monde caractérisées par les taux de croissance démographique les plus élevés. Ce n'est donc pas l'unilinguisme, mais bien le plurilinguisme qui représente le cas prototypique; le bilinguisme en est une variante, alors que l'unilinguisme représente un cas limite du plurilinguisme, dû à ces circonstances culturelles particulières.

Osons faire un pas de plus: L'unilinguisme est, en fait, une déviation de la règle; l'unilinguisme est comme une maladie[1]. Mais c'est, heureusement, une maladie contre laquelle il y a des remèdes efficaces: l'éducation plurilingue et l'enseignement plurilingue.

2. Du bilinguisme comme handicap au bilinguisme comme chance cognitive

Il est vrai qu'il fut un temps où ces affirmations auraient été violemment combattues par les spécialistes. En 1890, un professeur de la célèbre université anglaise de Cambridge pouvait affirmer impunément:

---

1 La revue *Sociolinguistica* a récemment intitulée un numéro: "Einsprachigkeit ist heilbar — L'unilinguisme est curable"!

> «If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances.» (Laurie 1890, 15).

Et jusque dans les années soixante de ce siècle, des recherches expérimentales à l'aide de tests d'intelligence semblaient confirmer ces propos (p.ex. Saer 1923, Saer/Smith/Hughes 1924). Or, ces "expériences" employaient des tests d'intelligence jugés extrêmement problématiques aujourd'hui. En gros, ils ne mesuraient pas l'intelligence, mais une infime partie de celle-ci, celle qui est liée à la résolution de tâches dans un contexte culturel donné (en général américain) et en utilisant la langue dominante dans ce contexte (à savoir l'anglais). Par ailleurs, on ne s'efforçait nullement de contrôler la composition sociale des deux groupes, unilingues et bilingues.

Lorsqu'on a commencé à prendre conscience des problèmes d'échantillonage, on a vite remarqué qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes (p.ex. Jones 1959).

Dans un troisième temps, des équipes autour du canadien Lambert (p.ex. Peal/Lambert 1962) ont construit des batteries de tests beaucoup plus différenciés, employant un multitude de facteurs. Le résultat fut que les bilingues obtenaient de meilleurs résultats dans la majorité des dimensions. On en conclua à des avantages cognitifs nets des enfants bilingues. Selon Peal et Lambert (1962), ceux-ci posséderaient une flexibilité mentale supérieure, une faculté de raisonnement abstrait accrue et plus indépendante des mots, ce qui leur fournirait des avantages dans la construction de concepts. Un environnement bilingue et biculturel riche faciliterait, par conséquent, le développement de l'intelligence, en particulier de l'intelligence verbale. Même si ces études n'étaient sans doute pas, à leur tour, exemptes de faiblesses méthodologiques, elles on provoqué un tournant dans les recherches sur les relations entre bilinguisme et intelligence.

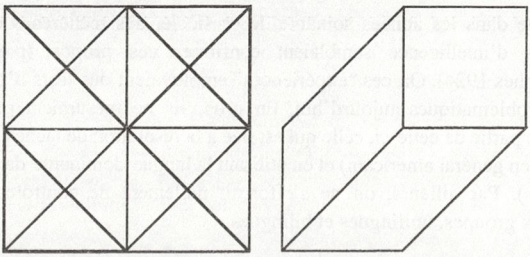
Aujourd'hui, les résultats de nombreuses recherches permettent les affirmations suivantes:

- Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue. Ils réussissent significativement mieux dans des tâches où il ne s'agit pas de trouver *la* réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses, p.ex. d'imaginer un maximum d'usages intéressants et inhabituels pour une tasse (Baker 1988, Ricciardelli 1992).

- Leurs facultés métalinguistiques sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Cela signifie une meilleure compétence analytique, mais aussi et surtout un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques (Bialystok 1987, 1988). Cela entraîne des avantages lors de l'acquisition de la littératie et de meilleures chances de succès scolaire.

- Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (Ben-Zeev, 1977). On pense que ceci est dû à la nécessité de déterminer rapidement, à partir d'indices divers, le choix de langue approprié à une situation (Baker 1996, 136).

• Dans des tests de perception spatiale, ils obtiennent de meilleures performances. Ainsi, des enfants bilingues sont mieux capables de retracer la figure de droite dans celle de gauche (*embedded figure test*) (Witkin et al. 1971), ce qui signifierait une clarté cognitive et une capacité d'analyse supérieures.



Ces avantages des enfants bilingues pourraient s'expliquer par des expériences culturelles plus variées et par la nécessité de choisir et d'alterner ("code-switcher") entre deux langues. En suivant Vygotsky, on ajoutera une distanciation accrue par rapport à la langue: l'enfant est conscient de la relativité de la grille conceptuelle à travers laquelle une langue particulière verbalise le monde parce qu'il en utilise deux ou plusieurs. Cela lui confère une capacité d'abstraction accrue et une plus grande facilité à manipuler les catégories (Vygotsky 1985, Diaz/Klingler 1991).

3. Que signifie «être bilingue»?

Faut-il en conclure que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes et qu'il suffit de promouvoir le bilinguisme des enfants pour accroître leurs facultés mentales? Les choses ne sont sans doute pas aussi simples que cela. La raison: il y a une variétés de définitions, voire de variété du bilinguisme — et toutes ne sont pas aussi avantageuses.

Précisons d'abord que nous ne parlerons, ici, que de bilinguisme chez les enfants, plus précisément de bilinguisme précoce. Celui-ci peut être acquis simultanément ou successivement.

• On parle d'acquisition simultanée lorsqu'un enfant acquiert deux L1 avant l'âge de 3 ans dans un milieu bilingue, p.ex. avec une mère chinoise et un père suisse francophone, dans une famille francophone avec une nourrice anglophone, etc. Dans un premier temps, l'enfant mélangera les deux langues. A partir de l'âge de 2 ans, il commencera à différencier, p.ex., entre 'langue de papa' et 'langue de maman' et à exploiter ses ressources en fonction des interlocuteurs. Plus tard, il arrivera à séparer complètement ses deux langues, à déconnecter presque totalement l'une en parlant l'autre, mais aussi, comme nous verrons dans un instant, à «parler bilingue» selon les conventions de la communauté bilingue à laquelle il appartient.

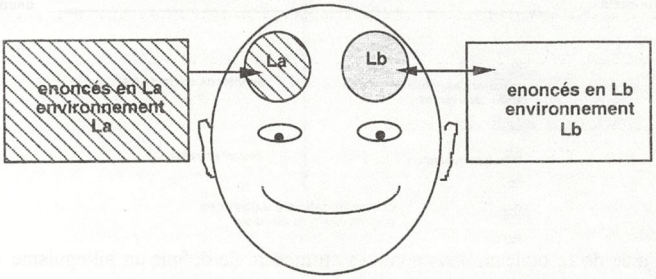
• Dans le cas du bilinguisme successif, il s'agit d'acquérir une L2 après le seuil de, disons, 3 ans, le plus souvent de façon spontanée et naturelle, dans l'interaction avec le milieu social, parfois à l'aide de dispositifs pédagogiques variés allant de groupes de jeux bilingues jusqu'aux classes de langue formelles à l'école, en passant par des classes dites

d'immersion. Le bilinguisme résultant peut être stable et s'affermir avec l'âge; la L2 peut aussi rester à l'état de compétence approximative et se fossiliser; dans l'autre extrême, elle remplace la L1 comme langue dominante (p.ex. sous l'effet de la scolarisation).

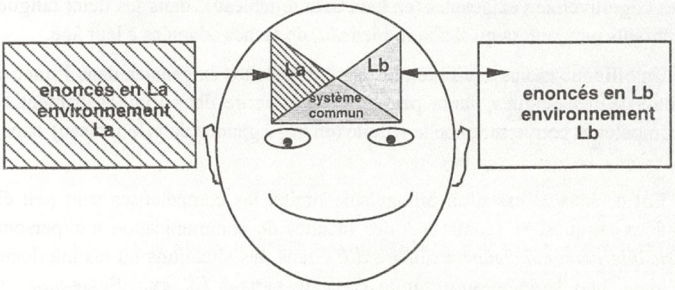
Si de nombreux enfants sont devenus bilingues par l'un et/ou l'autre système, ils ne le sont donc pas tous au même degré (et ceci sans qu'on puisse dire que l'une ou l'autre voie mène nécessairement plus loin). Leur bilinguisme peut, en d'autres termes, être plus ou moins symétrique ou équilibré.

La différence ne tient pas au fait que ces enfants ne seraient pas suffisamment doués. La capacité des enfants normaux d'apprendre des langues est pour ainsi dire illimitée. Apprendre une deuxième, une troisième, une quatrième langue ne représente, pour eux, aucune surcharge cognitive. Même des enfants moins doués peuvent devenir plurilingues et arriver à un niveau langagier égal à celui de leurs pairs unilingues dans toutes leurs langues.

Mais cela n'empêche évidemment pas les déséquilibres. Pour mieux comprendre ce que signifient, ici, les termes 'équilibre' et 'asymétrie', il est utile de se demander comment deux langues s'articulent dans le cerveau. La plupart des gens s'imaginent des compétences linguistiques séparées:



Or, les spécialistes préfèrent en général, avec Cummins (1980, 1981), des modèles concurrenciels plus intégrés:

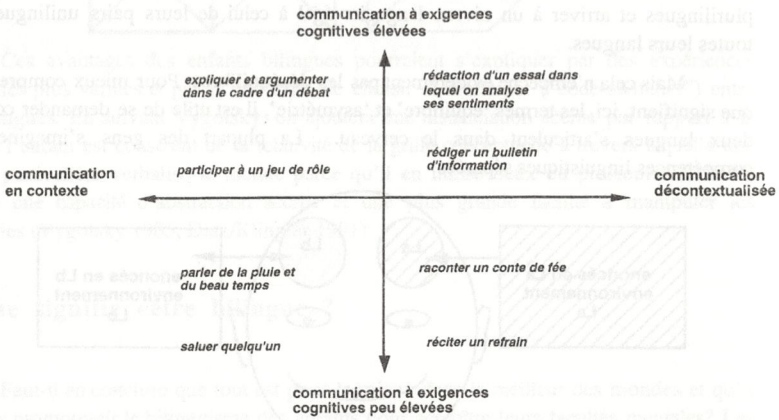


Le deuxième modèle permet de comprendre un phénomène que de nombreux enseignants connaissent bien. C'est le cas où il y a bilinguisme successif et où une connaissance insuffisante de L1 empêche une bonne acquisition de L2. Aussi, des enfants migrants scolarisés "par submersion" en langue d'accueil et poussés à abandonner la langue d'origine dans le cadre de politiques assimilationnistes risquent-ils de mal apprendre celle-là

à défaut d'une bonne compétence de celle-ci. Cela s'explique facilement si l'on admet que les systèmes ne sont pas entièrement séparés et que L2 se construit sur une base construite dans l'acquisition de L1. Si cette base manque, n'est pas suffisamment solide ou s'affaisse trop tôt, l'acquisition de L2 est grièvement menacée.

Revenons maintenant à la question de l'équilibre. Au diapason avec les nouvelles méthodes élaborées pour évaluer les compétences linguistiques en L1 ou L2, on peut tenter de mesurer comparativement les connaissances d'un enfant bilingue dans ses deux langues en fonction de sa capacité de résoudre certaines tâches verbales dans chacune des deux. On évaluera, ainsi, son bilinguisme fonctionnel.

Il est vrai que les tâches communicatives effectuées — et les compétences pour les résoudre — peuvent être de différentes sortes (Baker 1996, 156):



A l'aide de ce tableau, nous sommes en mesure de définir un bilinguisme plus ou moins équilibré:

• Une compétence communicative bilingue équilibrée et élaborée permet d'accomplir des tâches cognitivement exigeantes (en haut dans le tableau) dans les deux langues. Dans le cas d'enfants on ajoutera qu'il s'agit, bien sûr, de tâches adaptées à leur âge.

• Un bilingue moins équilibré réussira à des tâches exigeantes dans l'une, mais pas dans l'autre de ses langues, saura peut-être lire et écrire dans l'une seulement et n'aura qu'une compétence conversationnelle réduite (en bas à gauche dans le tableau) dans l'autre, etc.

• Enfin, dans le cas d'un bilinguisme limité, les compétences sont peu élaborées dans les deux langues, se réduisent à des facultés de communication interpersonnelle de base (*basic interpersonal communicative skills*) dans des situations où les interlocuteurs se reposent dans une large mesure sur le contexte partagé (p. ex.: *Passe-moi le sel* - accompagné, s'il le faut, par un geste déictique).

Or, de nombreuses recherches étayent l'hypothèse que les avantages cognitifs dont nous avons parlé sont étroitement liés à ces "niveaux de bilinguisme". En effet, les groupes d'enfants bilingues réussissant mieux que leurs pairs unilingues aux tests dont nous avons parlé il y a un instant, appartiennent tous au groupe des bilingues équilibrés.

Les bilingues asymétriques présentent des performances analogues à celles des unilingues. Quant aux enfants chez lesquels on diagnostique un bilinguisme limité, ils risquent d'être désavantagés dans leur développement cognitif, ce qui se traduit dans des résultats inférieurs à la moyenne aux tests.

4. Quand le bilinguisme fait problème

Il serait donc faux de croire que toutes les formes de bilinguisme entraînent automatiquement des avantages:

• Un bilinguisme limité stigmatisant — appelé parfois "double semilinguisme" — a été observé chez des enfants dont l'éducation bilingue a échoué (Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976, Haugen 1977). Il se manifesterait par un vocabulaire restreint, une grammaire fautive, un cumul de phénomènes d'hésitation dans la production et des difficultés d'expression dans les deux langues.

• A côté du bilinguisme additif (où l'enfant développe ses deux langues de façon indépendante), on a observé des cas de bilinguisme soustractif, où l'acquisition de L2 a lieu au dépend de L1. Ce phénomène est souvent lié au phénomène sociétal de la perte collective d'une langue minoritaire (Landry/Allard/Théberge 1991). Aux Etats-Unis, de nombreux enfants de minorités linguistiques historiques ou immigrées ayant appris l'anglais très tôt cessent de développer leurs compétences en L1 et passent à L2, qu'ils apprennent mal, tout en perdant leur L1. Le même phénomène s'observe auprès d'enfants migrants de certains pays d'origine en Europe.

• Dans le cadre de recherches sur le développement de la compétence bilingue, on a d'ailleurs même observé un affaiblissement des compétences en L1, avec ou sans compensation par l'acquisition de L2 (Weltens et al. 1986), chez des adultes lorsque L1 n'était plus suffisamment sollicitée.

• Depuis Child (1943), on a en outre cherché dans un conflit de loyauté entre deux langues et cultures, la cause de l'anomie linguistique, un changement pathologique de la personnalité caractérisé par un état d'anxiété lié à un sentiment de désorientation, d'isolement social, de manque de normes et de valeurs ainsi que de perte identitaire (McClosky/Schaar 1965).

Corrigeons tout de suite un malentendu possible. Depuis de nombreuses années, tous les spécialistes renoncent unanimement à imputer la cause de ces phénomènes au bilinguisme en tant que tel. Ainsi, le soi-disant "double semilinguisme" s'est-il avéré être un phénomène politique et social plutôt qu'un problème langagier (Baetens Beardsmore 1986, 10ss., avec une bibliographie détaillée). Des procédés pédagogiques appropriés et un environnement social favorable sont en effet nécessaires pour qu'un bilinguisme équilibré puisse se développer et leur absence pose problème (Hamers/Blanc 1983, 98ss.). Mais ces enfants seraient tout aussi défavorisés s'ils restaient unilingues... De la même manière, le bilinguisme additif présuppose la valorisation sociale des deux langues; un bilinguisme soustractif apparaît lorsque cette condition n'est pas remplie (Hamers/Blanc 1983, 333ss.). Le cas d'adultes "perdant" leur L1 est plutôt interprété, aujourd'hui, comme adaptation à des nouvelles circonstances (p. ex. quand des hispanophones à Neuchâtel disent "Vamos a

la gare", la gare renvoyant à un espace vécu propre à la culture d'accueil ne pouvant pas être confondu avec celui de la région d'origine appelé *estación*). On ne parle par conséquent plus guère de 'dégénérescence' et on préfère parler de 'restructurations' de la compétence en L1 (Grosjean/Py 1991). Enfin, dans le cas de l'anomie, on a argumenté à juste titre qu'il n'y a pas de relation causale entre bilinguisme et anomie, parce que les origines véritables de cette dernière sont de nature psychosociale (Hamers/Blanc 1983, 166ff., Baetens Beardsmore 1986, 153ff.).

De manière plus générale, on peut affirmer que les conséquences éventuelles du bilinguisme individuel, qu'elles soient positives ou négatives, sont étroitement liées à l'appréciation sociale de celui-ci. De nombreux facteurs y contribuent: la valeur, sur le "marché linguistique" local, des langues qui constituent le repertoire bilingue; le niveau socioéconomique de la personne bilingue, voire de sa famille; le prestige social du groupe auquel elle appartient, etc. Quiconque peut être fier de son bilinguisme n'a aucune conséquence négative à craindre; des modèles économiques ont même montré que le bilinguisme individuel positivement vécu apporte des bénéfices économiques pour l'individu lui-même aussi bien que pour la société dans laquelle il vit. Malheureusement, l'inverse est aussi vrai. Mais il serait totalement erroné de dénoncer le bilinguisme comme cause de phénomènes de sous-développment qui ont leurs racines dans les conditions économiques, politiques et sociales (Skutnabb-Kangas 1981, Baker 1996).

Le bilinguisme précoce ne constitue donc nullement un risque en soi. Ceci est vrai même pour les couches les plus défavorisées de la société. Mais il faut prendre des mesures appropriées pour éviter les désavantages mentionnés.

Une fois qu'on a compris que les résultats insatisfaisants d'enfants de minorités linguistiques, immigrées ou non, ne sont pas dûs à leur bilinguisme, on peut, en effet, commencer à les analyser et à trouver des contremesures. Laissons de côté, ici, les cas extrêmes de défaillances dues à des conditions de vie particulièrement précaires (malnutrition, discrimination, abus sexuel, préjugés raciaux, pessimisme et infériorité sociale paralysante, etc.) telles qu'on les trouve dans des pays secoués par des guerres civiles ou des invasions, et limitons-nous à quelques cas fréquents dans nos sociétés européennes:

(1) Défaillances en langue d'accueil dues à un manque d'exposition à celle-ci (cas de submersion ou de bilinguisme transitionnel). On citera l'exemple d'enfants migrants parlant des langues origines prestigieuses dont on surestime souvent les compétences en L2, qui sont bonnes dans le premier quadrant du tableau seulement et insuffisantes pour des tâches plus exigeantes. Les instruments pour surmonter ce problème sont (a) des classes de soutien en langue d'accueil, (b) des classes de soutien en langue d'origine (*heritage language maintenance programs,* parce que l'on sait qu'un niveau-seuil doit être atteint en L1 pour bien apprendre L2 lors d'un bilinguisme successif) et (c) un enseignement prodigué partiellement en langue d'origine.

(2) Défaillances en langue d'origine dues à un manque de prestige de celle-ci, mais aussi à un environnement linguistiquement pauvre dans le milieu familial, p. ex. dans le cas des enfants de travailleurs migrants d'origine rurale et dont les deux parents travaillent. On envisagera, dans ce cas, en plus des instruments déjà cités, des mesures visant à rehausser

le prestige d'une langue d'immigration (p. ex. en incluant les résultats de cours en langue d'origine dans les bulletins scolaires).

(3) Manque de motivation et/ou de suivi suffisants dans le curriculum pour développer des compétences linguistiques permettant de réussir, dans les deux langues, dans les quadrants supérieurs du tableau, p. ex. dans le cas de langue minoritaires. La solution consiste, ici, à prendre des mesures pour augmenter la valeurs des langues concernées sur le marché linguistique, entre autre par un enseignement bilingue incluant les enfants des langues majoritaires.

5. Et les enfants qui n'ont pas la chance d'être naturellement bilingues?

Cependant, de nombreux enfants n'ont pas la chance de vivre dans une famille ou un environnement bilingue riche. Peuvent-ils devenir bilingues? Quels sont les risques? Peuvent-ils atteindre le niveau d'un bilinguisme élaboré et équilibré?

Bien que le plurilinguisme de la Suisse soit considéré, à l'intérieur comme à l'extérieur, comme un trait essential de son héritage et que la même choise soit vraie dans une Europe de plus en plus unie (cf. Lüdi 1998), les systèmes éducatifs étaient fondés, traditionnellement, sur un unilinguisme de base avec, il est vrai, un certain nombre de leçons de langue étrangère, surtout au niveau secondaire.

Or celles-ci n'étaient que moyennement efficaces (Pekarek/Saudan/Lüdi 1996). Qui ne connnaît des personnes qui se disent être des victimes de l'enseignement des langues étrangères, des "Fremdsprachenunterrichtsgeschädigte", comme disent les germanophones? En effet, au XIXe siècle déjà, Wilhelm von Humboldt avait reconnu qu'on ne peut pas vraiment *enseigner* les langues étrangères, mais seulement *favoriser leur développement dans l'esprit des apprenants.* Des expériences récentes ont montré que, contrairement à l'acquisition naturelle dans l'enfance, qui réussit toujours, l'enseignement formel, même prolongé, ne mène pas nécessairement à une bonne maîtrise de la langue enseignée. Et qu'un enseignement plus précoce donnait de meilleurs résultats.

C'est la raison pour laquelle de nombreux pays sont en train de faire un effort gigantesque pour promouvoir le multilinguisme de leurs citoyens en introduisant la première langue étrangère dès les premières années de l'école primaire et même à l'âge préscolaire, ceci afin d'exploiter au maximum cette fantastique capacité des petits enfants d'assimiler spontanément la langue de leur environnement.

Il est vrai que les résistances contre de telles propositions sont multiples. Elles reposent, en principe, sur trois types de craintes:

(1) La crainte de surcharger les enfants, de leur demander un effort intellectuel important trop tôt.

(2) La crainte que l'acquisition d'une seconde langue ne se fasse au détriment de la maîtrise de la langue maternelle.

(3) La crainte de surcharger le système éducatif et notamment les enseignants non formés à l'enseignement des langues étrangères.

Or, aucune de ces craintes n'est réellement fondée sur des arguments scientifiques.

Nous avons vu que la crainte que l'exposition à une seconde langue avant ou, au plus tard, au début de la scolarité soit néfaste à leur développement harmonieux est absolument sans fondement. Au contraire, les avantages cognitifs que les enfants en retirent sont considérables.

Il ne s'agit bien entendu pas de commencer plus tôt avec un enseignement formel pour aller plus loin et créer des petits génies, mais d'exploiter la faculté qu'ont les petits enfants de s'approprier spontanément et naturellement les langues parlées dans leur environnement. Cette capacité se perd avec l'âge et elle est, en plus, progressivement bloquée par le développement scolaire des facultés cognitives.

Cette faculté des enfants n'est, deuxièmement, pas limitée; l'appropriation d'une seconde ou d'une troisième langue dans un environnement linguistique riche ne risque donc pas de restreindre la maîtrise en langue première, à condition que celle-ci continue à être parlée et valorisée dans le réseau communicatif de l'enfant. Le risque de perdre la langue maternelle est donc réel dans le cas de langues d'immigration dévalorisées, mais pas dans le cas de langues nationales.

Le dispositif pédagogique au niveau préscolaire n'est, enfin, pas lourd puisqu'il ne comprend aucun enseignement formel des langues secondes, mais seulement la sensibilisation des tout petits au multilinguisme et au multiculturalisme dans lequel ils sont plongés par l'emploi naturel d'autres langues dans leur environnement quotidien (famille, groupe de jeux, jardin d'enfants). On ne demandera pas, pour ce faire, aux jardinières d'enfants germanophones de parler français ou portugais, mais simplement de collaborer avec des collègues francophones, voire lusophones. Pour rendre possible ces collaborations et ces échanges, on exploitera autant que possible les langues dites "de proximité": les langues du voisin à la frontière linguistique et partout où elles sont parlées, mais aussi les langues des "nouvelles minorités linguistiques" issues de la migration et parlées, dans certaines agglomérations, par de très nombreux enfants et adultes de deuxième génération.

Permettez-moi de citer ici, à titre d'exemple, le cas de deux jardins d'enfants bilingues dans le canton de Fribourg, en Suisse, qui viennent d'être scientifiquement évalués (Gurtner et al. 1996). Les enfants ont entre 5 et 6 ans et sont francophones. Deux jardinières d'enfants, l'une francophone, l'autre germanophone, chacune employée à 50%, donnent ensemble cet enseignement précoce immersif partiel. Et voilà les résultats de l'évaluation:

• La maîtrise de l'allemand de tous les enfants est remarquable, surtout en compréhension orale.

• La présence d'une troisième langue dans le milieu familial (des langues de l'immigration, souvent l'italien ou le portugais) ne constitue pas un handicap et peut même représenter un avantage.

• Les résultats dans les tests de maturité scolaire, effectués en français, sont aussi bons que pour le groupe de contrôle. Ceci est aussi vrai pour les élèves faiblement doués,

qui ne sont donc nullement défavorisés par l'acquisition de l'allemand, voire par l'exposition plus réduite au français.

On ajoutera qu'on peut s'imaginer des dispositifs semblables pour les langues de l'immigration. Cela permettrait simultanément de consolider la langue d'origine des enfants migrants, mais aussi de donner à ces langues un nouveau statut dans la région d'accueil, mettant ainsi leurs locuteurs en situation de sécurité, de revalorisation, de légitimation et leur permettant une meilleure intégration scolaire. Des expériences-pilotes avec des jardins d'enfants allemand-espagnol et allemand-italien ont ainsi été réalisées à Bâle.

Le seul problème réel se pose à l'entrée du système scolaire proprement dit. Une langue seconde non employée se perd aussi vite qu'elle a été acquise. Pour maintenir et développer cette compétence, des "points de rencontre" (CDIP 1987), un dispositif d'accueil et de développement s'imposent. L'idéal est de le faire en continuant l'enseignement immersif, mais d'autres solutions, moins lourdes, sont aussi imaginables.

Répétons que promouvoir un bilinguisme précoce ne signifie nullement vouloir *enseigner* une langue étrangère à des enfants dès — disons — 3-4 ans, mais les *exposer* à une autre langue que la leur, les plonger dans un bain de langue afin de les *sensibiliser* à l'altérité et leur donner une compétence communicative qui corresponde aux besoins et aux possibilités de leur âge. On veillera aussi à ce qu'il ne s'agisse pas d'un bilinguisme imposé: de telles expériences ne peuvent être menées à bien qu'avec la participation active des parents.

6. Qui a peur du «parler bilingue»?

Abordons encore un dernier point. Qui n'a pas déjà entendu des phrases comme les suivantes:

> "Je suis vraiment trop *faul* pour sortir."
>
> "... j'étais membre de la *Prüfungskommission* et président de la *Prüfungskommission* pendant quatre ans (...), maintenant je suis membre du *Kirchenrat*, vice-président du *Kirchenrat.*"
>
> "Je suis parti à la gare et je suis arrivé le lendemain à neuf heures *na estação de Pombal*"
>
> "Va chercher Marc *and bribe him* avec un chocolat chaud *with cream on the top.*"

Ces énoncés sont authentiques. Ils ont été prononcés par des personnes on ne peut plus respectables. Pourtant, ils font peur. Tout le monde admettra que parler, à un moment donné, une variété spécifique de son repertoire signifie, pour le bilingue, une possibilité d'exploiter ses ressources communicatives en fonction des systèmes de valeurs en vigueur dans la société; il peut tirer profit du capital symbolique associé à ces ressources, voire l'augmenter. Par contre, le «mélange», les «parole mezze i mezze», le «métissage» sont mal vus. Sur l'axe du prestige, les parlers hybrides occupent en effet en général une position très basse. Selon Pierre Cadiot (1987, 50), le mélange des langues "est considéré

comme honteux, irrecevable, voire même en un sens maudit. Associée aux représentations sociales de l'impur, cette image est évidemment renforcée par tout ce que l'école, en particulier, véhicule en fait de valorisation de l'intégrité symbolique de la langue". On peut en effet voir là le reflet d'une «idéologie unilingue» répandue, selon laquelle – tout en admettant qu'il vaut mieux parler une langue standardisée qu'une variété vernaculaire – toute variété vernaculaire «pure» est encore préférable à des mélanges, qui sont interprétés comme signe de décadence et comme preuve d'une personnalité instable et troublée.

Or, du point de vue du linguiste, ces stéréotypes sont totalement faux. Les locuteurs des phrases citées sont parfaitement capables de parler un français, un anglais, voire un allemand tout à fait impeccables. S'ils mélangent, c'est sur la base d'un choix délibéré.

Nos travaux dans différentes communautés bilingues nous ont permis de confirmer l'existence et de dégager certaines propriétés d'un parler bilingue (Grosjean 1982, 128ss., Lüdi/Py 1986, de Hérédia 1987, Lüdi 1987, Lüdi/Py et al. 1996, etc.), parler qui résulte du contact entre les deux systèmes dans un certain type de situations d'interaction. Ce type se rencontre au sein de la famille bilingue, sorte de microcosme renvoyant à la fois à la culture de la région d'origine et à celle de la région d'accueil (Lüdi/Py 1986), mais aussi dans des situations de contact telles que Fribourg au XVe siècle, l'Alsace contemporaine, les Chicanos aux Etats-Unis, etc. Dans tous ces cas, un bilinguisme individuel répandu ainsi qu'un recoupement partiel des fonctions des langues et des pratiques culturelles qui y sont liées créent des conditions propices à l'apparition d'une forme spécifique de parler qui se caractérise:

• par un choix de langue plus variable, constamment renégociable et renégocié et/ou

• par des "marques transcodiques" de tout genre et notamment par le fait de passer rapidement à l'autre langue pour la durée d'un mot, d'une expression, d'une phrase, pour revenir ensuite à la langue de base (*code-switching*).

Dans cette conception, le choix de langue variable et les marques transcodiques constituent à la fois des traces de la compétence bilingue — d'où leur caractère emblématique —, l'indice d'un mouvement de convergence entre les interlocuteurs — et peut-être aussi entre les langues — ainsi que l'instrument pragmatique de ce mouvement. Et elles peuvent véhiculer des valeurs nettement positives. On a en effet pu montrer que le parler bilingue ne représente pas un pis-aller, choisi pour cause d'une maîtrise insuffisante de l'une ou de l'autre langue (ou des deux à la fois). Il s'agit au contraire d'un véritable choix de «langue» dans la mesure où tous les interlocuteurs interprètent la situation comme également appropriée pour l'usage des deux idiomes ou, plus précisément, pour leur usage plus ou moins simultané. On aurait donc trois types de situations:

• situations unilingues appropriées pour l'emploi de la langue A

• situations bilingues appropriées pour l'emploi de la langue A et/ou B (parler bilingue)

• situations unilingues appropriées pour l'emploi de la langue B.

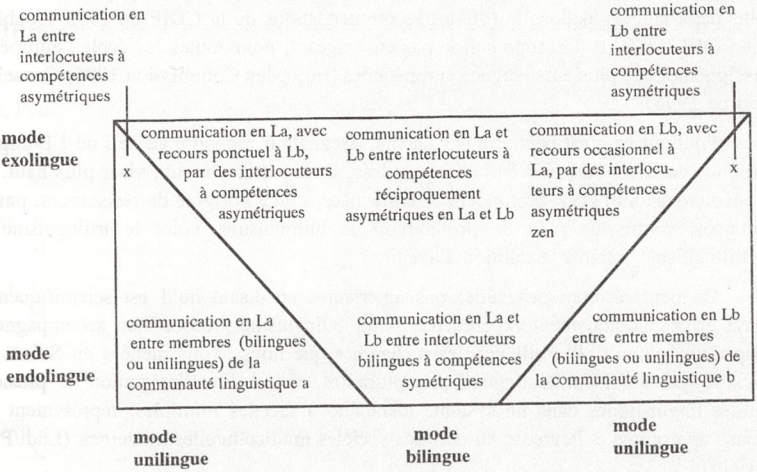
Dans des situations unilingues, voire dans le mode de parler unilingue, l'une des deux compétences est, dans la mesure du possible, désactivée; dans le mode bilingue, les deux compétences sont simultanément activées et exploitées. Le choix entre les deux dépend de la compétence présumée de l'interlocuteur, du degré de formalité de la situation,

de représentations normatives des interlocuteurs, etc. Même si tous les interlocuteurs sont également bilingues, on ne choisit, en d'autres termes, pas automatiquement le mode bilingue. Comme le choix de langue en général, le choix du mode bilingue correspond à une option de définition de la situation.

Selon l'hypothèse stimulante de Siguán, le mécanisme moniteur linguistique permettant au bilingue de centrer son attention sur l'un ou l'autre système "est sensible aux différents niveaux de tolérance, au mélange des interlocuteurs et des situations". Les milieux sociaux se différenciant par leur seuil de tolérance aux marques transcodiques, l'enfant apprendrait, en même temps qu'il apprend à s'exprimer en deux langues, le niveau de tolérance de son milieu (Siguán 1987, 226).

Ceci est vrai pour des bilingues équilibrés, mais aussi pour les bilingues "en devenir" que sont les apprenants. A l'opposition unilingue/bilingue s'ajoute par conséquent un axe exolingue/endolingue, les deux dimension formant ensemble un espace bidimensionnel à l'intérieur duquel l'interaction verbale doit être située par les interlocuteurs (cf. de Pietro 1988, Py 1990, Lüdi 1993):

L'espace bidimensionnel du choix de langue entre personnes plus ou moins bilingues



Il est vrai que les spécialistes de l'acquisition d'une langue étrangère voient en général dans les marques transcodiques produites en situation exolingue les traces d'une incompétence, voire le produit de stratégies individuelles employées par des apprenants dans des situations de détresse verbale (p. ex. Siguán 1987, 211, Faerch/Kasper 1983, Broeder et al. 1988;). Cependant, pour tous ceux qui travaillent sur le bilinguisme au sein de communautés plus ou moins stables, les marques transcodiques représentent, au contraire, un phénomène communautaire, qui présuppose une excellente maîtrise des langues impliquées et représente même, ainsi, l'indice d'une compétence bilingue (Grosjean 1982, Lüdi/Py 1986, Heller 1988, Myers Scotton 1993a et b, etc.).

De nombreuses recherches ont démontré que les phénomènes illustrés sont guidés par des règles formelles. Il y a une «grammaire du code-switching»! Par ailleurs la richesse

des fonctions pragmatiques et sociolinguistiques des marques transcodiques est amplement documentée (après les premiers travaux de Gumperz [1967, 1982], la discussion a été alimentée, entre autres, par Auer 1984, Heller 1988, Gardner-Chloros 1991 et Myers Scotton 1993a). Nous ne voulons nullement nier que des marques transcodiques peuvent être stigmatisantes dans des situations où elles ne sont pas appropriées — et par conséquent interprétées comme traces d'un déficit. Mais nous soutiendrons quand-même que 'parler bilingue', c'est-à-dire employer les différentes formes de marques transcodiques caractéristiques, dans le monde entier, du vernaculaire de communautés bilingues, représente la trace par excellence de l'identité bilingue positivement valorisée. C'est une fois de plus, nous le disions déjà, une idéologie unilingue surannée qui se cache dernière le refus de cette valorisation.

7. Conclusion

La Suisse est fière de son quadrilinguisme, et elle a fait et fait encore de grands efforts pour arriver à un "bilinguisme fonctionnel" d'une majorité de la population dans au moins deux langues nationales (cf. les recommendations de la CDIP de 1975 republiées dans CDIP 1987). Et l'Europe suit le pas en exigeant, pour toutes les écoles européens, l'enseignement de plusieurs langues européennes (European Commission 1996, Conseil de l'Europe 1996).

Pourtant ce n'est peut-être pas encore assez. Pour répondre au défi de l'Europe et du monde du XXIe siècle, il faut aller plus loin, commencer plus tôt, viser plus haut. Or, des idéologies unilingues, profondément enracinées, sont à l'origine de résistances, parfois inavouées, contre les plan de promouvoir le bilinguisme, voire le trilinguisme ou quadrilinguisme, comme la solution d'avenir.

On peut résumer nos réflexions antérieures en disant qu'il est scientifiquement prouvé et pédagogiquement expérimenté qu'un bilinguisme précoce bien accompagné ne nuit pas aux enfants. Par ailleurs, les recherches que nous avons menées en Suisse ont démontré que des identités linguistiques plurielles, c'est-à-dire l'intégration de plusieurs identités linguistiques dans un système identitaire à facettes multiples, représentent une réponse appropriée et heureuse au défi des sociétés multiculturelles modernes (Lüdi/Py et al. 1996).

Il revient aux systèmes éducatifs de promouvoir des compétences plurilingues différenciées, hétérogènes et changeantes en posant les fondements pour des approfondissements et de nouvelles acquisitions dans l'interaction une vie durant. Les éléments clés d'une telle politique éducationnelle devraient être les suivants:

— commencer plus tôt, au plus tard au début de l'école primaire;

— ne pas viser un *bi*-linguisme, mais des répertoires *pluri*-lingues multiples; renoncer au mythe de l'acquisition «parfaite» d'*une* langue seconde en faveur de l'élargissement continu d'un répertoire multiple dynamique: "Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication" (Coste et al., 1997, 27);

— créer des ponts entre la langue «maternelle» (qui est, dans de nombreux cas, la langue scolaire et non pas la langue première des élèves) et les langues secondes et prendre comme point de départ l'idée d'un répertoire global à développer à l'aide d'une pédagogie intégrée des langues;

— viser des compétences partielles (p. ex. des compétences orales ou écrites, de compréhension ou de production seulement) qui tiennent compte des besoins actuels réels des apprenants;

— inclure explicitement, dans les buts de l'enseignement, la préparation des apprenants à différentes formes de l'interaction exolingue (techniques exolingues et bilingues) en insistant notamment sur leur autonomie pour continuer à apprendre en contexte extra-/postscolaire tout au long de la vie (*«apprendre à apprendre »*).

Pour cela, la sensibilisation des responsables politiques de tous les niveaux et la formation des enseignants jouera un rôle-clé. Car c'est, en fin de compte, la "base", c'est-à-dire les enseignants et leurs associations professionnelles, les responsables pédagogiques locaux, mais aussi les parents et, *last but not least*, les élèves qui auront le dernier mot.

Bibliographie

Auer, Peter (1984): *Bilingual conversation.* Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

Baetens Beardsmore, Hugo (1986): *Bilingualism: Basic Principles.* Clevedon, Multilingual Matters.

Baker, Colin (1988): *Key issues in Bilingualism and Bilingual Education.* Clevedon, Multilingual Matters.

Baker, Colin (^{2}1996): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon, Multilingual Matters.

Ben-Zeev, S. (1977): «The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development», in: *Child Development* 48, 1009-1018.

Bialystok, Ellen (1987): «Influences of bilingualism on metalinguistic development», in: *Second Language Research* 3, 154-166.

Bialystok, Ellen (1988): «Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness», in: *Developmental Psychology 24*, 560-567.

Bialystok, Ellen (Ed. 1991): *Language processing in bilingual children.* Cambridge, Cambridge University Press.

Broeder, Peter et al. (Ed. 1988): *Processes in the developing lexicon.* Final Report of the ESF Additional Activity «Second Language Acquisition by Adult Immigrants», Volume III. Strasbourg/Tilburg/Göteborg, European Science Foundation.

Bronckart, Jean-Paul (1988): «Fonctionnement langagier et entreprises normatives», in: Schöni, G. et al (dir.), *La langue française est-elle gouvernable?* Neuchâtel/Paris, Delachaux-Niestlé, 109-132.

Cadiot, P. (1987): «Les mélanges de langue», in: Vermes, G./ Boutet, J. (éds.): *France, pays multilingue.* t.2*: Pratiques des langues en France.* Paris, L'Harmattan, 50-61.

CDIP (1987): *La Suisse — un défi. Une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse.* Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Child, Irving Long (1943): *Italian or American? The second generation in conflict.* New Haven.

Conseil de l'Europe (1997): *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne.* Rapport final (1989-1996). Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe.

Coste, Daniel/Moore, Danièle/Zarate, Geneviève (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle.* Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe.

Cummins, Jim (1980): «The construct of language proficiency in bilingual education», in: Alatis, G.E. (ed.), *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics, March 1980.* Washington, Georgetown University Press.

Cummins, Jim (1981): «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students», in: California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework.* Los Angeles, California State Department of Education.

Cummins, Jim (1991): «Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children», in: Bialystok, E. (ed.): *Language processing in bilingual children.* Cambridge, Cambridge University Press.

de Hérédia, Christine (1987): «Du bilinguisme au parler bilingue», in: Vermes, G./Boutet, J. (Eds.), *France, pays multilingue.* t.2*: Pratiques des langues en France.* Paris, L'Harmattan, 91-127.

de Pietro, Jean-François (1988): «Vers une typologie des situations de contacts linguistiques», in: *Langage et Société* 43, 65-89.

Diaz, R.M./Klingler, C. (1991): «Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development», in: Bialystok, E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children.* Cambridge, Cambridge University Press.

European Commission (1996): *White Paper on education and training. Teaching and learning - Towards the learning society.* Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Faerch, Claus/Kasper, Gabriele (1983): «Plans and strategies in foreign language communication», in: Faerch, C./Kasper, G. (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication.* London/New York, Longman, 20-60.

Gardner-Chloros, Penelope (1991): *Language selection and switching in Strasbourg.* Oxford, Clarendon Press.

Goebl, Hans (1989): «Spracheinheit — unité de la langue — unità della lingua — unidad de la lengua. Bemerkungen zur Problematik des Sprachunitarismus», in: Riedl,

F.H./Veiter, T., *Fédéralisme, régionalisme et droit des groupes ethniques en Europe. Hommage à Guy Héraud.* Wien, Wilhelm Braumüller, 162-171.

Grosjean, François (1982): *Life with two languages: an introduction to bilingualism.* Cambridge MA., Harvard University Press.

Grosjean, François/Py, Bernard (1991): «La restructuration d'une première langue: L'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants espagnols à Neuchâtel (Suisse)», in: *La Linguistique* 27/2, 35-60.

Gumperz, John (1967): «On the linguistic markers of bilingual communication», in: *The Journal of Social Issues* 23, 48-57.

Gumperz, John (1982): *Discourse strategies.* Cambridge, Cambridge University Press.

Gurtner, J.L./Monnard, I./Tieche-Christinat, C. (1996): *Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine: évaluation scientifique des expériences fribourgeoises de villars-sur-Glâne et de Morat, 1994-95.* Neuchâtel, IRDP/Fribourg, Université, Instiut de pédagogie. (Recherches; 96.102) (Cahiers du GCR; 32).

Hamers, Josiane F./Blanc, Michel (1983): *Bilingualité et bilinguisme.* Bruxelles, Mardaga.

Haugen. Einar (1977): «Norm and Deviation in Bilingual Communities», in: Hornby, P.A. (Ed.): *Bilingualism: Psychological, Social and Education Implications.* New York, Academic Press.

Heller, Monica (ed. 1988): *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives.* Berlin, Mouton de Gruyter.

Jones, W.R. (1959): *Bilingualism and Intelligence.* Cardiff, University of Wales Press.

Landry, R./Allard, R./Théberge, R. (1991): «School and family French ambiance and the bilingual development of Francophone Western Canadians», in: *Canadian Modern Language Review* 47/5, 878-915.

Laurie, S.S. (1890): *Lectures on Language and Linguistic Method in School.* Cambridge, Cambridge University Press.

Lüdi, Georges (1987): «Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme», in: Lüdi, G. (ed.): *Devenir bilingue, parler bilingue.* Tübingen, Niemeyer, 1-21.

Lüdi, Georges (1993): «Statuts et fonctions des marques transcodiques en conversation exolingue», in: Hilty, G. (ed.): *Actes du XXe Congrès international de linguistique et philologie romanes (Université de Zürich 6-11 avril 1992).* Tübingen/Basel, Francke, t. III, 123-136.

Lüdi, Georges (à paraitre, 1998): «Communiquer en Europe: l'éducation au plurilinguisme», in: Actes du congrès de la GISCEL *L'educazione linguistica alle soglie del 2000.*

Lüdi, Georges/Py, Bernard (1986): *Etre bilingue.* Berne, Lang.

Lüdi, Georges/Py, Bernard et. al. (1995): *Changement de language et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse.* Lausanne, L'Age d'Homme.

McClosky, H./Schaar, J.H. (1965): «Psychological dimensions of anomy», in: *American Sociological Review* 30, 14-40.

Myers-Scotton, Carol (1993a): *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa.* Oxford, Clarendon Press.

Myers-Scotton, Carol (1993b): *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching.* Oxford, Clarendon Press.

Peal, E./Lambert, W.E. (1962): «The relationship of bilingualism to intelligence», in: *Psychological Monographs* 76/27, 1-23.

Pekarek, Simona/Saudan, Victor/Lüdi, Georges (1996): «Apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires», in: Berthoud, Anne-Claude (ed.), *Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue. Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64, 87-111.

Py, Bernard (1990): «Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2», in: *ESF Network on Code-Switching and Language Contact: Papers for the workshop on impact and consequences: broader considerations.* Strasbourg, European Science Foundation, 115-137.

Ricciardelli, L.A. (1992): «Creativity and Bilingualism», in: *Journal of Creative Behaviour* 26/4, 242-254.

Saer, D.J. (1923): «The effects of bilingualism on intelligence», in: *British Journal of Psychology* 14, 25-38.

Saer, D.J./Smith, F./Hughes, J. (1924): *The bilingual problem.* Wrexham, Hughes and Son.

Schulze, Hagen (1994): *Staat und Nation in der europäischen Geschichte.* München, C.H. Beck cop.

Siguán, Miquel (1987): «Code switching and code mixing in the bilingual speaker: a cognitive approach», in: Lüdi, G. (ed.), *Devenir bilingue, parler bilingue.* Tübingen, Niemeyer, 211-224.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities.* Clevedon, Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, Tove /Toukomaa, P. (1976): *Teaching Migrant Children's Mother tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family.* Tampere, Tukimuksia Research Reports.

Vygotsky, L.S. (1985): *Pensée et langage.* Paris, Messidor/Editions Sociales.

Weltens, B./de Bot Kees/van Els, Theo (eds. 1986): *Language attrition in progress.* Dordrecht, Foris.

Witkin, H.A. et al. (1971): *A Manual for the Embedded Figures Text.* Palo Alto, Consulting Psychology Press.

Vers une conception variationnelle de la diglossie: l'exemple d'une communauté plurilingue et pluriculturelle au Guatemala

Stéphanie Guerra

1. Introduction

La communauté pluriculturelle et plurilingue de Livingston, un village situé sur la côte atlantique du Guatemala, est un terrain exemplaire pour étudier les phénomènes de diglossie et pour en interroger les modèles.

Les réflexions présentées ici sont le fruit d'une enquête qui a principalement visé l'emploi de différentes langues et variétés linguistiques dans plusieurs domaines socioculturels de la vie du village. L'accent a été mis sur un des groupes ethniques en présence, à savoir les Garifuna, constituant la majorité des habitants.

La documentation sur la communauté analysée est tirée de mon mémoire de licence de 1994[1], résultat de recherches historiques dans les Archives d'Outre-Mer à Aix-en-Provence, d'un séjour sur le terrain de deux mois au Guatemala en 1993 et d'une phase d'analyse et d'interprétation des données recueillies pendant le séjour sur le terrain. Les matériaux ont été recueillis au moyen d'enregistrements d'entretiens semi-directifs avec des représentants de différents groupes sociaux, d'enregistrements de conversations quotidiennes et d'observations participantes.

Dans cet article j'esquisserai d'abord la situation linguistique, géo- et démographique des communautés en présence à Livingston; je préciserai ensuite quelques notions théoriques qui sous-tendent mon analyse du comportement diglossique des habitants de Livingston, qui me permettront de présenter et mettre en perspective les principaux résultats de mon analyse.

---

1 Mémoire de licence en linguistique française à l'Université de Bâle intitulé Les Garifuna du Guatemala: Etude sur les domaines sociolinguistiques et les répertoires linguistiques d'une communauté en contexte plurilingue,1994, écrit sous la direction de M. G. Lüdi, professeur de linguistique française et de M. J.-L. Alber, chargé de cours.

2. Livingston — une communauté plurilingue et pluriculturelle

Livingston est une agglomération d'environ 3 000 à 4 000 habitants, située entre le littoral de la Baie d'Amatique et l'embouchure du Rio Dulce. La majorité de ses habitants sont des Garifuna[2]. Outre les Garifuna, il y a des Indiens quekchi et des 'Ladinos' ainsi que d'autres micro-groupes ethniques, comme les 'Coolies'.

Les Garifuna sont les descendants de Noirs africains qui ont vécu avec la population des Caraïbes insulaires de Saint Vincent pendant une époque de 150 ans environ, avant d'être déportés par les anglais au Honduras en 1798. Les Africains, faute de disposer d'un code de communication commun, ont adopté la langue des Indiens caraïbes, une langue amérindienne. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, la langue des Garifuna n'est donc pas une langue créole, mais une langue amérindienne contenant une multiplicité d'éléments empruntés aux langues coloniales européennes, notamment au français. De nos jours, le garifuna est utilisé sur la côte atlantique de l'Amérique centrale par des groupes minoritaires, principalement pour la communication intra-ethnique orale. Il est, dans tous les états centraméricains, une langue subalterne par rapport aux langues officielles, que ce soit l'anglais (au Belize) ou l'espagnol (au Guatemala, au Honduras et au Nicaragua). A part quelques personnes âgées monolingues, les Garifuna sont en principe bilingues garifuna-espagnol ou garifuna-anglais. Avec 3 000 à 3 500 membres au Guatemala, le groupe des Garifuna forme une minorité démographique peu importante par rapport au nombre total d'habitants, de près de neuf millions. Sur la côte atlantique cependant, les Garifuna constituent une grande partie de la population.

Outre les Garifuna d'Amérique centrale, plusieurs milliers de membres de ce groupe ethnique vivent actuellement aux Etats-Unis, où ils ont émigré.

Les Indiens quekchi sont un des groupes mayas les plus importants du Guatemala. Ceux qui vivent actuellement sur la côte atlantique ont immigré dans cette région à partir de la révolution guatémaltèque en 1944, après avoir été chassés de leurs territoires dans les hautes terres à l'intérieur du pays. Ils vivent surtout dans la zone rurale de la commune de Livingston. Lorsqu'ils habitent près du centre du village, la probabilité est grande qu'ils comprennent et parlent aussi l'espagnol, à côté de leur langue maya.

La désignation de 'Ladinos' renvoie aux descendants de colons espagnols ayant un apport maya plus ou moins important. Sur le plan national, ils forment de par leur nombre, après les Indiens, le second groupe de la population. Selon les statistiques du centre de santé de Livingston[3], les Ladinos constituent environ 30% de la population du village. Sur le plan national comme sur le plan local, ils sont le groupe économique dominant. Leur langue est l'espagnol.

---

2 Gonzales (1989) et Arrivillaga (1985 et 1989) parlent d'une majorité de Garifuna à Livingston, ce qui correspond à mes propres observations pendant mes séjours sur le terrain en 1993 et en 1997.

3 Guerra (1994: 34).

Les Coolies sont des gens originaires d'Inde et du Sri Lanka, arrivés dans la zone caraïbe anglophone au 19ème siècle, après l'abolition de l'esclavage. Il s'agit d'un groupe démographiquement extrêmement minoritaire[4] qui a immigré à Livingston depuis le Belize. Comme l'attestent aussi La Page et Tabouret-Keller (1985: 240), ces populations ont perdu leurs langues d'origine; étant membres de la société coloniale au Belize, ils ont adopté le créole anglais comme langue vernaculaire.

3. Vers un modéle variationnel de la diglossie

Dans mon analyse de la situation linguistique à Livingston, j'ai adopté comme point de départ la notion de diglossie telle que Fishman (1971) la définit. Il parle de diglossie à propos de sociétés qui emploient de façon complémentaire deux ou plusieurs langues, dialectes ou registres pour leurs communications internes. D'après la définition de Fishman, les sociétés dans lesquelles un segment seulement de la population emploie deux ou plusieurs langues sont également considérées comme diglossiques. Ceci est le cas de la communauté linguistique de Livingston: les Ladinos sont en principe monolingues, tandis que la plupart des Garifuna, des Quekchies et des Coolies sont bilingues. Ainsi, à l'intérieur de cette société, seuls les groupes bilingues appliquent les règles déterminant l'emploi systématique des deux langues.

D'après Fishman, l'emploi de deux ou plusieurs langues en fonction d'une complémentarité fonctionnelle implique une hiérarchisation linguistique et sociale. Le critère de la hiérarchisation linguistique remonte à la définition classique de la diglossie par Ferguson (1959). Ce dernier parle de deux variétés d'une seule et même langue, l'une dotée d'un prestige social supérieur par rapport à l'autre. Il les désigne comme 'variété haute' (*high variety*) et 'variété basse' (*low variety*), la première étant apprise dans un cadre scolaire et utilisée pour la plupart des événements communicatifs écrits et formels, tandis que la seconde est acquise comme langue première et sert de code de communication pour toute conversation ordinaire.

Tout en rejetant l'idée de Ferguson que les deux idiomes dans un système diglossique sont nécessairement des variétés d'une langue, Fishman maintient l'idée d'une relation hiérarchique entre les codes. Il renvoie à des études qui montrent que dans beaucoup de communautés une certaine langue, un certain dialecte ou un certain registre se spécialisent en étant utilisés dans des domaines particuliers comme l'école, l'église, la sphère professionnelle ou l'autorité civile, tandis que d'autres langues ou variétés linguistiques correspondent plutôt à des domaines tels que la famille, le voisinage et la sphère du travail à un niveau subalterne. Selon Fishman, ces langues ou variétés linguistiques, chacune associée à des domaines particuliers, reflètent des valeurs différentes au sein de la communauté linguistique.

Pour mon enquête, je suis partie de l'hypothèse qu'une hiérarchie existait entre l'espagnol comme langue prestigieuse d'un côté et le garifuna, le quekchi et le créole anglais comme langues de valeur ordinaire de l'autre côté. Au cours de l'étude du

---

4 Entre 2% et 5% (Guerra 1994: 35).

comportement sociolinguistique des habitants de Livingston, il s'est avéré que l'hypothèse de la complémentarité fonctionnelle entre deux langues, dont l'une est socialement plus prestigieuse que l'autre, ne suffit pas pour caractériser la société diglossique de Livingston. Ayant constaté que la langue officielle nationale et les langues de groupes ethniques minoritaires[5] coexistent dans les mêmes situations et que des variétés mixtes espagnol-garifuna sont de plus en plus employés, j'ai été amenée à adopter un modèle de classification plus souple.

Partant de la nécessité de considérer la notion de diglossie comme hyperonyme recouvrant un ensemble de situations assez differentes, afin de montrer comment cet ensemble peut être organisé, Lüdi (1990, 1995/96: 56s) développe un modèle variationnel de la diglossie, reposant sur une classification par prototypes. L'hyperonyme 'diglossie' est conçu comme un ensemble caractérisé par des ressemblances et des différences mesurables sur un certain nombre d'axes de variation:

a. la distance linguistique

b. les types de comunautés

c. la complémentarité fonctionnelle

d. la standardisation

e. le type d'acquisition

f. la différence de prestige

Comme nous le verrons par la suite, le modèle proposé par Lüdi (1990, 1995/96) correspond beaucoup mieux aux particularités de la société di- voire polyglossique de Livingston que le modèle plus simple proposé par Fishman; il permet une description précise, relevant les caractéristiques pertinentes de la situation en question.

4. La situation diglossique au sein de la communauté de Livingston

4.1. Distance linguistique

A Livingston, nous avons affaire à un cas particulier de diglossie, la polyglossie, puisque les contacts linguistiques sont multiples. Les langues principales de cette polyglossie, l'espagnol et le garifuna, sont des langues non apparentées. La première est une variante latinoaméricaine d'une langue indoeuropéenne, tandis que la deuxième appartient à la famille des langues amérindiennes. Par ailleurs, le créole anglais fait aussi partie, par sa genèse, des langues indoeuropéennes. Le quekchi est

---

5 Le garifuna est minoritaire sur le plan national, mais pas sur le plan local, car plus que la moitié des habitants de Livingston sont des Garifuna.

une langue amérindienne du groupe des langues maya dont les structures lexicales et grammaticales diffèrent complètement de celles du garifuna, qui est une langue arawak.

La distance entre ces quatre idiomes est donc apparemment maximale ou du moins très grande. Or, si on prend en considération le fait que le garifuna contient un nombre assez important de lexèmes empruntés à des langues indoeuropéennes (le français, l'espagnol et l'anglais) et que des 'variantes mixtes', mélangeant même des stuctures syntaxiques de l'espagnol et du garifuna, sont de plus en plus répandues, l'hypothèse d'une distance formelle maximale doit être relativisée.

Les variétés du continuum garifuna-espagnol sont de deux types. Premièrement, il y a des variétés pour lesquelles le garifuna est la langue de base (*matrix language*[6]), et qui contiennent un certain nombre d'emprunts lexicaux à l'espagnol moderne. Malgré la part plus ou moins importante de mots espagnols, ces variétés sont toujours considérées comme variétés du garifuna parce que le cadre morphosyntaxique est clairement défini par ce dernier.

Deuxièmement, il y a des variétés mélangeant les deux langues dans un usage simultané, variétés marquées par des alternances de code inter- et intraséquentielles très fréquentes. Dans ce cas, la distinction entre *matrix language* et *embedded language* n'est pas aisée; en fait, le parler des Garifuna de Livingston devient de plus en plus une langue se composant de deux langues de base. Plus les locuteurs sont jeunes, plus leur parler contient des éléments d'espagnol, dont ils ne connaissent pas l'équivalent en garifuna.

On peut donc dire que l'espagnol et le garifuna se rapprochent du fait de leurs contacts dans l'usage quotidien par les mêmes locuteurs. De ce contact surgissent différents registres 'hispano-garifuna'.

4.2. Type de communauté

Nous pouvons qualifier la communauté de Livingston comme locale, puisqu'elle n'embrasse qu'une agglomération, topographiquement bien délimitée.

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, la majorité des habitants de Livingston est bi- voire tri- ou plurilingue. Les seuls monolingues sont des Ladinos qui ont acquis l'espagnol comme langue première sans apprendre le garifuna, le quekchi ou le créole anglais en milieu naturel[7]. La diglossie ne s'étend donc pas à l'ensemble de la communauté.

4.3. Complémentarité fonctionnelle

L'espagnol comme langue officielle et nationale, mais aussi comme langue internationale, est en principe la langue de l'enseignement, de la communication formelle écrite et de la communication interethnique. Or, en tant que langue maternelle d'un secteur de la société, l'espagnol remplit également la fonction d'une langue

---

6 Selon la terminologie de Carol Myers-Scotton (1993).

7 Abstaction faite de quelques personnes âgées monolingues garifuna (cf. chap.2).

vernaculaire. Le garifuna, ainsi que le quekchi et le créole des Coolies, sont surtout des langues réservées à la communication orale, non formelle, non officielle et intraethnique. Toutefois, comme nous le verrons par la suite, la répartition fonctionnelle entre l'espagnol et les langues intraethniques s'est avérée être beaucoup plus complexe et dynamique, même au sein du domaine de l'administration où elle est la plus rigide.

Dans le domaine de l'administration en effet, le comportement linguistique des locuteurs est le plus marqué par l'officialité du cadre. L'espagnol comme langue de l'autorité civile s'y impose clairement. Pourtant, il n'y joue pas un rôle exclusivif absolu. Dans des espaces qui représentent l'officialité tels que la mairie, le bureau des douane ou le bureau des télécommunications, des langues autres que l'espagnol sont utilisées sous certaines conditions. Les variables décisives pour le choix du code sont, mis à part l'endroit marquant l'officialité, l'appartenance ethnique des locuteurs, leur sujet de conversation, leur proximité dans la vie privée (rapports de parenté, de voisinage, d'amitié etc.) et la participation ou simplement la présence d'autres personnes.

Si les conversations en garifuna entre des employés d'institutions officielles et des demandeurs de service sont plutôt rares, il ne faut pas en chercher les causes dans une exclusion explicite du garifuna des domaines officiels, mais plutôt dans la rareté des occasions qui s'y prêtent, la grande majorité des employés administratifs étant des Ladinos.

L'espagnol n'est pourtant pas seulement utilisé par convenance par le simple fait que tous les interlocuteurs y ont accès (ce qui ne vaut pas pour le garifuna, le quekchi ou le créole); il garde certainement dans ce domaine une fonction symbolique liée à la gestion du pouvoir. L'administration est en effet un héritage de l'époque coloniale. Les recensements ont toujours été liés à la langue espagnole, l'administration étant un outil du pouvoir et les hispanophones étant les détenteurs de ce pouvoir. Jusqu'à présent, le vocabulaire administratif est espagnol même dans les autres langues de Livingston: les expressions administratives sont des emprunts espagnols dans les langues minoritaires.

En comparaison avec ce qui se passe dans l'administration, la répartition fonctionnelle entre les langues est moins rigide dans d'autres domaines de la vie officielle tels que l'église et l'école.

D'une part, l'église catholique a traditionnellement - contrairement aux pratiques religieuses ancestrales des Garifuna - un caractère très officiel, avec des structures hiérarchiques qui rappellent celles de l'administration. Pourtant, l'église devient de plus en plus un espace plurilingue. L'espagnol est certes toujours utilisé pour la plupart des activités officielles: pour les sermons, les prières et de nombreux chants durant les messes, les enterrements, les mariages et les baptêmes. Toutefois, pour faciliter l'accès à ces activités à la population garifuna et indienne, la paroisse organise régulièrement des messes en garifuna et en quekchi. Le curé fait alors traduire son sermon dans les langues respectives. Trois fois par an, la paroisse organise des messes supplémentaires en garifuna pour lesquelles elle fait venir un curé de Dangriga (ville garifuna au Belize). Le garifuna est alors utilisé pour tous les éléments de la messe, y compris les prières et les chants.

D'autre part, l'école est à Livingston un espace bi-, voire trilingue. L'espagnol est défini comme langue scolaire par les bases légales de l'éducation nationale[8]. L'apprentissage scolaire de l'espagnol et des valeurs culturelles liées à cette langue par les Guatémaltèques de langue maternelle autre que l'espagnol est toujours le but principal de la politique éducative nationale postcoloniale. A Livingston, l'espagnol est donc le code prescrit par les bases légales de l'éducation guatémaltèque pour toute interaction scolaire. Cela ne correspond pourtant en rien aux pratiques effectivement observables.

Les enseignants garifuna de Livingston emploient l'espagnol et le garifuna parallèlement, mais avec des fonctions différentes. Pour eux l'espagnol est la langue de l'enseignement général, tandis que le garifuna est réservé à des situations particulières, telles que des interactions individuelles, complétant des fonctions explicatives que l'espagnol ne remplit pas, des interventions verbales exprimant une émotion ou encore des interactions personnelles informelles.

Pour les élèves garifuna aussi, le domaine de l'école publique est un espace bilingue avec diglossie. L'espagnol sert en général lors des interactions à l'intérieur de la salle de classe avec l'enseignant sur des sujets scolaires. Le garifuna est en premier lieu le code de communication entre les enfants garifunaphones à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Entre élèves garifuna, le sujet n'est pas déterminant pour le choix de la langue: il est tout aussi bien utilisé pour des commentaires à voix basse concernant la matière scolaire que pour des interactions verbales pendant la récréation. La capacité linguistique de l'interlocuteur est en revanche décisive pour le choix de la langue. Certains élèves ladinos et coolies qui fréquentent l'école primaire ont acquis des connaissances de garifuna qui leur servent pour la compréhension des conversations en groupe.

Il peut paraître étonnant qu'au niveau de l'enseignement supérieur le garifuna soit davantage utilisé que dans les niveaux inférieurs, pour des interactions verbales personnelles sur des sujets qui ne concernent pas directement des matières scolaires. Ces interactions, souvent brèves, établissent et maintiennent des contacts détendus entre enseignants et élèves. Je suppose que ce maniement aisé du garifuna est d'une part dû à l'attitude du directeur garifuna, membre dirigeant du groupe culturel garifuna Ibimeni (cf. infra). D'autre part, l'espagnol ne s'impose plus à ce niveau scolaire comme une langue que les enseignants doivent utiliser de façon stricte pour contraindre et entraîner la compétence et la pratique des élèves.

Une diglossie entre l'espagnol et le garifuna existe également dans les contacts entre les parents et le milieu scolaire. L'espagnol a la priorité pour des contacts individuels entre enseignants et parents. Pourtant, dans le cas où les deux interlocuteurs sont Garifuna, ils peuvent aussi passer de l'espagnol à leur langue d'origine. Les variables pour le choix du code entre Garifuna dans une telle situation - semi-formelle, inter-individuelle et ayant lieu dans un cadre scolaire - sont le degré de maîtrise de l'espagnol des parents, la relation de famille, de voisinage ou d'amitié entre l'enseignant et les parents, ainsi que le rapport d'âge entre les participants. Le recours au garifuna sera encouragé par une mauvaise maîtrise de l'espagnol des parents, par des

---

8 Voir le *Plan Nacional de Educación para la República de Guatemala* , § 4.73 (1969: 163).

rapports extra-scolaires forts, par l'âge avancé des parents (ou du responsable de l'éducation de l'élève).

Si la répartition fonctionnelle entre espagnol et garifuna est peu rigide dans les domaines les plus formels, elle doit également être relativisée dans certains domaines de la vie privée. D'après une règle interactionnelle communément reconnue (mais pas toujours respectée), les Garifuna devraient automatiquement utiliser l'espagnol dès qu'un non-garifuna participe à la conversation, même si sa participation n'est que passive. En réalité, cette règle n'a souvent qu'une existence théorique, et est peu respectée dans les situations conversationnelles de tous les jours. Vu que les garifunaphones constituent plus de la moitié de la population du village, ils sont majoritaires dans un grand nombre de situations conversationnelles. Même si le groupe n'est ethniquement pas homogène, la langue garifuna est souvent le code dominant. Ainsi les *dockers* (travailleurs du port) garifuna n'hésitent pas à parler garifuna entre eux, même si des hispanophones sont impliqués dans la conversation. Ces derniers ne se laissent pas irriter par ce fait. Leurs interventions en espagnol peuvent inciter à un changement de code passager ou définitif du garifuna à l'espagnol. Dans ces conversations, les deux codes sont souvent utilisés parallèlement.

Prenons comme autre exemple les communautés familiales garifuna. On peut penser que le garifuna est la langue vernaculaire dans ces foyers. Pourtant, certains parents y introduisent très tôt la langue nationale avec l'intention d'augmenter les chances de réussite scolaire de leurs enfants. Ils veulent prévenir des difficultés scolaires dues à une mauvaise connaissance de l'espagnol. Ce comportement a été adopté ces dernières années par une partie considérable d'adultes garifuna. Dans d'autres familles, où les adultes ont une formation scolaire réduite et sont peu en contact avec des hispanophones, l'espagnol n'est utilisé que pour des actes de parole isolés et peu complexes. Dans d'autres familles encore, l'espagnol recouvre toutes les fonctions linguistiques et le garifuna n'est utilisé qu'exceptionnellement, comme par exemple lors de la présence d'une personne âgée garifuna. A partir du moment où le garifuna partage sa fonction de langue vernaculaire intraethnique avec l'espagnol dès la petite enfance des locuteurs, la répartition fonctionnelle entre dans une phase de changement et est donc instable.

Ces analyses sociolinguistiques menées dans différents contextes permettent de dire qu'il n'est pas aisé de caractériser la complémentarité fonctionnelle des langues selon les domaines de la vie sociale. En effet, ces domaines ne sont pas homogènes: chaque domaine comprend des situations officielles et inofficielles, des situations intra- et interethniques et des interactions entre locuteurs jeunes ou âgés, variables qui déterminent d'une manière ou d'une autre le choix de langue. Pour les garifunaphones, tous les domaines sociolinguistiques sont marqués par l'usage d'au moins deux langues (dans la plupart des cas, il s'agit de l'espagnol et du garifuna). Il y a des domaines, tels que l'administration, qui embrassent un plus grand nombre de situations officielles et interethniques tandis que d'autres, comme les activités de production traditionnelle ou la famille, relèvent plutôt de situations intraethniques dans un cadre non officiel. Mais aucun des domaines n'exclut la présence de l'espagnol ou du garifuna.

De plus, la situation se complexifie d'une part par le fait que certaines familles garifuna introduisent la langue officielle interethnique dans l'éducation familiale,

l'espagnol reprenant alors certaines fonctions de la langue vernaculaire du garifuna; d'autre part, par la pénétration des langues vernaculaires dans des domaines officiels tels que l'église et, comme nous le verrons par la suite, par des efforts de standardisation, faisant que ces langues peuvent également assumer des fonctions officielles normalement dévolues à l'espagnol.

4.4. Standardisation

L'espagnol a une longue tradition de langue écrite avec une norme presciptive. Il est la langue littéraire, mais aussi le code de toute communication écrite ordinaire. Le quekchi et le garifuna comme langues autochtones et le créole anglais, qui s'est développé dans un contexte diglossique à côté de l'anglais comme lange écrite, n'ont guère de tradition écrite. Celle du garifuna est récente. Les premiers écrits - à part le catéchisme du père Raymond Breton en 1667 - sont des traductions des Evangiles, effectuées par la Société biblique en Amérique centrale. Des exemplaires des premières éditions de ces textes existent toujours dans les foyers garifuna à Livingston et représentent, avec des traductions bibliques plus récentes, les seuls textes garifuna que la grande majorité de Garifuna aient jamais vus. Ces brochures sont distribuées et lues dans des groupes bibliques para-ecclésiastiques.

Dans les dernières décennies, des philologues garifuna ont commencé à s'engager dans des recherches historiques, ethnologiques et linguistiques sur les Garifuna. Ainsi le Garifuna hondurien Roman Zuñiga a collaboré avec les Nord-américains John Stochl et Richard E. Hadel pour élaborer le premier dictionnaire garifuna moderne/anglais. Le deuxième dictionnaire anglais/garifuna, garifuna/anglais a été publié en 1993, par Roy Cayetano, linguiste garifuna bélizéen[9], L'Hondurien Salvador Suazo est le premier Garifuna à éditer une grammaire de sa langue d'origine[10]. Il y a un certain nombre d'ethnotextes publiés depuis 1987. Ils ont en partie parus dans des éditions bi- ou trilingues[11].

Même si cette liste n'est pas complète, elle montre tout de même que peu de textes écrits en langue garifuna ont été publiés jusqu'à présent. Il n'y a pas encore de conventions généralement acceptées pour l'orthographe garifuna.

Les quelques Garifuna de Livingston sachant lire le garifuna couramment, ont acquis leurs connaissances dans des cercles bibliques. Tous ceux qui savent lire et écrire en garifuna ont une formation scolaire et maîtrisent également l'orthographe espagnole. Bien que la connaissance de l'écriture espagnole soit indispensable pour suivre des cours en garifuna, la lecture du garifuna demande un enseignement explicatif

---

9 E. Roy Cayetano: *The people's garifuna dictionary, Dimureiágei Garifuna*, National Garifuna Council of Belize, 1993.

10 Suazo, Salvador: *Conversemos en garífuna, Gramática y manual de conversación.* Comité Pro Desarollo Integral De La Moskitia, Honduras, 1991.

11 Il y a des ethnotextes parmi lesquels figurent les ethnohistoires de Salvador Suazo (1987) et de Victor Lopez Garcia (1991). Ces textes sont rédigés en espagnol. Dans le cadre de l'OFRANEH (*Organisación Fraternal Negra Hondureña*, Organisation fraternelle noire du Honduras), Salvador Suazo a participé à la publication d'un journal mensuel bilingue garifuna/espagnol pendant environ cinq ans. En 1989 a paru un livre trilingue espagnol, anglais et garifuna sur l'histoire des Garifuna de l'ethnologue nord-américaine Nancie L. Gonzalez.

des conventions orthographiques et beaucoup de pratique pour une lecture courante. Il ne va donc pas du tout de soi que ceux qui maîtrisent bien le garifuna oral maîtrisent également le garifuna écrit.

L'écriture joue un rôle essentiel pour l'acceptation commune du garifuna comme langue autonome et non seulement comme dialecte. Pour de nombreux Garifuna, les manuels, les grammaires, les dictionnaires et les écrits imprimés ont une fonction valorisante pour leur langue.

4.5. Type d'acquisition

L'espagnol, le garifuna, le quekchi et le créole anglais sont en général acquis comme langues maternelles par les groupes ethniques respectifs. Les langues intraethniques sont exclusivement acquises en milieu naturel, comme langues maternelles, de plus en plus dans les contacts des enfants avec des personnes âgées de la même communauté familiale.

Les enfants qui grandissent en acquérant une langue intraethnique pendant les premières années de leur vie (la majorité des Quekchies ainsi que les enfants garifuna des quartiers marginaux du village) apprennent l'espagnol à partir de l'école maternelle et le perfectionnent au cours de leur carrière scolaire. Quand les enfants garifuna atteignent l'âge scolaire, ils ont déjà des connaissances plus ou moins approfondies de l'espagnol. Il n'est donc pas nécessaire que l'alphabétisation en espagnol soit précédée par l'apprentissage élémentaire de la langue. Les leçons de langue espagnole, une des quatre matières de l'enseignement primaire, contiennent des exercices de lecture, d'écriture et d'élargissement des connaissances lexicales et morphosyntaxiques dans la langue espagnole. Cet enseignement greffe l'alphabétisation sur des connaissances linguistiques orales qui diffèrent énormément d'élève en élève. Si on prend en considération les autres groupes linguistiques représentés dans les classes primaires à Livingston, les différences individuelles deviennent encore plus prononcées.

L'apprentissage institutionnel est accompagné par une acquisition naturelle dans des contacts avec des hispanophones, au plus tard à partir de l'âge scolaire. Un nombre important d'adultes garifuna et coolies parlent à leurs enfants partiellement ou exclusivement en espagnol (cf. supra). Ainsi, la langue nationale est acquise par un pourcentage croissant d'habitants de Livingston comme langue première. En revanche, certains membres de la communauté hispanophone acquièrent le garifuna ou le quekchi en milieu naturel par des contacts de voisinage ou de proximité professionnelle.

4.6. Différence de prestige

L'évaluation du prestige de l'espagnol d'une part et des langues intraethniques d'autre part est soumise a des critères différents et doit donc être approchée séparément.

Son statut de langue de la réussite scolaire, de l'ascension professionnelle et sociale à un niveau local (Livingston), national (Guatemala) et international (l'Amérique hispanophone) donne à l'espagnol une valeur importante. Cependant l'anglais représente pour les Garifuna une alternative intéressante face à l'espagnol. Peu de

Garifuna de Livingston le maîtrisent, mais beaucoup - surtout des jeunes - souhaitent l'apprendre. Il est enseigné de façon assez rudimentaire à l'école supérieure, mais il est surtout introduit par les émigrés ayant passé une partie de leur vie aux Etats-Unis. Certains retournent dans leur village d'origine comme retraités ou pour y ouvrir un commerce. Les deux langues sont officielles et internationales, mais l'anglais est davantage lié à une réussite matérielle[12]. En plus, l'anglais est la langue d'une communauté de Noirs, les Afro-Américains, qui sont pour les Garifuna un modèle d'identification hautement valorisé. Accepter l'espagnol comme langue du succès scolaire, professionnel et social, revient à accepter l'acculturation au système des Blancs. S'orienter vers l'américain signifie par contre chercher une alternative face au modèle linguistique et culturel national. L'anglais peut sous cet aspect être significatif pour l'identité des Garifuna comme groupe de Noirs.

Le garifuna, ainsi que les autres langues intraethniques, jouissent de peu de prestige par rapport aux critères de la réussite scolaire, professionnelle et sociale. Beaucoup de Centraméricains, y compris un grand nombre de garifunaphones, maintiennent un point de vue colonial en traitant le garifuna comme un dialecte sans grammaire ni écriture. Il y a pourtant des organisations qui font des efforts pour valoriser le garifuna. Les membres du groupe culturel Ibimeni, par exemple, constitué d'étudiants et de jeunes enseignants, se plaignent du fait que les Garifuna ayant une formation professionnelle refusent de parler leur langue d'origine. Il est évident que les jeunes intellectuels d'Ibimeni se distancient de cette attitude. Pour eux, l'usage du garifuna ne manifeste pas l'appartenance à un groupe défavorisé dont on s'écarte en parlant une langue d'ascension sociale et économique comme l'espagnol; au contraire: le retour au garifuna 'pur', c'est-à-dire sans emprunts à l'espagnol moderne et sans alternances de code, marque pour eux une conscience hautement valorisée qui distingue les locuteurs de cette variété comme promoteurs de la culture garifuna, chargés de conserver la langue comme porteuse essentielle de la culture et par elle de l'identité garifuna.

Ce à quoi aspire Ibimeni est un bilinguisme sans hiérarchie avec une diglossie dont les critères pour le choix du code ne sont ni le sujet de conversation, ni le contexte, mais l'appartenance ethnique des interlocuteurs. La valorisation du garifuna ne se ferait pas aux frais d'une dévalorisation de l'espagnol, dont Ibimeni reconnaît l'utilité comme langue pour des contacts interethniques ainsi que comme langue nationale et internationale. Finalement, l'espagnol est perçu comme étant nécessaire pour la promotion du garifuna, puisque de nombreuses initiatives dans ce sens passent à travers cette langue, qu'il s'agisse d'initiatives en faveur de l'alphabétisation, de négociations avec des instances gouvernementales ou de collaborations scientifiques nationales et internationales. Aux yeux des membres d'Ibimeni, il est donc tout à fait souhaitable que les Garifuna apprennent et améliorent l'espagnol en même temps que le

---

12 De nombreux émigrés passent leurs vacances annuelles dans leur village d'origine. Ils aiment exhiber les attributs de l'aisance matérielle: des bijoux en or, des caméras vidéo ou des cadeaux pour leur famille: vêtements, appareils électroniques, téléviseurs et magnétoscopes.

L'ascension matérielle n'est pas nécessairement l'équivalent d'une ascension sociale. Beaucoup d'émigrés font des travaux non qualifiés aux Etats-Unis, même s'ils ont appris un métier ou une profession au Guatemala.

garifuna; selon eux, les garifunaphones, sensibilisés au bilinguisme avec diglossie mais sans hiérarchie, seraient plus motivés à maintenir leur langue d'origine.

5. Conclusions

La communauté polyglossique de Livingston, et plus spécialement la situation du groupe ethnique des Garifuna, constitue donc bien un terrain qui permet de repenser les modèles sociolinguistiques de la diglossie.

Ce terrain oblige en premier lieu à reconsidérer des modèles trop statiques, comme par exemple celui de Fishman, qui partent d'une complémentarité fonctionnelle des langues réparties selon les domaines de la vie sociale: dans une communauté diglossique, les langues seraient associées soit au domaine officiel soit au domaine privé, les langues complémentaires étant dotées d'un prestige divergeant (*high* vs *low variety*).

Mon étude sur la situation diglossique à Livingston oblige à complexifier les rapports entre langues et domaines: elle fait ressortir que, si d'une part l'espagnol garde des traits de code privilégié, dus à son statut de langue coloniale et nationale et par là de langue scolaire et de langue de l'ascension professionnelle et sociale à l'intérieur du Guatemala (ou dans une mesure plus large, du monde hispanophone), d'autre part le garifuna est en train de gagner du terrain dans des situations et des domaines qui sont normalement associés au code de prestige, comme les situations formelles et officielles dans les domaines de l'administration et de l'école. En revanche, dans des domaines associés aux langues vernaculaires, comme la famille et les contacts de voisinage, l'espagnol s'introduit progressivement.

Mon étude sur l'emploi de langues dans les domaines de l'administration, de l'école, de la religion, du commerce, des activités de production traditionnelle (la pêche et l'agriculture), des activités sportives et des *communautés familiales a démontré que le* choix de langue ne se fait pas seulement en fonction du statut formel ou informel d'une situation conversationnelle, mais aussi en fonction des contacts ethniques, de l'âge des locuteurs et de la relation d'âge entre les interlocuteurs.

Plutôt que de parler d'une complémentarité fonctionnelle selon les domaines il semble plus adéquat de dire que les deux langues se situent sur un continuum dont les deux pôles sont représentés d'un côté par l'espagnol comme la langue pour les situations institutionnelles et/ou interethniques, de l'autre côté par le garifuna comme la langue des situations inofficielles et/ou intraethniques.

Dans l'approche de ce continuum il s'agit de reconnaître qu'il n'existe souvent pas de frontières nettes entre l'usage de l'espagnol et du garifuna - surtout chez les jeunes locuteurs garifuna provenant de familles ayant adopté l'espagnol pour l'éducation des enfants. Les deux langues ne sont pas utilisés de façon pure (comme le voudrait le groupe Ibimeni), mais tendent à se fondre en une langue hybride, en un mélange des deux langues, qui se situe également sur un continuum, où une forme linguistique se rapprocherait plutôt de l'une ou plutôt de l'autre langue, selon les interlocuteurs et les situations.

Il y donc une hétérogénéité à la fois des *situations d'usage* (pas de complémentarité stricte, multiplicité de variables influant sur le choix des langues) et des *formes linguistiques* (mélange des formes, continuum).

5. Textes cités

Arrivillaga Cortes, Alfonso (1985) (1): «Expressiones culturales garífuna de Guatemala», in: *La Tradición popular*, No.75. Guatemala, Universidad de San Carlos, Centro de Estudios Folclóricos, 1-12.

Arrivillaga Cortes, Alfonso (1989) (3): *Proyecto: Politicas educativas y participación social en contextos multietnicos*. Manuscrit inédit pour le séminaire d'ouverture du projet, 19-21 avril 1989, Costa Rica, San José.

Breton, Père Raymond (1667): *Grammaire caraïbe suivie du catéchisme caraïbe.* Réimprimé par L. Adam & Ch. Leclerc (1878). Paris, Editions Maisonneuve & Cie.

Breton, Père Raymond (1982): *Dictionaire François-Caraïbe.* Réimprimé par Jules Platzmann, Leipzig.

Cayetano, E. Roy (1993): *The Peoples Garifuna Dictionary, Dimureiagei Garifuna.* Belize, Narional Garifuna Council of Belize.

Fishman, Joshua A. (1971): *Sociolinguistique.* Bruxelles/Paris, Editions Labor/ Fernand Nathan.

Gonzalez, Nancie L. (1989): *La historia del pueblo Garífuna.* Tegucigalpa, Honduras, Litografía López.

Guerra, Stéphanie (1994): *Les Garifuna du Guatemala: Etude sur les domaines sociolinguistiques et les répertoires linguistiques d'une communauté en contexte plurilingue.* Université de Bâle, Romanisches Seminar, mémoire de licence.

Le Page, R.B./Tabouret-Keller, Andrée (1985): *Acts of Identity. Creole-based Approaches to Language and Ethnicity.* Cambridge, Cambridge University Press.

Lüdi, Georges: «Diglossie et polyglossie», in: Holtus, G./Metzeltin, M./Schmitt, C., *Lexikon der Romanistischen Linguistik.* Tübingen, Niemeyer, vol. V/1, 307-334.

Lüdi, Georges: *Bilinguisme, aspects linguistiques, cognitifs, sociaux et éducationnels.* Manuscrit inédit du cours III/ IV, semestre d'hiver 1995/ 96.

Lopez Garcia, Victor V. (1991): *Lamumehan Garifuna, Clamor Garifuna.* Honduras, Tornabe, Tela, Atlántida.

Ministerio de la Educación de Guatemala (1969): *Plan Nacional de Educación para la República de Guatemala. Cuadrienio 1969-1972.* Guatemala, Ibarra, Editorial José de Pineda.

Myers Scotton, Carol (1993): *Dwelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford, Oxford University Press.

Stochl, John J. (1975): *A Dictionary of Central American Carib*, revised and enlarged by Richard E.Hadel with the Assistance of Roman Zuñiga. Belize City, Belize Institute of Social Research and Action.

Suazo, Salvador E. (1987): *La etnohistoria Garifuna 1797-1987, Conmemorando el 190. Aniversario de la llegada del Garífuna a Honduras.* Hondras, Tegucigalpa.

Suazo, Salvador E. (1991): *Conversemos en garífuna, Gramática y manual de conversación.* Honduras, Comité Pro Desarollo Integral De La Moskitia.

Suazo, Salvador E./Benedith, César (dir.) (sept. 1985): *Garawon Garifuna, El tambor Garifuna.* Honduras, Tegucigalpa, Journal mensuel garifuna.

Un profilo storico dell'italiano nella prospettiva del contatto

Rita Franceschini [redacted]

«Languages dont' change; people change language»
W. Croft, *Typology and Universals*, 1990: 257.

La storia di una lingua viene scritta di solito in una prospettiva omogenea e lineare: essa si occupa della storia sociale, culturale e linguistica che una parlata (sia essa considerata una varietà, una lingua o un dialetto) attraversa durante i secoli, elencando i mutamenti ai vari livelli linguistici e cercando di attribuire delle ragioni ai cambiamenti intervenuti. Le spiegazioni danno, a seconda del fenomeno e della posizione teorica assunta, più peso a pressioni sistemiche interne (formazioni analogiche, assimilazioni, rianalisi, cicli di grammaticalizzazione, relazioni a catena dovute al mutamento di una struttura, ricerche di simmetrie interne e passaggi da un tipo linguistico all'altro, semplificazioni, principi funzionali di minimo sforzo e massima efficacia comunicativa, trasparenza, isomorfismo, naturalezza ecc.) o esterne (contatto linguistico, atteggiamenti dei parlanti, mutamenti culturali e conseguentemente semantici, sconvolgimenti politici e mutamenti di prestigio e di norma)[1].

1. La fallace costruzione di coerenza

Da un punto di vista euristico e conoscitivo, una linguistica storica si assume il compito, per niente facile, di conferire ad una messe di documenti una coerenza interna (Devoto 1974, Durante 1981, Migliorini 1988, Serianni/Trifone 1994). E così il lavoro di uno storico della lingua risulta, a posteriori, essenzialmente un lavoro interpretativo[2]:

---

1 Nel seguito non entro nella discussione – annosa – sulla preminenza di fattori interni su quelli esterni, o viceversa. Si segue, fino a prova contraria, una posizione pluralistica al mutamento linguistico, non credendo né a determinatezze facili né a l'unifattorialità dei processi linguistici. Assumendo tale atteggiamento, concordo con le convinzioni di Lazzeroni (1989) che il mutamento è risultato di "parlanti artefici di mutamenti attuati nell'ambito delle condizioni sistemiche" (p. 163), rigettando quindi sia una "autonomia della storia" che una visione passivante dei parlanti come meri "ricettori del mutamento" (Lazzeroni 1989, *ibidem*). Sui rapporti fra fattori interni ed esterni ragiona esplicitamente Giacalone Ramat (1989), (cfr. lì p. 168 per una lista sommaria dei fattori in gioco).

2 E' un fatto che, a moi avviso, valorizza il lavoro dello storico della lingua e che lo accomuna a coloro che si occupano in genere di fenomeni sociali (è devalorizzante per chi misura la scienza con parametri unicamente dedotte dalle scienze naturali, di stampo positivista). La mancanza di teorie forti,

dalla scelta (per niente ingenua) dei (tipi di) documenti fino alla loro minuta analisi sono di solito prese in considerazione le forme 'vincenti', 'sopravvissute', mentre sviluppi alternativi, 'branche morenti' devono essere necessariamente tralasciate. Da qui prende origine l'apparente, ma in fondo fallacia, impressione di continuità, omogeneità e linearità dei processi linguistici.

Una tale storiografia vede infatti se stessa cogliere sviluppi centrali, e di solito non è in grado di percepire mutamenti in zone marginali, sia geograficamente che rispetto al sistema linguistico osservato, ritenendoli fenomeni trascurabili. E sfortunatamente troppo spesso quanto è ritenuto (a priori) come centrale nello sviluppo linguistico coincide – che sia un caso? – con un *corpus* a prevalenza letteraria[3], con osservazioni sulle grandi città, per non dire che in tale ottica si osserva prevalentemente lo sviluppo linguistico dal vertice (presunto unico) di una società.

Inoltre, i presupposti di monolinguismo e di sedentarietà della popolazione sono di solito presi per certi, mentre in società pre-borghesi questi assunti non valgono che molto limitatamente, e oggi più che meno. Se si ammette che anche in linguistica storica si abbia da partire dalla costatazione che «la lingua è un diasistema» (Lazzeroni 1989: 163), che il portatore ultimo dei sistemi linguistici è l'individuo che li realizza attivamente (Weinreich 1974), e se si è pronti ad affrontare le conseguenze del fatto che la metà della popolazione mondiale pratica nella quotidianità più di una lingua (Grosjean 1982), non si negherà facilmente che le interrelazioni fra le diverse grammatiche presenti in un repertorio individuale non siano senza influsso sulle spinte interne che un sistema linguistico subisce durante la sua storia. Presupposto per una rivisitazione in quest'ottica è che tali pratiche non siano soltanto realtà individuali e saltuarie, ma socialmente condivise e trasmesse; ciò è più facilmente il caso in zone di frontiera (che sono piuttosto zone di passaggio, senza limiti netti, da una lingua all'altra) e in periodi di maggiore mobilità geografica e/o sociale.

In tale ottica, p.es., la questione delle leghe linguistiche otterrebbe un'ulteriore fondamento empirico adeguato, come pure la creazione apparentemente '*ex novo*'

---

l'accostamento di vari principi o persino leggi che si autoescludono fanno della linguistica storica una disciplina 'a basso rendimento predittivo', e c'è chi se ne duole. Ma in effetti: "La mancanza di ipotesi capaci di prevedere il mutamento è una caratteristica comune a tutti gli studi sul comportamento sociale. Allo studioso di linguistica storica non chiediamo di predire ma di interpretare." (Lazzeroni 1989: 51). La linguistica storica è (per ora) non-predittiva e non-deduttiva, ma non per questo non riesce a produrre conoscenze euristicamente importanti (cfr. lo scetticismo in Lass 1980 e la risposta ponderata in Giacalone Ramat 1980). I principi agenti nel mutamento linguistico sono da concepire piuttosto come forze che agiscono sulla *rete* dei rapporti. Non tutte le forze esterne riescono ad agire in tal modo da raggiungere la rete interna del sistema linguistico; le 'scosse' esterne possono essere percepite all'interno delle rete come vibrazioni stimolanti o soltanto come meri rumori non pertinenti. Ad una contrapposizione fra fattori interni ed esterni (e ai loro 'conflitti'), preferiamo quindi un modello con gradualità di forze i cui vettori puntano in direzioni diverse. Le singole forze riescono ad attirare più elementi di una rete in una medesima direzione, sostenendo così p.es. il *drift* tipologico di una lingua.

3 In effetti è un'esigenza conoscitiva fondata su una (magari inizialmente necessaria) riduzione di complessità, lo si intuisce facilmente, a volte costituisce una vera abitudine. Se di ciò ognuno fosse conscio, le conclusioni che si traggono da un *corpus* del genere dovrebbero però essere riportate correttamente all'ambito a cui si riferiscono. L'esigenza di servirsi di fonti letterarie è a volte dovuto alla mancanza di altri documenti scritti (benché una rivisitazione di archivi e fondi, p.es. mercantili, potrebbe portare alla luce dati interessanti sull'uso pratico). Sull'effetto di regolarità che nasce da un *corpus* siffatto e dall'ottica assunta cfr. Lazzeroni (1989: 40): "Quando si studiano le lingue letterarie e, più in generale, le lingue scritte, oppure fasi linguistiche molto distanti nel tempo come sono le fasi attestate rispetto a quelle ricostruite, l'impressione di regolarità è fortissima."

dell'articolo nelle lingue romanze (e in una parte di quelle germaniche), ma condiviso dal greco antico. Alcune delle 'derive' indoeuropee potrebbero trovare una descrizione più adeguata[4], tenendo conto dei condizionamenti interattivi fra persone: così, l'adattamento alle conoscenze reciproche (il *recipient design*[5]) vige in modo comprensivo. Fra persone che non condividono le stesse conoscenze l'adattamento porta a maggiore esplicitezza (funzionale per l'ascoltatore, anche se più dispendioso per il parlante); ed è quindi immaginabile una distribuzione dell'espressione della determinatezza su più elementi fra cui dimostrativi e articoli (è inoltre uno sviluppo che è consono alla creazione di altre costruzioni analitiche in vari sottoinsiemi). Le condizioni di convivenza di parlanti greci e latini durante un periodo esteso nell'impero romano, con rapporti di prestigio mutevoli, forma un contesto favorevole ad influssi dovuti a contatto. Concordo pienamente con Lazzeroni (1989: 158) quando annota che le interferenze fra le varie lingue indoeeuropee «probabilmente, sono state più lunghe ed intense di quanto oggi si sia disposti ad ammettere».

Un nuovo tipo di linguistica storica dovrebbe, a nostro avviso, sapere infatti tener maggiormente conto di uno dei processi – insieme biologico, sociale e culturale – che fondamentalmente influisce sulla trasmissione dei sistemi linguistici da una generazione all'altra: cioè l'acquisizione di lingue, prime e seconde, in bambini e in adulti. La mole di analisi a tale riguardo hanno visto accrescere negli ultimi decenni fortemente il nostro sapere (per l'italiano cfr. Bernini/Giacalone Ramat 1990, Giacalone Ramat 1988, Berretta 1992), cosicché sembra utile questionarsi ora sull'utilità di una riconsiderazione della linguistica storica sotto tale aspetto.[6]

Altresì, dovrebbero far parte di una spiegazione integrante degli sviluppi storici di una lingua le conoscenze dei vari tipi di contatto linguistico che sono andate accumulandosi negli ultimi decenni (Goebl *et all.* 1997), e vi dovrebbero entrare in modo teoricamente fondato anche quei parametri sociolinguistici che si sono rivelati come pertinenti (Berruto 1995).[7] Così rimane ancora da scrivere una storia degli sviluppi linguistici sulla penisola italiana che tenga conto degli rapporti diglossici, dei tipi di stratificazione sociale vigente in ogni periodo (p.es. corporazioni, gruppi di potere, ceti e più tardi classi sociali). Una tale storia linguistica dovrebbe approfondire maggiormente gli apporti gergali, lo sviluppo di lingue speciali e delineare il lento sviluppo di registri specifici, come dovrebbe questionarsi sul ruolo delle donne nell'educazione linguistica e sull'influenza di reti sociali nella diffusione di abitudini culturali. Troppo poco osservata è inoltre la possibilità che una variante ritenuta

---

4 Forse persino una spiegazione, cfr. per un tentativo Lazzeroni (1989: 162).

5 Cfr. Sacks/Schegloff (1979).

6 La questione dell'influsso che i bambini possono avere per spiegare il mutamento linguistico ovviamente non è nuova in linguistica, ma è stata espressa in termini più impressionistici che teoricamente fondati. Cfr. invece per una traccia di un tale programma Giacalone Ramat (1980). Le conseguenze intraviste precocemente sono essenzialmente due: viene riconosciuta 1) "l'importanza delle strutture di superficie nel provocare i processi di rianalisi e quindi nella costruzione delle nuove grammatiche"; 2) "il ruolo delle strutture cognitive del bambino e delle sue strategie di interpretazione ed analisi percettiva delle sequenze linguistiche." (Giacalone Ramat 1980: 553-4; *id.* 1989: 180) Analoghe dovrebbero essere le conseguenze rispetto all'acquisizione di lingue seconde, da parte di bambini e di adulti.

7 Si cfr. la sensibilità di Lazzeroni a tale proposito (p.es. Lazzeroni 1987, in particolare pp. 39-42).

primariamente diatopica non possa essere contemporaneamente marcata per diastratia nello stesso punto o in altri punti dell'area. I lavori pionieristici di Gauchat (1905) dimostrano quale ventaglio di varianti sono presenti in un villaggio, e Weinreich/Labov/Herzog (1968) hanno formulato per primi l'importanza per il mutamento linguistico del rapporto fra diastratia e diatopia.

Una tale visuale correggerebbe, verosimilmente, la distorsione dovuta ad un'ottica tutto sommato troppo 'centrista' e monoglottica di una parte della storiografia tradizionale (ma si cfr. Durante 1981, Gusmani 1987), in cui si è equiparato troppo frettolosamente 'periferico' come 'privo di importanza' o generalmente come 'area conservativa'.

2. Per una rivisitazione della periferia

Si infittiscono invece le evidenze che gli stimoli e le spinte innovative – le 'irritazioni salutari' che un sistema sociale e linguistico avvertono – provengono dalle periferie rispettive: a livello sociale, i gruppi marginali si rivelano essere funzionali per la società perché reagiscono ai suoi punti deboli facendone risaltare maggiormente i contorni. Zone marginali del sistema sociale forniscono spunti creativi, innovativi e critici, mentre le zone centrali hanno la funzione di stabilizzare e conferire all'entità un profilo costante nel tempo. Le innovazioni linguistiche, p.es., non prendono sempre inizio ai vertici di una società, pur essendo quest'ultima finalmente a sancirle, diffonderle e codificarle[8]. Sono ben spesso gruppi mobili con reti sociali aperte ad essere i primi portatori di innovazioni; innovazioni le quali trovano poi cerchie inclini ad adottarle e diffonderle oltre (Milroy 1992). E che le zone areali marginali non siano sempre semplicemente conservatrici, è già stato variamente notato (Lazzeroni 1989: 42ss.). In società odierne, poi, si somma un'altra difficoltà per una visuale centrista: l'altissima differenziazione funzionale delle società moderne crea un policentrismo per cui riesce difficile identificare un unico 'vertice', un 'gruppo di potere'. Ciò ha ripercussioni importanti per alcuni parametri dell'analisi (socio-)linguistica: diventa sempre più difficile determinare in società altamente complesse gli orientamenti normativi, i valori di prestigio, le identità linguistiche salde – per non dire che in esse non esiste un sistema di valori incontrastato e tacitamente condiviso, ma una pluralità suddivisa non soltanto diastraticamente.

Anche a livello sistemico interno, il ruolo della periferia non è trascurabile. Se si concorda sul fatto che la sintassi forma il 'nocciolo duro', il centro di un sistema linguistico, si dovrà ammettere che è difficile individuare l'inizio di un mutamento direttamente e unicamente a questo livello senza che non si possano riconoscere mutamenti in altri sottoinsiemi.[9] E' di solito un'innovazione lessicale e/o morfologica a

---

8 Paradigmaticamente, si consideri la pronuncia *uá* che comincia a Parigi negli strati più bassi e rimane stigmatizzata fino al XVIII sec., in cui è ammessa solo in alcune parole; si diffonde poi dopo la rivoluzione (Lazzeroni 1987: 13).

9 A condizione che i mutamenti in altri sottoinsiemi 1) precedano o sembrino almeno concomitanti al mutamento sintattico in questione; 2) che tali sottoinsiemi siano collegati in rete con il fenomeno sintattico (la fissazione dell'ordine non marcato dell'aggettivo qualificativo in posizione

raggiungere infine zone centrali e provocarne un adattamento: così la creazione di preposizioni precede il declino del sistema casuale latino, la desemantizzazione di *essere* e *avere* la creazione di costrutti analitici con ordini sintattici più fissi[10]. Così già Vennemann (1975: 270 ss.) postula con validi motivi un ciclo a tre fasi: un mutamento fonologico porterebbe a perdite morfologiche, le quali verrebbero compensate da mutamenti nell'ordine delle parole.[11]

Non intendo però approfondire in questa sede problemi di ampia portata che vertono, in ultima analisi, a riflettere su una teoria linguistica diacronica pluralistica che dovrebbe:

1) ampliare la base empirica dei documenti, includendo più testi pratici – 'banali' se si vuole, ma pregni di quella quotidianità poco controllata dell'uso linguistico – a discapito di testi letterari troppo forbiti e controllati;

2) tener conto dei processi di acquisizione in bambini ed adulti, assieme ai comportamenti pluri-varietetici che ne conseguono;

3) correlare, laddove è possibile, i processi esterni (sociolinguistici e culturali) e interni (pressioni sistemiche), prendendo atto dei contatti linguistici e della mobilità dei parlanti.

In quanto segue intendo offrire, molto limitatamente, alcuni spunti per sviluppare aspetti pertinenti al terzo postulato.

Si è già accennato al fatto che parlanti plurilingui, lingue minoritarie presenti in una zona e lingue limitrofe non vengono che molto limitatamente considerati come parte integrante della storia linguistica di una determinata lingua. Vorrei attirare l'attenzione sul fatto che disponiamo già ora di alcuni spunti per delineare una storia dei vari tipi di contatti linguistici che l'italiano ha contratto nei secoli. Una tale storia linguistica è, anche per l'italiano, oltremodo interessante, non soltanto per accrescere il nostro sapere sul particolare *habitat* ecolinguistico in cui una lingua si evolve nel tempo, ma perché ci fornisce delle indicazioni diacronicamente fondate sulle aree del sistema linguistico particolarmente aperte al contatto, e quelle meno permeabili (o 'fragili', Simone 1988).

Elencheremo nel seguito alcune varietà di contatto ben documentate, tralasciando volutamente fenomeni che non raggiungono la soglia di un uso sistematico descrivibile in termini di varietà. Rimarranno quindi esclusi singoli inserimenti di elementi lessicali provenienti da altre lingue (o varietà) di tradizione dotta o no rintracciabili in moltissimi documenti, come non si passeranno in rassegna i prestiti e calchi variamente adattati nel corso dei secoli nella e dalla lingua italiana[12]. Ma prima di

---

postnominale non sarà in collegamento con, mettiamo, la specializzazione e grammaticalizzazione di particelle). Ma in effetti la mia osservazione attende riscontri più fondati, giacché – come constatano i curatori dell'importante volume *Internal and External Factors in Syntactic Change* – "we know less about syntactic changes than about other changes" (Gerritsen/Stein 1992: 2).

10 L'erosione di *-m* nel sistema casuale latino (situabile a livello fonetico-fonologico) precede la perdita dei casi e il maggiore peso funzionale conferito alle preposizioni. Sul mutamento nelle forme di *essere* e *avere* nel passaggio dal latino al italiano cfr. sinteticamente Lazzeroni (1987: 21-23).

11 Cfr. a tale proposito Lazzeroni (1989: 158n).

12 Riportati di solito in capitoli separati nelle classiche storie della lingua italiana quale Devoto (1974) e Migliorini (1988).

passare a fornire alcuni esempi di varietà di contatto documentate, sia chiarito, benché in modo cursorio, il significato di alcuni termini.

Intenderemo per varietà (ivi incluse le varietà di contatto) una rete di cooccorrenze sistematiche di più tratti linguistici riconosciuta dagli attori sociali come realizzante un uso 'diverso' da altre varietà. Con ciò si presuppone che:

— non basta un'unica caratteristica per definire una varietà, ma devono concorrere più caratteristiche (si esclude così singoli *lapsus* o idiosincrasie, prestiti occasionali e fenomeni linguistici di breve durata che non si acclimatizzano in un gruppo);

— la sistematicità venga definita attraverso la cooccorrenza di più caratteristiche, indipendentemente dal fatto che tali caratteristiche siano ritenute dai linguisti come etimologicamente appartenenti a lingue diverse (si opta quindi per una definizione fondata nell'uso linguistico ed una soluzione di continuità fra varietà diverse, con possibilità di sovrapposizioni e condivisioni di tratti);

— che le varietà di contatto non siano costrutti astratti ad opera di linguisti ma formino realtà socialmente percepite (il che è una condizione non sempre facile da verificare per varietà storiche).

La sistematicità presupposta, inoltre, non è concepita in termini totali ma graduali: una lingua storica pienamente sviluppata con un ampio raggio di usi funzionali mostrerà pur sempre alcuni usi poco saldi (perché coinvolti in processi di mutamento in atto); e nel contempo si dovrà prevedere che vi sono varietà che non contraggono reti molto salde fra tratti linguistici, ma sono altamente variabili o fluttuanti. Fra questi due poli di maggiore e minore sistematicità, le varietà di contatto si ripartiscono verso il secondo.

Ovviamente, il ragionamento esposto parte dalla condizione preliminare che le varietà di contatto possano essere annoverate fra le varietà di una lingua. La varietà usata per rivolgersi a stranieri in modo volutamente semplificato (*foreigner talk*) o le interlingue di alloglotti sono considerate varietà dell'italiano. Queste varietà avrebbero come caratteristica comune di limitarsi a realizzare soltanto una parte delle molteplici relazioni che il sistema italiano pienamente sviluppato offre, gli uni riducendo volutamente le potenzialità per necessità comunicative, gli altri non potendo complessificare di più per mancate conoscenze.

Con il termine di *contatto linguistico* si designano sia i processi che i prodotti ad opera di parlanti e di gruppi di parlanti che sono osservabili quando lingue ritenute diverse

— mostrano di adottare elementi dell'altra (p.es. prestiti e calchi di diverso grado di adattamento, o brevi inserzioni);

— sono usate dai parlanti nel corso di una comunicazione orale e scritta (interlingue, scelte di codici, *code switching*);

— si compenetrano (fusione).

Ovviamente, alla pari dell'italiano, si possono studiare altre lingue in situazioni di contatto, come p.es. l'inglese, il retoromancio, il francese, il sardo, lo yiddish, il basco. Per alcune lingue i risultati saranno più scarni, per motivi di separazione voluta

o impossibilità di contatto o per distanza sistemica. Per altre lingue si arriverà persino a sostenere che sono eminentemente risultati di contatti linguistici, massimamente per le lingue *pidgin* o creole.

Più ci si dedicherà alla dimensione storica di una lingua e più si estenderà il lasso di tempo sotto osservazione, più sarà difficile non trovare fenomeni di contatto: già lo studio classico delle etimologie lo testimonia, e generalmente nell'osservazione di sviluppi del lessico di una lingua si pongono facilmente questioni che devono essere ricondotte a fenomeni di contatto (penso p.es. ai capitoli dedicati ai grecismi nel latino parlato della Roma imperiale, al lessico germanico lasciato dai longobardi, agli apporti lessicali francesi nel Settecento, ecc.).

Fenomeni di contatto di vario tipo e di profondità diversa possono essere osservati quindi in qualsiasi lingua, a meno che essa non si evolva in totale isolazione e che al suo interno i parlanti non sviluppino delle varietà per differenziarsi gli uni dagli altri. Visto in questo modo, il contatto linguistico sembra o inevitabile, o necessità intrinseca del sistema, e formerebbe un universale indiscindibile per spiegare lo sviluppo linguistico; c'è infatti chi lo ritiene la forza maggiore del mutamento linguistico (fra gli ultimi Bechert/Wildgen 1991) e ci si ricorderà del noto detto di Schuchardt che ogni lingua è fondamentalmente lingua mista.[13]

Sarà facile concordare su un effetto pervasivo del contatto linguistico se lo si postula in termini così generici e senza ulteriore differenziazione né sincronica né diacronica. L'ambito di questo contributo non permette di vagliare con la dovuta dovizia le varie distinzioni necessarie; basti in questa sede ritenere che l'effetto del contatto mostra nelle realizzazioni concrete un grado più o meno forte e denso di elementi riconducibili ad esso. Concepite in un *continuum*, vi sono varietà in cui le tracce sincroniche del contatto non sono (più) riconosciute dai parlanti, e varietà che ne sono permeate in modo denso e pervasivo (p.es. l'interlingua di un venditore ambulante africano in Italia).

3. Varietà di contatto nella storia

Se nel seguito si forniscono alcune indicazioni sommarie su varietà di contatto documentate, sarà evidente che altre saranno sfuggite all'attenzione dei documentatori remoti ... come agli osservatori attuali. Inutile dire che quanto si presenta è poco più di una lista commentata e non vuole né può essere esaustiva.

1. — Un trattamento pur cursorio non potrà comunque fare a meno di accennare a quell'ipotesi circa le origini della lingua italiana e delle lingue romanze in generale che vede, in quel agire policentrico di forze fra latino volgare e sostrati (nella fattispecie pre-indoeuropei, italici, ma anche greci) dei processi dilatati nel tempo non dissimili a quelli

---

13 La controversia è lunga e si estende a coloro che vedono la spiegazione del divenire delle specifiche strutture linguistiche al di fuori dal sistema linguistico, p.es. in esigenze cognitive di strutturazione del mondo. Come spiegazione 'ultima' lo adduce (persino) Lazzeroni (1990: 65): "Quanto più si considerano le forme e le strategie del mutamento linguistico, tanto più ci si accorge che esso affonda le radici nelle forme e nelle strategie percettive e cognitive della mente dell'uomo."

in atto durante la creazione di *pidgin* e in fasi di (de-)creolizzazione (Schlieben-Lange 1977). Una tale visuale farebbe 'nascere' le lingue romanze da una situazione di contatto (p.es. fra legionari e popolazione residente), attraverso un crescente distacco dalla continuità linguistica e culturale latina: uno scenario che per la nascita dell'italiano è più discutibile, mentre non è priva di forza esplicativa per lo sviluppo in altre zone della Romània (soprattutto per la Gallia).

2. — Lo statuto di varietà, con una sua storia nei secoli, ha invece l'italiano come *lingua franca mediterranea*, cioè il ruolo di varietà di italiano (basate inizialmente sul veneziano e genovese) usate fra persone con varie madrelingue nei commerci nel bacino mediterraneo.

I primi documenti a disposizione risalgono al Due- e Trecento e sono stati descritti p.es. sotto l'etichetta di veneziano "de là da mar" (Folena 1968-70). E oltre nei secoli seguenti la lingua franca mediterranea a base italiana, ma nel seguito con forti apporti spagnoli, portoghesi e più tardi francesi, fu usata in genere nel commerci e nelle comunicazioni fra persone che non condividevano una lingua di comunicazione (Cifoletti 1989, Schuchardt 1909, Whinnom 1977). Secondo la ricostruzione di Whinnom, la lingua franca fu in quel periodo «a grammatically simple language, lacking any native speaker and possible nationalistic connotations» (1977: 301). Schuchardt la definisce con molta cautela:

> «Die L. fr. [lingua franca] ist die aus romanischem Wortstoff gebildete Vermittlungssprache, die im Mittelalter zwischen Romanen und Arabern, dann auch Türken aufkam und längs der ganzen Süd- und Ostküste des Mittelmeeres verbreitet gewesen zu sein scheint.» (1909: 441).

Schuchardt, interpretando con circospezione le poche fonti a disposizione,[14] riesce a distinguere varie fasi e riflessi d'uso. In una prima fase pare prevalga il componente veneziano-italiano. In una seconda fase, che ruota attorno ad Algeri nel XVI e XVII sec., si fa poi sentire, almeno a livello lessicale, un forte componente ispanofono, accanto a quello arabofono. Fino alla metà del XVIII sec. molti viaggiatori che passano ad Algeri notano questo uso linguistico, senza riconoscerne però le origini. Da Haedo (1612) è riportata la seguente frase:

> «mira no trovar mi altra volta, sino a fee de Dio, mi parlar patron donar bona bastonada» (quarda che io [sic!] non lo trovi un'altra volta, se non per la fede di Dio, io parlerò al padrone che ti bastonerà per bene, Cifoletti 1989: 52).

Caratteristica della lingua franca è l'uso di pronomi veneti, come si evince dalla citazione. Della base lessicale veneta testimoniano poi p.es. *ciapar* (scritto *chiapar* nel *Dictionnaire*), *sentar*, *takar* (it. 'prendere', 'sedersi', 'attaccare'). E' inoltre notevole che la maggior parte delle parole grammaticali siano italiane. Apparentemente la lingua franca ha visto fasi di sviluppo che superano una soglia basilettale: si hanno sì usi di infiniti per verbi coniugati, ma anche espressioni grammaticali di passati (attraverso

---

14 La più importante è costituita finora da un *Dictionnaire* anonimo, stampato a Marseille nel 1830. Si cfr. per un commento e una riproduzione anastatica Cifoletti (1989). Per una lista ragionata dei testi e delle attestazioni cfr. Foltys (1984).

participi, con e senza ausiliari) e futuri, usi perifrastici modali con *bisogno*, come si hanno suffissi pronominali. Le congiunzioni subordinanti non sono poche (*si, sé, quando, per, perché, birché, che,* Cifoletti 1989: 56) e delle preposizioni semplici si ha tutta la serie italiana, eccetto *tra e fra*. *Per* può essere usato in senso sovraesteso come marca di oggetto diretto:

«quando ti mirar per ellou»

("quando voi lo vedrete", Cifoletti 1989: 51)[15]. La lingua franca conosceva articoli, anche preposizioni articolate, mentre il plurale femminile è attestato soltanto una volta (Cifoletti 1989: 59). Spicca poi, fra le frasi riportate, un uso frequente di dimostrativi.

In quest'ultima fase, si può notare un uso diversificato di lingua franca: a Tunisi essa è segnata dalla prevalenza di termini italiani, mentre ad Algeri è il componente spagnolo a colpire maggiormente gli osservatori (Schuchardt 1909: 453-5). Dopo il 1830 prende avvio la francesizzazione della lingua franca, e un lento spegnersi del suo uso all'inizio del nostro secolo (Whinnom 1977: 308).

La lingua franca mediterranea, da quanto ci è dato di sapere, è stata usata per più di sette secoli, conducendo anche vita autonoma, cioè senza presenza di parlanti nativi italofoni; ed è quest'ultimo motivo per cui Whinnom (1977: 295) la considera "the earliest documented, and (...) the longest-lived of all pidgins". Anche se le controversie non mancano[16], è dato per certo che la lingua franca non era semplicemente una lingua seconda molto ridotta basata sull'italiano, e vista la variabilità nell'espansione delle forme, sarà corretto pensare a varie realtà di lingua franca, più e meno elaborate e coesistenti nelle diverse aree di scambio.

3. — Sono tramandate soltanto scarse notizie dell'italiano rudimentale parlato dai lanzichenecchi o 'todeschi' nei secoli XV e XVI (Reinecke *et all.* 1975: 73), per lo più per riflesso in opere letterarie (cfr. Cortelazzo 1976). Più che di veri e propri *pidgin*, saranno da considerare più propriamente o lingue franche o interlingue fossilizzate e rudimentali.

4. — Ulteriori studi su documenti antichi potranno fornire in futuro descrizioni di altre situazioni di contatto, oltre quelle che certamente hanno esistito da secoli: i rapporti mercantili e commerciali, bancari in genere hanno dato a molte lingue termini innovativi per lo svolgimento del commercio. Oltre queste tracce rimaste visive fino ad oggi (*netto, brutto, tara, conto, saldo,* e molti altri ancora), sarebbero utili notizie sul contatto diretto fra commercianti che dalla penisola italiana si recavano in paesi lontani: il loro modo di comunicare, le modalità di acquisizione linguistica, l'uso di interpreti ed intermediari (armeni, greci, ebrei) il ricorso a lingue veicolari e codici creati *ad hoc* avranno dato adito a particolari strategie molto probabilmente non dissimili a quelle a cui si ricorre anche oggi.

5. — Si hanno vari riflessi di pratiche multilingui in scritti letterari in commedie

---

15 Nell'italiano di Etiopia (cfr. *infra*), si ha *ber* ('per') come marca dell'oggetto indiretto.

16 Cfr. il resoconto di Whinnom (1977), e la diversa (forse troppo generosa) collocazione in Hancock (1977).

plurilingui soprattutto cinquecentesche (p.es. il greghesco), come nelle commedie di Goldoni, Lope de Vega e Molière (cfr. *Le Bourgeois gentilhomme*, del 1670) e nelle opere meno conosciute dell'Andreini[17]. Essi *attestano* la realtà di tale pratica, ma sono da interpretare con la dovuta cautela come *topoi*: la presentazione p.es. nei dialoghi dei tratti linguistici saranno stati esaltati per motivi pratici della messa in scena, e quindi testimonierebbero piuttosto gli stereotipi rispetto a tali varietà.

6. — Come risultato di contatto coloniale in èra recente è stato descritto l'italiano semplificato usato in Etiopia (Habte-Mariam 1976). Holm 1989 include un po' frettolosamente fra le lingue *pidgin*, pur ritenendola una specie di interlingua fossilizzata.

7. — Per la Somalia i dati sono un po' più consistenti (cfr. Di Giacomo 1964, Mioni 1988). Banti descrive aspetti delle "varietà piuttosto semplificate ed approssimative di italiano" (1990: 147) usato da *boiesse*, cioè domestiche somale in servizio in famiglie italiane, un italiano che esse avevano appreso spontaneamente "per strada" (Banti 1990: *ibid.*). E' una varietà che i somali usano soltanto per parlare con i superiori, mentre il "Simplified Italian of Etiopia" descritto da Hancock (1977) veniva usato anche fra parlanti di lingue etiopiche tra loro incomprensibili: una situazione che appunto avvicina il "Simplified Italian of Etiopia" ad una delle condizioni per il sorgere di lingue *pidgin*. I dati riportati da Banti – raccolti nel 1988 – mostrano una complessificazione del sistema nettamente maggiore ai dati citati da Habte-Mariam (1976) (dove p.es. il sistema verbale è ridotto all'infinito e al participio passato più una forma *c'è* invariabile). L'impressione è che si sia in presenza, in questa zona, di una gamma di varietà di italiano: una gamma che va da una realizzazione approssimativa, molto rudimentale, semplificata e fossilizzata, fino a varietà più vicine a quelle di parlanti nativi.

Si può concludere che la colonizzazione italiana non è stata sufficientemente lunga e non ha dato adito a tutte le condizioni esterne necessarie per la formazione di *pidgin*.

8. — Su varietà che possono essersi formate in altri contesti africani, come in Egitto, parla Hull (1985). Egli dà notizia dell'uso dell'italiano come 'lingua popolare' prima dell'inizio del secolo e usata da Maltesi e Francesi, nonché da Arabi. Le indicazioni fornite non danno però la possibilità di giudicare di che tipo di uso di lingua si tratti precisamente[18].

9. — Se da un lato abbiamo varietà linguistiche particolari createsi nel contatto diretto – appunto varietà di contatto – non si dimenticherà che vi sono tipici *ambiti d'uso* in cui l'italiano ha giocato un ruolo presso alloglotti negli ultimi secoli, certamente dal Rinascimento in poi. Si tratta di apporti soprattutto lessicali entrati nell'uso comune di altre lingue o in alcune varietà professionali-settoriali. Così, p.es., il belcanto e in genere la musica – frutto di esportazione culturale a diffusione pressoché

---

17 Attore e poeta di opere di genere vario, nato a Firenze nel 1578. Cfr. il commento di alcuni brani de "La Sultana" di Renata Zago in: Cifoletti 1989.

18 In Tomiche (1968: 1184) si legge soltanto che "L'italien était également surtout parlé à Alexandrie où résidait la plus grande partie de la colonie italienne d'Egypte, près de trente mille ressortissants".

mondiale – è riuscito massicciamente dal barocco in poi ad influenzare i modi di comunicazione in quest'area, oltre ovviamente a dare la base per una buona parte del lessico specialistico. La diffusione, prima di élite, poi anche di massa, fa sì che non pochi termini italiani siano tuttora trasparenti per una moltitudine di parlanti di lingue diverse e possano formare una base, seppur minima, per costruire ipotesi circa il funzionamento dell'italiano, anche se la maggior parte dei termini è ormai pienamente integrata. Ciò vale massimamente per l'ambito del commercio, e soprattutto per la terminologia bancaria, ma anche per la terminologia militare (*cannone, pistola* ecc.), che sono state accolte nel corso dei secoli in molte aree europee ed extraeuropee.

10. — Ritornando a quanto si può considerare una varietà di contatto, si hanno poi da annoverare i vari tipi di italiano (e di dialetto) che si sono creati in situazioni di emigrazione. Dalla metà del secolo scorso e proseguite fino ai nostri giorni, le immigrazioni dall'Italia hanno dato adito, in vari continenti (americano, australiano) e in paesi europei – fra cui maggiormente la Francia, il Belgio, poi la Svizzera e la Germania – a molteplici contatti con altre lingue romanze e varie lingue germaniche (o rispettivi dialetti). La posizione dell'italiano era ed è in questi casi – e non come nei precedenti in cui era lingua di prestigio, o lingua di esportazione culturale, o lingua di colonizzatori – fondamentalmente quella di una *lingua di minoranza*, e per lo più di una minoranza di collocazione socioeconomica bassa. Queste varietà sono state studiate ampiamente sotto l'aspetto della perdita linguistica (*language attrition*)[19]: pare inevitabile che la lingua d'origine, dialetto e/o italiano, si perda lentamente nelle seconde e terze generazioni, passando attraverso fasi di graduale abbandono della lingua d'origine in favore della lingua maggioritaria (*language shift* di un individuo, di una comunità), accompagnata da una fase di *passivizzazione* delle conoscenze nella lingua d'origine, fino ad arrivare alla sua perdita totale (*language loss*). Lo stadio finale è rappresentato dall'estinzione di una lingua in una zona (*language death*).[20] Nel corso di questo processo, le varietà sono sottoposte a semplificazioni e restrizioni d'uso, poiché usate sempre meno e in ambiti circoscritti, e quindi con funzionalità ridotte.

Per l'italiano tali varietà di contatto sono state ampiamente studiate a partire dallo studio pionieristico di Menarini (1939) sull'"italiano d'oltremare". Successivamente molti studiosi si sono occupati dell'"italiano di immigrati" (cfr. la guida bibliografica di Còveri/Bettoni 1991), fra cui abbondano coloro che trattano le modificazioni che l'italiano e i dialetti hanno subito, facendone p.es. risaltare quei tratti tipici dell'italiano popolare (Rovere 1977).

11. — Fra le varietà createsi in situazione di emigrazione merita una menzione a

---

19 Si propone di usare una terminologia distinta per riferirsi o a fenomeni di portata sociale, o a livello individuale. Nella fenomenologia che concerne la perdita di lingua osservata in un individuo, si possono distinguere almeno le quattro seguenti fenomenologie: 1) la perdite di L1 in situazioni patologiche, quale l'afasia o la demenza; 2) la perdita della L1 in età avanzata; 3) la perdita della L1 in contesti di L2 (p.es. in immigrati bilingui in presenza di un'assimilazione alla L2), 4) la perdita di L2 in contesti L1, quando una L2 viene raramente praticata (p.es. lingue apprese a scuola, come il latino). La perdita di lingua è ovviamente un fenomeno che può toccare sia le lingue della prima infanzia (le L1), sia le lingue acquisite successivamente (L2 acquisite spontaneamente o apprese come 'lingue straniere' a scuola). Una casistica particolare ma non ancora studiata è costituita dagli immigrati di ritorno che non praticano più la lingua acquisita all'estero.

20 Di solito riferito a singole lingue isolate, senza altro apporto (p.es. il gallese, o sul versante romanzo, il dalmato, definitivamente estinto).

parte il *cocolice*: Secondo Meo Zilio, essa è una lingua emergente creata spontaneamente e inconsciamente nel contatto fra parlanti italiani ed altri romanzofoni (soprattutto ispanofoni, ma anche lusofoni) nell'America Latina. Il *cocolice*. (ma vi sono, anche qui, più varietà a seconda dei contesti) è descritto come esito di fusione di elementi fonetici, morfologici, sintattici e lessicali di due (o più?) lingue, non formando peraltro un sistema stabile e regolare, neppure nel singolo parlante (Meo Zilio 1993: 561).[21] Ecco un estratto da una registrazione effettuata a Buenos Aires con un parlante nato in Puglia nel 1904 e arrivato in Argentina nel 1927. Gli era stato chiesto di raccontare in italiano le sue esperienze di lavoro (Meo Zilio 1993: 563, trascrizione semplificata):

> «primo o andato a fare un pwente a una estatsjone ke krudza ariba, i dopo o andato a bordo un barko. komo io non sapeva de marinai alora me disimbarko el padron»

La versione spagnola non è molto dissimile. Si tratta, rispetto alle altre situazioni di contatto finora discusse, di una sostituzione (inconscia, a quanto pare) della lingua d'origine con una nuova varietà creata in loco. Il *cocolice* non è una lingua seconda utilizzata accanto alla lingua d'origine, né una lingua franca, e non è esito di *code switching* fra italiano e spagnolo.

Qualche scarsa notizia dell'inizo del secolo si ha, sempre in Brasile, di un creolo a base (anche) italiana, creatosi a Sao Paolo. Esso verrebbe parlato da persone di discendenza mista italiana e africana (il *fazendeiro*, cfr. Hancock 1977: 384).

12. — Da quando si sono raffinate e diffuse le tecniche di registrazione, dalle iniziali osservazioni di tratti prevalentemente lessicali si è passati sempre più ad osservare nelle lingue d'emigrazione fenomeni interattivi, trovando molti usi linguistici alternati di lingue (ossia fenomeni di *code switching* Rubino 1991, Franceschini 1997). Lo statuto di varietà da conferire a quest'uso commutato di italiano (e/o dialetto) e lingue del luogo è una questione dibattuta: se gruppi di parlanti alternano molto fluidamente – persino all'interno di clausole – più lingue (formando quindi enunciati mistilingui), e usano tale comportamento linguistico anche per rivolgersi ai propri figli, a nostro avviso ci si avvicina alla definizione che si addice alle varietà di lingua.

13. — Tracciando questa panoramica delle situazioni di contatto in cui l'italiano è coinvolto non si dimenticheranno poi neppure, in tutt'altra prospettiva, le varie minoranze linguistiche che vivono nell'area nazionale italiana: ossia le *eteroglossie* (Telmon 1992). Limitandoci alla situazione attuale, formano isole linguistiche le parlate serbocroate, galloitaliche e galloromanze nell'Italia centrale e meridionale, inoltre l'albanese e il greco, il catalano ad Alghero: queste popolazioni, di solito almeno bilingui, se non trilingui (con rispettivo dialetto regionale e italiano) vivono in situazione di non-contiguità con il gruppo linguistico originario e sono a loro volta frutto di migrazioni di vario tipo avvenute in secoli addietro. La convivenza con l'italiano è secolare, come lo è quello con minoranze migranti o diffuse dei sinti, dei roma e dei giudeo-italiani. Queste comunità hanno mantenuto le loro parlate, anche se

---

21 Cfr. questo saggio per ulteriori indicazioni bibl., come pure Coveri/Bettoni 1991.

sono variamente messe in pericolo dall'azione livellatrice dell'italiano e dai mutamenti culturali avvenuti in questo secolo. L'ultima osservazione è estendibile alle minoranze 'di luogo': il sardo, il friulano, il ladino, lo sloveno, le varie parlate germaniche, il francoprovenzale e l'occitanico. Le ultime versano in situazione di continuità geografica (frammentato per il gruppo delle varietà retoromanze); il francoprovenzale e l'occitanico condividono inoltre nelle rispettive entità nazionali francese e italiana lo statuto di lingue minoritarie (cfr. Telmon 1992 con ampia bibliografia).

14. — Le nuove immigrazioni alloglotte che si insediano in Europa hanno portato un'ulteriore varietà di contatto anche in Italia: le interlingue di immigrati del continente africano, di filippini, cinesi e di nuovi immigrati dei paesi dell'est fanno delle interlingue di apprendimento una varietà di gruppo, marcata per condizione sociale (Banfi 1993, in Serianni/Trifone 1994: III). Se immigrati italiani in Germania ancora trent'anni addietro offrivano lo spunto per studiare i processi di acquisizione spontanea della lingua del luogo, con ipotesi (comunque aggiornate) gli studiosi italiani si vedono ora studiare l'acquisizione dell'italiano da parte di immigrati giunti in Italia recentemente.

Da questa disamina storica, che elenca invero varietà di contatto sorte da diversissime situazioni esterne, si può evincere che una storia dell'italiano da tale punto di vista potrebbe essere molto fruttuosa, forse non tanto quanto è possibile dire per gli *Englishes around the World* (Cheshire 1991). Essa potrebbe, a livello teorico, fungere da banco di prova per tastare il polso alle aree del sistema linguistico particolarmente aperte e quelle più nucleari, raggiunte più tardi dagli effetti del contatto. Il parametro del contatto linguistico offre a nostro avviso un utile test che si candida ad essere applicato universalmente per ottenere informazioni sulle reazioni e conseguentemente sul funzionamento del sistema linguistico.

4. L'adozione linguistica: ossia l'inversione di prospettiva

Non soltanto nella storia più distante, anche il contesto socioculturale in cui l'italiano si evolve negli ultimi decenni offre degli spunti oltremodo interessanti per considerare maggiormente il rapporto fra influssi esterni, dovuti al contatto e sviluppi interni, cioè sistemici. In tale prospettiva, un contesto unico per densità di fenomeni di contatto in cui l'italiano è variamente coinvolto, è lo spazio linguistico svizzero. Osservando un lasso di tempo ristretto (questo secolo, con particolare riguardo agli ultimi decenni) una prospettiva di *diacronia a breve raggio* ci offre l'opportunità di osservare in quest'area almeno cinque varietà di italiano. Tutte sono variamente toccate da fenomeni di contatto (in minor misura la prima):

1 — l'italiano regionale della Svizzera italiana;

2 — l'italiano elvetico emanato dalle autorità svizzere o diffuse dal commercio (per lo più esito di traduzioni o calcato su tale prassi);

3 — l'italiano degli immigrati italiani e dei loro figli;

4 — l'italiano lingua franca fra immigrati di provenienza diversa;

5 — l'italiano di contatto in germanofoni[22].

Mi limito ad illustrare l'importanza della quinta varietà, che per ora non ha trovato una sua debita considerazione. Essa è oggetto di indagine in un progetto di ricerca che si dedica specificamente ad indagare l'italiano in una prospettiva diacronica a breve raggio[23]. La ricerca si basa su un'ampia raccolta di conversazioni spontanee condotte in italiano con germanofoni. Essi sono stati registrati nelle loro attività commerciali quotidiane in un quartiere a carattere sociale medio-basso di Basilea (il *Gundeldingen*). Sono stati inoltre elicitati, tramite interviste ad alcuni parlanti germanofoni scelti, dei racconti sullo sviluppo del quartiere e sui rapporti linguistici fra tedesco e italiano e le altre lingue presenti in loco. Tali interviste mutavano poi, in un secondo momento, in narrazioni personali sulle biografie linguistiche di detti parlanti (di cui si ha un'analisi nel contributo di J. Fünfschilling, in questo volume).

Le realizzazioni dell'italiano di contatto di questi germanofoni, che hanno acquisito l'italiano spontaneamente nel contatto diretto e solo raramente a scuola, mostrano parallelismi con l'italiano lingua franca fra immigrati di diversa provenienza, ma in effetti superano facilmente quest'ultimi mostrando di realizzare un italiano di contatto più complesso. Pur essendo essenzialmente un insieme di interlingue individuali, l'italiano di contatto di questi germanofoni mostra sviluppi e forme ampiamente coincidenti con quanto si sa sulle interlingue italiane dei nuovi immigrati in Italia (cfr. p.es. Berretta 1992, Giacalone Ramat 1988, Bernini/Giacalone Ramat 1990, Giacalone Ramat/Crocco Galéas 1995). Anzi, in alcuni punti (p.es. nella maggiore presenza di clitici), l'italiano di contatto di germanofoni sembra più vicino ad ordini di acquisizione notati per l'acquisizione nativa, in bambini (Franceschini i.c.s.). In effetti, non è improbabile che i parlanti germanofoni possano essere stati esposti, vista la presenza e convivenza con nativi italiani, già dall'infanzia all'italiano, anche se inconsapevolmente.

La situazione multilingue svizzera offre certamente un terreno molto fertile. Ma oltre tale specificità, penso che siamo in presenza di un fatto culturale e linguistico ancora poco esplorato e presente pure in altri contesti (anche storicamente più distanti). Come nel caso appena discusso, si è in presenza di popolazioni indigene – germanofone, nella fattispecie – che adottano dagli alloglotti elementi linguistici, ma in genere anche comportamenti comunicativi e culturali. Questo fenomeno, a cui ho dato il nome *adozione linguistica*, inverte l'ottica privilegiata degli studi sul contatto linguistico, fortemente concentrata ad osservare le minoranze e la perdita linguistica in esse (appunto da un'ottica centrista, come inizialmente criticato). Con il concetto di adozione linguistica si intendono cogliere quei fenomeni che, appunto nella direzione inversa, testimoniano il passaggio di fenomeni linguistici di varia estensione dalla minoranza alla maggioranza.

Su tale scia è da vedere il mutamento di prestigio – di 'immagine' dell'italiano –

---

22 Delle conoscenze di italiano nella zona francese e in quella retoromancia si sa poco; per quest'ultima si hanno cifre molto elevate, cfr. l'analisi linguistica del Censimento Federale del 1990 di cui Lüdi/Werlen/Franceschini *et all.* (1997).

23 Si tratta di un progetto personale della scrivente, finanziato al 100% dal Fondo Nazionale per la Ricerca Scientifica per la durata di tre anni (n. 12-40502.94) dedicato all'*italiano di contatto* (titolo di lavoro: *Italiano di contatto: parlanti occasionali e riattivazioni di conoscenze non focalizzate)*.

nei paesi in cui l'italiano è stato per decenni lingua 'bassa', di emigranti.[24] Negli anni Novanta, l'italiano attira su di sé non pochi valori positivi, diventando una lingua percepita ora come simbolo di raffinata eleganza e buon gusto: una connotazione di 'lingua *chic*', se si vuole. Lo testimoniano i nomi italiani (a volte inventati e esiti di connubi plurilingui) dati a sempre più commerci e a prodotti di vario tipo.

Perché l'adozione linguistica possa avvenire, astraendo con cautela dalla situazione specifica, ma ritenendola pur sempre prototipica, si possono formulare le seguenti condizioni:

Da parte della minoranza:

— percentuale critica di presenza della lingua in questione (più del 15% ca.);

— autocoscienza e coesione di gruppo buona ma non troppo forte da impedire contatti duraturi con la popolazione indigena;

— valore culturale alto accordato alla lingua di origine (è ritenuta degna di essere usata con alloglotti);

— volontà e/o necessità di comunicazione perché non sono comunità autosufficienti;

— lingua tipologicamente non diametralmente distante ma possibilmente vicina per tendenza (favorisce il riconoscimento e la formulazione di ipotesi sul suo funzionamento).

Da parte della maggioranza:

— esperienze storiche di plurilinguismo (favorisce la 'naturalezza' dell'uso di diverse lingue in combinazioni varie);

— abitudine all'ascolto di suoni attribuibili a varietà o lingue diverse (in situazioni diglossiche, p.es., e in genere plurilingui);

— atteggiamenti non esclusivamente normativi ed esclusivi attribuiti alla propria lingua.

5. Osservazioni conclusive: verso una diacronia pluralistica

Dall'osservazione di una situazione particolare osservata in una prospettiva diacronica a breve raggio, scaturiscono parametri che possono essere utili per un confronto con altre situazioni storiche. Ci si può chiedere, p.es., se la convivenza di greci e latini nell'impero romano non avesse in comune alcuni dei tratti che caratterizzano l'adozione linguistica, similmente a quanto si è detto precedentemente dell'italiano 'lingua *chic*'. Attendendo una tale rivisitazione della storia della penisola italiana e dei suoi parlanti migranti interni ed esterni – 'esportatori di cultura' quali i commercianti e gli artisti medievali, fino agli emigrati e professionisti dell'éra moderna – preme dapprima stabilire una base documentaria più ampia, da estendere ad una gamma di testi di tipo pratico. Lo studio di situazioni di contatto più recenti potranno, ad un livello astratto, servire a concepire in modo parzialmente diverso il contatto

24 Cfr. anche Haller (1993) per gli Stati Uniti.

linguistico avvenuto nei secoli precedenti. Sempre prendendo per valida la nota ipotesi che il presente può servire a illuminare il passato – e con tutta la cautela necessaria – la concettualizzazione di quanto è stato p.es. variamente chiamato *code switching*, assieme a fenomeni collaterali, potrebbe far luce su pratiche molto probabilmente anche diffuse nei secoli addietro. Seguendo tale linea di pensiero, il mistilinguismo, l'uso accostato di più lingue e varietà dovrebbe essere sulla penisola italiana, così pregna di rapporti diglottici secolari (latino e lingue di sostrato, italiano emergente e parlate locali, italiano 'fiorentino' e dialetti), una pratica più diffusa di quanto la storiografia linguistica è solita riferirci.

Una maggiore considerazione dei contatti linguistici in cui l'italiano è stato coinvolto (e da cui è emerso) non costituirebbe, come spero di aver dimostrato, soltanto una mera aggiunta – una sorta di appendice da ampliare – della storia linguistica, ma costituirebbe un aspetto valido per la costituzione di una teoria diacronica pluralistica.

Bibliografia

Banfi, E. (1993): *L'altra Europa linguistica*. Scandicci, NIS.

Banti, G. (1990): «Sviluppo del sistema verbale nell'italiano parlato da somali a Mogadiscio», in: Bernini/Giacalone Ramat (a c.di), 147-162.

Bechert, J./Wildgen, W. (1991): *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bernini, G./Giacalone Ramat A. (a c.di) (1990): *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, Franco Angeli.

Berretta, M. (1992): «Marcatezza in morfologia e apprendimento di lingue seconde», in: *Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparata*, 8. Università di Bergamo, 129-156.

Berretta, M./Molinelli, P./Valentini, A. (a cura di) (1990): *Parallela 4*. Tübingen, Narr.

Berruto, G. (1995): *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari, Laterza.

Cheshire, J. (ed.) (1991): *English around the World: Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge, CUP.

Cifoletti, G. (1989): *La lingua franca mediterranea (con un'appendice di testi letterari in lingua franca a cura di Renata Zago)*. Padova, Unipress.

Còveri, L./Bettoni, C. (a c. di) (1991): *Italiano e dialetti fuori d'Italia. Bibliografia*. Siena, Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri.

Cortelazzo, M. (1976): «La figura e la lingua del 'todesco' nella lettertura veneziana rinascimentale», in: AA.VV., *Scritti in onore di Giuliano Bonfante*. Bresica, Paideia, 173-182.

Devoto, G. (1974): *Il linguaggio d'Italia*. Milano Bulzoni.

Di Giacomo, S. (1964): «La lingua italiana in Somalia», in: *LN* 25, 116-22.

Durante, M. (1981): *Dal latino all'italiano moderno*. Bologna, Zanichelli.

Folena, G. (1968-70): «Il veneziano 'de là da mar'», in: *Bollettino dell'Atlante linguistico mediterraneo* 10-12, 331-376.

Foltys, Chr. (1984): «Die Belege der lingua franca», in: *Neue Romània* 1, 1-37.

Franceschini, R. (1997): «Code switching and the notion of code in linguistics», in: Auer, P., *Code switching in Conversation*. London, Routledge, 51-72.

Franceschini, R. i.c.s.: «I margini linguistici della città: la presenza dell'italiano in una città germanofona», in: Held, G. (Hg.), *Stadt und Sprache*. Tübingen, Stauffenburg.

Gauchat, L. (1905): «L'unité phonétique dans le patois d'une commune», in: *Romanische Sprachen und Literaturen. Festschrift Heinrich Morf*. Halle, 175-232.

Gerritsen, M./Stein, D. (eds.) (1992): *Internal and External Factors in Syntactic Change*. Berlin, Mouton de Gruyter.

Giacalone Ramat, A. (1980): «Verso una teoria del mutamento sintattico», in: *LeS* XV,4, 539-563.

Giacalone Ramat, A. (1989): «L'interazione di fattori interni e di fattori esterni nella predicibilità del mutamento linguistico", in: Orioles (a c.di), 167-184.

Giacalone Ramat, A. (a c.di), (1988): *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna, il Mulino.

Giacalone Ramat, A./Crocco Galéas, G. (1995): *From Pragmatics to Syntax: modality in second language acquisition*. Tübingen, Narr.

Goebl, H./Nelde, P.H./Star´y, Z. (Hrsg.) (1997): *Kontaktlinguistik*. Berlin, de Gruyter.

Grosjean, F. (1982): *Life with two languages*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

Gusmani, R. (1987): *Interlinguistica*, in: Lazzeroni (a c.di), 87-114.

Haller, H.W. (1993): *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italo-americani*. Scandicci, NIS.

Hancock, I.F. (1977): *Repertory of Pidgin and Creole Languages*, in: Valdman (ed.), 362-391.

Habte-Mariam, M. (1976): «Italian», in: Bender, M.L./Brown, J.D./Cooper, R.L./Ferguson, C.A. (eds.), *Language in Etiopia*. London, Oxford University Press, 170-180.

Holm, J. (1989): *Pidgin and Creoles*, vol.II. Cambridge, Cambridge University Press.

Hull, G. (1985): «La parlata italiana d'Egitto», in: *ID*, 48, 243-254.

Lass. R. (1980): *On Explaining Language Change*. Cambridge, Cambridge University Press.

Lazzeroni, R. (1989): «Mutamento marcato e predicibilità del mutamento», in: Orioles (a c.di), 153-166.

Lazzeroni, R. (1990): «Strategie del mutamento morfologico», in: Berretta/Molinelli/ Valentini (a c.di), 55-67.

Lazzeroni, R. (1987): «Il mutamento linguistico», in: Lazzeroni (a c.di), 13-54.

Lazzeroni, R. (a c.di) (1987): *Linguistica storica*. Firenze, NIS.

Lüdi, G./Werlen, I./ Franceschini, R. *et all.* (1997): *Die Sprachenlandschaft Schweiz*. Bern, Bundesamt für Statistik.

Menarini, A. (1939): «L'italo-americano degli Stati Uniti», in: *LN* 1, 5-6, 152-160.

Meo Zilio, G. (1993): «The acquisition of a second Romance language by immigrants in Latin America», in: Posner, R./Green, J. N. (eds.), *Trends in Romance Linguistics and Philology*, Vol. 5. Berlin, de Gruyter, 559-590.

Migliorini, B. (1988): *Storia della lingua italiana,* 2 voll. Firenze, Sansoni.

Milroy, J. (1992): *Linguistic Variation and Change*. Blackwell, Oxford.

Mioni, A. (1988): «Italian and English loanwords in Somali», in: Puglielli, A. (ed.), *Proceedings of the Third International Congress of Somali Studies*. Roma, Il Pensiero Scientifico Editore, 36-42.

Orioles, V. (a c.di) (1989): *Modelli esplicativi della diacronia linguistica*. Firenze, Giardini.

Reinecke, J.E/DeCamp D./Hancock, I.F./Wood, R.E. (1975): *A Bibliography of Pidgin and Creole Languages*. Honolulu, University Press of Hawaii.

Rovere, G. (1977): *Testi di italiano popolare*. Roma, Centro Studi Emigrazione.

Rubino, A. (1991): «Patterns of language choice and language contact in formal and informal settings», in: *Rivista di linguistica* 3,2, 277-305.

Sacks, H./Schegloff, E. A. (1979): «Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and their Interaction», in: Psathas, G. (ed.), *Everyday Language*. New York, Irvington Publishers, 15-21.

Serianni, L./Trifone, P. (1994): *Storia della lingua italiana*, 3 voll. Torino, Einaudi.

Schlieben-Lange, B. (1977): «L'origine des langues romanes. Un cas de créolisation?», in: Meisel, J.M. (ed.), *Contact-Pidgins-Creoles. Languages in Contact*. Tübingen, Narr, 81-101.

Schuchardt, H. (1909): «Die Lingua Franca», in: *ZrRh*, 33, 441-461.

Simone, R. (1988): «"Fragilità" della morfologia e "contesti turbati"»©, in: Giacalone Ramat (a c. di), 91-98.

Telmon, T. (1992): *Le minoranze linguistiche in Italia*. Alessandria, Edizoni dell'Orso.

Tomiche, N. (1968): «La situation linguistique en Egypte», in: Martinet, A. (dir.), *Le langage*. Paris, Gallimard, 1173-1187.

Valdman, A. (ed.) (1977): *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington, Indiana

University Press.

Vennemann, Th. (1975): «An explanation of drift», in: Li, Ch. (ed.), *Word Order and Word Order Change*. Austin, University of Texas Press, 269-306.

Weinreich, U. (1974): *Lingue in contatto*. Torino , Boringhieri.

Weinreich, U./Labov, W./Herzog, M. (1968): «Empirical foundations for a theory of language change», in: Lehmann, W.P./Malkiel, Y. (eds.), *Directions for Historical Linguistics*. Austin, University of Texas Press, 95-195.

Whinnom, K. (1977): «Lingua franca: historical problems», in: Valdman (ed.), 295-310.

Spracherwerb als Teil der Biographie: Zur Versprachlichung von Erwerbserinnerungen in narrativen Interviews

Johanna Fünfschilling

Während entscheidende, im frühen Kindesalter durchlebte Phasen des Erstspracherwerbs sich der bewussten Vergegenwärtigung weitgehend entziehen, ist der später beginnende Erwerb zusätzlicher Sprachen (im weiteren 'Zweitsprachen' oder 'L2') ein teilweise der Erinnerung zugänglicher und sprachlich darstellbarer Prozess. Die Aussagen von Sprechern zu ihrem eigenen L2-Erwerb sind eine wichtige Informationsquelle betreffend des Erwerbsverlaufs sowie der verschiedenen komplexen Faktoren, die auf den Erwerbsprozess einwirken und im Bereich der Mehrsprachigen eine grosse Bandbreite von Kompetenzen entstehen lassen.

1. Sprachbiographische Interviews

Ziel eines Zusammenarbeitsprojektes zwischen der Universität Basel und der Karls-Universität in Prag[1] ist es, das Wissen von Sprechern über ihre sprachliche Biographie durch die Erhebung und Analyse von semi-direktiven narrativen Interviews als Informationsquelle zu erschliessen. Diese Form der Datenerhebung, bei der vom Interviewer Grundthemen vorgegeben und gewisse Schlüsselfragen gestellt werden, den Befragten aber viel Raum zur Bestimmung von Themen und zur Ausgestaltung ihrer Redebeiträge gelassen wird, entspricht einer sprecherzentrierten Forschungsperspektive. Im Vordergrund steht das Erleben individueller Sprecher, und bei der Arbeit mit narrativen Interviews insbesondere ihre Sicht auf die Verwebung von Erwerbsprozessen in den grösseren Zusammenhang ihrer Biographie.

Dem vorliegenden Beitrag liegt ein Korpus von sieben Interviews mit vom Elternhaus aus deutschsprachigen, in Basel ansässigen Personen zugrunde. Die Interviews wurden im Zusammenhang mit der Untersuchung *Gelebter Sprachkontakt in einer Schweizer Stadt*[2] aufgezeichnet und gingen dann auch in den Korpus von sprachbiographischen Interviews des erwähnten Projekts Basel-Prag ein.

---

1 Teilnehmer an diesem Projekt sind z.Z. Georges Lüdi, Rita Franceschini, die Verfasserin, Jiri Nekvapil.

2 Persönliches Projekt von Dr. Rita Franceschini, *Gelebter Sprachkontakt in einer Schweizer Stadt: Die Präsenz einer Minderheitensprache im Sprachrepertoire der Mehrheit (am Beispiel der italienischen Sprache)* (Nationalfonds-Projekt Nr. 1215-040502.94). Rita Franceschini möchte ich an dieser Stelle für ihre so hilfreiche Begleitung und wissenschaftliche Betreuung meiner Arbeit an diesem

Die Interviewten sind in Geschäften des Gundeldinger Quartiers in Basel arbeitende Händler und VerkäuferInnen. In Gundeldinger Geschäften wurden in einer vorangehenden Phase der Untersuchung über 150 spontane Gespräche aufgenommen, bei denen sich die Kundin/Datenerheberin (im weiteren 'Anna') auf Italienisch an die HändlerInnen wandte. Die HändlerInnen reagierten auf diese Situation überwiegend sehr kooperativ, indem sie sich ihren unterschiedlichen, zum Teil nur sporadisch gebrauchten Kompetenzen nach auf Italienisch verständlich machten[3].

Mit sieben Sprechern nahm Anna Kontakt auf und befragte sie in narrativen Interviews im oben skizzierten Sinne über ihre Sicht des Quartierlebens, ihre Biographie und ihren L2-Erwerb, mit Schwerpunkt auf dem Italienischerwerb. Alle Interviewten haben, so wie die überwiegende Mehrheit der aufgenommenen HändlerInnen, Italienisch im nicht-schulischen Kontext erworben, teilweise durch Kontakte mit italienischen Einwanderern im Quartier.

2. Fragestellungen

Was können uns nun die Erzählungen dieser Sprecher über ihren Erwerbsprozess vermitteln? Welche Gemeinsamkeiten finden sich zwischen den verschiedenen Sprechern, und wie lassen sich diese interpretieren?

Im vorliegenden Beitrag werde ich diese Frage unter dem spezifischen Gesichtspunkt angehen, welche *Konzeption des Erwerbsverlaufs* als - biographischen - Prozess die Sprecher in ihren Darstellungen entwickeln. Dabei untersuche ich anhand eines Beispiels - des Interviews mit der Geschäftsinhaberin Frau S. -, woher vom Standpunkt der Sprecher aus die die Entwicklung vorantreibenden Impulse kommen: aus ihrer eigenen Aktivitätssphäre oder von aussen; für sie wahrnehmbar und begreifbar oder aber ihrem Verstehen unzugänglich?

Mit dieser Fragestellung suche ich nach übergreifenden Zusammenhängen[4] auf einer relativ hohen Abstraktionsebene, die - so die Annahme - mit kognitiven Kategorisierungen korreliert sind und die Fülle des Erlebten erst sprachlich fassbar machen. Diese abstrakten Zusammenhänge entziehen sich der direkten Thematisierung durch die Sprecher weitgehend; doch die Grundkonzeption von Prozessverläufen und der Rolle des erlebenden Subjekts in ihnen finden ihren Ausdruck in Strukturen und Signalen auf verschiedenen Ebenen der Darstellung[5]. Das rückblickende Ordnen, das seinen

---

Korpus danken.

3 Zu dem in diesem Reaktivierungsprozess in Erscheinung tretenden Kontaktitalienisch s. Franceschinis Beitrag in diesem Band.

4 Ich orientiere mich dabei an F. Schützes Ansatz. Schütze (1987) spricht von einem «suprasegmentalen Gliederungszusammenhang, innerhalb dessen der Erzähler als Geschichten- oder doch zumindest Ereignisträger eine bestimmte grundsätzliche *Erlebnishaltung zum Geschehensablauf* durchhält» (S. 99, Hervorhebung J.F.).

5 Für Schütze kondensiert der Zusammenhang zwischen Erinnerungs- und Darstellungsstrukturen im Konzept der 'kognitiven Figuren', d.h. «Ordnungsprinzipien der darstellungsmässigen Erfahrungsrekapitulation; auf sie finden systematische Verfahren der kommunikativen Darstellung Anwendung. Kognitive Figuren gehen auf allgemeine Ordnungsprinzipien der Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers zurück [...]» (Schütze 1984, S. 80). Franceschini (1996) wendet in Bezug auf sprachbiographische Interviews in ähnlichem Sinne den Ausdruck 'Figuren sprachbiographischen

Ausdruck u.a. in solchen Grundkonzeptionen findet, ist auf diese Weise für die Kommunikationspartner wahrnehmbar und dadurch auch 'von aussen' durch den Linguisten beobachtbar.

Bei der Analyse beziehe ich die interaktive Dimension der Interview-Situation - sowohl die globale Rollenverteilung als auch die lokale Aushandlung von Themen, Rederecht usw. -, die sich ihrerseits auch in geordneten Strukturen manifestiert, mehr als Hintergrundinformation denn als Untersuchungsobjekt in meine Überlegungen ein.

Mein besonderes Augenmerk lege ich auf die Formulierungen von Kommentaren und Evaluationen, die das Erzählte erklärend begleiten und das Interview argumentativ strukturieren. Auf die diskursive Struktur der Interviews gehe ich unter 3. näher ein. Abschnitt 4 ist dem Interview mit der Geschäftsinhaberin Frau S. gewidmet. Unter 5. mache ich einige Schlussbemerkungen über den Stellenwert der dieses Interview betreffenden Resultate innerhalb des Gesamtkorpus.

3. Diskursive Struktur der Interviews

Die semantische Struktur der vorliegenden Interviewtexte ist durch verschiedene ordnende Grundtendenzen bestimmt, denen formale Merkmale an der 'Oberfläche' des Diskurses entsprechen. Ein wichtiges Ordnungsprinzip des Erzählens im allgemeinen ist das Einhalten einer Homologie zwischen zeitlichem Ablauf der Ereignisse und Linearität des Textes.[6] Dieses Prinzip ist aber in den sprachbiographischen Interviews nur streckenweise bestimmend. Der zeitliche Ablauf der Biographie wird einerseits von der thematischen Struktur der Interviews überlagert, die Diskursabschnitte nach ihrem thematischen Zusammenhang gruppiert[7]; andererseits knüpfen die Sprecher in kommentierend-erklärenden Abschnitten argumentative Verbindungen zwischen Inhalten, die auch verschiedenen thematischen Bereichen angehören können.

3.1. Themen

Die thematischen Strukturen, die uns in diesem Korpus vorliegen, sind insofern komplex, als dass Themen in der Regel nicht am Stück abgehandelt werden, sondern sich in einem Prozess des Aufgebens und Wiederaufnehmens entwickeln, wobei es oft nicht möglich ist, eine thematische Hierarchie im Sinne einer Unterscheidung zwischen Hauptthema und entsprechenden Digressionen auszumachen. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die Themenreihenfolge, ähnlich wie in der Alltagskonversation nicht durch eine institutionell vorgegebene Agenda bestimmt ist. Die Interviewsituation un-

---

Erzählens' an.

6 Vgl. z.B. Schützes Unterscheidung zwischen 'analoger' und 'digitaler' Wiedergabe in autobiographischen Stegreiferzählungen (Schütze 1984, S. 78).

7 'Thema' verwende ich zur Bezeichnung einer inhaltlichen Kategorie auf der Diskursebene, an der sich die Kommunikationspartner im Gesprächsverlauf als einem Fokus der Aufmerksamkeit orientieren (zum Begriff 'Fokus' in seiner Bedeutung für die Interaktion im weiteren Sinne s. Kallmeyer (1978)). Themen in diesem Sinne ergeben sich aus einer Abstraktions- und Interpretationsanstrengung, welche die Gesprächsteilnehmer und/oder der analysierende Wissenschaftler am Inhalt von konkreten Gesprächspassagen vornehmen.

terscheidet sich zwar von der Alltagskonversation wesentlich dadurch, dass die Interviewerin durch ihr Vorrecht, das Rederecht zum Fragenstellen zu ergreifen, eine Möglichkeit zur Beeinflussung der Themenwahl hat, die der interviewten Person nicht gegeben ist; im vorliegenden Korpus wird dieses Vorrecht aber nicht systematisch dazu ausgenützt, die Reihenfolge der Themen so zu beeinflussen, dass thematisch homogene Abschnitte im Gespräch entstünden.

Der thematischen Analyse liegt die Beobachtung des sequentiellen Verlaufs der Interviews zugrunde, die thematische Übergänge lokalisiert. Parallel zur Fokussierung auf den linearen Verlauf des Interviewtextes muss der Beobachter - wie auch die Interaktionspartner - von diesem abstrahieren; die Analyse muss Anknüpfungen 'über Distanz' feststellen und so die im Interview konstruierten thematischen Kern- und Randbereiche mit ihren - z.T. multiplen - Bezügen untereinander rekonstruieren. Sie bezieht formale kohäsionsstiftende Signale ein, bspw. die Wiederholung von Ausdrücken und Sätzen als Rückverweis auf ein schon längere Zeit aus dem Fokusbereich verschwundenes Thema.

3.2. Erzählen und Erklären

Zum Verständnis der argumentativen Struktur sprachbiographischer Interviews ist es wesentlich, das Zusammenwirken von Erzählen einerseits und Bewerten und Erklären andererseits unter die Lupe zu nehmen. Die Verquickung dieser beiden Aktivitäten an sich ist kein Spezifikum des sprachbiographischen Diskurses. Es handelt sich hierbei vielmehr um ein Merkmal des Stegreiferzählens. Schütze (1987) bemerkt dazu:

> Jede Stegreiferzählung eigenen Erlebens formuliert zumindest ansatzweise durch argumentative Darstellungsteile, die entweder integrale Bestandteile von einzelnen Erzählsegmenten sind oder aber in ihrem Bezug über das einzelne Erzählsegment hinausgehen und diesem nur locker angegliedert sind, die gegenwärtige, z.T. aber auch die damalige bewertende und theoretische Haltung des Erzählers zum Geschichtengeschehen und zur Verwicklung seiner selbst und anderer Ereignisträger in dieses. Das Stegreiferzählen trägt dem Umstand Rechnung, dass der Erzähler, der in der Regel zugleich auch der Geschichtenträger ist, ein Experte und Theoretiker seiner selbst, seines Lebens sowie seiner Handlungs- und Erleidenssituation ist.
>
> Schütze (1987), S. 138

Von der kommunikativen Funktion von Erzählung und Erklärung her an die Sache herangehend, kann man sagen, dass erstere auf eine Frage des Typs 'Was geschah?' antwortet; Erklären hingegen heisst Antworten auf 'Warum'-Fragen[8]. Diese Fragen müssen nicht explizit gestellt werden. In den narrativen Interviews dieses Korpus ist es vielmehr so, dass Anna, entsprechend ihrer Rolle als Interviewerin, eher zurückhaltend Verstehen und Einverständnis bekundet und immer wieder Nachfragen einschaltet - so stellt sie ohne explizite Warum-Fragen stets die Selbstverständlichkeit des Gesagten in Frage und schafft einen gewissen Erklärungs- und obendrein Plausibi-

8 Vgl. z.B. Grize (1990), S. 104/105

lisierungsdruck. Dazu kommt, dass sich die (sprach-)biographischen Prozesse den Sprechern selbst z.T. als komplizierte, erklärungsbedürftige Sachverhalte präsentieren.

Eben diese Tendenz zum Erklären und Plausibilisieren möchte ich den argumentativen Aspekt sprachbiographischer Interviews nennen. In den Interviews wird nun Erklärungspotential daraus geschöpft, dass erzählte Sachverhalte in Zusammenhänge eingebettet werden, die über diese Sachverhalte als Einzelereignisse hinausgehen. Die Arbeit mit den Interviews hat ergeben, dass dabei auf sprachlicher Ebene folgende drei Parameter eine besonders wichtige Rolle spielen:

a) Die Abwechslung von kommentierender und narrativer Darstellungsweise (Weinrich 1964) im Sinne eines engen oder weniger engen Bezugs des Gesagten zur Aktualität der Sprechsituation. Der Grad des Aktualitätsbezugs manifestiert sich an der Textoberfläche im Bereich der Deixis, des Tempus und des Aspekts, sowie in der Häufigkeit von bewertenden Kommentaren und Modalisierungen.

b) Die Art der semantischen Bezüge. Temporal-lokale Bezüge kontrastieren mit abstrakten, im engeren Sinne argumentativen Zusammenhängen (z.B. Ursache-Wirkung, Handlung-Zweck). Indizien an der Textoberfläche sind Konjunktionen und Adverbien, sowie argumentative Sequenzen (z.B. der modens ponens) und explizite argumentative Kommentare.

c) Der Unterschied zwischen konkret-detaillierter und abstrakt-verallgemeinernder Darstellungsweise. Die Transposition auf eine allgemeinere Ebene zeigt sich in unpersönlichen Konstruktionen, kollektiven Subjekten (1./3. Person Pl., 'man'), über Zeitpunkte generalisierende 'Quasi-Allsätze' (Schütze 1987) (signalisiert durch Adverbien wie 'manchmal', 'oft' und v.a. 'immer'), sowie die deontische Modalität, d.h. 'ich/man muss/sollte/darf (nicht)'.

Diese Parameter sind grundsätzlich unabhängig voneinander. Abgelöstheit von der Sprechsituation, Strukturierung entlang temporal-lokaler Achsen und Konkretheit treffen aber oft zusammen, und zwar besonders typisch in detaillierten Erzähl*episoden*. Diese wirken veranschaulichend und erwecken den Eindruck einer Verankerung des Gesagten in der erlebten Realität.

In den Passagen hingegen, die Vorangegangenes - oft eine oder mehrere Erzählepisoden - erklären, werden häufig argumentative Zusammenhänge mit engem Aktualitätsbezug und/oder Verallgemeinerung kombiniert[9]. Ein Wechsel in die kommentierende Darstellungsweise betont die aktuelle Gültigkeit gewisser Aspekte der erzählten Erfahrungen und macht sie somit für den aktuellen erklärenden Diskurs handhabbar. Durch Abstraktion und Verallgemeinerung wird die Allgemeingültigkeit des Erlebten suggeriert - und damit an sich bereits seine Plausibilität, oder zumindest seine Relevanz für den Zuhörer. Der argumentativ-verallgemeinernde Diskurs nun bewegt sich in einem Bereich, für den man den Begriff Alltagstheorie verwenden kann; das Erlebte wird auf allgemeingültige Erfahrungswerte und Normen bezogen und so für den Zuhörer plausibilisiert und verständlich gemacht. Gerade an solchen Stellen des

9 Vgl. Schütze (1987), S. 185: «Globalevaluationen und Kommentartheorien sind in der Regel aus der Gegenwart des narrativen Kommunikationsablaufs heraus kreiert. Sie sind gewöhnlich gesprächsaktuelle, 'gegenwärtige' evaluative und theoretische Aktivitäten, die eine beträchtliche argumentative Eigendynamik entfalten.» (Hervorhebungen des Autors)

Gesprächs kommen besonders deutlich die Grundhaltungen der Sprecher gegenüber dem Geschehenen zum Ausdruck[10].

4. Ein Beispiel: das Interview mit Frau S.

Ich habe als illustrierendes Beispiel das Interview mit der kurz über fünfzigjährigen Geschäftsinhaberin Frau S. gewählt. Dieses Interview ist auf Italienisch geführt worden, wobei Frau S. eine gute, wenn auch nicht 'native-like' Italienisch-Kompetenz an den Tag legt. Auf Idiosynkrasien und ihre mögliche Interpretation werde ich von Fall zu Fall hinweisen.

Meine Darstellung gliedere ich grob in zwei thematische Bereiche, in welchen sich die wichtigsten Erzähl- und Argumentationslinien betreffend Frau S.' L2-Erwerb zusammenfassen lassen. Es ist dies zum einen die Thematisierung des Vaters und seiner Rolle für Frau S.' Italienisch- und Französischerwerb, und zum andern der Bereich von Frau S.' eigenen Erfahrungen mit Italienern und mit Italien.

4.1. Die Rolle des Vaters für Frau S.' Zweitspracherwerb

Bereits ganz zu Beginn des Interviews wird angetönt, dass der Vater aus Frau S.' Sicht eine wichtige Rolle für ihren Italienischerwerb, und ihre gesamte Lebensgeschichte, gespielt hat. Man beachte insbesondere die Tatsache, dass Frau S. auf eine (Nach-)frage betreffend der von ihr bereits in Vorgesprächen erwähnten Italienischkompetenzen des Vaters hin auf diese Kompetenzen nicht eingeht, sondern eine globale Charakterisierung seines Bezugs zum Land Italien - eines über den Beruf des Malers eng mit seiner Biographie als Ganzem verwobenen Bezugs - vornimmt:

I [1-3][11]

1	S.:	sì lui era - era - lui era pittore no
	A:	diceva che suo padre già parlava l'italiano
2	S.:	lui eh è nato nel mille - quattro[12] questo sarebbe importante e stava
	A.:	mhm,
3	S.:	a roma - e a firenze. perché era era pittore - e quelli - andavano in italia
	A.:	ah sì - per tanti anni eh certo

10 'Alltagstheorien' über die eigene Biographie, so wie ich diesen Begriff verwende, entsprechen dem, was A. Schütz 'Systeme von Weil-Motiven' nennt, wobei 'Weil-Motiv' die retrospektive subjektive Begründung für eine jeweilige Handlung meint: «Die Weil-Motive sind zu Systemen gruppiert [...]. Die mannigfaltigen Erfahrungen des Selbst von seinen eigenen Grundhaltungen in der Vergangenheit, wie sie in die Form von Prinzipien, Maximen, Gewohnheiten, aber auch des Geschmackes, der Affekte usw. eingingen, sind Elemente für den Aufbau der Systeme, in denen sich die Persönlichkeit bekundet.» (Schütz 1972, S. 13)

11 Bei den Zitaten ist jeweils in eckigen Klammern die Blocknumerierung des Originaltranskripts angegeben. Die Transkriptionskonventionen sind folgende: (h): *Lachen*; -, --, ---, ((5s)): *Pausen*; (( )): *Kommentar, gültig ab* *; Komma, Punkt: *steigende bzw. fallende Intonation*; (x): *unverständliches Wort*; /: *Wortabbruch*; =: *schneller Anschluss*; a^, o^, e^: *schwa mit Tendenz zu a, o, e*. (X): *Name*; Grossbuchstaben: *betont*.

12 Mit Sicherheit ist '1904' gemeint.

4	S.: questo era chiaro come buongiorno no (h) e - la -- e così - A.: (h)

Die Rolle des Vaters wird ein zweites Mal an einer zentralen Stelle des Interviews thematisiert. Diese Stelle folgt auf eine Sequenz, in der sich Frau S. bei Anna über die Zielsetzungen ihrer Arbeit mit den Interviewten erkundigt und als Schlüsselbegriff den Italienischerwerb Deutschsprachiger in der Schweiz angeboten bekommen hatte:

II [109-14]

1	S.: sì=sì maa io - credo che dipende molto dall'educazione anche se si sta
2	S.: imparando - una lingua o un'altra eh see mm quell'amore -- quell'amore A.: mhm in che senso
3	S.: per l'italia viene proprio dell'eh - dei genitori più che - mai - sì per me. per il A.: per lei eh sì. sì
4	S.: babbo stava^ benissimo a firenze. e oo a veNEzia oo a roma era A.: mhm mhm mhm
5	S.: subito go/ dopo la guerra quando si poteva^ ritornare in italia si andai[13] in italia
6	S.: no - coi primi treni e sì erano - erano ancora questi di terza classe. A.: ah sì - ehe ah sì, aha aha -

In diesem Ausschnitt kommt interaktiv schrittweise eine Bewegung vom Allgemeinen, Theoretischen hin zum Detailliert-Konkreten und gleichzeitig vom Argumentieren zum Erzählen zustande. Frau S. steigt mit der ganz allgemeinen alltagstheoretischen Aussage ein, es hänge von der Erziehung ab, welche Sprachen man lerne (II, 1-2). Signalwirkung hat das einleitende "io - credo" (1), das u.a einen starken Bezug der Äusserung zur Sprechsituation ausdrückt - hier eine evaluierende Haltung der Sprecherin. Unterstützt durch eine Nachfrage von Anna ("in che senso") engt Frau S. den Gesichtskreis ein: vom L2-Erwerb im allgemeinen zum Italienischen, vom Abstraktum Erziehung zu den Eltern (II, 2-3). Sie benützt die Gelegenheit der Reformulierung, um gleichzeitig vom Spracherwerb zur Einstellung gegenüber der entsprechenden Kultur fortzuschreiten. Die Argumentationsstruktur, eine Kausalrelation, behält sie mit einer lexikalischen Variation bei: "dipende da", dann "viene da". 'Imparare una lingua' und 'l'amore per l'Italia' wird in diesen parallelen Strukturen gleichgesetzt - ein rhetorisches Verfahren, das die bereits in I, 1 begründete Inferenz unterstützt, Erwerb und innere Einstellung stünden in einem unmittelbaren Zusammenhang.

Gleich danach signalisiert Anna mit dem Einwurf "per lei eh" (II, 3), dass sie am Bezug der allgemein gehaltenen Äusserungen zu Frau S.' Situation interessiert ist. Frau S. geht darauf ein ("sì per me", 3), indem sie das Thema des Vaters wiederaufnimmt und den Aspekt der Reisen nach Italien ausführt (ab 3). Sie schafft durch die Wiederholung von Teilen der Anfangssätze des Interviews ("stava a Roma...Firenze", "andavano/andai in italia") einen klaren Bezug zu jenem Thema und verdeutlicht jetzt, dass die Beziehung des Vaters zu Italien sehr positiv gewesen sei. Dies tut sie, indem sie gleitend von der Argumentation zum Erzählen übergeht: mittels einer allgemeineren beurteilenden Feststellung ("stava benissimo", 4), die im Imperfekt steht und als

13 Frau S. braucht die Formen auf -ai auch für die 3. Person Singular des passato remoto.

Überleitung in einen Erzählabschnitt gedeutet werden kann; definitiv signalisiert wird der Wechsel in der Darstellung dann durch die Detailangabe über die Züge dritter Klasse (4-5), die keinen direkten Bezug zur vorangehenden Argumentation mehr hat, sondern dank einer Eigendynamik der Erzählung jene Reisen lebendig zu vergegenwärtigen hilft. Dieser Ausschnitt zeigt deutlich, dass die Bedeutung der bereits zum zweiten Mal erwähnten Italienreisen des Vaters nicht etwa darin liegt, dass sie in einem äusserlichen Kausalzusammenhang mit dem Italienischerwerb des Vaters und/oder von Frau S. selbst stünden, sondern darin, dass sie innere Haltungen dieser beiden Personen konkretisierend versinnbildlichen.

Spätere Wiederaufnahmen des Vater-Themas entwickeln das Problem seiner Rolle in Frau S.' Italienischerwerb weiter, und zwar im grösseren Kontext einer Erzähllinie, welche die Malerkarriere des Vaters und seine mit ihr zusammenhängende Beziehung zur Schweiz und zu Frankreich umfasst. Frau S. erläutert, er habe sich als Maler in der protestantisch geprägten Schweiz, besonders am Herkunftsort Basel, nicht akzeptiert und gefördert gefühlt. Er habe sich deswegen vor dem 2. Weltkrieg in Paris niedergelassen, bis er vor den deutschen Besatzern wieder in die Schweiz fliehen musste (s. auch III unten, 1-3). Vor dem Hintergrund dieser Erzählung führt Frau S. aus, die Protestanten seien tendenziell kunstfeindlich, die Katholiken dagegen der Kunst gegenüber offen. Dieses Urteil bildet wiederum den Anknüpfungspunkt für eine argumentative Passage, mit der Frau S. zum Thema Italien zurückkehrt (III, 9-12):

III [165-75]

1	S.: ma questo è anche un colpo che si sta dimenticando, grazie ai tedeschii questi
2	S.: erano tanti pittori che - svizzeri che volevano rimanere in=in parigi che non
3	S.: potevano. pe/ perchéé - per farsi il nome a/ in svizzera per un pittore A.: mhm=mhm
4	S.: è impossibile. s/ no -- si deve essere - sì - come corbusier - giacometti tutti quelli
5	S.: si d/ eh ci voleva eh -- far prima il nome in francia, A.: mhm=mhm mhm=mhm
6	S.: e dopoo s/ sì ri/ -- ritornare - sì sì sì sennò -- A.: ritornare e dire eh=eh -- sei bravo mhm
7	S.: in svizzera èè senza speranza anche con questa mentalità come ho detto A.: mhm
8	S.: di protestantismo - che non - accEtta l'arte che - è qualcosa del diavolo A.: mhm
9	S.: è rimasto così eh e quello sarà anche una ragione - che eeh -- il padre come A.: mhm
10	S.: me - abbiamo amato e abia/amiamo - questo - apertura - per l'arte -- eh in/ eh
11	S.: come esiste in italia no questa accettanza o questa^ - cultura per l'arte. A.: mhm mhm mhm
12	S.: e ognuno ce l'ha - ci ha un - senso per questo che è tremendo no. A.: mhm mhm mhm

Der Übergang von der Erzählung zur alltagstheoretischen Argumentation vollzieht sich gleitend. Zuerst (III, 3-5) wird vom Imperfekt ins Präsens und von persön-

lichen auf unpersönliche Konstruktionen ("è impossibile"/"si deve essere"/"è senza speranza"/wieder kurz im Imperfekt: "ci voleva") gewechselt und von "tanti pittori svizzeri" auf das generische "un pittore" generalisiert. Dann begibt sich die Sprecherin mit den Konzepten der Mentalität und des Protestantismus auf eine abstraktere Ebene (III, 7-8), auf der sie auch im folgenden bleibt ("apertura", 10, "accettanza"[14]/"cultura", 11). Mit "è rimasto così", begleitet von einer ausdrucksstarken Evaluation (8-9), betont die Sprecherin die Aktualität des Erzählten. Sie bereitet damit die Übertragung der Einstellung des Vaters auf die von Frau S. selbst vor, die mit der nachfolgenden Kausalverbindung "quello sarà anche una ragione" (9) vollzogen wird. Dieser Verbindungssatz bezieht sich im engeren Sinne eben auf die Feststellung, die Umstände hätten sich nicht geändert, stellt aber darüber hinaus einen Bezug zum gesamten Komplex des vorigen Themas Protestantismus/Schweiz vs. Katholizismus/Paris her[15].

Die letzte zitierte Aussage (12), ein mit evaluierendem Kommentar begleiteter Allsatz, untermauert nochmals die Schlussfolgerung, indem sie der zusammenfassenden negativen Bemerkung über die Schweizer Kultur auf derselben Ebene der Verallgemeinerung die entsprechende positive Aussage über die italienische Kultur anfügt.

Frau S. behandelt hier ihre eigene positive Einstellung zu Italien und die des Vaters diskursiv parallel ("il padre come me", 9) und schafft dadurch ihrer Italien-Beziehung eine eigenständige, von einer unmittelbaren Beeinflussung durch den Vater unabhängige Grundlage. Dabei ist aber die früher im Interview konstruierte Ursprungsbeziehung - die positive Beziehung zu Italien *komme von* den Eltern bzw. vom Vater - immer noch präsent, umso mehr, als dass zwischen 'amare l'Italia' (III, 10) und 'amore per l'Italia' (II, 2) ein enger lexikalischer Bezug besteht; der neue, eher auf Frau S. eigene innere Haltungen fokussierende Argumentationsstrang kombiniert sich mit dem früheren problemlos.

Ganz anders präsentiert sich die Rolle des Vaters in Frau S.' Französischerwerb. Auch wenn er seinerseits zu Frankreich in gewisser Weise eine analoge Beziehung hatte wie zu Italien - man denke an die längeren Aufenthalte vor dem Krieg und das Bedauern, in die Schweiz zurückkehren zu müssen (neben III, 1-7 vgl. auch: "e il francese si parlai perché - anche lì il babbo -- non voleva ritornare di parigi prima della guerra, - seconda^ - viveva a parigi no" [171-73] -, so blieb diese doch immer verschieden von Frau S.' eigener Beziehung zur französischen Kultur und Sprache.

Frau S. qualifiziert die Vorliebe des Vaters fürs Französische als 'Fixierung' (s. unten), als etwas vom dominanten Vater Ausgehendes, dem man sich in der Familie *unterzog* ("e il francese era un -- eh (h) la condition humaine" [138-39]); und im Zusammenhang mit ihren Welschlandaufenthalten sieht sie sich selbst ebenfalls als Objekt der väterlichen Dispositionen ("il padre che era anche fissato sul - francese mi apportai in una famiglia, -- nel - cantone di *ju/ ((pron. alla ted.)) eeh adesso *jura ((pron. alla ted.)) " [7-8]. In ihren Werturteilen über die Franzosen ist sie überwiegend negativ, wie

---

14 Idiosynkratische Nominalisierung des Verbs 'accettare' in seinem übertragenen Sinne.

15 Vgl. Grize, 1990 und seine Beschreibung von 'raisonnements non-formels': Grize spricht von einem 'doppelten Verfahren', bei dem die Schlussfolgerung der Argumentation auf das gesamte Vorangehende Bezug nimmt und auf eine andere Ebene transponiert ist ('dénivellation'): «Ce double procédé marque un détachement et ce qui est détaché est justement la conclusion [Pequegnat 1984]. Une fois la conclusion repérée, le reste constitue les prémisses.» (S. 57)

bspw. der Hinweis auf ihre Geschwätzigkeit zeigt (über ein französisches Mädchen: "era -- e lei p/ era tipicamente senz'altro una francese parlAva senza interrazione[16] no è s/ come sono fatti i francesi stanno p/ se -- iniziano a parlare non - smettono più" [270-71]).

4.2. Kontakte mit Italien und Italienern

Neben der Betonung positiv besetzter kultureller Eigenheiten der Italiener entwickelt Frau S. einen weiteren Erzählstrang, in dem sie Kindheitserinnerungen an Begegnungen mit Italienern thematisiert. Solche Begegnungen fanden sowohl während der Familienreisen nach Italien als auch in der Schweiz, mit bergamaskischen Landarbeitern im Jura, statt. Diese beiden Arten von Kontakt werden von Frau S. an zwei Stellen des Interviews zusammen thematisiert.

Die erste dieser Stellen enthält zwei Episoden über die zwei ersten italienischen Wörter, die Frau S. gelernt hat: erstens 'ottantotto', das ihr Italiener anhand einer Aufschrift an einer Strandkabine in Italien beibrachten, und zweitens das im Jura von den erwähnten Bergamasken gelernte 'cavallo'. Die Episoden sind das narrative Kernstück einer Erklärung auf die Frage Annas hin, ob sie bei ihrem ersten Italienaufenthalt als Erwachsene bereits Italienisch gesprochen habe, und werden durch das kausale "perché l'avevo imparato con quelli - eh contadini" [31] eingeleitet. Das detaillierte Eingehen auf zwei konkrete Erlebnisse verdeutlicht dabei die Art des Lernens und plausibilisiert die Tatsache, dass dieses Lernen tatsächlich eine bleibende Wirkung hatte: Frau S. betont nämlich, die Arbeiter hätten ihr die Wörter geduldig vorgesagt und auf das zu Bezeichnende gezeigt, und kommentiert: "così questa parola mi è rimasta no (h) " [38].

Dieses Lernen, das sozusagen ohne ihr eigenes Zutun verlief (emblematisch der oben zitierte Kommentar, in dem Frau S. auch auf grammatikalischer Ebene als passive Empfängerin erscheint), kontrastiert mit dem stark grammatikbezogenen Lernen in der Schule, wie Frau S. unmittelbar anschliessend in einer argumentativen Passage ausführt:

IV [42-46]

1	S:	sì così eh so/ io non sono molto brava in scuola per la gramatica devo dire
	A:	aha
2	S:	perché --- eh mi - non ho mai capi/ capito proprio - la spiegazione della gramatica
3	S:	sia italiana - o tedesca - o francese. - è sempre troppo complicato per me -
	A:	mhm mhm mhm
4	S:	senz'altro a/ - ho avuto anche un po' di latino. no questo aiuta un po' per la
	A:	mhm
5	S:	m/ gramatica.

Der Kontrast zwischen erfolgreichem und nicht erfolgreichem Lernen ("io non sono molto brava in scuola [...] non ho mai capi/ capito" - man beachte die Negationen und die Formulierung des Misserfolgs als Konstante) wird hier auf die Art der Präsentation des zu Lernenden zurückgeführt: die schulischen 'Erklärungen' waren für Frau S., im Gegensatz zum einfachen Vorsagen von Wörtern, 'zu kompliziert'.

16 Zu lesen 'interruzione'.

Im weiter oben erwähnten zweiten Abschnitt über Kindheitserfahrungen mit Italienern jedoch öffnet sich noch eine weitere Bedeutungsdimension dieser Erfahrungen. Frau S. erzählt mit Mitleid von den armseligen Umständen, unter denen ihre privaten italienischen Gastgeber in den fünfziger Jahren gelebt hätten, und dann von der famosen Tüchtigkeit eines der bergamaskischen Landarbeiter im Jura. Sie schliesst die Erzählung mit folgendem evaluierendem Kommentar ab:

V [127-30]

1	S.:	mhm --- no=no era interessante per questo mi --- il rapporto, non lo so ma -- è
2	S.:	rimasto (x) italia mi - piace sempre -- anche con tutti ii negativismi che c'è anche
3	S.: A:	in italia ma dove non ce l'ha/ non ci sono no, e ((3s)) certo ehe

Der gesamte Abschnitt ist ganz ähnlich strukturiert wie der Abschnitt über die ersten gelernten Wörter. Auch hier werden in lebendigen Farben Erinnerungen geschildert und in einem abschliessenden Kommentar die aktuelle Gültigkeit des Erlebten betont, d.h. dass etwas davon 'geblieben' sei (man vergleiche "questa parola mi è rimasta" und "è rimasto", als unpersönliche Konstruktion). Dieses Etwas sind in einem Fall Wörter, im anderen eine positive affektive Beziehung zu Italien ("mi piace sempre"). Ähnlich wie im Ausschnitt II wird auch hier Erwerb und innere Haltung rhetorisch parallel geschaltet, wobei die über diese Erlebnisse vermittelten Einstellungskomponenten gegenüber den mit dem Vater assoziierten affektiver, weniger intellektuell sind.

Der in den Erzählepisoden über die ersten Wörter beispielhaft-konkret dargestellte Italienischerwerb in nicht-schulischen Situationen wird durch die Assoziation mit dem späteren parallelen Abschnitt nachträglich in der Richtung weiter interpretierbar, dass die Mühelosigkeit des nicht-schulischen Lernens für die Sprecherin in irgendeiner Form auch mit der - gefühlsmässig positiven (Bewunderung, Anteilnahme) - Intensität des Erlebens zu tun hat.

Viel später im Interview kommt Frau S. auf die Problematik des Erwerbskontexts mit folgender verallgemeinernder Erklärung zurück:

VI [229-32]

1	S: A:	è soltanto una questione^ di parlarlo no, io penso - è molto meglio di - per sì sì
2	S: A:	imparare lin/ la lingua di andare nel - paese. sennò eeh teoricamente hm=hm=hm hm
3	S: A:	-- studiare va bene ma --- c'è ci vuole anchee il -- contatto sì sì la d/ il il contatto diretto - mhm
4	S:	contatto diretto sì

Der Gegensatz zwischen 'parlarlo'/'andare nel paese'/'contatto' und 'teoricamente -- studiare' ist nun so allgemein, dass er in seinem Bereich, dem bisher im Interview Gesagten nach, sowohl affektive Faktoren als auch den Lerninput und seine kognitive Verarbeitung umfassen kann.

Auch bezüglich der Lernmethoden und -situationen unterscheidet Frau S.' Darstellung scharf zwischen Italienisch- und Französischerwerb. Was das Französische angeht, so betont Frau S. mehrmals, sie habe nicht viel direkten Kontakt mit Franko-

phonen gehabt; diese Aussagen sind angesichts der vielen Kontakte des Vaters mit Frankreich sowie von Frau S. Welschlandaufenthalten eher erstaunlich und werden denn auch jeweils mit relativ aufwendigen Erklärungen begleitet, auf die ich hier allerdings nicht eingehen kann. Der Erwerb des Französischen wird vielmehr mit dem schulischen Kontext verbunden (z.B. [239]) und als von einem starken Normativitätsdruck belastet dargestellt. Dieser Druck gehe von den Frankophonen auch ausserhalb des schulischen Kontexts aus und wirke hemmend, während die Italiener sich weniger kritisch gegenüber Lernern verhielten und so das unbeschwerte Reden förderten [247-54][17].

Diese erneuten positiven Beurteilungen italienischer Gesprächspartner haben eine gewisse Relevanz bereits für die Erwerbssituationen im Kindesalter; sicherlich aber sind sie vor allem auf das Lernen als Erwachsene zu beziehen, einerseits während eines Studienaufenthalts in Florenz, andererseits auf späteren, regelmässigen Italienbesuchen bis in die Gegenwart hinein.

Abschliessend möchte ich eine Art des Kontaktes mit Italien erwähnen, die für Frau S. einen zentralen Stellenwert hat, und zwar das Lesen italienischer Literatur. Auf die Frage Annas hin, ob sie als Erwachsene je noch Kurse gemacht oder Grammatik-Lehrmittel benutzt habe, macht Frau S. eine theoretisierende Aussage, mit der sie diesem Thema ausweicht und geschickt ein neues Themenangebot macht:

VII [294-95]

1	S:	credo chee leggendo si può anche imparare un po' le lingue anche - la gramatica
	A:	ah
2	S:	sì=sì - e l/ mi piAce leggere in eh italiano no
	A:	mhm

Auf einem ähnlichen Abstraktionsniveau wie der weiter oben besprochene Abschnitt II und mit lexikalischen und syntaktischen Reminiszenzen - "credo che", 'imparare una lingua', unpersönliche Konstruktion mit 'si' -, stellt VII in synthetischer Weise eine neue Argumentationslinie dar, die eine Erklärung für den Spracherwerb nicht via eine Ursprungsbeziehung anbietet, sondern via eine bewusste Aktivität. Wie wichtig die Lektüre für Frau S. ist, wird durch ein anschliessendes, den Rahmen des Interviews sprengendes Gespräch deutlich, in dem Frau S. und Anna ihre Leseerfahrungen der letzten Zeit austauschen.

4.3. Als Zusammenfassung

Auf der formalen Ebene habe ich anhand mehrerer Beispiele zu zeigen versucht, wie der argumentative Diskurs der Sprecherin vorangegangene Erzählepisoden für sich 'fruchtbar macht', d.h. auf spezifische Weise interpretiert und integriert. Eine wichtige Rolle bei diesem Integrationsprozess spielt die schrittweise Aktualisierung des Erzählten, die durch Generalisierung und Abstraktion, aber auch durch explizite Kommentare zustande kommt (bei Frau S. insbesondere über den Ausdruck 'è rimasto/a'), wobei

17 Symptomatischerweise ist das einzige konkrete Erlebnis, von dem Frau S. im Zusammenhang mit dem Französischerwerb erzählt, eine Art negatives Gegenstück zu den Episoden über die ersten italienischen Wörter: es handelt sich um die erste, schmerzliche, Erfahrung des Nicht-Verstehens und Nicht-Kommunizieren-Könnens in einer fremden Sprache.

vom Erzähltempus zum kommentierenden Tempus gewechselt wird. Bezüglich des umgekehrten Falles - des Übergangs vom argumentierenden zum erzählenden Diskurs - haben wir festgestellt, dass der Bezug zwischen verallgemeinerter Argumentation und Erzählepisode durch einen bestimmten Typ von Einleitungssätzen zustande kommt (s. das auf S. 10 zitierte Beispiel [31] sowie II [109-14]). Diese Sätze sind einerseits generalisierend formuliert und enthalten je nach dem argumentative Signale wie z.B. Kausalkonjunktionen; andererseits gehören sie aber bereits zur Erzählwelt. Man könnte hier von schrittweiser Deaktualisierung sprechen.

Innerhalb des argumentativen Diskurses im engeren Sinne habe ich lediglich eine Auswahl an argumentativen Verfahren besprechen können; neben expliziten Kausalverbindungen habe ich insbesondere auf den wichtigen Stellenwert von impliziten Verfahren hingewiesen - bspw. strukturelle Parallelismen, Wiederholungen und nicht zuletzt Inferenzen, die sich aus der sequentiellen Stellung einer Aussage ergeben (z.B. aus dem Relevanzbezug Frage-Antwort).

Durch die Analyse von argumentierenden Passagen und ihrer Verweise auf Erzählepisoden habe ich verschiedene Argumentationslinien ausgemacht, die über Frau S.' Konzeption ihres L2-Erwerbs - seines Verlaufs und der ihn bestimmenden Faktoren - Aufschluss geben.

Der Französischerwerb erscheint in einer ersten Lebensphase als schulisch und in späteren Phasen vom Problem der Norm belastet, und wird mit negativen Stereotypen über die Franzosen verbunden. Der Vater hat dabei eine sozusagen institutionelle Rolle, indem er von aussen auf Frau S.' Erwerb fördernd einwirkt; seine Vorliebe für diese Kultur wird von Frau S. zwar verstanden und erläutert, aber nicht innerlich nachvollzogen.

Hinsichtlich des Italienischerwerbs konstruiert Frau S. positive Ursprungsbeziehungen. Zum einen ist da eine 'genealogische', vom Vater ausgehende Beziehung im Bereich der Einstellung gegenüber der italienischen Kultur, die sich via Erziehung auf die Tochter überträgt. Zum anderen wird über die ersten Kindheitserinnerungen an gelernte Wörter und an Erlebnisse mit Italienern ein weiterer Ursprung von sowohl Erwerb als auch innerer Einstellung aufgedeckt.

Die Idee des Ursprungs gibt einer Prozesskonzeption Ausdruck, in der es einen Anfangsimpuls gibt aus einem Bereich ausserhalb des Subjekts, das in die Dynamik dieses Prozesses hineingerät. Wesentlich ist für den Verlauf des Prozesses aber auch, dass Frau S. ihn zu ihrem eigenen macht, indem sie sich mit den Grundlagen der väterlichen Überzeugungen auseinandersetzt; eine Auseinandersetzung, die sich auch bspw. für den affektiven Bereich der persönlichen Kontakte zeigen liesse. Im Laufe des Erwerbsprozesses eröffnen sich dann auch eigene Zugänge zum Italienischen, bspw. die Lektüre, die als von den 'Ursprüngen' unabhängig dargestellt werden.

Der hohe Stellenwert der inneren Einstellungen in der Sprachbiographie von Frau S., der sich wiederholt in kommentierenden alltagstheoretischen Passagen zeigt, verleiht der eigenen lebensgeschichtlichen Entwicklung retrospektiv eine gewisse Kontinuität. Diese Einstellungen erscheinen einerseits als von aussen bedingt, sei es, dass sie mittels eines Kommentars als Sediment von exemplarisch erzählten konkreten Erlebnissen dargestellt werden, oder dass sie in gänzlich verallgemeinernden Passagen

von einer Art 'Pauschalerleben' - z.B. einem Stereotyp über Sprechergruppen - abgeleitet werden. Andererseits erscheinen sie, im Falle von Frau S. implizit, aber deutlich, als bestimmende Faktoren des Entwicklungsprozesses. Als Teil der Identität der Sprecherin sind sie Mediatoren zwischen dem Erleben und der Wahrnehmung der Aussenwelt und ihrer persönlichen Entwicklung.

5. Schlussbemerkungen

Abschliessend möchte ich mit einigen Bemerkungen über den L2-Erwerb als biographisches Thema den Blickwinkel auf den Gesamtkorpus ausweiten.

In allen Interviews ist die 'Aneignung' des L2-Erwerbsprozesses, also seine Verbindung mit inneren Einstellungen und mit Wahrnehmungs-, Verstehens- und Willensakten, von zentraler Bedeutung. Durch die Eingliederung der Erwerbsprozesse in ihre Wahrnehmungs- und Aktivitätssphäre machen die Sprecher - und dies liess sich am Beispiel von Frau S. gut beobachten - diese Prozesse erst zu einem Teil ihrer Biographie, binden sie an wichtige thematische Linien ihrer Biographie an, ordnen sie in ihr Welt- und Selbstbild ein. Dabei erhalten unterschiedliche Sprachen unterschiedliche Bedeutungen, und Erfolg und Misserfolg ihres Erwerbs werden im Rahmen von Alltagstheorien beurteilt.

Die 'Aneignung' ist aber nie ganz vollständig. Über den ganzen Korpus hinweg finden sich Hinweise dafür, dass gewisse Aspekte des L2-Erwerbs sich dem Verständnis der Sprecher entziehen. So werden zuweilen treibende Kräfte benannt und Schlüsselerlebnisse dargestellt, während gleichzeitig durch Kommentare und Modalisierungen Unsicherheit über ihre genaue Auswirkung geäussert wird (z.B. bei Frau S. in Ausschnitt V); nicht selten wird auch auf den unsystematischen oder zufälligen Charakter des Erwerbsprozesses hingewiesen.

Solche Stellen zeigen auf, wo für die Interviewten die Grenzen der Darstellbarkeit ihrer Spracherwerbsprozesse liegen. Gleichzeitig sind sie aber auch besonders deutliche Indizien dafür, dass sich die Sprecher im Verlauf des narrativen Interviews aktiv darum bemühen, diese Grenzen zu überschreiten. Die Interviewten informieren nicht die Interviewerin mittels eines routinemässig präsentierten Lebenslaufes, sondern erschliessen ihr und sich selbst teilweise 'neue' Bereiche. Sowohl die flickenteppichartige thematische Struktur der Interviews als auch die Entwicklung von mehreren erklärenden Argumentationslinien nebeneinander, wie wir sie am Beispiel von Frau S. beobachtet haben, sind in diesem Lichte zu sehen.

Bibliographie

Franceschini, R. (im Druck): *Sprachbiographien randständiger Sprecher.* Vortrag am Kolloquium *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis,* Augst, 28-30.3.1996.

Grize, J.-B. (1990): *Logique et langage.* Paris, Ophrys.

Kallmeyer, W. (1978): *Fokuswechsel und Fokussierungen als Aktivitäten der Gesprächskonstitution,* in: Meyer-Hermann, R. (Hrsg.), *Sprechen - Handeln - Interaktion.* Tübingen, Max Niemeyer, 191-241.

Schütz, A. (1972): *Gesammelte Aufsätze 2. Studien zur soziologischen Theorie.* Den Haag, Martinus Nijhoff.

Schütze, F. (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I.* Hagen, Fernuniversität - Gesamthochschule.

Schütze, F. (1984): *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens,* in: Kohli, M./ Robert, G. (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven.* Stuttgart, Metzler.

Weinrich, H. (1964): *Tempus.* Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag.

Comment faire taire les enseignants et laisser parler les apprenants Réflexion sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral

Lilli Papaloïzos & Victor Saudan

Introduction

Cet article résume des activités en cours au Romanisches Seminar dans le domaine interdisciplinaire de la formation-recherche, situé entre la recherche, la didactique et la formation (initiale et continue) des enseignants de français langue seconde (FL2). Suite aux résultats d'une recherche terminée[1] sur l'apprentissage et l'enseignement du FL2 en Suisse alémanique, nous avons instauré ce type de formation et d'autoformation des enseignants pour mieux répondre aux besoins des écoles d'aujourd'hui.

Dans ce cadre, nous contribuons au développement d'une pratique[2] plus réflexive dans le domaine de l'enseignement du FL2 grâce aux outils d'observation et d'analyse inspirés de l'analyse du discours.

Un thème central de notre travail concerne le développement d'une méthodologie générale pour une évaluation de l'oral plus adaptée aux besoins d'un système éducatif en pleine transformation: suite à un référendum populaire, le système éducatif bâlois a en effet été entièrement réformé. Cette réforme concerne

---

1 Il s'agit du projet "L'apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extrascolaires" réalisé dans le cadre du Programme National de Recherche 33 du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique par Prof. G. Lüdi (direction), Simona Pekarek et Victor Saudan (réalisation).

2 Notre démarche s'inspire de la "recherche-action" dont elle se distingue cependant par les trois aspects suivants:

- par rapport à l'objectif central: notre activité vise la sensibilisation aux enjeux interactionnels et discursifs de l'apprentissage d'une L2 en engendrant une réflexion plus systématique sur l'enseignement à partir de questions développées par les acteurs mêmes de cette pratique,
- par rapport à la distribution des rôles entre chercheurs et praticiens: selon l'étape de travail, le rôle d'expert passe des chercheurs aux praticiens, tout praticien étant aussi (au moins partiellement) chercheur et tout chercheur étant à son tour enseignant de langue,
- par rapport aux types et hiérarchisations des savoirs en jeu: différents types de connaissances sont mis en relation (expériences pratiques, théories subjectives, études de cas et connaissances plus théoriques) afin de mieux comprendre ce qui se passe dans l'apprentissage/enseignement d'une L2. .

(outre l'introduction d'un soutien personnalisé, d'une plus grande différenciation et d'une orientation systématisée des élèves) les formes pédagogiques en général et les formes d'évaluation en particulier. Ainsi le bulletin de notes a été remplacé par exemple par des rapports d'apprentissage et des réunions de qualification entre élèves, enseignants et parents d'élèves.

Par ailleurs, sont désormais définis comme objectifs centraux de l'enseignement les savoir-faire sociaux, discursifs et communicatifs des élèves et leur capacité à devenir des apprenants plus autonomes. En cela la réforme bâloise rejoint et renforce des objectifs qui, en matière de langues secondes, ont été introduits dans les écoles suisses depuis 1975.

Et les nouveaux objectifs éducatifs, et les nouvelles pratiques évaluatives nécessitent une formation des enseignants orientée davantage vers la spécificité de la langue orale et de l'interaction sociale.

Quelques constats

A partir de notre pratique d'enseignants au niveau du gymnase et de l'université, nous nous posons un certain nombre de questions sur la façon d'enseigner et d'évaluer le français oral des apprenants, pour la plupart germanophones. Animateurs de stages de formation continue pour des enseignants du niveau secondaire, nous cherchons également à maintenir un lien constant entre la pratique et une réflexion théorique sur la pratique.

Au sujet de l'oral, nous partons de deux constats:

- que ce soit au gymnase ou à l'université, les apprenants s'expriment très peu oralement (et s'en plaignent parfois).

- les enseignants se déclarent souvent démunis quand il s'agit d'évaluer l'oral de leurs élèves, déclarant cette évaluation 'trop subjective'.

Ces constats n'ont rien d'original. Mais ils signalent une sorte de stagnation au niveau de l'enseignement de l'oral (que ce soit en L1 ou en L2), pourtant chaudement recommandé par tous les manuels de langue dits 'modernes'[3]. Il n'en reste pas moins que l'écrit prime encore et toujours. Nous n'avons aucune velléité de chasser l'écrit des écoles, loin de là, mais nous voudrions rendre à l'oral la place que nous lui reconnaissons, en tant que linguistes autant qu'enseignants, comme constituant de la langue au même titre que l'écrit. Dans cet article, nous essayons de donner quelques pistes pour faciliter et la prise de parole des apprenants, et l'évaluation de cette parole, que ce soit celle des autres ou la sienne propre.

En effet, nous sommes d'avis qu'une évaluation digne de ce nom commence par un retour sur soi-même et par une prise de conscience de son propre

---

3 Cette stagnation peut s'expliquer en partie par un manque de fondements théoriques, étant donné le développement relativement tardif des recherches et réflexions linguistiques sur la grammaire de l'oral authentique (voir C. Blanche-Benveniste 1997).

usage de l'oral, qu'il soit conforme ou non à la norme que l'on déclare (ou que l'on ne déclare pas!) enseigner. Nous partons également du principe que la prise de conscience de certains mécanismes linguistiques (typiques des règles de l'oral) et langagiers (typiques de l'interaction orale) favorisent d'une part l'apprentissage et d'autre part l'enseignement. D'après nous, une des raisons de la difficulté à évaluer l'oral vient non pas de la subjectivité exprimée par les apprenants, mais de l'impression de la part de l'enseignant de manquer d'objectivité par rapport à son propre oral: c'est-à-dire qu'il n'a pas une vision nette de sa grammaire orale, comparable à celle qu'il a de l'écrit, simplement parce que cet oral n'a jamais, ou que rarement, été objet de réflexion et de systématisation. Le manque de distanciation et de vue d'ensemble crée ainsi un sentiment d'insécurité vis-à-vis de son propre oral (même si la maîtrise peut en être excellente!), et donc *a fortiori* la difficulté d'évaluer celui des autres. Il y a bien subjectivité, mais elle est plus liée au manque de maîtrise des règles de l'oral par l'enseignant qu'aux divers sentiments ou opinions que les apprenants expriment au travers de l'oral. Les mêmes enseignants ne ressentent souvent aucune peine à évaluer les mêmes opinions exprimées dans une rédaction!

L'évaluation de l'oral dépend donc de l'objectivisation de ses propres usages, mais aussi de la représentation de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage. Si l'oral n'est perçu que comme un moyen d'actualiser verbalement les règles de l'écrit, il sera évalué selon les normes de l'écrit, et cette évaluation sera le plus souvent médiocre, tant il est vrai qu'on ne parle quasiment jamais comme on écrit (ou alors on écrit selon les normes de l'oral!). Un exemple courant à l'université est celui des travaux écrits de séminaire présentés oralement devant un groupe: l'auditoire s'endort fréquemment, car l'argumentation écrite n'a pas été adaptée à l'oral, les phrases trop longues et châtiées sont impossibles à suivre, le débit est monotone, le contact visuel rare, etc.

Notre objectif est double: d'une part nous essayons de faire prendre conscience aux étudiants d'un certain nombre de phénomènes directement liés à l'oral, et des moyens de les mettre en oeuvre; d'autre part, dans nos stages de formation continue, nous essayons de montrer aux enseignants que l'évaluation de l'écrit est toute aussi subjective que celle de l'oral, ou que celle de l'oral peut être toute aussi objective que celle de l'écrit! En d'autres termes, plus on est conscient de sa subjectivité, plus on peut être objectif. Nous développons ci-après ce dernier point.

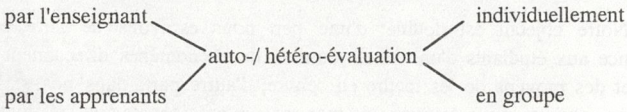
Reflets d'une expérience

Nous avons débuté un de nos stages de formation par une petite expérience. Nous avons offert du thé à la quinzaine de participants présents, en leur demandant d'évaluer individuellement ce thé, puis de se mettre d'accord, à deux, sur un jugement. Or le thé était 'trafiqué', dans le sens où l'on avait mis dans chaque tasse soit aucun, soit un, deux, trois ou quatre sucres. Nous avons sérié les jugements

donnés par les participants en 'plus' ou 'moins' objectifs, selon que le thé était qualifié de 'très sucré', 'trop sucré' ou 'dégueulasse', etc. Le but de cette expérience était de montrer que 'la matière thé', même avec la même quantité de sucre, était perçue très différemment et que certains critères étaient beaucoup plus subjectifs que d'autres. Nous avons alors demandé aux participants d'essayer de se représenter la 'matière oral' comme la 'matière thé', en prenant conscience de sa propre subjectivité et en la rendant cohérente et transparente pour les autres. Tout en gardant à l'esprit que comme on peut ne pas aimer le thé, ou ne l'aimer que brûlant et très sucré, on peut être plus ou moins sensible à un accent suisse allemand en français, ou à une voix haut perchée... Ceci pose immédiatement la question de l'un des objectifs de l'enseignement, à savoir "quel est l'oral que j'aimerais entendre?". Nous y reviendrons.

Qui évalue quoi?

Mise à part la subjectivité souvent incriminée, les problèmes principaux évoqués par les enseignants sont le manque de temps, le nombre d'élèves et le manque de critères précis. Pour faire un pas en avant, il est d'abord nécessaire de revoir le rôle de l'évaluation. Les problèmes mentionnés resteront insolubles tant que l'évaluation sera conçue comme une sanction ou une récompense couronnant le travailde l'élève, et comme étant faite unilatéralement par l'enseignant. L'évaluation devrait pouvoir être conçue aussi comme une tâche orale parmi d'autres et faire ainsi l'objet d'un travail de réflexion et d'élaboration de la part des élèves également. L'évaluation peut alors se faire selon plusieurs modalités:



Ainsi conçue, l'évaluation devient, outre un moyen de notation, un outil d'apprentissage. Mais si tous les partenaires de l'interaction - enseignant compris - ne sont pas pris en compte, l'évaluation est biaisée: il ressort fréquemment de l'analyse d'enregistrements que si les apprenants ne parlent pas, ou peu, c'est que l'enseignant reste l'interlocuteur privilégié, par lequel transitent pratiquement tous les tours de parole.

C'est ici que se repose la question des objectifs d'enseignement. L'objectif généralement recommandé par les manuels, et accepté par les enseignants, est celui de la compétence *communicative* orale. Or les tâches restent fortement structurées par l'enseignant, empêchant par exemple la communication entre les apprenants; c'est la langue qui est le plus souvent évaluée, et non pas les rôles communicatifs, ou même le discours en tant qu'ensemble cohérent. A côté de la distinction

indispensable entre normes *subjective* (comment est-ce que *je crois parler?*), *objective* (comment est-ce que *je parle en réalité?*) et *prescriptive* (comment est-ce que *je devrais parler?*), il est nécessaire de distinguer nettement normes de l'oral et normes de l'écrit, tout en tenant compte des différents contextes communicatifs. Le choix des critères évaluatifs dépend étroitement de la tâche, mais pour pouvoir les choisir, il faut connaître les règles liées à chaque type de tâche. Par exemple, y a-t-il des tournures syntaxiques typiques pour telle ou telle tâche orale ou écrite, et certaines tournures permettent-elles une meilleure interaction? Dans le domaine de l'écrit, nous avons rencontré l'exemple de la syntaxe complexe évaluée systématiquement plus positivement qu'une syntaxe simple dans des dissertations de maturité fédérale (en FL2), alors que, du point de vue communicationnel, la simplicité pouvait être tout aussi pertinente et efficace[4]. Dans le domaine de l'oral, la prononciation et l'expressivité sont fondamentales dans la lecture d'un poème, mais beaucoup moins dans un débat, où, par contre, la reformulation et la modalisation[5] sont indispensables pour assurer l'intercompréhension et des prises de position argumentatives claires.

A tâches différentes, évaluations différentes

Pour une tâche donnée, les critères peuvent être élaborés interactivement par les apprenants eux-mêmes. Il est important, pour commencer, de distinguer les différents genres discursifs (ou genres 'textuels', selon la terminologie de de Pietro et Schneuwly 1997)[6] que l'on peut traiter à l'oral. Les genres que l'on retrouve le plus souvent sont, dans le désordre, le débat contradictoire, la discussion à partir de textes littéraires ou d'articles de journaux, le jeu de rôles, la lecture publique de contes, l'interview, l'entretien, etc. Chacun de ces genres ayant des objectifs spécifiques et se déroulant dans un contexte précis, les critères pour les évaluer seront différents et dépendront étroitement des objectifs poursuivis.

Pour illustrer notre propos, nous avons choisi un extrait d'un enregistrement (transcrit en annexe) de deux étudiants universitaires, une femme et un homme de niveau avancé en FL2, chargés de préparer ensemble un entretien qui aura lieu plus tard, avec une troisième étudiante. L'entretien à préparer ici se distingue de l'interview dans le sens où le cadre n'est ni public ni médiatique,

---

4 Agota Kristof, auteur très prisé en classe de FL2, justement en raison de son style extrêmement simple et pourtant terriblement violent et suggestif, en est un bon exemple, "reconnu" dans le monde littéraire.

5 On parle de modalisation quand un locuteur nuance son propos en en atténuant le caractère définitif, en utilisant par exemple un verbe modal (*on peut dire* au lieu de *on dit*) ou le conditionnel au lieu de l'indicatif (*on pourrait dire*) ou encore des atténuateurs (*on pourrait peut-être dire*), etc.

6 Selon ces auteurs, l'enseignement des différents genres textuels fournit aux apprenants des "outils sémiotiques" (tels que, par exemple, la question, la lexicalisation, la mise par écrit, etc.), qui ne leur seraient pas forcément disponibles sans cet enseignement. Tout le monde est bien capable de poser une question, mais chacun sait-il faire la différence entre question ouverte et question fermée, l'une pouvant bloquer la discussion et l'autre la relancer, ou chacun est-il capable de modaliser son propos, de façon à ménager la face de son interlocuteur, etc.

l'objectif étant simplement de faire plus ample connaissance les uns avec les autres, chacun n'ayant à jouer que son propre rôle, assumant ses propres idées et transmettant ses expériences personnelles. L'influence de l'interview radiophonique ou télévisée n'est cependant pas à négliger, tant il est vrai que les étudiants ont tendance à se raccrocher à un cadre connu, même inapproprié, pour construire leur interaction. Le thème de cet entretien, "la ville de Bâle", a été choisi par les étudiants, bien qu'il soit sujet à controverse dès le début de la préparation. La tâche des étudiants est de préparer un certain nombre de questions sur ce thème, qu'ils auront à poser à l'étudiante absente dans l'immédiat. Les compétences à développer dans cette tâche sont essentiellement des compétences de coopération et d'écoute, en vue de la prise en charge de la tâche qui suivra.

L'acquisition ne porte pas, pour ces étudiants avancés, principalement sur des compétences linguistiques, mais bien plutôt sur les compétences discursives et communicatives directement liées à la tâche de l'entretien. Or il apparait régulièrement que si les objectifs linguistiques à atteindre sont à peu près clairs pour les apprenants (même si la clarté diminue quand on passe de tâches écrites à des tâches orales), ne serait-ce que grâce aux lacunes qu'ils ressentent, les objectifs discursifs et communicationnels restent très flous. Il en résulte souvent une impression de superficialité ou de 'small talk' dans les discussions ou les débats et un manque général de structuration, lié au manque d'écoute ou de prise en compte de la parole d'autrui. Il ne s'agit pas pour le moment d'évaluer la qualité de cette préparation à un entretien, mais de voir quels sont les mécanismes mis en oeuvre par les étudiants, vus sous un angle interactionniste[7].

Un exemple d'analyse

Tout d'abord, l'activité est prise en charge dans les rires et la bonne humeur (lignes 3-8) par les deux participants. La fréquence des rires et 'petits' rires, qui peuvent traduire la gêne autant que l'humour, est aussi une trace du travail de figuration[8] entre les interlocuteurs. Du point de vue de la tâche à réaliser, il n'y a aucune trace de négociation concernant un plan d'action commun ou la distribution des rôles: la femme (=F) s'auto-décrète implicitement scribe pour la mise à l'écrit des questions (ligne 10), et l'homme (=H) décrète que ce sera F qui posera les questions durant l'entretien proprement dit (ligne 56: *tu peux demander*). Quant à la gestion du discours, une première écoute laisse entendre que c'est F qui initie et clôt les séquences thématiques qui aboutissent aux questions (l.8: *bon (rit) . alors . Tina . . . est-ce que . t'as déjà . réfléchi? . sur des questions possibles?*; l.32: *bon . non on la stoppe (petit rire) . et après?*; l.47: *et après depuis quand connais-tu Bâle?;*

7 Pour les éléments utilisés pour l'observation de l'interaction, voir surtout Nonnon (1996/97), qui a hiérarchisé et sérié des critères d'analyse.

8 En analyse de l'interaction, la figuration concerne tous les procédés utilisés par les acteurs pour ne pas perdre la face ou ne pas attaquer la face de l'autre, toute interaction étant considérée comme pouvant représenter un danger pour la face de chacun, tant il est vrai qu'on prend des risques dès qu'on prend la parole.

l.49: *d'accord . et puis ensuite?*; l.76: *pis . après i faut venir/*). A écouter plus attentivement, on se rend compte que H n'est pas du tout passif, mais qu'il gère lui aussi le discours, non pas au niveau, relativement superficiel, des connecteurs pragmatiques, mais au niveau de la formulation des contenus, de même que par des commentaires métadiscursifs ou métacommunicatifs[9], comme nous le verrons. Les deux interlocuteurs marquent également leur compréhension et en général leur acquiescement par des ratifications répétées (*mmh*; *oui*; *d'accord*).

Durant les 7 minutes que dure l'extrait, F et H élaborent 5 questions, les deux premières questions nécessitant un temps relativement long (16 et 17 tours de parole), les trois dernières un temps de plus en plus court (10, 7 et 5 tours de parole). Afin de pouvoir commenter plus précisément l'élaboration de ces 5 questions, nous donnons ci-après les étapes qui ont mené chaque fois à la question finalement choisie, puis la question telle qu'elle a été effectivement posée durant l'entretien avec la troisième personne. Nous pourrons ainsi détailler le travail de mise à l'écrit pour commencer, puis de nouveau le passage à l'oral, les reformulations, les réfutations ou les changements de point de vue.

Question 1 = F: *on peut poser la première question pourquoi?* (l.22)
1ère formulation = F: *pourquoi Tina a choisi juste ce thème* (l.16)
question effectivement posée = F: *pourquoi as-tu choisi ce thème?* (1ère question posée)

Question 2 = F: *depuis quand connais-tu Bâle?* (l.35)
1ère formulation = H: *a-t-elle visité Bâle avant* (l.33)
question effectivement posée = F: *depuis quand connais-tu Bâle?* (3e question posée)

Question 3 = F: *est-ce que tu as des relations ici* (l.59)
1ère formulation = F: *a-t-il des liens . pa/ mh personnels?* (l.51)
2e formulation = F: *ressens-tu . . des sentiments . euh . spécials pour Bâle . envers Zurich ou Berne ou j'sais pas* (l.51)
3e formulation = F: *pourquoi vis-tu à Bâle?* (l.53)
4e formulation = H: *cette question ehm . concernant . sa famille . . tu peux demander . est-ce que tu as . des . des comment tu dis . relations?* (l.56)
question effectivement posée = F: *et aujourd'hui, tu as aussi des relations à Bâle?* (5e question posée)

Question 4 = H: *à ton avis . qu'est-ce qu'il y a de plus impressionnant à Bâle?* (l.67)
1ère formulation = F: *pourquoi Bâle t'impressionne?* (l.61)
2e formulation = F: *qu'est-ce qui t'impressionne à Bâle?* (l.63)
3e formulation = F: *qu'est-ce qui autrement à Bâle qu'à . que dans d'autres villes* (l.63)
question effectivement posée = H: *tu as mentionné que le jardin zoologique était une des premières choses que tu as vues à Bâle, est-ce que tu trouves que le zoo est toujours le plus impressionnant?* (6e question posée)

Question 5 = H: *est-ce que tu connais l'histoire de Bâle?* (l.73)
1ère formulation = H: *donne-nous z'une petite histoire de Bâle* (l.71)
question effectivement posée = F: *tu connais un peu l'histoire de Bâle?* (8e question posée)

---

9 Par commentaire métadiscursif, on entend tout commentaire qui porte sur le discours en train de se faire, ou qui a été fait. Par commentaire métacommunicatif, on entend tout commentaire qui porte sur le statut ou le rôle des participants à l'interaction.

Dans l'élaboration de la première question, on voit un semblant de collaboration s'installer entre les interlocuteurs, dans le sens où F initie une première séquence thématique en donnant la parole à H. Celui-ci commence alors à présenter une idée, de manière un peu hésitante, mais claire (l.9-15). La collaboration n'est pas effective, car F, tout en ayant l'air de ratifier le propos de H (*mmh, oui, oui*), ne l'aide pas du tout à formuler sa question, mais au contraire la remplace par une nouvelle proposition (l.16). Ce à quoi H réagit par une ratification (*mh*), mais marque son étonnement, qui peut être une réaction à la proposition elle-même, ou, en termes de figuration, à l'affront que lui fait F en prenant si peu en compte son discours. Une ambiguïté s'installe d'ailleurs quant à formulation de la question (l.22 *on peut poser la première question pourquoi?*), car il n'est pas clair si le *pourquoi* signifie a) "pourquoi elle a choisi ce thème" (l.16) ou b) "pourquoi elle est impressionnée" (cf. l.19). D'après la première question posée lors de l'entretien, il s'avère que c'est la solution a), alors que tout le commentaire métadiscursif initié par H (l.25 *j'pense que ça c'est une sorte de conclusion*) implique la solution b), reprise d'ailleurs par F beaucoup plus loin (l.61, question 4). Le malentendu supposé n'est ni perçu ni levé par F, qui abonde dans le sens de H (l.28-30).

L'ordre des questions se pose dès l'élaboration de la deuxième question et donne lieu cette fois à un travail commun sur la formulation et l'argumentation. La prise en compte du discours de l'autre est marquée tout d'abord par la reprise par F (l.32 *tu dis le passé*) de la première idée émise par H (l.11), une première formulation de la part de H (l.33 *par exemple a-t-elle visité Bâle*), reformulée par F (l.35 *ou depuis quand connais-tu Bâle*) et ratifiée par H (l.36 *oui . oui*). Les tours de parole suivants (37-48) servent à décider de l'ordre des questions, F faisant une proposition refusée et argumentée par H, F acceptant l'argumentation de H. Les interlocuteurs montrent ainsi leur capacité à changer de point de vue et à modaliser leur discours pour le rendre plus acceptable par l'autre (F l.32 *on **peut aussi** mettre cette question à la fin*; H l.33 *une question **par exemple** a-t-elle visité Bâle*; H l.40-42 *non **tu vois parce que si** on le met . à la fin . ehm **j'pense que** cette question se/ ser/ sera s/ superflue . **parce que on a déjà tout vu***).

La prise en compte fictive de l'étudiante à interroger et un schéma intériorisé de l'entretien à réaliser transparaissent dans les commentaires métacommunicatifs de H, qui distribue imaginairement les rôles des différents participants (l.29-32 et l.60 *on la laisse parler et on se tait; si elle répond négativement, que fait-on*), sur un mode surtout humoristique. F reprend les rôles selon un schéma plus standard (l.32 *non on la stoppe . [petit rire]*). A part ces commentaires, aucune stratégie n'est négociée pour pourvoir au bon déroulement de l'entretien.

L'élaboration des questions 3 à 5 montre une formulation commune, avec la reprise d'éléments précédemment introduits (H l.56 *on peut poser cette question ehm . concernant . sa famille* cf.l.51 ou F l.61 *pourquoi Bâle t'impressionne?* cf. l.19). On voit que la formulation de chacune des questions (qui seront posées oralement) est fortement influencée par la norme de l'écrit. Le jeu entre norme subjective (en notant les questions, F les formule telles qu'elle pense les poser ultérieurement) et norme objective (la question effectivement posée peut

correspondre ou non à la question précédemment formulée), ainsi qu'entre norme écrite (questions par inversion) et norme orale (questions par intonation ou introduites par *est-ce que*) est constant. L'entretien à mener est perçu comme un cadre formel dans lequel la norme écrite semble prédominer, du moins au début. Ainsi, malgré les relations de pairs entre les trois étudiants et l'utilisation généralisée du tutoiement, le travail de formulation des premières questions est marqué par la norme écrite. De même, lors de l'entretien proprement dit, la tournure des deux premières questions posées est celle de l'inversion, ce qui donne à l'échange un ton un peu artificiel, à cause de l'inadéquation entre inversion et tutoiement. Mais la représentation très formelle de l'entretien s'estompe au fur et à mesure que l'interaction se développe et nécessite des réactions spontanées, les questions par inversion disparaissant au profit des questions par intonation ou introduites par *est-ce que*. La norme orale réapparait alors, mais peut disparaître de nouveau sous l'influence des questions préparées à l'avance[10].

Le travail de formulation porte aussi sur le type de questions à poser. Les deux premières questions sont du type ouvert (pourquoi? depuis quand?), les trois dernières, de type fermé (as-tu des relations à Bâle? le zoo est-il toujours le plus impressionnant? connais-tu l'histoire de Bâle?), appellent des réponses oui/ non, même si on peut les développer. Les premières formulations des questions oscillent entre différents types (la première formulation de la question 2 était plutôt de type fermé, alors que les trois premières formulations de la question 3 étaient plus ouvertes, et que la question 5 était une requête (l.71 *donne-nous z'une petite histoire de Bâle*) avant de devenir une question. Sur les 14 questions effectivement posées durant l'entretien, la moitié étaient des questions fermées. Il ne semble pas que les étudiants soient conscients du passage d'un type de question à un autre, ni des développements différents qu'ils peuvent entraîner.

Observer - Interpréter - Evaluer

Pour conclure, il s'avère que si cet extrait ne révèle pas de problèmes majeurs entre les interlocuteurs, il contient néanmoins de nombreux mécanismes langagiers dont l'observation peut se révéler nécessaire à l'évaluation et utile pour l'enseignement. Jusqu'ici nous nous sommes bornés à décrire ce qui se passe entre les deux étudiants chargés de préparer l'entretien; la difficulté réside en fait en ce que la limite entre description, interprétation et didactisation n'est pas nette: la description implique déjà une interprétation, et l'interprétation oriente la didactisation. Notre propos n'est pas d'épiloguer sur ces termes, mais d'insister sur l'importance, à nos yeux, de l'observation. En effet, avant de pouvoir évaluer quoi que ce soit, encore faut-il être conscient des mécanismes en jeu, donc d'abord savoir les voir ou les entendre. Pour ce faire, nous indiquons ci-après un certain

10 F et H résolvent peut-être spontanément ainsi le problème de la distinction entre a) leur propre discussion et b) l'entretien qu'ils sont en train de préparer: les questions par inversion, en rendant le discours plus formel, seraient un moyen de délimiter les deux types de discours.

nombre de ces mécanismes[11], ainsi que les traces ou les indicateurs qui permettent de les repérer. Nous pensons que l'observation de ce qui se passe par l'enseignant *et* par les apprenants permet d'agir ensuite sur les compétences (ou incompétences) observées (ou absentes), que ce soit au niveau de l'enseignement ou de l'apprentissage de ces compétences. Ce qui nous paraît surtout ressortir de notre extrait, c'est, d'un point de vue discursif, le flottement entre norme écrite et norme orale, et, d'un point de vue communicatif, c'est-à-dire dans la distribution des rôles, l'influence des schémas médiatiques (l'interview télévisé ou radiophonique) et donc fortement formalisés.

Pour répondre à la question "comment évaluer et/ ou améliorer cette tâche", il nous semble qu'il est indispensable de répondre à la question préliminaire "quel est l'oral que j'aimerais produire/entendre?". Ceci implique également une définition commune (acceptée par les apprenants et l'enseignant) des objectifs de la tâche. L'entretien à préparer n'ayant pas pour but d'être retransmis à un public élargi à la radio ou à la télévision, mais étant réservé à la communication entre pairs, l'oral à adopter n'est pas un oral très formalisé, proche de la norme écrite, mais un oral plus familier, avec ses caractéristiques propres (questions par intonation, élision de la première partie de la négation, phrases inachevées, reprises, répétitions, etc.). En langue seconde, le choix du registre de langue est souvent source de difficultés et les étudiants ont compris la consigne de préparation de l'entretien comme concernant la structuration de l'entretien, ce qui est pertinent, mais ils ont conçu la structuration également comme formalisation de la langue, ce qui n'était pas demandé par la situation. Nous ne discuterons pas ici du thème ("la ville de Bâle") ni du contenu des questions choisies, ni des compétences strictement linguistiques ("impressionnée *de* Bâle"; "une question qui compr*it* tout"; "*relations*" au lieu de parenté, etc.) qui ne posent pas de réel problème, mais nous ferons une évaluation générale d'après les critères que nous donnons ci-dessous.

Evaluation de l'extrait

Globalement, nous évaluons négativement le choix du registre de langue, non pas tout au long de la préparation et durant l'entretien même, mais dès qu'une nouvelle question est abordée. La mise à l'écrit, puis la remise à l'oral des questions souffrent du flottement mentionné plus haut entre code écrit et code oral. De même, le nombre élevé de questions fermées est à éviter si l'objectif est de faire produire du discours. La tâche et les rôles respectifs n'ont pas été négociés, de sorte que le schéma pré-construit de l'interview médiatique s'est imposé de l'extérieur. En revanche, l'initiation et la clôture des séquences, la formulation commune des questions, l'argumentation et l'ordre des questions, les ratifications, l'adaptation à l'autre, la modalisation, les commentaires métadiscursifs et métacommunicatifs sont évalués positivement. L'écoute de l'autre, qui paraissait faible au début de la

11 Nous ne parlons ici que des mécanismes repérés dans notre extrait, d'autres tâches pouvant nécessiter d'autres procédures.

préparation, s'est révélée tout à fait satisfaisante par la suite. Durant l'entretien proprement dit subsiste pourtant l'impression de 'small talk' évoquée plus haut; les questions ne sont pas approfondies et les changements thématiques sont rapides (14 questions sont posées en un quart d'heure). L'efficacité apparente va de pair avec une certaine superficialité au niveau des contenus. Là encore, le cadre formel lié à une liste de questions empêche peut-être une véritable écoute de s'instaurer. Le 'small talk' permet habituellement de remplir un espace transitoire entre deux tâches, et d'éviter le silence, mal perçu socialement. Ici l'espace à remplir est délimité par la tâche donnée, qui manifestement a été perçue par les étudiants plutôt comme un exercice formel que comme un point de départ d' une réflexion sur des contenus.

L'enregistrement de certaines tâches nous paraît le meilleur moyen de pallier au manque de temps invoqué par les enseignants pour évaluer l'oral (qui ne rechignent pas à corriger des piles de travaux écrits), car il permet l'auto- comme l'hétéro-évaluation, et l'évaluation de groupe aussi bien que l'évaluation individuelle, et donc de pallier aussi au grand nombre d'élèves. Pour finir, les critères qui suivent devraient servir d'outils à la description, et partant à plus d'objectivité pour l'évaluation.

Activité discursive à évaluer: préparer à deux des questions en vue d'un entretien avec une troisième personne

Savoirs-faires	*Exemples (voir extrait)*
participation à la tâche	tours de parole de chacun (F=37, H=36)
négociation de la tâche	non négociée
négociation des rôles	non négociés (F écrit les questions)
initiation des séquences (1.8/32/47/49/61/69/76)	*bon, alors, après, et puis*
clôture des séquences	*oui, d'accord, mmh* (1.23/32/36/48/59/62/68/74)
originalité des questions	(1.22/35/59/67/73)
type de questions	questions ouvertes/fermées)
mise en ordre des questions	(1.25/32/44)
mise à l'écrit	questions par intonation (1.22/59/67/73)
choix du registre de langue	code oral/écrit
écoute	reformulations, reprises, ratifications (1.43/56)
figuration	rires, modalisations (1.32/37/51)
adaptation à l'autre	changement de point de vue (1.37-45)
argumentation	(1.37-45)
commentaires métadiscursifs	*c'est une question qui comprit tout* (1.27)
commentaires métacommunicatifs	*on pose cette question et on la laisse parler* (1.29)

Conclusion

Nos étudiants ont eu affaire à deux types de tâches orales: ils ont d'abord préparé à deux un entretien, qu'ils ont ensuite mené à bien avec une troisième personne. En outre, durant la préparation, des notes ont été prises délibérément par écrit. Cette prise de notes, qui n'avait pas été édictée dans la consigne, a joué un rôle structurant et formalisateur durant l'entretien[12]. Les étudiants n'ont pas jugé la préparation à l'entretien, mais ils ont évalué l'entretien lui-même comme un peu superficiel et pas tout à fait satisfaisant. Etant donné qu'ils avaient eux-mêmes choisi le thème de la discussion et que leurs compétences linguistiques n'étaient pas, ou pratiquement pas problématiques, la source de leur insatisfaction est à chercher ailleurs. En réécoutant l'enregistrement, ils ont été étonnés de ne pas avoir vraiment écouté leur partenaire, c'est-à-dire de ne pas avoir été vraiment attentifs à ce qui se disait sur le moment, et donc de ne pas avoir ajusté leurs questions ou leurs commentaires à ce que leur disait l'étudiante qu'ils interrogeaient. Leur préparation les avait fixés sur un schéma formel au lieu de les aider à développer et à enrichir les thèmes abordés.

D'un point de vue didactique, notre but n'était pas d'évaluer des compétences purement linguistiques, mais de rendre les étudiants conscients de certains mécanismes interactionnels. Il s'est avéré que la préparation de l'entretien était aussi importante, sinon plus, que l'entretien lui-même. Dans ce cas, la négociation commune de la tâche apparaît ainsi comme indispensable à la réussite des buts communicatifs, à savoir être capable de s'adapter au déroulement du discours. Savoir poser des questions est une chose, savoir approfondir et réagir à partir des réponses en est une autre. En considérant que la technique de l'entretien allait de soi et se résumait à poser des questions, les étudiants se sont bornés à un niveau superficiel peu gratifiant. Mais leur propre évaluation leur a permis de modifier leur représentation de ce type d'interaction comme pouvant se révéler enrichissante, même à l'intérieur d'un cadre contraignant et relativement formel.

---

12 A première vue, on pourrait penser que ces activités sont à rapprocher des "rédactions conversationnelles" (voir par exemple Bouchard 1991, De Gaulmyn 1994, Krafft/ Dausenschön-Gay 1997); or une rédaction conversationnelle est une tâche écrite, alors que la tâche de nos étudiants est avant tout une tâche orale. Le résultat de la rédaction conversationnelle est un texte écrit fini, tandis que dans le cas qui nous occupe, la préparation à l'entretien débouche sur une interaction pré-structurée certes, mais susceptible de modifications à tout moment. La préparation porte donc sur la délimitation de contenus et sur des procédés interactionnels, et non pas sur un produit fini. Notre but ici n'est pas de comprendre quels sont les processus cognitifs qui sous-tendent la tâche, mais de fournir aux étudiants des moyens didactiques pour nourrir leur réflexion métacommunicative et améliorer leurs interactions.

Repères bibliographiques

Allal, L./Bain, D./Perrenoud, Ph. (éds.) (1993): *Evaluation formative et didactique du français*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Bange, P. (1991): «Séquences acquisitionnelles en communication exolingue», in: Russier, C. & al. (éds.), *Interactions en langue étrangère.* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 61-66.

Bizouard, C. (1994): *Invitation à l'expression orale*. Lyon, Chronique sociale.

Blanche-Benveniste, C. (1997): *Approches de la langue parlée en français.* Paris, Ophrys/ L'essentiel.

Bouchard, R. & al. (éds.) (1991): *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches.* Actes du 8e Colloque International, Grenoble.

Chiss, J.-L./ David, J./Reuter, Y. (éds.) (1995): *Didactique du français. Etat des lieux.* Paris, Nathan.

Dausendschön-Gay, U./Krafft, U. (1991): «Rôles et faces conversationnels. A propos de la figuration en situation de contact», in: Russier, C. & al. (éds.), *Interactions en langue étrangère.* Aix-en Provence, Publications de l'Université de Provence, 37-48.

De Gaulmyn, M. (1994): «La rédaction conversationnelle: parler pour écrire», in: *Le français aujourd'hui* 108, 3-81.

De Pietro, J.-F./Wirthner, M. (1996): «Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français», in: *TRANEL* 25, 29-49.

De Pietro, J.-F./Erard, S./Kaneman-Pougatch, M. (1996/7): «Un modèle didactique du débat: de l'objet social à la pratique scolaire», in: *Enjeux* 39/40, 100-129.

Krafft, U./Dausendschön-Gay, U. (1997): «Les rédactions conversationnelles: construire ensemble un modèle de texte», in: Grossen, M./Py, B. (éds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne, Peter Lang.

Lhote, E. (1995): *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre.* Paris, Hachette «Autoformation».

Nonnon, E. (1996): «Interactions et apprentissages», in: *Le français aujourd'hui* 113, "Interactions: dialoguer, communiquer", 55-64.

Nonnon, E. (1996/7): «Quels outils donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours?», in: *Enjeux* 39/40, 12-49.

Papaloïzos, L. (1992): *Ethnographie de la communication dans un milieu social exolingue: le Centre Culturel Espérantiste de la Chaux-de-Fonds (Suisse)*. Berne, Peter Lang.

Saudan, V. (1997): «"Après l'échange, c'est pas la même chose". Quelques résultats d'une recherche PNR33 sur le rôle des échanges dans l'enseignement du français L2 en Suisse alémanique», in: *Babylonia* 3/97, 41-46.

Wirthner, M./Martin, D./Perrenoud, Ph. (1991): *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral.* Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.

Annexe - Extrait d'enregistrement (7 minutes)

F= femme
H= homme
E= enseignante

1	F	alors on sort
2	E	oui . . . à moins que ça vous ennuie. est-ce que vous pren/ vous pouvez prendre le: l'enregistreur avec vous?
3	H	ah on enregistr/ je comprends pas (rieur)
4	/F/	/ (rire) /
5	E	(en riant) tu le gardes comme ça dans la main
6	H	(en riant) je peux?
7		(F et H sortent en riant dans le couloir; 5 s.)
8	F	bon (rit) c'est sympa . . alors . Tina . . . est-ce que . t'as déjà . réfléchi? . sur des questions possibles?
9	H	oui je je pensais à une chose .
10	F	c'est un/ (écrit) ville de Bâle . mmh (affirmatif)
11	H	mmh . mh . (5 s.) je pensais commencer avec . avec . avec le passé
12	F	mmh (affirmatif)
13	H	puis . ehm . . et s'avancer au présent . et puis le futur . alors . ce que je veux dire est que . . ehm . on
14	/F/	/oui/ /oui/
15	H	pourrait . . . oui on pourrait commencer avec des questions . avec des questions . (petit rire) . emh
16	F	oui aussi . euh. ce qui m'intéresse . pourquoi Tina a choisi juste ce thème .
17	H	mh (un peu étonné)
18	F	ça m'intéresse parce que . oui . moi . moi j'aurais jamais . choisi ce thème (finit en riant)
19	H	mh je pense elle était elle était toujours impressionnée
20	F	de Bâle?
21	H	de Bâle oui
22	F	on peut poser la première question pourquoi?
23	H	mmh (affirmatif) . ouais
24	F	(écrit)
25	H	(petit rire) j'pense que ça c'est une sorte de conclusion (rire)
26	/F/	/ (rire) /
27	H	c'est une question qui comprit . tout . n'est-ce pas?
28	F	voui . alors c'est la seule question qu/ (rire)
29	/H/	/ (petit rire) / /oui on pose cette question et on la laisse parler (rire)
30	F	et on la laisse parler (rire) . p'têtre ça fonctionne (rire)
31	H	(rire)
32	F	mmh (affirmatif) bon . non on la stoppe (petit rire) . et après? . . on peut aussi mettre cette question à la fin (4 s.) tu dis le passé .
33	H	oui . ça veut dire une question par exemple a-t-elle visité Bâle avant XXX parce que c'est .
34	/F/	/donc on peut/
35	F	oui . ou depuis quand connais-tu Bâle ou .
36	/H/	oui . oui .
37	F	d'accord (écrit; 8 s.) mmh . alors et pt'être . oui . le le pourquoi on le met à la fin . . . ou ou ou .

38 H (bas) non je suis pas d'accord
39 F ou on l' laisse au début après/
40 H non tu vois parce que si on le met . à la fin . . ehm j'pense que . cette question se/ ser/ sera s/
41 /F/ /mmh/
42 H superflue . parce que on a déjà tout vu
43 /F/ /d'accord/
44 F on sait déjà tout . mmh . alors . alors on le laisse au début
45 /H/ /oui/
46 H oui
47 F et après depuis quand connais-tu Bâle?
48 H mmh (affirmatif)
49 F d'accord . et puis ensuite?
50 H . mh (5 s.) mh .
51 F a-t-il des liens . pa/ mh personnels . . on pourrait juste dire euhm (6 s.) ou ou ressens-tu . . des sentiments . euh . . spécials pour Bâle . envers Zurich ou Berne ou j'sais pas . .
52 H mmh (dubitatif) . oui
53 F pourquoi . oui . ou pourquoi . pourquoi ou . pourquoi . vis-tu à Bâle?
54 H . ff. mais je pense qu'elle habite à . à Olten .
55 F ah . XXX (petit rire)
56 H (rire) non mais écoute on peut poser cette question ehm . concernant . sa famille . . tu peux demander
57 /F/ /ah d'accord/
58 H . est-ce que tu as . des . des comment tu dis . relations?
59 F oui . tu . as . (écrit) est-ce que tu . as . . XXX . ici . mmh (conclusif)
60 H si elle dit non . (petit rire)
61 F qu'est-ce qu'on dit? (petit rire) . alors on pens/ . . mais . ou on pense . pourquoi Bâle t'impressionne? . . . je pense que Bâle . elle est impressionnée par Bâle . par cette ville
62 H mmh (affirmatif)
63 F ou qu'est-ce qui t'impressionne à Bâle? . qu'est-ce qui autrement à Bâle qu'à . que dans d'autres villes .
64 /H/ /mmh/
65 H oui
66 F alors quoi? / (petit rire) / /ah d'accord/
67 /H/ /oui . non/ . je je pensais préciser cette question . . je je pensais dire . ehm . qu'est-ce qu'il y a de . à ton avis . qu'est-ce qu'il y a de . de plus impressionnant . à Bâle?
68 F (7 s.; écrit) mmh (conclusif)
69 H et puis on pourrait poser aussi une question . un peu . impertinente . on pourrait dire . (petit rire)
70 /F/ /mh . (petit rire)/
71 H donne-nous z'une petite histoire de Bâle (rire) . non .
72 /F/ / (petit rire) / . c'est difficile hein .
73 H hein hein (négatif) . non mais c'est une bonne question . on pourrait demander . est-ce que tu connais l'histoire de Bâle?
74 F ah oui . mmh . . mmh (5 s.; écrit) d'accord .
75 H (soupire)
76 F pis . après i faut venir/ (coupure technique)

Conventions de transcription

Chevauchements: lorsque les 2 locuteurs parlent en même temps, les chevauchements sont indiqués en marge et dans le texte par le signe //. Les parties de discours prononcées simultanément sont superposées: la ligne du bas, indiquée en marge par le signe //, se superpose à la ligne du haut.

Pauses: Pause neutre: .
Pause courte: . .
Pause longue: . . .
A partir de 3 secondes, la durée des pauses est indiquée entre parenthèses.

Interruptions: un mot ou un syntagme interrompu —puis éventuellement, mais pas nécessairement, repris— est indiqué par une barre oblique /.

Intonation: l'intonation est indiquée par les signes **?** et **!** lorsqu'elle a une valeur sémantique claire de question ou d'exclamation.

Allongement: l'allongement de la voyelle est indiquée par deux points. Ex.: c'est un: phénomène

Incompréhensions: les mots ou passages non compris sont indiqués par des **XXX** (un X correspondant à une syllabe). Les fragments reconstitués mais qui restent incertains sont notés entre **< >**.

Phénomènes paraverbaux et commentaires: les rires, soupirs, toussotements, etc, sont notés entre parenthèses. Les commentaires du transcripteur, portant sur le comportement d'un locuteur, sont notés de la même façon. Lorsqu'un commentaire porte sur un segment linguistique, celui-ci est borné à gauche par le signe **+** et à droite par le commentaire lui-même. Ex.: puis elle a dit + je pars (d'un ton théâtral)

"*on* parle pas tellement maintenant *je* parle pas de médias hein": pronoms déictiques et dynamiques de l'interaction

Simona Pekarek

1. Introduction

Dans l'activité de discours, le sujet parlant (ou écrivant) est amené à effectuer continuellement des choix parmi les possibilités qui lui sont offertes par le système linguistique. Depuis une vingtaine d'années, la recherche s'interroge de façon de plus en plus systématique non pas uniquement sur les contraintes linguistiques (et éventuellement de structure informationnelle) qui régissent ces choix, mais aussi sur les contraintes d'ordre social et interactionnel (p.ex. Goffman 1974a, Gumperz 1982). Peu d'attention a pourtant été prêtée à la question de savoir dans quelle mesure les locuteurs se servent des ressources du système linguistique pour se signaler mutuellement leur compréhension du contexte situationnel et pour construire ainsi interactivement les pertinences contextuelles de leur rencontre. C'est dans cette voie d'interrogation que je voudrais m'engager dans la présente contribution.

Parmi les formes linguistiques, les déictiques sont les éléments les plus directement indicatifs des contextes de leur production. Les déictiques personnels, notamment, ont suscité de nombreuses études sur les motivations interactives, voire sociales des choix formels. La recherche dans ce domaine reste cependant largement attachée à une vision peu processuelle du discours et à un concept statique du contexte. Dans cet article, je voudrais poursuivre une interrogation sur les fonctions interactives/communicatives de la deixis personnelle, avec la spécificité de l'intégrer dans une perspective d'orientation interactionniste. Contrairement à une procédure qui mettrait l'accent sur les contraintes systémiques (comment toute occurrence particulière met en oeuvre le système), l'analyse se veut orientée en premier lieu vers l'interaction en tentant d'expliquer comment les particularités de l'interaction influent sur les choix formels (les instantiations du système) et comment ces derniers influent à leur tour sur les particularités de l'interaction en cours.

L'analyse partira du segment suivant, prononcé par un enseignant de lycée au cours d'une conversation en classe de langue étrangère:

> attention on parle pas . oui . actuellement on parle pas tellement/ maintenant je parle pas de médias hein↑ . je parle de communication↑

Qu'est-ce qui motive le locuteur à reformuler son énoncé de façon à changer le choix du pronom personnel de *on* à *je*? Comment le locuteur organise-t-il discursivement ce changement? Et quelle est l'articulation de ce changement au contexte interactionnel? L'analyse a pour objectif d'indiquer:

- que les choix de formes déictiques relèvent de stratégies de communication complexes des interlocuteurs et servent, au delà d'une fonction référentielle, à des fins communicatives diverses;
- que ces choix ne sont pas de simples produits de contraintes contextuelles, mais qu'ils font partie des processus de construction du contexte situationnel;
- que comprendre les fonctions et les motivations de ces choix formels présuppose une analyse détaillée de la structure interactive plus large dans laquelle figurent les formes.

L'enjeu plus général des pages qui suivent consiste à mettre en évidence qu'une perception du contexte comme produit d'une construction interactive continuelle (ou: 'accomplissement') des interlocuteurs affecte de façon radicale la manière dont on envisage le rapport entre structures linguistiques et dynamiques interactives (comme le montrent notamment les articles récents rassemblés dans Ochs/Schegloff/Thompson 1996; voir également Mondada 1995 et Berthoud 1995).

2. Deixis et dynamique interactive

Dès les premières formulations de Bühler (1965 [1934]), de Benveniste (1966) et de Jakobson (1971 [1957]), le sens des expressions déictiques ('indicateurs' ou 'shifters' dans la terminologie de Benveniste et de Jakobson respectivement) est conçu comme étroitement lié aux circonstances situationnelles (les personnes et les coordonnées spatio-temporelles). Le fonctionnement social de ces expressions, notamment des déictiques personnels, a obtenu une attention privilégiée dans la recherche. Ainsi, par exemple l'étude classique de Brown/Gilman (1960) sur les pronoms de pouvoir et de solidarité a fourni un cadre de référence pour l'étude du codage linguistique des rapports de pouvoir dans la société. Dans le contexte francophone, l'approche énonciative a démontré l'impact de l'énonciation sur l'organisation morphosyntaxique du discours (voir notamment les travaux de Culioli) et a mis en évidence la complexité des sources énonciatives dans le discours (Ducrot 1984, Authier-Revuz 1984, inter alia). Ces approches ont fourni des éclairages substantiels sur le fonctionnement discursif voire social des expressions déictiques et constituent des points de référence importants pour certaines des observations faites dans la présente étude.

Si, toutefois, la nature foncièrement dialogique du discours ne fait aucun doute dans le cadre des approches citées, la dynamique interactive ne reste pas moins étrangement évacuée de la recherche. Les expressions déictiques se trouvent souvent analysées soit dans des données monologales (et souvent écrites), soit à la base

d'énoncés isolés, extraits de leurs contextes interactionnels[1]. De plus, on observe une tendance à recourir à un concept du contexte défini comme entité statique (Hausendorf 1995), donnée une fois pour toutes pour telle ou telle situation de discours, définition peu compatible avec une vision dynamique de l'interaction en face-à-face. Une telle orientation méthodologique et théorique à la fois n'est pas sans avoir des conséquences fondamentales sur le type de questions posées et sur les résultats obtenus. Il est notamment loin d'être évident si ce qui a été découvert à la base de données monologales ou au niveau de l'énoncé est applicable tel quel à l'interaction.

Une approche interactionniste de la deixis présuppose un concept de l'interaction qui permet de rendre compte de sa nature dynamique et située. Or, il existe une longue tradition de recherche d'orientation socio-interactionniste qui fournit non seulement un concept théorique puissant de l'interaction comprise en tant que processus social, mais qui met également à disposition des principes et des instruments analytiques détaillés pour étudier ce processus. Dans la sociolinguistique d'orientation interactionniste, les éléments contextuels pertinents pour l'interaction sont généralement vus comme le produit continuel des activités réciproques des interactants. A partir d'une telle perception de la nature réflexive du rapport entre discours et contexte (Garfinkel 1967, Goffman 1974a), toute dimension du discours (et non seulement les expressions déictiques) peut être étudiée relativement à sa contribution à la création de 'contextes-en-accomplissement' et relativement à sa dépendance de 'contextes-en-accomplissement'.

Les conséquences méthodologiques d'une telle conception pour l'analyse de l'interaction en face-à-face ont été illustrées notamment par le courant de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique[2]. Dans une étude sur la référence spatiale, Schegloff (1972) explique les choix d'expressions référentielles dans les termes suivants:

> In selecting a 'right' formulation, attention is exhibited to 'where-we-know-we-are', to 'who-we-know-we-are', to 'what-we-are-doing-at-this-point-in-the-conversation'. A 'right' formulation exhibits, in the very fact of its production, that it is some *'this* conversation, at *this* place, with *these* members, at *this* point in its course' that has been analyzed to select that term. (p. 133, c'est Schegloff qui souligne)

Dans ce passage, l'auteur décrit la façon dont les interlocuteurs se rendent mutuellement manifeste, par le biais d'expressions référentielles, leur compréhension de la situation en cours, compréhension qui leur sert de ressource pour interpréter les données situationnelles et pour engager des conduites appropriées. Compris ainsi, les choix de formes de référence indiquent non pas une situation donnée une fois pour toutes, mais un contexte (représentationnel[3]) en mouvance, qu'ils contribuent eux-

---

1 Voir à titre illustratif les actes du 'Colloque en Sorbonne 1990' consacré à la deixis (Morel/Danon-Boileau, éds. 1992).

2 L'analyse conversationnelle a également produit des études détaillées sur le rapport entre structures interactives et structures linguistiques (dont les travaux classiques de Sacks/Schegloff/Jefferson 1974 sur les tours de parole et de Schegloff/Jefferson/Sacks 1977 et Schegloff 1979 sur les reprises/corrections).

3 Il s'agit de ce que les interlocuteurs perçoivent comme données pertinentes pour leur rencontre. Dans le cadre des études sur la deixis et sur l'anaphore, la notion de 'mémoire discursive' (Reichler-

mêmes à établir. Cette dimension des choix d'expressions référentielles en général et déictiques en particulier a à peine été prise en compte dans la recherche (voir Hausendorf 1995 et Schiffrin 1994 pour des exceptions notables). De même, la question de savoir comment ces choix aident à organiser un événement communicatif et les structures de participation qui y sont impliquées reste largement inexploitée (voir pourtant Goodwin 1996 et Ford/Fox 1996). Dans l'analyse qui suit, je voudrais m'engager dans de telles interrogations en enchaînant sur une question récemment soulevée par Hausendorf (1995): Si l'on considère les contextes situationnels auxquels s'articulent les expressions déictiques comme interactionnellement accomplis justement à l'aide de ces expressions (cf. Goodwin 1996, Schiffrin 1994), quelles sont alors les conséquences sur la façon dont l'on conceptualise et analyse les expressions déictiques? Je tenterai de démontrer, en prenant pour exemple les déictiques personnels, qu'une telle optique implique, d'une part, de compléter une compréhension des formes 'produits' ou 'miroirs' du contexte par celle des **formes 'producteurs' de contextes** et, d'autre part, de substituer à l'analyse d'énoncés isolés une **analyse contextualisée**.

3. Analyses

3.1 Point de départ: une séquence de reformulation

Voici donc de nouveau la petite séquence qu'il s'agit d'analyser, décomposée en ces quatre étapes constitutives:

0 attention ***on*** parle pas .
1 oui . actuellement ***on*** parle pas tellement/
2 maintenant ***je*** parle pas de médias hein↑ .
3 ***je*** parle de communication↑

L'extrait est tiré d'une discussion en classe de français langue seconde au lycée (niveau très avancé) ayant pour thème la communication. L'extrait montre un cas de double reformulation au cours de laquelle le locuteur change sa formulation initiale de *'on parle ...'* à *'je parle ...'*, le pronom *on* prenant la valeur d'un *nous* qui inclut le locuteur et ses interlocuteurs (c.-à-d. du type je + tu au pluriel; cf. Kerbrat-Orecchioni 1980). Dans un premier pas reformulateur (1), la formulation initiale *'on parle pas'* est modalisée (*'tellement'*) et ramenée au hic et nunc de la conversation (*'actuellement'*). Dans un second pas (2), l'énoncé réfère toujours explicitement au maintenant, mais subit en plus une transformation de la référence personnelle de *'on'* à *'je'*. Le *'je'* est repris dans la suite (3). Ce changement du *'on'* collectif au pronom de première personne du singulier pourrait être interprété comme une pure adéquation au niveau du contenu en faveur d'une définition plus correcte ou plus appropriée du référent 'celui qui parle de la communication'. S'agit-il donc d'une simple auto-correction? Y a-t-il, dans l'énoncé cité, des indices qui amènent à mettre en question une telle interprétation?

Béguelin 1988) rend compte de la nature représentationnelle d'au moins une partie du contexte, notamment du contexte référentiel, ce qui a un impact important sur la distinction anaphore-deixis (cf. également Kleiber 1992).

Si cela est le cas, qu'est-ce qui motive alors le locuteur à reformuler son énoncé et à réviser ainsi son choix du pronom personnel?

Je tenterai dans la suite de montrer que, bien au-delà d'une correction au niveau du contenu propositionnel, la reformulation fait partie d'une stratégie de positionnement interactif et d'argumentation complexe de la part du locuteur, qui s'articule aux stratégies aussi complexes de ses interlocuteurs. Ce faisant, je procéderai en deux étapes analytiques complémentaires. Je discuterai d'abord l'effet local de la reformulation ainsi que la structure de son déroulement dans le cadre de l'énoncé cité (ch. 3.2). J'aborderai ensuite son enchevêtrement fonctionnel et structural dans le contexte interactionnel plus large (ch. 3.3).

3.2 Nature et organisation discursive de la séquence de reformulation

a) l'effet local de la modification de la deixis personnelle

En tant qu'énoncé métacommunicatif, la séquence en question constitue une 'formulation' (au sens ethnométhodologique du terme) décrivant son propre contexte: l'ici et maintenant d'une interaction en face-à-face. A l'intérieur d'un centre déictique spatio-temporellement défini de façon stable, la reformulation véhicule un glissement dans l'attribution de la responsabilité discursive d'une instance collective (*on* = enseignant et élèves) à une instance individuelle (*je* = enseignant).

b) la structure ordonnée de la séquence de reformulation

Il s'agit d'un cas de double auto-reformulation à l'intérieur d'un tour de parole d'un et même locuteur ('same turn self-repair' selon Schegloff 1979). Les reformulations dans la conversation ont fait l'objet d'investigations extensives portant sur leur déroulement séquentiel (Jefferson 1974, Schegloff/Sacks/Jefferson 1977) et sur leurs fonctions discursives (Gülich/Kotschi 1987 et 1995). Ces deux dimensions, organisation séquentielle et fonctions discursives, sont d'importance centrale pour l'interprétation du cas présent.

Quant à l'organisation séquentielle, on observe à deux reprises la structuration typique tripartite en source de reformulation - phénomène d'hésitation/ signal de reprise (ici: pause, marqueur d'articulation du discours 'oui', ou adverbe temporel à effet articulatoire) - formulation définitive. On remarquera que les deux reformulations sont initiées avant la complétion syntaxique de la clause précédente et donc avant un point possible pour un changement non violateur de tours de parole (cf. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Une éventuelle intervention des interlocuteurs est de plus évitée dans le premier cas par le recours au marqueur d'articulation *'oui'* par lequel le locuteur signale qu'il désire poursuivre son tour. Dans le second cas, le locuteur interrompt sa formulation in medias res pour y enchaîner directement la formulation définitive. L'organisation séquentielle du discours, combinée avec l'incomplétude grammaticale des sources de reformulation aident donc le locuteur à construire son énoncé de façon à ne pas perdre le contrôle sur le tour avant d'avoir produit sa formulation définitive (voir Ford/Fox 1996 pour une étude minutieuse d'un cas semblable). Autrement dit, les structurations syntaxique et interactive lui servent de ressources dans la poursuite de fins communicatives.

Une fois installée dans la formulation finale (l. 2), la référence à la première personne est maintenue dans la poursuite du tour par *'je parle de communication'* (l.3). Cependant, à ce moment précis, le locuteur abandonne son travail d'évitement d'une intervention de la part d'autrui pour, au contraire, solliciter une approbation[4]. Le régulateur discursif *'hein'*, intervenant entre *'je ne parle pas de médias'* et *'je parle de communication'* constitue un élément dialogique par excellence, typiquement accompagné par une intonation montante et dont la fonction est de solliciter implicitement l'accord de l'interlocuteur. Par cette fonction du 'hein', mais aussi par le fait qu'il soit placé en fin d'une clause syntaxiquement complète et qu'il soit suivi d'une pause, de nombreux facteurs concourent à installer à ce moment précis de l'interaction un point possible de changement de tours (cf. Sacks/ Schegloff/ Jefferson 1974). Ce n'est donc qu'après avoir achevé sa formulation définitive que le locuteur projette un point possible de prise de parole, voire de manifestation d'un accord ou d'un désaccord de la part de ses interlocuteurs. Et c'est seulement ici, face au silence de la part des élèves (interprété comme accord tacite?), qu'il reprend son *je* en l'installant de façon plus manifeste encore.

L'analyse de l'organisation séquentielle du segment cité montre que le travail de reformulation est de nature foncièrement dialogique à l'intérieur d'un et même tour: le locuteur organise son énoncé dans un premier temps afin de pouvoir achever son parcours du *'on'* au *'je'* sans interruption de la part de ses interlocuteurs; et il s'assure, dans un second temps, de l'accord tacite de ses interlocuteurs avant de renforcer l'attribution de la responsabilité discursive à ce *je* par une seconde mention. C'est ainsi que les opérations de reformulation et de référentialisation complexes s'appuient à la fois sur des ressources interactives et sur les constructions syntaxiques (incomplétude) des énoncés.

A côté de leur organisation discursive, la dimension fonctionnelle des reformulations est d'importance centrale dans l'interprétation du cas présent. Il est largement attesté que les reprises et les reformulations ne se limitent pas à la correction d'erreurs, que ce soit au niveau du code ou du contenu (Schegloff/ Jefferson/ Sacks 1977). Elles peuvent en effet servir des buts communicatifs indépendants, tels que la poursuite de stratégies rhétoriques ou argumentatives (Gülich/Kotschi 1995), la recherche de consensus, l'introduction d'une divergence ou encore le réajustement des relations interpersonnelles. De plus, dans le discours oral, une première formulation n'est pas gommée par l'occurrence d'une seconde (Schegloff 1979), ce qui offre l'occasion pour des formulations multiples et pour l'exploration de leur effet contrastif. Ces observations ne disent évidemment rien de concret sur la nature spécifique du cas de reformulation étudié ici. Elles indiquent toutefois que, dans l'interaction, des reformulations de ce type sont systématiquement utilisées à des fins communicatives diverses et ne peuvent pas être prises à priori comme des cas de simple correction.

En somme, les propriétés structurales et fonctionnelles de la séquence de reformulation soulèvent des doutes par rapport à une interprétation faite purement en

---

4 Plus précisément, il joue sur l'effet rhétorique de la répétition de *je*, à un moment où en principe un simple enchaînement par ellipse aurait été possible sous forme de "je ne parle pas de médias mais de communication". L'effet rhétorique de la reprise consiste dans un renforcement du contraste entre ce dont 'je' ne parle pas et ce dont 'je' parle.

termes d'auto-correction au plan du contenu. Elles laissent pourtant ouverte la question de la fonction du changement de *'je'* à *'on'* ainsi que celle des motifs de son organisation extrêmement minutieuse. Pour aborder ces questions, il est nécessaire de prendre en compte le contexte plus large dans lequel figure le segment cité.

3.3 Le contexte interactionnel plus large

Voici le contexte interactionnel dans lequel figure le segment de reformulation (cf. l. 26/27):

EX: il4cl: "La communication" :

P: (...) + bon maintenant * je vous pose une question très précise↓ essayons eh d'analyser la communication telle qu'elle se fait maintenant essayez de mettre ensemble tous les éléments. eh qui empêchent maintenant la communication ou qui encouragent la communication↓ . eh [en vrac] comme ça spontanément . ici cette communication là . c'est très intéressant de se rendre compte de ces choses . . parce que normalement on n'y pense PAS↑ . alors↓ . . . Daniel (5s) voyez vous ne communiquez PAS maintenant avec moi↓ . xxxx Daniel
cl: (rire)
A: j'ai pas une idée .
P: donc primo↑ on n'a aucune idée un point c'est tout↓ . . + ça se bloque (ton ironique, amusé) . on va continuer . Robert
cl: (rire)
B: moi il me manque les arguments
P: pardon
B: il me manque les arguments . . et c'est . . un thème ehm duquel on ne peut pas↑ ou: bien MOI je ne peux pas discuter très longtemps . .
P: vous me dites pourquoi↑
C: je ne sais pas maintenant je ne peux pas (3s)
cl: (quelques rires)
D: d'une part je suis un peu fatigué et
cl: (rire)
D: d'autre part eh le sujet m'ennuie un peu↓
P: vous pourrez expliquer pourquoi ça vous ennuie
D: parce que je ne suis pas très intéressé au: parce qu'on écoute toujours la même chose . dans l'école↓ . . les médias↑ je pense↓ parce que↑ . c'est pas des
P: attention on parle pas . oui . actuellement on parle pas tellement/ maintenant je parle pas de médias hein↑ . je parle de communication↑
D: jä mais mais je pense que nous avons assez parlé avec vous des de la communication . . et c'est presque toujours la même chose↓
P: alors qu'est-ce que nous avons déjà dit [vous vous rappelez]
D: non . . . je ne me rappelle plus

Cet extrait montre une séquence de discussion d'orientation métacommunicative qui porte sur les (im)possibilités de la communication en classe de langue. L'analyse se concentrera sur trois moments qui sont particulièrement pertinents par rapport aux questions adressées ici:

a) la formulation de la tâche par l'enseignant et les positionnements réciproques des interlocuteurs qui s'y trouvent encodés;
b) l'environnement discursif immédiat du segment de reformulation; et
c) la poursuite de stratégies communicatives opposées par l'enseignant et par les élèves.

L'étude de ces trois points révélera l'utilisation systématique d'une opposition, dans le système des déictiques personnels, à des fins communicatives: celle entre le *je*, un *nous* (respectivement un *on* à valeur de *nous*) inclusif de l'allocutaire et d'un *nous* (*on*) exclusif de l'allocutaire. Elle montrera que cette utilisation relève de stratégies de référentialisation divergentes poursuivies par l'enseignant et par les élèves. Elle mettra enfin en évidence que les choix formels s'articulent à la fois aux activités en cours et aux positionnements réciproques des interlocuteurs dans le cadre d'un contexte institutionnel spécifique.

a) la formulation de la tâche par l'enseignant (l. 1-6)

Dans son introduction de la tâche scolaire, l'enseignant encode de façon explicite et variée les positionnements réciproques qu'il occupe lui-même et que les élèves occupent au sein de cette tâche. Dans un premier temps (l. 1-2), le mouvement suit un axe de décentration de l'enseignant vers les élèves: il passe d'une référence à la première personne du singulier (*'je'*) à la référence à la première personne du pluriel, incluant les élèves et encodée dans la morphosyntaxe du verbe *essayer* (*'essayons'*), pour aboutir à un *vous* centré sur les élèves seuls (*'essayez'*). Il s'agit ici à nouveau d'un glissement des responsabilités discursives, qui, cette fois, traduit une répartition stricte et univoque des tâches: tandis que l'enseignant se positionne comme guide qui définit l'activité en général (*'je vous pose une question très précise'*), il relègue aux élèves la prise en charge de l'accomplissement de cette tâche (*'essayez de mettre ensemble...'*). Cependant, entre l'acte de définition de la tâche et celui de la distribution des responsabilités en vue de son accomplissement, qui tous les deux explicitent le rapport asymétrique entre enseignant et élèves, intervient un *nous* égalisant (*'essayons eh d'analyser la communication...'*); à l'intérieur d'une définition rigide et asymétrique des rôles, l'enseignant intercale un terrain de solidarité.

A ce moment, le fonctionnement des opérations de référentialisation est complexe. D'un côté, en choisissant une forme qui signale une identité de groupe, l'enseignant introduit un lien avec ces interlocuteurs. Comme le remarquent Mühlhäusler/Harré (1990), ceci a pour effet de réduire la responsabilité du locuteur et d'introduire les allocutaires dans une structure d'obligation. On observe donc ici un mouvement directement inverse de glissement des responsabilités par rapport à celui effectué dans le segment de reformulation. Toutefois, ce mouvement s'accompagne d'un effet rhétorique spécifique — étant donné que le *nous* fait partie d'un acte directif — qui consiste justement à modérer la menace de la face (Goffman 1974b) véhiculée par cet acte. L'emploi inclusif de la troisième personne du pluriel relève ici donc d'une stratégie subtile d'assouplissement du guidage effectué par un acte directif par le biais d'un travail sur les relations interpersonnelles, stratégie systématiquement poursuivie par l'enseignant et qui, par ailleurs, se retrouve dans d'autres types d'interactions asymétriques (Pekarek 1993 et 1994). Ce dernier point montre de façon particulièrement saillante l'intrication des choix formels non seulement avec le plan des contenus mais aussi avec celui des actions: ce qui est dit et ce qui est fait sont interdépendants. Il suggère en effet que les motifs et les fonctions des choix des formes déictiques (et plus généralement référentielles) ne peuvent être réduits à la dimension informationnelle des échanges sociaux, mais s'articulent aussi à la structure des actions (cf. Pekarek 1997 et points b) et c) infra).

A côté de la structure des actions, interviennent dans le cas présent également des contraintes institutionnelles plus larges qui influent sur les choix des déictiques personnels. Nous avons vu que ces choix reflètent et véhiculent un va-et-vient entre l'affirmation de la position dominante de l'enseignant (et donc de guidage) et l'assouplissement de l'asymétrie (pour des raisons de protection des faces des élèves). En ce sens, ils constituent un moyen dont se sert l'enseignant pour réguler les positionnements interactifs en fonction des objectifs poursuivis (faire parler les élèves, susciter leur intérêt, etc.) et en fonction des types d'activité en cours. Les choix formels s'avèrent donc fonctionnellement enchevêtrés dans un cadre institutionnel plus large dont ils contribuent à activer de façon dynamique et variée les pertinences contextuelles. Nous verrons plus bas (points b) et c)) que c'est selon ces linges également que s'explique la reformulation effectuée par l'enseignant.

b) l'environnement discursif immédiat du segment de reformulation (l. 24-32)

Après avoir défini la tâche (l. 1-6) et avoir invité deux élèves à répondre (l. 7 et 11), l'enseignant se heurte à la résistance ouverte des élèves qui manifestent leur désintérêt face au sujet de discussion qu'il a proposé. Ce rejet relatif du thème abordé est d'abord situé au plan individuel du *je* de chacun des deux élèves qui prennent la parole (l. 9 et 13 sq.). Aussi, dans un premier temps, rien ne semble indiquer une réaction conflictuelle, voire défensive de la part de l'enseignant qui, au contraire, prend un ton de plaisanterie, ironique pour lancer un défi aux élèves (cf. l. 10[5]). Cependant, le rejet des élèves se trouve soudain appuyé par une déclaration généralisante qui précède immédiatement la séquence de reformulation: *'je ne suis pas très intéressé au: parce qu'on écoute toujours la même chose . dans l'école . les médias je pense'* (l. 24/25). Cette déclaration constitue une critique de la monotonie des thèmes abordés à l'école qui s'appuie sur un *'on'* collectif se référant aux élèves, tout en étant modalisée par l'optique personnelle (*'je pense'*) à partir de laquelle elle se trouve présentée. L'occurrence du *'on'*, qui dépasse même le cadre de la classe pour renvoyer pour ainsi dire de façon généralisée à la condition d'élève, contribue à modifier le cadre des pertinences pour l'enseignant, comme l'illustre notamment l'absence soudaine de rires, pourtant fréquents auparavant (l.8, 12 et 21).

L'intervention reformulatrice de l'enseignant intervient donc à ce moment précis de critique généralisée et donc d'attaque forte à sa face. Le fait que l'enseignant réagisse en chevauchement avec le tour de l'élève (l. 26) et qu'il recoure à une double reformulation ne font qu'indiquer l'effet déconcertant de l'intervention de cet élève. En ce sens, la reformulation est foncièrement dialogique non seulement de par sa construction interne (cf. point 3.2 b) supra) mais aussi en tant que réaction immédiate au tour précédent, voire à la séquence de discussion qui la précède. Cette réaction se prête à deux possibilités d'interprétation.

---

5 Dans cette réaction, l'enseignant a recours à un emploi spécifique du pronom indéfini *on*. A la remarque d'un élève *'j'ai pas une idée'* l'enseignant réplique: *'donc primo on n'a aucune idée un point c'est tout'*. Il s'agit d'une petite parodie qui joue sur la polyphonie et dans laquelle, selon Bakhtine (1984:199), une voix transmet ce qu'une autre voix a dit, mais avec un glissement de ton. La surgénéralisation effectuée par le pronom indéfini fonctionne dans le cas présent pour ainsi dire comme une plaisanterie montrant l'absurdité de la réponse de l'élève et ayant pour effet de lui lancer le défi.

Premièrement, pour l'enseignant, une façon de réagir à la critique selon laquelle à l'école on ne parle que de médias, est de dire que l'on ne parle pas de médias mais de communication à ce moment précis: *'attention on parle pas . oui . actuellement on parle pas tellement'*. Par là même l'enseignant risque toutefois de suggérer que l'élève qui formule la critique se méprend complètement sur le sujet de la discussion actuelle. Une façon d'éviter d'attaquer ainsi la face de l'élève consiste pour l'enseignant justement à dire qu'au moins lui, il ne pensait pas parler de médias mais de communication: *'maintenant je parle pas de médias hein . je parle de communication'*. Cependant, le fait que l'enseignant se mette très nettement en position dominante de celui qui a le droit légitime de déclarer quel est son sujet de discussion est difficilement compatible avec une telle interprétation de la reformulation en termes de protection des faces des élèves uniquement[6].

A cette première possibilité d'interprétation s'ajoute donc une autre qui renvoit à un enjeu communicatif complexe pour l'enseignant. Cet enjeu opère pour ainsi dire en miroir face à l'emploi du *nous/on* de solidarité décrit plus haut. Au moment de la séquence de reformulation, tout en restant en position dominante de par son rôle institutionnel, l'enseignant se trouve simultanément relégué en position 'basse' d'objet (direct ou indirect) de critique. Face à cet état de choses, un *on* à valeur d'un *nous* inclusif qui aurait la fonction de marquer la solidarité (cf. point a) supra) n'est plus fonctionnel. Ceci d'autant plus qu'un tel emploi s'oppose à l'*on* généralisant auparavant mentionné par l'élève qui, lui, exclut l'enseignant: *'on écoute'* de l'élève (l. 24) contraste donc de par les positionnements interactionnels qu'il encode (*on* = nous, les élèves en général) fortement avec *'on parle'* de l'enseignant (l. 26 et 27; = nous, l'enseignant et ses élèves). La reformulation de l'enseignant en ce moment précis témoigne du fait qu'il se trouve en besoin de réaffirmer sa position dominante par un *je* individualisé et non d'opérer une diminution de l'asymétrie par un *on* projetant discursivement les élèves et lui-même sur un plan d'égalité momentanée. Lors de cet instant de défense, c'est donc l'affirmation du *je* individuel qui répond à l'attaque à la face de l'enseignant, alors que lors d'actes de guidage de ce dernier c'est l'affirmation d'un *nous* collectif qui accompagne une possible menace à la face des élèves (cf. point a) supra). Ces deux choix des expressions référentielles sont parfaitement symétriques et fonctionnels en ce que chacun d'entre eux s'articule à des actions spécifiques (acte de défense vs. acte directif). En ce sens, dans le discours de l'enseignant (comme dans celui des élèves — mais avec des effets communicatifs inverses, cf. point c) infra), *nous/on* et *je* semblent avoir une distribution **fonctionnelle** complémentaire liée à la structure des actions en cours, et ceci notamment dans des cas où, au plan des contraintes syntaxiques et au plan de l'intercompréhension, les deux formes référentielles seraient possibles. Les choix que l'enseignant effectue parmi ces formes font partie d'une modulation constante des données contextuelles qui consiste en un va-et-vient entre affaiblissement et réaffirmation de l'asymétrie des rôles entre enseignant et élèves. En ce sens, le choix des déictiques personnels indexe de façon continuelle et

---

6 Ceci est d'autant plus le cas si l'on considère que la séquence de reformulation se trouve modalisée dans son premier pas reformulatif (*'actuellement on parle pas tellement'*) mais non pas dans la formulation définitive qui consiste en la déclaration très directe *'maintenant je parle pas de médias hein . je parle de communication'*.

variée les pertinences d'un contexte institutionnel en constant accomplissement. Un bref regard sur les stratégies référentielles des élèves permet de préciser ce point.

c) des stratégies communicatives opposées

Tout au cours de la leçon en question, l'emploi de *on/nous* par l'enseignant, qui inclut les élèves avec l'enseignant lui-même dans un collectif, contraste de façon systématique avec les opérations de référentialisation personnelle effectuées par les élèves. Les *on* et les *nous* produits par les élèves excluent le 'vous - enseignant', voire s'y opposent explicitement. La suite immédiate de l'interaction après la reformulation en fournit une illustration particulièrement évidente (l. 29/30; cf. également l. 24): *'jä mais mais je pense que* ***nous*** *avons assez parlé avec* ***vous*** *des de la communication . .'* . L'élève, enchaîne sur l'activité de prise en charge individuelle par l'enseignant (*'je'*) en confirmant implicitement que l'on parle de communication, qualifiant ainsi la formulation initiale de l'enseignant de correcte au plan des contenus! Cependant, l'élève poursuit en même temps l'opposition entre la classe (*'nous'*) et l'enseignant (*'vous'*) entamée auparavant, alors qu'il aurait aussi bien pu recourir à un *nous* inclusif en disant "nous avons assez parlé de communication en classe ...." (*nous* = enseignant et élèves).

De façon systématique, donc, les *on* ou *nous* collectifs des élèves non seulement excluent l'enseignant mais sont aussi et surtout employés pour ancrer une attaque à la face de ce dernier dans le collectif de la classe. A la stratégie de solidarité encodée dans les *nous/on* de l'enseignant, les élèves opposent une stratégie offensive collective reposant sur leurs *on/nous* exclusifs. Les mêmes éléments formels sont donc utilisés par les deux parties de façon fonctionnellement contrastive à des fins communicatives opposées et en fonction des rôles détenus et des différents types d'activités accomplis (tels que critiquer, se défendre ou encore produire un acte directif). Ce constat fournit des indices supplémentaires suggérant que les choix de formes de référence personnelle et leurs fonctions communicatives s'articulent à la fois à la structure des actions en cours et à des accomplissements situationnels plus larges, dont notamment le maniement dynamique des positions interactives.

4. Discussion

L'analyse qui précède a été orientée vers deux objectifs. Premièrement, il s'agissait d'étudier les fonctions communicatives d'un nombre limité de pronoms personnels déictiques au sein d'un segment d'interaction. Deuxièmement, il s'agissait de réfléchir sur quelques manières dont s'articulent choix formels et dynamiques interactives. L'analyse est partie d'une petite séquence de reformulation, impliquant un changement de formes référentielles de *'on'* à *'je'* dont on a discuté les fonctions communicatives à partir d'une perspective interactionniste. Au plan méthodologique ont notamment été mises en évidence les limites d'une analyse centrée uniquement sur un énoncé isolé, extrait de son contexte interactionnel.

L'étude du segment de reformulation hors contexte a révélé que le locuteur, pour organiser discursivement sa reformulation, recourt à une **imbrication de ressources**

syntaxiques et interactionnelles. C'est cette organisation minutieuse et foncièrement dialogique qui a suggéré que le changement de *'on'* à *'je'* constitue plus qu'une simple correction au plan du contenu propositionnel de l'énoncé. Cependant, ni les fonctions ni les motivations possibles du codage référentiel n'ont pu être abordées à la base de l'énoncé pris isolément.

L'étude du contexte interactif plus étendu où figure la reformulation a montré que les interlocuteurs (enseignant et élèves) exploitent de façon systématique l'opposition entre le *je*, un *on/nous* inclusif de l'allocutaire et un *on/nous* exclusif de l'allocutaire pour structurer un conflit de points de vue, qui constitue le principe organisateur central de la discussion en cours. La systématicité même des choix d'expressions déictiques indique qu'à côté de leurs effets locaux, ce sont des **structures d'opposition** dans un segment de discours qui sont décisives pour déterminer leurs fonctions communicatives. La reformulation de *'on'* à *'je'* a pu être expliquée selon ces lignes. Plus généralement, les choix des pronoms déictiques se sont avérés servir la définition des positionnements interactifs réciproques des interlocuteurs et des rôles interlocutifs correspondants ainsi que l'accomplissement d'activités de guidage et de protection des faces. On a ainsi pu mettre en évidence un certain nombre de fonctions et de motivations interactives/communicatives des pronoms personnels déictiques, au delà de la fonction 'standard' reposant sur la distinction tu - vous.

L'intérêt des résultats obtenus me semble cependant moins résider dans la définition d'un nombre limité de fonctions communicatives que dans le constat suivant: à côté de contraintes relevant de la structure informationnelle du discours, interviennent des **motivations de l'ordre des actions et des positions interactionnelles** pour déterminer quelles formes de la deixis personnelle les interlocuteurs choisissent parmi les possibilités offertes par le système linguistique. Plus précisément, leurs choix se sont avérés fonctionnellement liés d'une part aux types d'activités accomplies (actes directifs, critique, défense, travail sur les faces) et d'autre part aux positionnements interactifs réciproques au sein du discours. Dans le cas étudié, ils se présentent par là même comme les manifestations d'un culture de communication (scolaire) qui se fonde à la fois sur l'asymétrie des droits et obligations et sur le besoin de collaboration.

Enfin, si les choix des expressions déictiques aident à organiser les points de vue et les structures de participation ainsi qu'à rendre ces organisations mutuellement manifestes pour les interlocuteurs, cela signifie qu'ils constituent des moyens **régulateurs** des activités de discours (voir Pekarek 1997 pour une étude d'expressions référentielles dans cette optique). L'analyse qui précède fournit en effet des arguments empiriques qui supportent l'idée selon laquelle, comme le formulent Ford/Fox (1996), «linguistic choices are made not only to fit into, but also to manage and to transform conversational activities and participation structures» (p. 162).

La recherche en ce domaine en est pour le moment au stade d'observations préliminaires dont la valeur plus générale nécessite d'être confirmée par des investigations systématiques. Il n'en reste pas moins qu'à partir des observations du type présenté ici, il commence à se dessiner une conséquence fondamentale sur la façon dont l'on conceptualise le rapport formes - discours: si, en effet, texte et contexte se constituent mutuellement et qu'il ne peut par conséquent exister de relation stable texte-

contexte (Schiffrin 1994, Fox 1994), on est invité à prendre distance par rapport à une représentation statique des significations, des fonctions voire des rapports forme-effet. Pour l'emploi des expressions déictiques et, plus généralement, des formes de référence, ceci signifie que les choix qui sont faits parmi les possibilités offertes par le système ne sont pas entièrement prédictibles pour telle ou telle situation, car ils sont le produit d'un ajustement local à un moment donné au cours d'une interaction. Cela ne veut cependant pas dire qu'il n'y aurait pas de rapports formes-effets. Cela soulève toutefois la question de savoir si une théorie qui se fonde uniquement sur des régularités est en mesure d'expliquer l'utilisation créative du langage dans le discours (cf. Goffman 1976). Une voie intéressante d'investigation semble ainsi ouverte.

5. Remarques conclusives

Je voudrais clore cette étude en revenant à cette dimension centrale de la deixis personnelle qu'est l'intersubjectivité des rencontres communicatives. Benveniste (1966, p. 260) avait insisté sur le rôle du discours dans l'interaction — de 'la réalité dialectique' et de 'la relation mutuelle' que celle-ci implique — comme fondement de la construction de l'intersubjectivité, et de la subjectivité de l'individu dans l'intersubjectivité. Or, si l'on considère le discours comme accomplissement pratique, l'intersubjectivité y émerge forcément comme un problème d'ordre pratique, et ceci loin au delà de la question des expressions déictiques. Les interlocuteurs, en s'engageant dans une activité de discours, utilisent cette activité et les choix formels qu'ils effectuent non seulement pour se rendre leur compréhension de la situation mutuellement manifeste mais aussi pour **construire** leurs rôles réciproques, pour **prendre et modifier** des positions et pour **manier** leurs attachements à ces positions — bien plus donc que pour manifester des rôles ou des positions préexistants. Se pose alors la question de savoir dans quelle mesure, en fournissant des repères pour l'interprétation et l'organisation des actions, la structure linguistique constitue en effet, comme le suggère Goodwin (1996), «a syntax for building not only sentences but social action and intersubjectivity» (p. 400). Ceci pourrait d'emblée s'avérer être une dimension centrale, mais trop souvent négligée, de cette «différence profonde entre le langage comme système de signes et le langage assumé comme exercice par l'individu» soulignée par Benveniste (1966, p. 254).

Conventions de transcription

P	le professeur/enseignant
A, B, C, D	différents élèves
x	séquence non identifiable
[ ]	reconstruction d'une séquence difficilement compréhensible
( )	remarques du transcripteur et commentaires
alors	chevauchements
./../...	pause très courte / courte / moyenne
(2s)	pause prolongée en secondes
↑	intonation montante

↓	intonation descendante
+	début d'une séquence à laquelle se réfère une remarque ( ) ou un *
:	allongement d'une syllabe
/	interruption d'un mot
NON	accentuation d'un mot/ d'une syllabe/ d'un son
*	voix basse

Références bibliographiques

Authier-Revuz, Jacqueline (1984): «Hétérogénéité(s) énonciative(s)»,. in: *Langages* 73, 98-111.

Bakhtine, Mikhael (1984): *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Benveniste, Emile (1966): *Problèmes de linguistique générale*, vol. 1. Paris, Galimard.

Berthoud, Anne-Claude (1995): «Interaction et opération de détermination», in: Mondada, L. (ed.), 49-70.

Brown, Roger/Gilman, Arthur (1960): «Pronouns of power and solidarity"», in: Sebeok, T. (ed.), *Style in Language*. Cambridge MA, MIT Press, 253-276.

Bühler, Karl (1990 [1934]): *Theory of language: the representational function of language* (translated by D. F. Goodwin). Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.

Ducrot, Oswald (1984): *Le dire et le dit.* Paris, Minuit.

Ford, Cecilia/Fox, Barbara (1996): «Interactional motivations for reference formulation: "*He* had. *This* guy had, a beautiful, thirty-two O:lds"», in: Fox, Barbara (ed.), *Studies in Anaphora*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 145-168.

Fox, Barbara (1994): «Contextualization, indexicality, and the distributed nature of grammar», in: *Language Sciences*, Vol. 16, no. 1, 1-37.

Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

Goffman, Erving (1974a): *Frame analysis*. New York, Harper & Row.

Goffman, Erving (1974b): *Les rites d'interaction.* Paris, Minuit.

Goffman, Erving (1976): «Replies and responses», in: *Language in Society.* 5/3, 254-313.

Goodwin, Charles (1996): «Transparent vision», in: Ochs, E./Schegloff, E./ Thompson, S. (eds.), 370-404.

Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1987): «Les actes de reformulation dans la consultation la Dame de Caluire», in: Bange, P. (ed.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation.* Berne/Francfort s. M./New York/Paris, Peter Lang, 15-81.

Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1995): «Discourse production in oral communication. A study based on French», in: Quasthoff, U. (ed.), 30-67.

Gumperz, John (1982): *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.

Hausendorf, Heiko (1995): «Deixis and orality: explaining games in face-to-face interaction», in: Quasthoff, U. (ed.), 181-197.

Jakobson, Roman (1971 [1957]): «Shifters, verbal categories, and the Russian verb», in: Jakobson, R., *Selected writings*. The Hague, Mouton, vol. 2, 130-147.

Jacques, Francis (1983): «La mise en communauté de l'énonciation», in: *Langages* 70, 47-71.

Jefferson, Gail (1974): «Error correction as interactional resource», in: *Language in Society*. 3, 181-195.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980): *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Colin.

Kleiber, Georges (1992): «Anaphore-Deixis: Deux approches concurrentes», in: Morel, M.-A./Danon-Boileau, L.(eds.), 613-626.

Mondada, Lorenza (1995): «La construction interactionnelle du topic», in: Mondada, L. (ed.), 11-136.

Mondada, Lorenza (ed.) (1995): *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles*. Lausanne, Cahiers de l'ILSL no. 7.

Morel, Mary-Annick/Danon-Boileau, Laurent (eds) (1992): *La deixis*. Colloque en Sorbonne, 8-9 Juin 1990. Paris, PUF.

Mühlhäusler, Peter/Harré, Rom (1992): *Pronouns and people: The linguistic construction of social and personal identity*. Cambridge, MA, Blackwell.

Ochs, Elinor/Schegloff, Emanuel A./Thompson, Sandra A. (eds., 1996): *Interaction and grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.

Pekarek, Simona (1993): «Gestion des rôles dans l'interview semi-directive de recherche: activités de guidage et travail relationnel de l'intervieweur». in: *Bulletin CILA* 55, 85-103.

Pekarek, Simona (1994): *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans des interviews semi-directives de recherche. ARBA 2*. Basel, Romanisches Seminar.

Pekarek, Simona (1996): *Interaction et développement de compétences discursives. Une étude de leçons de conversation en classe de français langue seconde dans des écoles de maturité en Suisse alémanique*. Thèse de doctorat, Université de Bâle (manuscrit non publié).

Pekarek, Simona (1997): «Referential choices and the process of social coordination of talk» papier présenté à la 42ème conférence anuelle de l'International Linguistic Association (ILA), Georgetown University, 7-8 Mars 1997.

Quasthoff, Uta M. (ed. 1995): *Aspects of oral communication*. Berlin/ New York, de Gruyter.

Reichler-Béguelin, Marie-José (1988): «Anaphore, cataphore et mémoire discursive», in: *Pratiques* no 57, mars 1988, 15-44.

Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», in: *Language*. 50, 696-735.

Schegloff, Emmanuel A. (1972): «Notes on a conversational practice: formulating place», in: Sudnow, David (ed.), *Studies in social interaction*. New York, Free Press/London, Macmillan, 75-119.

Schegloff, Emmanuel A. (1979): «The relevance of repair to syntax-for-conversation», in: Givón, T. (ed.): *Syntax and Semantics*, vol. 12. New York, Academic Press, 261-286.

Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey/Jefferson, Gail (1977): «The preference for self correction in the organisatioon of repair in conversation», in: *Language*. 53/2, 361-382.

Schiffrin Deborah (1989): «The textual and contextual basis of discourse», in: *Semiotica* 102 1/2, 101-124.

Pour une linguistique interactionnelle

Lorenza Mondada

Les années '80 ont représenté un tournant important pour la discipline de la linguistique, avec un intérêt renouvelé pour les phénomènes oraux attestés et enregistrés dans diverses situations sociales. Trois tendances peuvent être citées à cet égard: d'abord l'essor des grammaires de l'oral, soulignant leurs spécificités par rapport aux grammaires existantes, souvent tributaires de l'écrit, et invitant non seulement à de nouvelles formes de description mais aussi à des élargissements de la perspective grammaticale, par exemple vers une macro-syntaxe complémentaire à la micro-syntaxe (Blanche-Benveniste, 1987, 1990; Gadet & Kerleroux, 1988; Berrendonner, 1990); ensuite le développement des grands corpus de données orales authentiques, initiés notamment dans le domaine de l'anglais, qui augmentent l'accessibilité de données nombreuses et diverses ainsi que les possibilités de comparaison et d'analyse de la variation, en posant des questions intéressantes de traitement qualitatif/quantitatif (Aijmer & Altenberg, 1991; Kallmeyer, 1997); enfin la pénétration de l'analyse conversationnelle dans certains courants linguistiques, renouvelant l'approche de la grammaire dans l'interaction (Ochs, Schegloff, Thompson, 1996). Cette mouvance générale est l'arrière-fond sur lequel nous pouvons aujourd'hui mieux situer les caractéristiques d'une linguistique interactionnelle (Mondada, 1995a, 1995b, 1998a, à paraître) qui intègre les conséquences de l'étude de l'oral en contexte dans son approche du terrain, dans la description de son objet et dans la définition de ses catégories.

1. Le rôle constitutif de l'interaction: effets sur l'approche du terrain, des données, des modèles

Le recours de plus en plus massif à des corpus de données orales documenté par la littérature de ces deux dernières décennies entraîne des conséquences plus radicales qu'on ne puisse le penser de prime abord. En effet, s'il ne suffit pas de travailler sur des données issues de transcriptions d'interactions verbales pour autant faire de la linguistique interactionnelle, l'ouverture à des données interactionnelles est susceptible de créer de nouvelles exigences méthodologiques et théoriques, qui en retour obligent à revoir des assomptions jusqu'ici fondamentales en linguistique. Cette révision des présupposés concerne trois aspects importants pour la construction du savoir linguistique: l'approche du terrain, le recueil des données, la formulation de modèles.

1.1. Alors qu'une démarche sur le terrain - entendue ici comme le déplacement du chercheur dans les lieux sociaux où s'élaborent et sont échangées celles qui deviendront ses futures données, en vue de les recueillir et de les enregistrer, voire de les constituer comme telles - est rendue inutile par l'introspection et est fortement domestiquée par le recours à des questionnaires, elle est fondamentale lorsqu'on exige de travailler sur des données attestées dans leur contexte social d'énonciation (cf. Mondada, 1998b). Cette exigence va de pair avec deux assomptions fondamentales:

• L'interaction sociale, dans ses formes variées, allant de la conversation ordinaire aux échanges professionnels et institutionnels, est le lieu prototypique de l'usage des ressources linguistiques, outre que de la construction du lien et de l'ordre sociaux, de relations, positions et identités catégorielles des participants. C'est donc sur ce *locus* privilégié, à la fois pour les pratiques des acteurs et pour les observations des chercheurs, que se focalise le travail de recueil et d'enregistrement des données.

• Les formes de la langue autant que les pratiques langagières se configurent en structurant et en étant structurées par leur contexte d'énonciation et d'interaction. Cette indexicalité invite à un recueil des données dans leur contexte, sans que celui-ci soit fabriqué, manipulé ou provoqué par le chercheur aux fins de son enquête. Pour cela, l'analyse conversationnelle a souvent privilégié des situations où l'enregistrement faisait partie des dispositifs existants et ne demandait pas la présence d'un observateur. Le fait que l'indexicalité constitutive ne puisse en aucun cas être remédiée ou éliminée invite à considérer le chercheur présent sur le terrain (son point de vue, son corps ou ses éventuelles prothèses, comme le micro par exemple) comme un acteur social parmi d'autres, interagissant lui-même avec ses partenaires - c'est-à-dire comme un participant contribuant à l'organisation interactionnelle des activités sociales dans ce contexte-là. L'argument de l'indexicalité est donc double: d'une part il invite à considérer les activités dans leur propre contexte, d'autre part il invite à reconnaître que l'observateur s'intègre dans le contexte observé.

1.2. Les données interactionnelles recueillies dans leur contexte social d'émergence présentent des propriétés qui sont absentes des données recueillies par l'introspection ou par des dispositifs très contraints d'élicitation:

• Ce sont des *données orales*, contrastant fortement avec les données écrites et les données décontextualisées fabriquées par les linguistes de cabinet. En effet, malgré l'appel fondateur de Saussure défendant la primauté de la langue orale, repris par les énoncés théoriques de la linguistique ultérieure, les données sur lesquelles se sont construits bon nombre de modèles linguistiques sont des données écrites. Or on sait que l'oral a ses spécificités irréductibles à une grammaire de l'écrit.

• Ce sont des *données non-standard*. Le fait de se pencher sur des données attestées interdit l'exclusion de certaines d'entre elles sous prétexte qu'elles sont 'déviantes'. Cette pratique, rendue explicite par le recours à l'astérisque chez de nombreux linguistes, a contribué à la définition circulaire des modèles et des données, les premiers ne traitant que les formes qu'ils savaient reconnaître et reproduire. Au contraire, il résulte de la prise au sérieux des interactions verbales un principe de

symétrie, exigeant de traiter les données non-standard aussi bien que les données standard. Ceci a des effets sur le regard théorico-normatif des linguistes sur la langue.

• Ce sont des *données situées*, imbriquées dans leur contexte d'énonciation et dans les activités au cours desquelles elles ont été produites. Ceci interdit la séparation des formes linguistiques et des activités sociales dans lesquelles elles sont apparues; au contraire ceci invite à considérer les usages linguistiques comme des activités sociales, éventuellement intégrées dans des activités complexes qui ne se réduisent pas à des échanges verbaux (et qui comportent par exemple la manipulation d'objets, d'instruments techniques, de technologies de communication, etc.).

1.3. Même s'il est possible d'appliquer à ces données des modèles classiques conçus indépendamment d'elles, voire de réformer ponctuellement ces derniers lorsqu'ils entretent manifestement en contradiction avec elles, on peut faire l'hypothèse que la prise au sérieux des données interactionnelles entraîne des changements importants dans la description des objets de la linguistique et dans les principes régissant cette description.

• Un des effets les plus immédiats est la mise en cause de la pertinence de catégories classiques d'analyse: la notion de phrase en est l'exemple prototypique (Berrendonner & Reichler, 1989), mais n'est de loin pas la seule (ainsi, par exemple, Thompson (1989) met en cause la catégorie d'adjectif par une analyse du discours). D'autres catégories se mettent en place: la notion de clause et de période, dans lesquelles la prosodie intervient en s'intégrant à la syntaxe (Berrendonner, 1990; Danon-Boileau et alii, 1991), ainsi que, plus radicalement, des catégories inédites mieux adaptées au déroulement conversationnel (cf. infra, 3.2).

• Un deuxième effet est donné par la prise en compte de nouvelles pertinences: l'intégration d'aspects marginalisés jusque là, comme la prosodie (Couper-Kuhlen & Selting, 1996) ou comme l'organisation de la conversation (Ochs, Schegloff, Thompson, 1996) ne signifie pas simplement l'ajout de nouvelles dimensions d'analyse, venant se juxtaposer aux anciennes. Elle signifie plus radicalement la reconnaissance et l'assignation d'un rôle central à la dynamique temporelle et séquentielle dans laquelle se déploie la parole orale, ainsi qu'à la dynamique interactionnelle dans laquelle sont élaborées collectivement les formes linguistiques. Ceci amène à une mise en cause fondamentale des modèles traditionnellement monologiques de la langue et à la reconnaissance que même la syntaxe est structurée interactionnellement (Mondada, 1995b). La hiérarchisation des niveaux d'analyse est ainsi bouleversée: on ne peut plus pratiquer une analyse phonologique et morpho-syntaxique indépendante de considérations interactionnelles, puisque les principes de l'organisation conversationnelle pénètrent tous les niveaux d'analyse (voir par exemple Local & Kelly, 1986).

• Un troisième effet est donné par la reconnaissance de la centralité de la perspective des locuteurs: ceci amène à donner à l'énonciation une dimension interactionnelle (elle est immédiatement co-énonciation, comme le dit Jacques (1983) et dépasse ainsi une perspective énonciative encore souvent centrée sur le locuteur comme

sujet rationnel et solitaire) et plus généralement à intégrer le point de vue du locuteur comme une dimension constitutive du caractère ordonné de ses activités (cf. infra 3.2.).

Dans ce qui suit, nous esquisserons quelques pistes de recherche permettant de mieux situer et formuler les enjeux d'une telle linguistique interactionnelle.

2. Quelques phénomènes significatifs: vers une 'grammaire-pour-la-parole-en-interaction'

Si l'on considère que l'interaction sociale est le lieu fondamental d'élaboration du lien social et d'usage de la langue, alors on peut faire l'hypothèse que les ressources linguistiques sont configurées de manière adéquate aux formes et aux contraintes organisationnelles de l'interaction. Par conséquent, la description de la grammaire - terme employé ici de façon générale pour désigner les ressources de la langue, et notamment la syntaxe - doit tenir compte des dynamiques interactionnelles, considérées comme structurantes à tous les niveaux de l'analyse linguistique. L'analyse du déploiement séquentiel de l'interaction, tour par tour, est le site d'observation empirique à partir duquel formuler ces hypothèses, qui ne relèvent pas d'une approche théorique *a priori* de la langue ou de la conversation, mais qui sont issues d'analyses détaillées d'occurrences.

2.1. Les pratiques de coordination des tours de parole

Les tours de parole ont fait et continuent à faire l'objet de nombreux travaux, faisant suite à la description *princeps* de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) et s'enrichissant ces dernières années d'analyses de plus en plus fines et complexes (cf. notamment Ochs, Schegloff et Thompson, 1996). Dans leur modèle du *turn-taking*, Sacks, Schegloff et Jefferson avaient identifié deux aspects fondamentaux pour rendre compte de la précision avec laquelle les participants coordonnaient leur organisation de l'alternance des tours de parole: d'une part les techniques d'allocation de la parole, d'autre part les méthodes d'identification des lieux de transition possible, où l'alternance pouvait prendre place. C'est surtout ce dernier aspect qui permet de développer une approche de la grammaire configurée pour l'interaction et émergeant d'elle. Les locuteurs sont en effet confrontés à un problème pratique, la gestion synchronisée et mutuellement ajustée de l'alternance des tours. Afin que celle-ci se fasse de façon adéquate, en minimisant à la fois les silences et les chevauchements, les locuteurs repèrent méthodiquement et systématiquement les points de transition potentiels de la parole: ils se les rendent mutuellement reconnaissables grâce à des procédures d'interprétation et de production qui exploitent, de façon située et au fil du déroulement temporel des énoncés, un grand nombre de marqueurs linguistiques et non-linguistiques. Les énonciateurs comme les énonciataires effectuent ainsi une analyse en temps réel de l'élaboration du tour de parole, de sorte à projeter sa fin possible, que ce soit, du côté du locuteur, pour maintenir ou pour passer la parole, ou, du côté de son interlocuteur, pour la laisser ou la prendre. Cette lecture de la projectabilité des points de transition laisse des traces: par exemple dans les tentatives

de prise de la parole, dans les positions d'occurrence de marques telles que "mhm", ou dans l'élaboration et modification de la configuration du tour de la part de son énonciateur.

L'exemple suivant pemet de faire quelques remarques sur la façon dont la projectabilité du point de transition potentiel est organisée et lue par les interlocuteurs.

Exemple 1 - "demain la guerre"[1]
(Il s'agit d'un débat politique à la télévision française, au début de la guerre du Golfe, en 1991. J est un journaliste, P et L sont les deux hommes politiques qui s'affrontent dans ce passage)
(P a la parole depuis un certain temps)

1 J: alors juste[ment
2 P: [et je voudrais poser une question tout de même si vous le
3 permettez / à
4 monsieur L \. bien qu'il ne soit plus en fonction de gouvernement de son
5 parti \ il semblait avoir attaché euh au sort du Liban / une partie de ses
6 convictions \. puisqu'il était allé euh revêtu de son écharpe tricolore dans le
7 champ du général Aoun\. est-ce qu'à ce moment-là monsieur L n'a-t-il pas

8 ressenti la nécessité d'une action de l'O[NU/.. et de la Fran[ce/..
L [mais bien sûr [mais bien sûr

9 P: pour défendre le Liban/ [.. auquel nous étions li[és/ =
L: [bien sûr mons- [bien sûr monsieur P

10 P: = depuis des siècl[es/.. PUISque vous ne l'avez pas fait[// (.)
L: [mais bien sûr [mais =

11 P: vous avez accepté [l'invasion de Chypre par la Turquie/
L: =pas du t- [mais si y a que lui qui parle

12 P: [vous avez accepté les territoires occupés/ .. ah ben laissez-moi parler/
J: [monsieur P vous lui posez une question laissez-le répondre

Dans cet extrait de transcription, les nombreux chevauchements pourraient faire dire que la 'machinerie des tours de parole' est mise en crise par la relation conflictuelle des participants. Il n'en est rien: au contraire, elle est exploitée de façon méthodique par un des participants, P, pour garder la parole, tandis que l'autre, L, essaie de s'auto-sélectionner pour la prendre. L'organisation systématique et mutuellement coordonnée de cet échange - alors même qu'il est catégorisé et dénoncé comme déviant des normes dans les dernières interventions, à caractère méta-communicationnel - est observable dans la façon dont les chevauchements entre L et P sont accomplis. D'une part, les interventions de L manifestent une lecture en train de se faire du propos de P, en se situant systématiquement aux frontières des unités qui construisent son tour. D'autre part, P prend la parole en 2 en annonçant qu'il va la passer à L, en projetant une paire adjacente de type question/réponse. Son propos se structure de sorte qu'il puisse garder la parole le plus longtemps possible, grâce au cumul d'une série d'unités syntaxiques, à laquelle correspond une série d'unités prosodiques délimitées par des intonèmes

---

1 Conventions de transcription adoptées:

/ et \	intonation montante et descendante	[	chevauchement
RENIE	segment prosodiquement accentué	:	allongement vocalique
xxxx	segment incompréhensible	. .. ...	pauses
(rires)	notation de phénomènes non transcrits	par-	troncation
=	continuation du même tour		

montants, qui prolongent indéfiniment la question commencée en 2. Nous avons ainsi affaire à une exploitation interactionnelle de la possibilité d'aligner des syntagmes afin de réaliser une expansion du tour vers la droite, permettant au locuteur de garder la parole et de minimiser la pertinence des points possibles de transition.Ce n'est pas un hasard que les protestations de L et J interviennent en 11-12, i.e. après que P ait modifié la relation interlocutive (passage de "il" à "vous" en 10) en s'adressant directement à L. Cette dernière expansion n'appartient plus à la question posée à L, comme auparavant, mais enchaîne par rapport à ses réactions à la question, sans toutefois ne lui avoir donné aucun espace pour prendre le tour: L proteste par rapport à cet escamotage de la deuxième partie de la paire adjacente.

Cet extrait montre la plasticité que les locuteurs eux-mêmes confèrent au tour de parole: il s'agit d'une unité virtuelle et dynamique, qui se configure dans son déploiement par les participants, qui ajustent sa forme émergente au contexte, à l'activité de leurs partenaires, à leurs visées communicationnelles immédiates, à la définition de positions interactionnelles. La plasticité du tour est fournie par son articulation en unités définies par les points de transition potentiels, les 'turn constructional units' (Schegloff, Sacks, Jefferson, 1974; Schegloff, 1996, Ford & Thompson, 1996), dont la délimitation et la construction sont d'abord du ressort des interactants et seulement ensuite de celui de l'analyste. Bien que la dimension syntaxique de la définition des unités constitutives du tour soit celle qui a attiré davantage l'attention des conversationnalistes, dès Sacks, Schegloff et Jefferson (1974: 702), elle n'est cependant ni suffisante ni indispensable, se combinant avec la dimension prosodique, avec des marqueurs lexicaux, et étant imbriquée et/ou relayée par la gestualité et les regards (cf. surtout les analyses de Goodwin, 1979, 1995; Streeck & Hartge, 1992). Cette intégration de différentes dimensions appelle ainsi une description elle-même intégratrice.

2.2. La construction collaborative des tours

Le tour de parole n'est donc pas une unité fixe et définissable a priori: c'est au contraire un accomplissement pratique et interactionnel des participants. Tout point de transition est donc à la fois projeté par l'analyse en temps réel qu'en font les participants et établi par eux dans son déroulement même, comme le montrent les modalités de sa contraction ou expansion, de sa poursuite ou son abandon. Ces pratiques font que le tour est toujours une réalisation conjointe des interlocuteurs, fruit de leur orientation mutuelle envers ses caractéristiques formelles exploitées à toutes fins interactionnelles, comme par exemple les faux-départs (Goodwin, 1980; Schegloff, 1987) ou les réparations (Jefferson, 1974).

Grâce à l'orientation et à la coordination mutuelle, un énoncé peut être achevé collaborativement par deux locuteurs: ceci est le cas lorsqu'un locuteur commence un tour qui sera terminé par son interlocuteur. Ce *pattern* syntactico-interactionnel, déjà relevé par Sacks dans les années '70 (qui parle de 'joint sentence production', cf. 1992), développée par Lerner (1987), puis par d'autres auteurs (Coates, 1997; Ferrara, 1992; Jeanneret, 1995), permet de situer les procédures interactionnelles au coeur de la syntaxe. La possibilité de telles occurrences repose sur le fait que le début de l'énoncé

projette son schéma constructionnel (Langacker, 1987; Ono et Thompson, 1995), sa configuration syntaxique possible, de sorte que l'interlocuteur puisse non seulement repérer des points de complétude possibles mais surtout les anticiper pratiquement, en les énonçant à la place du locuteur qui a la parole. Cette possibilité est maximisée par certaines formes, comme les énoncés articulant deux parties (comme "si p alors q" ou "quand p, q", "au lieu de p, q"), les listes, qui sur la base de l'apparition d'une première partie facilitent la projection de la seconde, les verbes introductifs de discours rapporté, etc. (Lerner, 1991).

Dans l'extrait suivant les flèches indiquent les lieux où le deuxième locuteur collabore à l'achèvement du tour commencé par le premier:

Exemple 2 - "la double nationalité" (uneu/b)

```
1    B  mais mais j'ai toujours cru que les hommes pouvaient pas avoir la double
2    B  nationalité: euh. suisse et italienne\
3    C  pourquoi/
4    B  mais j'sais pas::/ à cau- à cause du service militaire:/ alors tu vois:
5    A  ah ouais il a dû choisir à un moment donné\
6    B  ouais\ [il a choisi la Suisse/]
7    A          [à 18 ans pour:] ouais il a choisi la Suisse
8    C  aha
9    B  et ça [lui a pas enlevé son passeport pour autant quoi\
10   A        [et pis il a fait son service/. voilà\
11   B  oui
12   A  il a fait son service en Suisse/ mais mais il avait toujours euh.:
-> 13 B  la nationa-
14   A  non il a jamais eu de passeport en fait/ justement c'est / [y a y a quinze j-
15   B                                                            [a:hh/
16   A  enfin/ y a une année maintenant qu'il a deux qu'il a deux passeports\
17   B  ah il en a deux/
18   A  mais à dix-huit ans ils lui ont dit euh
-> 19 B  qu'il devait choisir
20   A  qu'il devait choisir\ puis lui il avait cru que il a- il avait RENIE l'italienne/
```

Dans le premier cas (13) le deuxième locuteur produit un SN qui vient remplir la place d'argument du verbe énoncé par le premier, dans le second (19) c'est une subordonnée qui vient compléter l'introduction du discours rapporté à la forme indirecte. Dans les deux cas A hésite avant que B ne propose le deuxième segment, ce qui permet de rapprocher ces patterns d'une forme d'hétéro-réparation (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977) - autre cas d'accomplissement collaboratif du discours (Gülich, 1986). Ces apports collaboratifs peuvent être ratifiés par le premier locuteur: c'est le cas en 20 - alors qu'en 14 l'énoncé est interrompu par un retour vers l'intervention de B en 9, chevauchée par le propos de A en 10, continuée en 12. De tels enchaînements manifestent les effets rétrospectifs et prospectifs des interprétations configurantes des participants. Les productions collaboratives ont ainsi pour effet non seulement de prolonger l'énoncé projeté par le premier locuteur, mais aussi éventuellement de le recadrer et le restructurer, l'adjonction d'une deuxième partie pouvant imposer une nouvelle interprétation (syntaxique et pragmatique) de la première. Là encore les activités interprétatives des locuteurs sont configurantes des *patterns* syntaxiques utilisés: leur analyse ne peut pas se limiter à en relever les formes, mais doit intégrer la dynamique procédurale qui les fait émerger in situ.

2.3. L'élaboration séquentielle du topic

Cette émergence des formes et de leurs fonctionnalités in situ, par un accomplissement collaboratif des interlocuteurs, souligne le fait que l'achèvement de la conversation est une entreprise collective, qui exclut la gestion solitaire et monologale d'une ou plusieurs dimensions linguistiques. Le travail interactionnel de mise en forme du tour a des effets non seulement sur la syntaxe, mais aussi sur l'organisation des topics conversationnels. Eux aussi n'échappent pas à la production conjointe des partenaires: une fois introduit dans la conversation, un topic n'appartient plus en propre à son énonciateur, mais peut être en tout temps négocié, modifié, abandonné, détourné par ses interlocuteurs (Mondada, 1995c; Berthoud & Mondada, 1995).

Exemple 3 - "le problème du TGV" (corpus incendie)

1 A : mais je crois / dans un endroit qui est particulièrement intéressant / et :. je
2 crois qu'il soulève un problème de fond / c'est le problème du FEU - l'été -
3 . et je crois qu'il faut le soulever ce problème parce que. on est jamais
4 assez préventif / et on :. et quand on va voir cette ce film que nous avons :
5 B : [sur la Canebière / (?)
6 A : [tourné sur la montagne SAINTe-Victoire / . c'est un endroit que j'adore /
7 vraiment qui est merveilleux /
8 B : qui a été défiguré [COMPlètement \
9 A : [qui a été DEfiguré complètement \ alors il reste encore
10 quelques parties côté Vauvenargues et :
11 B : oui oui
12 A : et je crois que ça va revivre / heureusement / grâce à l'effort de :
13 B : Cézanne a dû se retourner dans sa tombe \
14 C : mais qu'il risque de l'ê[tre encore plus par [le : TGV - et :
15 A : [voilà [non c'est ça // non non c'est ça /
16 y a le problème du TGV qui : qui vient se greffer là-dessus / faut faire très
17 attention je crois que c'est notre euh : c'est notre environnement - c'est
18 notre vie - c'est notre SOUffle de vie qui est en :. qui est en cause il faut :
19 sauvegarder l'ensemble de la nature / hein /

B en 8 complète l'énoncé de A, en ajoutant à sa relative une autre relative: il produit ainsi collaborativement un énoncé en reprenant un *pattern* syntaxique pouvant être répliqué de façon récursive. Ceci permet la prise du tour par B, qui, de cette façon, lie son énoncé au précédent, exhibe sa collaboration et légitime le point où la prise de parole se fait, de façon coordonnée, immmédiatement après le *pattern* pertinent. Cette intervention a des effets sur la suite: A en 9 la ratifie en la répétant, tout en reprenant son développement topical originel. En effet, B en 8 a introduit une ligne topicale qui diverge de celle que A est en train de développer (A insiste sur les beautés à préserver de la Sainte-Victoire, alors que B souligne les destructions massives qui l'affectent). Alors que A exploite pour cela des formes syntaxiques spécialisées pour l'introduction du topic et des marquages lexicaux explicites ("je crois qu'il soulève un problème de fond / c'est le problème du FEU" 1, "y a le problème du TGV" 16), B exploite des ressources syntaxiques et séquentielles (les points de transition possibles et les modes d'enchaînement) pour concurrencer le topic proposé par A. Les deux essaient de contraindre les enchaînements successifs possibles à leur tour de parole, A avec des techniques 'de premier locuteur', projetant une suite dont ses interlocuteurs vont devoir tenir compte, B avec des techniques de 'second locuteur', qui réinterprètent ce qui précède pour le transformer. A aura ainsi de plus en plus de difficultés à maintenir son topic: après une nouvelle intervention de B en 13, appuyée par celle de C en 14 (qui par les deux anaphoriques relie son tour à ce qui précède, éventuellement à 13 mais

possiblement à 8), il est obligé d'incorporer dans son propos le développement du topic "TGV", qu'il ne se limite pas à ratifier mais qu'il réintroduit avec des marquages explicites en 16.

On sait que la gestion du topic fait intervenir conjointement plusieurs niveaux d'analyse: un exemple comme celui-ci montre l'imbrication des ressources syntaxiques et lexicales dans l'organisation séquentielle des tours, les premières n'acquiérant leur fonctionnalité et leur efficacité qu'en étant rapportées à la seconde. Planification des énoncés, élaboration du topic et structuration de la conversation sont ainsi intégrées dans les usages des locuteurs, dans des 'méthodes' qui exploitent l'une comme ressource de l'autre.

2.4. Les réparations et l'élaboration in situ des ressources

Les participants à la conversation possèdent un ensemble de 'méthodes' pour en gérer collaborativement le déroulement, que celui-ci soit marqué par des accords ou des désaccords. Certaines de ces procédures permettent de réparer les troubles identifiés comme tels par les locuteurs (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977), et plus particulièrement de traiter *in situ* les difficultés, les mécompréhensions, les pannes concernant les ressources mêmes de l'interaction. Elles ont surtout fait l'objet de travaux portant sur la conversation exolingue (p.ex. Dausendschön-Gay, Gülich, Krafft, 1995; de Pietro, 1988; Lüdi, 1987), mais aussi de travaux de conversationnalistes (p.ex. Goodwin & Goodwin, 1986), qui ont permis de rendre compte de l'émergence des ressources linguistiques *dans*, *par* et *pour* l'interaction. Un exemple suffira:

Exemple 4 - "les voleurs" (pnr33/fgc)
1 I: après il va mettre de l'eau:. aux scaliers pour l'escalier après il y a de [la
2 glace
3 A: [ouais il fabrique des trucs
4 I: quand ils vont monter i- ils ils tombent
5 A: et il met des clous par terre
6 I: pis il emmène le:... à repasser là:
7 A: [le fer ouais
8 I: [le fer à repasser en haut/ et pis y a un voleur qui entre dans la cave/
9 A: il voulait allu[mer
10 I: [pis il voulait allumer la lumière (rires) et pis il a tiré le filet y le. le
11 F: le feu
12 I: no:n y a le
13 A: le fer. [à repasser
14 D: [à repasser
15 I: le fer à repasser qui va ici/ après i se brûle

Cet extrait de récit partage avec les autres exemples ici cités un grand nombre d'enchaînements collaboratifs entre les participants: I et A, des adolescents alloglottes, racontent ensemble une histoire, non seulement en fournissant l'un un commentaire de ce que l'autre vient de dire (1-3) ou en achevant collaborativement le tour précédent (4-6, 8-9), mais aussi en fournissant les ressources lexicales lorsque celles-ci viennent à manquer. Les auto-réparations de I en 1 ou les hétéro-réparations par A en 7 et en 13 pourvoient au lexème manquant et permettent la poursuite du récit; elles créent ainsi des occasions d'acquisition pour les participants, mais aussi des espaces d'affiliation, dont

on peut être exclu (c'est le cas de F, dont la réparation est rejetée en 12). Autour de la construction des ressources se greffent ainsi d'autres dimensions interactionnelles. Ces interventions sur la langue elle-même - qu'elles portent sur les items lexicaux comme ici ou sur leur sens, sur des formes syntaxiques ou sur leur valeurs pragmatiques - sont particulièrement visibles dans la communication exolingue mais présentent un intérêt plus général: elles montrent que les locuteurs définissent leurs ressources (et ne les exploitent pas seulement) dans le processus d'énonciation conçu comme appropriation (donc aussi détournement, subversion) contextuelle de la langue.

3. Une conception émergentiste et constructiviste des ressources linguistiques et des dynamiques interactionnelles

L'observation de l'imbrication des ressources formelles et des procédures interactionnelles modifie quelque peu les conceptions traditionnelles de la grammaire et de la langue. Elle invite à une définition de la grammaire qui soit plastique, adaptable à la diversité des contextes d'énonciation, des contraintes socio-cognitives et discursives. Cela implique une révision de certaines catégories descriptives et plus généralement de des hypothèses sur le rapport entre langue et exploitation des ressources linguistiques en situation.

3.1. Une vision dynamique de la grammaire

Dès qu'elles sont envisagées du point de vue du 'travail' interactionnel qu'elles font et qu'elles exhibent (qu'elles rendent *accountable*, selon le mot de Garfinkel, 1967), les ressources linguistiques appartiennent à une grammaire qui se caractérise par sa recomposition constante, faite de mouvements de stabilisation et de destabilisation, qui vont de pair avec son indexicalité constitutive (Fox, 1994). La grammaire, qu'elle soit définie en termes de patterns, de schématisations ou de routines, est configurée par son usage, en même temps qu'elle le configure: elle devient ainsi «a vaguely defined set of sedimented (i.e. grammaticized) recurrent partials whose status is constantly being re-negotiated in speech» (Hopper, 1988: 118).

Elle est mieux définie en termes de procédures que de règles, c'est-à-dire en termes d''ethnométhodes grammaticales', dont et les formes et les fonctionnalités s'ajustent indexicalement au contexte, aux occasions, aux situations inédites, qui se structurent conjointement avec les activités des interlocuteurs. Ainsi la grammaire est liée moins à des formes et des règles qu'à des activités qui s'ordonnent de façon localement accomplie dans l'interaction. Leur conception est fortement structurée par la prise en compte de la dimension temporelle et séquentielle de l'activité interactionnelle, qui fait que les énoncés sont planifiés, construits, interprétés en temps réel, au fur et à mesure qu'ils émergent, qu'ils sont ré-exploités dans les enchaînements conversationnels et par là eventuellement transformés. L'interprétation qui en est fournie en temps réel, rendue mutuellement accessible par la forme que prend le déroulement séquentiel successif, ne vient pas simplement s'ajouter aux formes produites, mais est incorporée à ces formes à travers les boucles crées par les

contraintes prospectives qu'elle exerce sur la suite et les effets rétrospectifs qu'elle exerce sur ce qui a précédé.

La grammaire dans l'interaction devient alors un ensemble extrêmement dynamique de ressources qui prennent leur sens dans l'interaction et qui, tout en pouvant se sédimenter dans des usages répétés, restent extrêmement malléables. Dans ce sens, ces ressources ne représentent pas un stock de formes figées dans lequel puiser selon les besoins communicatifs, ni un système d'unités et de règles que l'usage ne ferait qu'actualiser. Les ressources appartiennent à ce que Hopper (1988) appelle une 'grammaire émergeante', qu'il distingue de son opposé, la 'grammaire a priori': la première est construite, déconstruite et reconstruite de façons multiples dans la temporalité des énonciations et des conversations, alors que la seconde est un système statique, atemporel, homogène, organisé autour de catégories et règles prédéfinies et stables.

Ces constats nous orientent vers une conception constructiviste des pratiques langagières des locuteurs dans l'interaction, qui prend au sérieux la dimension endogène, émergeante, auto-organisée de la grammaire et plus généralement des ressources linguistiques.

3.2. Des catégories liées aux pratiques des interlocuteurs

Une des conséquences immédiates de cette conception, qui lie étroitement les ressources linguistiques aux activités en contexte des locuteurs, est la reconnaissance de l'importance structurante du point de vue du locuteur. En effet le locuteur, conçu comme un acteur social et non comme un sujet idéal isolé, met en oeuvre en temps réel, au fil du développement des tours de parole, des activités d'énonciation-interprétation qui informent réflexivement ce qui précède et qui suit. Ce travail comporte aussi des activités d'identification et de catégorisation d'unités, conçues non pas comme des unités abstraites dans un système formel préexistant mais comme des unités dont le maniement, la reconnaissance, la configuration est indissociable des visées énonciatives locales. D'où l'intérêt pour des unités 'émiques', qui ne relèvent pas de l'observateur mais des dynamiques observées, qui sont des unités pratiques que locuteur met en oeuvre à toutes fins pratiques au fil de l'interaction.

Cette approche a une dimension praxéologique et phénoménologique, que l'on retrouve dans les emplois de la catégorie de 'gestalt' chez les linguistes conversationnalistes allemands (Auer, 1993; 1996; Selting, 1996) pour parler notamment de la syntaxe imbriquée avec la prosodie: les gestalts émergent au fil de l'interaction, configurées par le locuteur qui par ce moyen dynamique signale, rend *accoutables*, des phénomènes tels qu'un point de complétion (lorsque la gestalt est clôturée) ou au contraire une expansion (lorsque la gestalt continue à se développer). Ces gestalts syntactico-prosodiques opèrent ainsi comme des indices de contextualisation (Gumperz, 1992) pour la production et la reconnaissance des points de transition dans la gestion des tours (Auer, 1993: 2). La notion de gestalt permet de prendre en compte la flexibilité, l'indexicalité, la saillance locale des unités pertinentes dans l'interaction, ainsi que leur dimension à la fois holiste et analysable (Selting, 1996:359).

3.3. Comment concevoir les ressources linguistiques dans l'interaction? Deux hypothèses

Si l'on considère que la conversation est un des lieux fondamentaux où s'organise le lien et l'ordre social, où s'accomplit la socialisation des individus, où ils acquièrent leurs capacités à communiquer et où le langage est utilisé de façon prototypique, on peut alors considérer que l'organisation de la conversation n'est pas indifférente à l'organisation sociale ni à la structuration des ressources linguistiques. Autrement dit, le lien doit être étroit entre les ressources linguistiques et les dynamiques interactionnelles. Il peut être formulé dans le cadre de deux hypothèses, l'une faible et l'autre forte:

• Selon la première hypothèse, les formes linguistiques servent de ressource à l'interaction. L'organisation de l'interaction exploite au mieux ces ressources selon leurs spécificités et leurs caractéristiques formelles.

• Selon la seconde hypothèse, les formes linguistiques ne sont pas seulement exploitées interactionnellement, elles sont aussi configurées par l'interaction. Leur adéquation particulière au 'travail' conversationnel ne serait pas un hasard, mais viendrait du fait que ce sont les activités des locuteurs qui structurent les ressources de la langue. Cette opération de configuration aurait lieu dans une boucle réflexive: les locuteurs exploitent indexicalement des ressources qu'ils traitent comme pré-existantes et par là leur imposent des formes, des modes d'organisation, des valeurs situées.

Par rapport à la première hypothèse, qui reconnaît un lien synchronique et fonctionnel entre deux modes de structuration, la seconde apporte un regard diachronique et dynamique, qui prend en charge les processus d'émergence - en termes, par exemple, de grammaticalisation. Il est intéressant de remarquer que, dans un domaine apparemment éloigné de celui qui nous intéresse ici, les travaux actuels sur la grammaticalisation (Traugott & Heine, 1991) s'intéressent de plus en plus aux usages discursifs et interactionnels pour rendre compte de parcours de grammaticalisation ou pour identifier des opérations pragmatico-discursives sédimentées dans des formes grammaticalisées. De l'autre côté, ces questions sont reprises par des travaux portant sur les usages conversationnels de certaines formes, comme par exemple la dislocation (Ashby, 1988; Auer, 1996), qui serait la trace d'une mutation en acte de la structure syntaxique du français, la faisant passer de l'ordre SVO à une structure intégrant les marques de topicalisation.

Ces deux hypothèses veulent montrer le lien étroit que différents paradigmes en linguistique reconnaissent aujourd'hui entre ressources linguistiques et dynamiques interactionnelles et les développements enrichissants que permettent l'articulation et l'intégration de différentes dimensions. Les conséquences sont de taille: au lieu d'une conception qui considère que les possibilités du système déterminent les usages linguistiques, l'usage ne faisant qu'actualiser les potentialités déjà inscrites dans le code, il s'agit de proposer une autre conception de la langue, comme étant à la fois l'horizon et le produit de la parole. La langue, en effet, existe d'abord dans et par les pratiques langagières des locuteurs; elle est profondément imbriquée en elles et ne peut donc être définie indépendamment d'elles: il s'agit donc de se demander comment les pratiques langagières interactionnelles des participants identifient, exploitent, et par là

configurent les ressources de ce qui sera désigné comme étant la langue. La langue appartient aux locuteurs - avant qu'au linguiste; c'est le ' je ' qui se la réapproprie dans chaque acte d'énonciation, qui la réinvente pour mieux s'ajuster à la situation. Les effets de codification et de standardisation ne sont donc pas les seuls aspects définissant la langue; ils sont le résultat de pratiques sédimentées, à décrire dans leurs processus constituants et non pas à considérer dans leur évidence constituée. Il est ainsi possible de définir des pratiques dont l'effet est de ' durcir ' davantage la langue, de l'instaurer comme une réalité se présentant comme donnée plutôt que comme construite, à côté d'autres pratiques qui, elles, ont un effet dynamisant, recréant indexicalement la langue à chacun de ses usages.

Bibliographie

Aijmer, K./Altenberg, B. (Ed.) (1991): *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*. London, Longman.

Ashby, W. J. (1988): «The syntax, pragmatics, and sociolinguistics of left and right dislocations in French», in: *Lingua,* 75, 203-29.

Auer, P. (1993): «On the prosody and syntax of turn-continuation», in: *Fachgruppe Sprachwissenschaft, Universität Konstanz, KontRI, Arbeitspapier,* 25, 1-48.

Auer, P. (1996). «The pre-front field in spoken German and its relevance as a grammaticalization position», in: *Pragmatics,* 6(3), 295-323.

Berrendonner, A. (1990): «Pour une macro-syntaxe», in: *Travaux de Linguistique,* 21, 25-36.

Berrendonner, A./ Reichler-Béguelin, M.-J. (1989): «Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique», in: *Langue Française,* 81, 99-125.

Berthoud, A.-C./ Mondada, L. (1995): «Modes d'introduction et de négociation du topic dans l'interaction verbale», in: Véronique, D./Vion, R. (Eds.), *Modèles de l'interaction verbale. Actes du Colloque sur l'Interaction sociale, Université de Provence, septembre 1991*. Aix-en-Provence: Université de Provence, 277-303.

Blanche-Benveniste, C. & alii (1987): *Le français parlé. Edition et transcription*. Paris, INALF.

Blanche-Benveniste, C. & alii (1990): *Le français parlé,. Etudes grammaticales*. Paris, Editions du CNRS.

Coates, J. (1997): «The construction of a collaborative floor in women's friendly talk», in: Givon, T. (Eds.), *Conversation: Cognitive, Communicative and Social Perspectives*. Amsterdam, Benjamins.

Couper-Kuhlen, E./Selting, M. (Ed.) (1996): *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge, Cambridge University Press.

Danon-Boileau, L./Meunier, A./Morel, M.-A./Tournadre, N. (1991): «Intégration discursive et intégration syntaxique», in: *Langages,* 104, 111-128.

Dausendschön-Gay, U./Gülich, E./Krafft, U. (1995): «Exolinguale Kommunikation», in: Fiehler, R./Metzing, D. (Eds.), *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur*. Bielefeld, Aisthesis, 85-117.

De Pietro, J.-F. (1988): «Vers une typologie des situations de contacts linguistiques», in: *Langage et Société,* 43, 65-89.

Ferrara, K. (1992): «The interactive achievement of a sentence: Joint productions in therapeutic discourse», in: *Discourse Processes,* 15, 207-228.

Ford, C. E./Thompson, S. A. (1996): «Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns», in: Ochs, E./Schegloff, A./Thompson, S. A. (Eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press, 134-184.

Fox, B. A. (1994): «Contextualization, indexicality, and the distributed nature of grammar», in: *Language Sciences,* 16(1), 1-37.

Gadet, F./Kerleroux, F. (1988): «Grammaires et données orales», in: *LINX,* 18, 5-18.

Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Goodwin, C. (1979): «The interactive construction of a sentence in natural conversation», in: Psathas, G. (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York, Irvington Publishers, 97-121.

Goodwin, C. (1980): «Restarts, pauses, and the achievement of mutual gaze at turn-beginning», in: *Sociological Inquiry,* 50, 272-302.

Goodwin, C. (1995): «Sentence construction within interaction», in: Quastoff, U. (Ed.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin, De Gruyter, 198-219.

Goodwin, M. H./Goodwin, C. (1986): «Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word», in: *Semiotica,* 62(1-2), 51-75.

Gumperz, J. J. (1992): «Contextualization revisited», in Auer, P./di Luzio, A. (Eds.), *The Contextualization of Language*. Amsterdam, Benjamins, 39-53.

Gülich, E. (1986): «L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact"», in: *DRLAV,* 34-35, 161-182.

Hopper, P. (1988): «Emergent grammar and the a priori grammar postulate», in Tannen, D. (Ed.), *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*. Norwood, Ablex, 103-120.

Jacques, F. (1983): «La mise en communauté de l'énonciation», in: *Langages,* 70, 47-71.

Jeanneret, T. (1995): «Interaction, co-énonciation et tours de parole», in: *Cahiers de l'ILSL (Univ. de Lausanne),* 7, 137-158.

Jefferson, G. (1974): «Error correction as an interactional resource»: *Language in Society,* 2, 181-199.

Kallmeyer, K. (1997): «Vom Nutzen des technologischen Wandels in der Sprachwissenschaft: Gesprächanalyse und automatische Sprachverarbeitung», in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik,* 107, 124-152.

Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford, Stanford University Press.

Lerner, G. (1987):*Collaborative Turn Sequences: Sentence Construction and Social Action*. PhD, University of Californa, Irvine.

Lerner, G. H. (1991): «On the syntax of sentence-in-progress», in: *Language in Society,* 20, 441-458.

Lüdi, G. (1987): «Travail lexical explicite en situation exolingue», in: *Romanica Ingeniosa. Mélanges offerts à Gérold Hilty*. Bern, Lang, 463-496.

Mondada, L. (1995a): «Introduction: pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles», in: Mondada, L. (Ed.), *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles, Actes du colloque de Lausanne, Cahiers de l'ILSL* no 7, 1-18.

Mondada, L. (1995b): «La construction interactionnelle du topic», in: Mondada, L. (Ed.), *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles, Actes du colloque de Lausanne, Cahiers de l'ILSL* no 7, 111-135.

Mondada, L. (1995c): «Planification des énoncés et séquences interactionnelles», in: *Actes du Colloque BENEFRI-Strasbourg, "Problèmes de sémantique et de relations entre micro- et macro-syntaxe", Neuchâtel, 19-21 mai 1994, SCOLIA,* 5, 319-342.

Mondada, L. (1998a): «Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles», in: *Cahiers du Français Contemporain. Actes du Colloque Internatinal "Alternances des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyses, pratiques", ENS de Fontenay, 6-8 février 1997,* 5.

Mondada, L. (1998b): «Technologies et interactions sur le terrain du linguiste», in: *Cahiers de l'ILSL. Actes du Colloque "Le travail du chercheur sur le terrain. Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête" (Université de Lausanne, 13-14 décembre 1996),* 10.

Mondada, L. (à paraître): «L'accomplissement interactionnel de la sélection et de la mise en séquence des formes linguistiques», in: *Langage et Société.*

Ochs, E./Schegloff, E. A./Thompson, S. (Eds.) (1996): *Interaction and Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ono, T./Thompson, S. A. (1995): «The dynamic nature of conceptual structure building: Evidence from conversation», in: Goldberg, A. (Ed.), *Conceptual Structure, Discourse and Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 105-139.

Sacks, H. (1992 [1964-72]): *Lectures on Conversation (2 Vols.)*. Oxford, Basil Blackwell.

Sacks, H./Schegloff, E. A./Jefferson, G. (1974): «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», in: *Language,* 50, 696-735.

Schegloff, E. A. (1979): «The relevance of repair for syntax-for-conversation, in: Givon, T. (Ed.), *Syntax and Semantics, Vol. 12: Discourse and Syntax*. New York, Academic Press, 261-288.

Schegloff, E. A. (1987): «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, 70-85.

Schegloff, E. A. (1996): «Turn organization: One intersection of grammar and interaction», in: Ochs, E./Schegloff, E. A./Thompson, S. A. (Eds.), *Grammar and Interaction*. Cambridge, Cambridge University Press, 52-133.

Schegloff, E. A./Jefferson, G./Sacks, H. (1977): «The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation», in: *Language,* 53, 361-382.

Selting, M. (1996): «On the interplay of syntax and prosody in the constitution of turn-constructional units and turns in conversation», in: *Pragmatics,* 6(3), 371-389.

Streeck, J./Hartge, U. (1992): «Gestures at the transition place», in: Auer, P./di Luzio, A. (Eds.), *The Contextualization of Language*. Amsterdam, Benjamins, 135-157.

Thompson, S. A. (1989): «A discourse approach to the cross-linguistic category "adjective"», in: Corrigan, R./Eckaman, F./Noonan, M. (Eds.), *Linguistic Categorization.* Amsterdam, Benjamins, 245-265.

Traugott, E. C./Heine, B. (Eds.) (1991): *Approaches to Grammaticalization.* Amsterdam, Benjamins.

DER SUPERMARKT IN NGURU.

Weltweit werden heute genügend Nahrungsmittel produziert, um alle Menschen satt werden zu lassen. Oft reicht jedoch das Geld nicht aus, diese zu kaufen. Fairer Handel, Zugang zu den Märkten des Nordens und gerechte Löhne für die Produzierenden sind wichtige Voraussetzungen für eine gerechtere Verteilung des Wohlstandes. Denn ein eigenes Einkommen trägt zu wirtschaftlicher Sicherheit und Unabhängigkeit bei.

FAIRE HANDELSBEZIEHUNGEN SCHAFFEN IST EINE ANTWORT AUF DIE BEVÖLKERUNGSFRAGE.

Eine Initiative der Arbeitsgemeinschaft SWISSAID FASTEN-OPFER BROT FÜR ALLE Helvetas CARITAS

La représentation de l'Autre dans la publicité caritative

Katja Müller

1. Introduction

Arrêt sur image: sous le titre accrocheur "Der Supermarkt in Nguru" une photo représentant des femmes assises par terre derrière leurs paniers remplis de marchandises. Une ambiance de marché, typiquement africaine. Suit un bref texte explicatif, résumé par le slogan "Handelsbeziehungen schaffen ist ein Antwort auf die Bevölkerungsfrage". L'annonce publicitaire, parue en 1992, est signée par l'"Arbeitsgemeinschaft' des plus grandes organisations caritatives suisses, Swissaid, Fastenopfer, Brot für alle, Helvetas et Caritas.

L'image, paisible à souhait, et le message, plein de bon sens, présentent un changement radical par rapport aux nombreuses représentations stéréotypées de l'Afrique, véhiculées habituellement dans la publicité caritative. Ce n'est plus une image négative, de misère et de famine qui accroche le regard du lecteur, mais une scène de vie banale et quotidienne d'un marché africain.

Un rapide tour d'horizon d'autres publicités caritatives confirme ce changement. Les images de pauvreté et de famine ont cédé le pas à d'autres images plus positives, différentes.

Comment interpréter ce changement?

Cette observation banale a constitué le point de départ d'une recherche qui a voulu montrer comment à partir d'un objet tiré du quotidien, on peut s'interroger sur la manière dont nous nous construisons une réalité et sur la façon dont nous appréhendons le monde[1]. C'est également autour de ce thème de la construction de la réalité que cet article est organisé. Il a pour but de présenter quelques éléments de ma recherche sur la représentation de l'Autre dans la publicité caritative mais aussi d'aborder, à travers une approche constructiviste de la réalité, quelques réflexions épistémologiques.

---

1 «La représentation de l'Autre dans la publicité caritative». Mémoire de Licence. Romanisches Seminar, 1996.

2. La construction d'une approche théorique

La publicité contribue à la construction de la réalité tout en intégrant des biens et des valeurs déjà présents dans la société. Elle peut donc constituer un moyen et un instrument d'analyse pour saisir une partie de la complexité de notre rapport à la réalité. Constatant un changement dans la manière de représenter l'autre dans la publicité, je me suis interrogée sur l'influence qu'exerce la publicité sur notre perception du monde. A quels symboles, quel savoir et quel sens commun les publicitaires font-ils référence? A quels arguments et à quelles stratégies discursives ont-ils recours pour faire 'passer le message'? Quelles nouvelles images cherchent-ils persuasivement à composer?

Mais tout d'abord qu'est-ce que *la réalité*? Est-ce une valeur neutre et objective, existante hors de l'individu, un moyen de référence et d'orientation, ou ne doit-on pas plutôt parler d'une référence co-construite de façon intersubjective?

Face aux évènements et situations de la vie quotidienne, nous utilisons des schémas et des formes d'explications que nous avons intégrés lors de notre socialisation. Pour cela, nous avons recours à un 'stock social' constitué selon Berger & Luckmann de:

> «schémas typificatoires requis pour les principales activités routinières de la vie quotidienne, non seulement les typifications d'autrui qui ont été discutées auparavant, mais aussi celles qui s'appliquent à toutes sortes d'évènements et d'expériences à la fois sociaux et naturels. (...) En se présentant à moi comme un tout intégré, le stock social de connaissances me procure également les moyens d'insérer les éléments discrets de ma propre connaissance. (...) Le stock social de connaissances différencie la réalité selon son degré de familiarité. Il procure des informations complexes et détaillées au sujet des secteurs de la vie quotidienne auxquels je suis souvent forcé d'avoir affaire» (1989: 64).

Chaque évènement est perçu, classé et catégorisé de telle sorte qu'il convienne à notre système référentiel. Autrement dit, chaque situation est *construite* de telle façon qu'elle offre un sens à notre univers de connnaissances, à notre représentation de la réalité:

> «L'individu ne réagit pas [...] en fonction de la situation objective à laquelle il est confronté mais à partir de la représentation qu'il se fait de cette situation» (J.-C. Abric 1987: 56 cité par Vion 1992: 47).

Ces 'stocks sociaux' ne sont pas acquis et figés une fois pour toutes chez l'individu. Celui-ci ne peut pas ne pas intéragir et, ce faisant, il réélabore, négocie, formule et (re-)construit constamment ces modes d'appréhension de la réalité:

Cette valeur de 'subjectivité partagée' ou d'intersubjectivité'[2] de la réalité repose sur deux principes définis par Berger & Luckmann (1986: 37ss) de la façon suivante :

---

2 Le terme est une des composantes de la théorie de la phénoménologie de Schutz. Cette vision à qui on peut reprocher de 'substantialiser' l'intersubjectivité comme un 'stock d'images partagées' peut être complétée voire remplacée par une vision de l'intersubjectivité comme un processus dynamique lié au travail continu d'adaptation et d'échanges entre les partenaires d'une interaction. Selon Vion, on

1) La conscience de chacun de nous de partager un monde commun:

> «Je sais que mon attitude naturelle envers ce monde correspond à l'attitude naturelle des autres, que ceux-ci comprennent également les objectivations selon lesquelles ce monde est ordonné, qu'ils organisent également ce monde autour du 'ici et maintenant' de *leur* existence à l'intérieur de ce monde et qu'ils ont des projets de travail en son sein».

2) La correspondance des significations:

> «Je sais qu'il existe une correspondance continue entre *mes* significations et *leurs* significations dans ce monde, que nous partageons le sens commun de sa réalité. (..) La connaissance du sens commun est la connaissance que je partage avec d'autres en temps normal, la routine allant de soi du quotidien».

La construction de la réalité se base à la fois sur nos propres expériences antécédentes, sur l'échange réciproque et sur la transmission de nouvelles expériences par les autres que nous allons trier et emmagasiner, en nous les appropriant et les intégrant dans notre propre stock social et système de pensée; en les faisant nôtres. Cette thèse de l'interchangeabilité des points de vue et de la congruence des pertinences, appelés par Schutz 'thèse générale des perspectives réciproque' ou 'thèse de la réciprocité des perspectives' conduit à concevoir le réel comme une production inter-subjective plutôt que comme un univers objectif et anonyme (Vion 1992: 49).

L'enjeu est particulièrement important pour aborder des éléments nouveaux et encore indéterminés venant contredire et remettre en question nos bases communes, nos suppositions initiales.

En phénoménologie, telle que la conçoivent Berger & Luckmann, le processus de typification est fondamental dans la construction sociale de la réalité. Les 'schémas typificatoires' qui constituent le 'stock social' (voir ci-dessus) guident nos actions et interactions et nous permettent de gérer la multitude des évènements et des rencontres quotidiennes.

L'intérêt de la théorie de la construction sociale de la réalité pour mon propos est qu'elle suppose une réalité *construite* à partir de schémas typificatoires et de représentations partagées intersubjectivement à travers nos différentes interactions quotidiennes avec les autres:

> «De sorte que, conformément à l'interactionnisme symbolique, l'interaction est le lieu où se (re)construisent les divers catégories à partir desquelles nous communiquons» (Vion 1992: 50)

---

parle en linguistique d'intersubjectivité lorsque: «l'on réfère aux univers de connaissances, ou aux images auxquelles les protagonistes réagissent, qu'il s'agisse d'images d'eux-mêmes, de leurs partenaires ou de la situation» (Vion 1992: 47).

3. L'effet de désignation

Cette recherche perpétuelle de compréhension de la réalité qui nous entoure a pour conséquence que nous devons aussi nous mettre d'accord sur le sens et la signification des mots que nous employons quotidiennement. Si nous construisons notre réalité sociale à partir de schémas typificatoires, il en va de même avec la construction de significations et de sens à l'aide de mots spécifiques:

> «Le travail du sens commun consiste» en une double opération de légitimation de l'interlocuteur et de l'objet en question par une série d'aller-retour, entre les interprétations. (...)«en tombant d'accord» sur une «objectivité» des choses dont on parle: «on voit ainsi le sens commun s'ériger en validation de l'objectivité du monde, une objectivité relative, toujours reformée par des régulières confrontations» (Sfez cité par Ramognino 1989: 34).

La réalité n'acquiert son véritable sens qu'à travers les désignations linguistiques que nous attribuons aux choses. En nommant, nous construisons une réalité adaptée à nos besoins, à nos activités et points de vue, nous définissons les objets pour les faire nôtres et pour les insérer dans nos propres cadres de référence.

Par rapport à la représentation de l'Autre dans la publicité caritative, cet acte de désignation, cette dénomination de l'Autre, nous ammène à le définir, à le rendre significatif pour notre propre réalité: nous l'apprivoisons et nous nous l'approprions. En même temps, chaque fois que nous appréhendons l'Autre, nous changeons sa *signification*, nous le rendons *différent*. Dans la vie quotidienne, les rencontres permettent de vérifier ou de modifier les définitions données face à l'Autre qui est lui-même une personne capable de détermination et de parole. Il peut contredire l'image que nous nous faisions de lui ou au contraire la confirmer. Par contre, dans le rapport avec l'Autre *lointain*, l'Autre ne fournit souvent pas lui-même ses propres images, mais se construit à travers des représentations données par des tiers.[3]

Dans ces processus de typification et d'appropriation, l'apparition de clichés et de stéréotypes [4] est donc inévitable:

> «Ein Flut von über Jahren anerzogenen, bereitwillig gelernten, inzwischen verfestigten Bildern und Vor(aus)urteilen liegen, fein sortiert in diversen Schubladen, auf Abruf bereit. Einseitige Informationen, gezielte Falschmeldungen, mit allen subtilen Zwischenformen tragen dazu bei, dass wir bevor wir auch nur einem einzigen Fremden begegnet sind, bereits bestens über ihn Bescheid zu wissen glauben» (Heller 1990: 54 cité par Spiess 1994: 48)

---

3 Il en est ainsi avec beaucoup d'autres choses; la réalité fonctionnant sur un système de croyances réciproques.

4 «Les stéréotypes (...) sont en général de nature verbale et conceptuelle; ils servent à un usage interne à la collectivité. Ils projettent une image figée sur les autres, en général négative, sans abolir évidemment les contacts avec eux. Ce sont des jugements d'essence qui constituent l'autre en pôle négatif et produisent ainsi de l'altérité» (Centlivres 1986: 99).

Le vocabulaire et le discours des organisations caritatives contribuent à créer une image particulière, souvent simplifiée du tiers-monde, à la fois exotique et domestiquée.

Les deux exemples de discours publicitaire tirés de mon corpus (soit une quinzaine de publicités de l'organisation suisse d'entraide SWISSAID) illustrent le recours à une argumentation *antonymique* entre notre monde et les autres. Le procédé, fréquemment employé par les organisations publicitaires, consiste à établir des catégories définitoires pour opposer *notre* monde à celui des *autres lointains.*

4. Argumentation antonymique Nous - les Autres

Pour assurer l'impact de son message, l'organisation caritative SWISSAID cherche à créer un univers de confiance et à établir un pont entre la réalité des gens du tiers-monde et l'univers du donateur. Enoncés, affirmations, descriptions et mises en image de l'Autre et de sa réalité cherchent à renvoyer à la réalité du donateur.

Le premier exemple se base sur une comparaison de deux publicités prises dans un intervalle de dix ans (1984-1994). L'argumentation repose sur une juxtaposition comparative de notre monde et de celui du tiers-monde. Un procédé similaire a été employé dans le second exemple, une publicité de 1995. Pour chaque exemple, je ferai une description commentée et avancerai quelques hypothèses qui seront discutées dans la troisième partie conclusive .

4.1. Analyse du premier exemple *(Voir Annexe 1)*

La publicité de 1984 est accompagnée d'un collage de photos représentant des enfants et des adultes de par le monde, alors que celle de 1994 ne possède aucune illustration.

Il est possible d'établir trois paires d'opposition autour desquelles s'opère l'argumentation:

1) Proche / lointain

2) Riche / pauvre – technologie / tradition

3) Universalisme / communauté

4.1.1. Proche - lointain

Le premier paragraphe des deux publicités se donne pour objectif de contrecarrer cette évidence du lointain qui ne nous touche pas.

En 1984, la télévision est désignée explicitement comme la médiatrice du proche et du lointain, celle qui permet le rapprochement de deux mondes distincts. Grâce à elle, le spectacteur se situe au coeur de la misère des autres. L'opposition proche-lointain est rejetée.

En 1994, L'appel à la solidarité de 1984 fait place à celui de la responsabilité. Distances et frontières sont abolies et la perspective d'un monde *commun* apparaît. L'organisation Swissaid, quant à elle, se positionne subtilement comme le moteur initiatique d'une perception différente de la cohabitation mondiale.

4.1.2. Riche / pauvre – Technologie / tradition

Dans le second paragraphe de 1984, la solidarité entre les peuples et la désignation d'un responsable de la misère du monde (chefs d'Etats et gouverments corrompus, course aux armements) occupe l'avant de la scène argumentative. Swissaid entend définir des degrés de richesse/pauvreté: "monde riche, du monde moins riche ou du tiers monde".

En 1994, l'aide Swissaid a glissé au centre de l'argumentation. Le donateur découvre, grâce à elle, que le lointain possède des valeurs et des qualités irremplaçables, perdues dans notre propre monde industrialisé. Le discours se construit autour de l'éloge de la tradition et autour du respect de la nature des peuples du lointain. Swissaid ne catégorise plus le monde en riches-pauvres mais préfère parler de "populations défavorisées"[5]

Cette forme argumentative lui permet de justifier son activité. Elle intervient tant au niveau de ce que l'Autre a de plus propre, son identité, sa spécificité ("Elle encourage les groupes de paysans, de femmes et de jeunes à s'appuyer sur leurs traditions (...)") qu'au niveau du patrimoine universel: (" (...) à respecter la nature").

4.1.3. Universalisme / particularisme

L'orientation idéologique et les conséquences qui en découlent sont les plus marquées dans le dernier parargraphe. Le texte de 1984 construit un monde commun qui doit lutter contre les "écarts les plus répréhensibles" (parler d'écart implique l'existence d'une norme, celle des pays industrialisés). Aider le tiers monde à atteindre notre stade de développement revient à réparer l'injustice et l'inégalité du rapport entre proche / lointain, riche / pauvre et par là même contribue à sauver le monde en général. Swissaid peut ainsi légitimer son aide au développement.

Dans le texte de 1994, Swissaid n'a plus la même volonté d'aider le tiers monde à se développer selon une échelle idéologique issue de nos sociétés industrialisées. Elle cherche au contraire à (re-)valoriser le mode de vie des autres, en encourageant des projets liés à la tradition et à la culture locales, pour endiguer ainsi l'exode rural. Son argumentation repose sur la peur du lointain qui s'approche et ses conséquences néfastes. Le discours, sous ses abords positifs, éloge de la tradition, éloge du peuple nature, semble pourtant - à bien y regarder - quelque peu biaisé: dans un premier temps, il enferme les habitants du tiers monde dans le 'mythe du bon sauvage' et dans un deuxième temps, on peut lui reprocher de 'cacher' ses véritables intentions qui

---

5 En fait, il est possible de constater une prise de conscience de la part des organisations d'entraide sur l'importance du vocabulaire; 'tiers monde' est un terme en voie de disparition comme l'atteste par exemple le dernier feuillet d'information de l'organisation Helvetas ou même Swissaid dans sa dernière publicité de 1996, où tout deux parlent de 'pays du sud'. Le paradigme Nord-Sud est ainsi renforcé dans les termes mêmes.

consistent à défendre la ville des dangers de l'exode rural , et en général, les pays du Nord de l'immigration du Sud.

4.2. Analyse du deuxième exemple *(Voir Annexe 2)*

Dans le second exemple, une publicité de 1995, Swissaid construit son argumentation autour de la comparaison – cette fois-ci explicite – entre Nous et les Autres. Cette argumentation basée sur la comparaison est un procédé fréquemment utilisé. Il peut soit se concrétiser dans l'ensemble de l'argumentation , comme en 1995, ou être suggéré par des énoncés du type: "Avec ce que nous gagnons en un jour nous pouvons aider ailleurs pendant plusieurs années" (1989).

En parcourant la publicité de 1995, différentes paires d'opposition peuvent être établies:

- "Nous avons de la chance",
- "*D'autres en ont peu [de chance]* "

- "Nous avons tous suffisamment à manger", - "nous vivons dans de bonnes conditions sanitaires".
- "*A San Ramon (Nicaragua), l' assistance sanitaire est extrêmement précaire*"

- "et pouvons nous procurer partout nos plantes médicinales locales"
- "*il est par exemple difficile de se procurer des médicaments*"

- "par exemple sous cette forme particulièrement savoureuse"
- "*qui sont de toute façon inabordables pour la plupart des familles*"

Juxtaposés ainsi, ces énoncés illustrent le lien d'inégalité reliant notre monde à celui des Autres.

La vie à San Ramon est définie comme une situation de manque. Manque au niveau de l'assistance sanitaire, des conditions d'hygiène et d'alimentation [présentés au verso de la même page]. Les médicaments – qui sont difficiles à se procurer – sont inabordables pour la plupart des familles. La situation est présentée comme désespérée et sans issue. Le terme même 'd'assistance sanitaire' implique dès le départ une impossibilité à subvenir de façon autonome à ses propres besoins. Le discours s'oriente vers une notion implicite de dépendance.

A l'opposé, *notre* façon de vivre n'est pas construite sur un *manque* auquel il faut pallier, mais à l'aide d'une argumentation basée sur l'exemple d'un objet tout à fait banal et quotidien, le bonbon Ricola.[6] En tant qu'exemple parmi d'autres, il renvoie à la multitude des autres objets à notre disposition. Symbole d'abondance et de richesse, le bonbon Ricola est passé du statut de 'plante médicinale locale' à une 'forme particulièrement savoureuse'. La santé est définie chez nous comme une source potentielle de plaisir.

Introduite par le connecteur '*néanmoins*', la seconde partie de l'argumentation se concentre sur les solutions envisageables pour réparer cette inégalité. Dès lors,

---

6 Swissaid aurait tout aussi bien pu recourir à n'importe quel autre objet de ce type (dans le cas présent, le choix de l'objet a été dicté par le sponsor).

Swissaid se positionne comme l'organisation à même d'apporter la solution aux problèmes du tiers-monde. Celui-ci ne doit pas chercher à 'atteindre' notre standard de vie, mais se rappeler de ses propres ressources. L'organisation entend aider le tiers monde à se souvenir de ses propres valeurs. L'argumentation de Swissaid repose comme en 1994, sur l'éloge de la tradition des habitants du tiers monde ('savoir ancestral').

Swissaid entend donc défendre à la fois les valeurs traditionnelles et favoriser l'auto-détermination des gens du tiers monde:

> "Certaines femmes possèdent encore ce savoir ancestral sur les vertus curatives offertes par la nature. SWISSAID aide ces femmes à transmettre leur savoir: en soutenant les groupes de femmes, la formation des conseillères de santé et la création de jardins d'herbes médicinales".

5. Discussion des résultats

A partir du processus de la construction sociale de la réalité et de l'analyse des mécanismes à l'oeuvre dans la publicité caritative, productrice de représentations de l'autre, je me suis interrogée sur les effets et les implications de cette forme de communication pour l'image que nous nous faisons de l'autre. Je pars du principe qu'il s'agit d'une simplification de la réalité de l'autre. Cette simplification est liée aux nécessités commerciales propres à toute vente et par conséquent à toute publicité.

La figure de l'autre lointain est une construction basée sur des représentations issues de notre système de pensée. Celles-ci sont «le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique» (Abric in Jodelet 1989: 188). Elles apparaissent comme des «réalités préformées, des cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action, des systèmes d'accueil des réalités nouvelles» (Jodelet 1989: 159).

A partir de ces représentations, série de traits et de caractéristiques dominantes chez l'autre, celui-ci, d'abord difficilement identifiable, est reconnaissable et catégorisable.

Les organisations caritatives font appel à ces représentations de l'autre véhiculées dans la société. En les reproduisant, elles maintiennent l'autre dans une définition et une image bien précise, difficile à changer. On peut dès lors faire l'hypothèse que toute organisation caritative exerce à travers son discours une forme de pouvoir sur la représentation de l'autre :

> «Le discours publicitaire ne constitue pas une idéologie, il est plutôt un un moyen de reproduction de l'idéologie dans la mesure où il accomplit diverses fonctions dans le renouvellement des représentations sociales et collectives» (Jeudi 1977: 122).

Dans le cas de Swissaid, les traits dominants de ce discours consistent à identifier l'autre à une image de 'victime des circonstances', de nature géographique ou

politique (sécheresse, guerre, corruption des Etats, etc.), et à le présenter comme un être ou un groupe volontaire et décidé mais nécessitant toutefois de l'aide externe. Cette dernière caractéristique est indispensable pour légitimer l'action même de Swissaid.

Cette figure de l'autre victime de circonstances extérieures constitue selon Jörg Fisch une nouvelle forme de discrimination, remplaçant celle révolue de la théorie de l'évolutionnisme. C'est une façon d'expliquer le 'retard' cumulé par l'histoire de l'Afrique sans pour autant faire appel à un discours de tendance évolutionniste:

> «Zur Erklärung des Entwicklungsrückstandes Afrikas kann man nun aber nicht auf einen Entwicklungsrückstand der Afrikaner berufen. Also muss auf höhere Kräfte und fremde Einflüsse hinweisen, wodurch Afrikaner als hiflose Opfer anonymer Gewalten erscheinen, denen grosszügig geholfen werden muss» (Weltwoche 18.4.96).

En posant les bases d'un monde commun, l'organisation humanitaire Swissaid s'inspire d'un discours universaliste et d'une conception égalitariste du monde. Cette idéologie suppose la mise en place de valeurs et besoins *universaux*. Paradoxalement, en instaurant un lien de comparaison entre Nous et les Autres, Swissaid construit une vision fortement hiérarchique du monde. En créant une situation de *manque* pour les autres, elle renforce l'idée d'une relation de dépendance et contribue à définir l'autre comme inférieur.

Le monde publicitaire est celui du rêve et du fantasme. Les publicités caritatives contribuent, comme toute autre publicité, à construire une image stéréotypée de l'autre en fonction des attentes et des désirs du public-cible. Il faut donc s'interroger sur leur 'valeur informative réelle'[7]. Ces images fournies par les organisations caritatives sont-elles vraiment représentatives de la réalité des autres? Et si oui, de quelle réalité parle-t-on? de la nôtre ou de la leur propre?

> «Die Bilder der sog. 'Dritten Welt" sind nicht real – sie sind die Konkretisierung unserer nicht erfüllten Sehnsüchte und Träume, sie sind Erfüllung unserer emotionalen Defizite – es sind nur Symbole.» (Lebrecht 1994: 47)

Ces différentes caractéristiques de la publicité Swissaid – paradigme d'opposition (nous-les autres), discours universaliste – victimisation de l'autre peuvent aboutir, si l'on n'y prend garde, à un système aliénant. Dans cette perspective, l'autre cesse d'être lui-même et, défini par des tiers, il est cantonné dans une identité fabriquée; ses attentes individuelles et aspirations collectives en matière d'éducation, d'économie, d'organisation sociale et culturelle restent déterminées par des tiers. Finalement, c'est son existence même en tant qu'être autonome qui est remise en question:

> «Hier wie dort erscheinen die Bewohner der Dritten Welt nicht als Subjekte ihrer Lebenswelt: Ihr Sein ist nur gerechtfertigt in Bezug auf ein anderes Sein, sei es als Objekt westlicher Zivilisationsflucht oder Objekt generöser Mildtätigkeit (Baringhorst 1994: 52)».

---

7 Tout en sachant que justement la réalité n'existe pas en tant que telle mais qu'elle est co-construite intersubjectivement dans des échanges avec les autres.

6. Epilogue

Le point de départ de cet article fut une banale observation tirée de la vie quotidienne; celle d'un changement dans la façon de décrire l'autre lointain au cours des dernières décennies.

Y-a-t-il véritablement eu un changement dans la représentation de l'autre?

Au cours de ma recherche, j'ai 'découvert' que l'autre n'existe pas en tant que sujet autonome, mais qu'il est construit et co-construit dans le dialogue et dans l'échange, en interaction avec les autres. La représentation que je me fais de l'autre est issue de ma socialisation, de mes expériences antérieures, de mes rencontres et interactions avec les autres; à l'aide des images de la publicité, des journaux, de la télévision et d'autres médias encore je me suis construit une image. Elle se nourrit de mes attentes, de mes propres cadres référentiels; elle est soumise à l'idéologie du présent, elle varie en fonction de mon partenaire; je ne tiens pas le même discours à un partenaire industriel ou un politicien tiers-mondiste. A chaque fois, un nouveau discours est produit sur l'autre, une nouvelle représentation de l'autre est co-construite, co-produite et co-gérée entre les partenaires.

Mon propre travail de recherche n'a pas vérifié à mes hypothèses de départ, puisque selon moi, il n'y a pas eu changement de fond dans la relation entre nous et les autres - elle est toujours fortement aliénante et hiérarchique - mais plutôt dans la forme et la manière de montrer l'autre. Cependant, *ma* définition personnelle de l'aide humanitaire s'est radicalement transformée au grès de mes échanges et interactions avec d'autres personnes et leurs réalités. Aujourd'hui, je ne 'crois' plus aux organisations caritatives. Lorsque j'en parle, j'ai la possibilité de faire référence à cette expérience nouvellement acquise; je me suis construit de nouveaux repères et un nouveau cadre de référence auquel je fais appel dans les interactions avec les autres. Ils constituent *ma* façon de construire une réalité qui donne sens à mes attentes, à mes besoins. Certaines de mes interactions actuelles viennent confirmer cette (nouvelle) représentation du monde, d'autres au contraire viennent l'ébranler, l'infirmer.

La réalité n'existe pas; elle varie en fonction des cadres référentiels auxquels les locuteurs font appel. C'est à la fois un processus de compréhension et d'appréhension de la réalité étonamment rassurant et libérateur comme inquiétant et sans limites.

Bibliographie

Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1986): *La construction sociale de la réalité.* Paris, Sociétés Meridiens Klincksieck.

Baringhorst, Sigrid (1993): «'Heilt die Welt' statt 'Heile Welt'. Zur Elendsästhetik nicht-kommerzieller Hilfsappelle». In: *Agenda, Zeitschrift für Medien, Bildung Kultur,* 10/93.

Centlivres, Pierre (1986): «L'identité régionale. Langage et pratiques. Approche ethnologique, Suisse romande et Tessin». In: Centlivres, P. et al (éds), *Les sciences sociales face à l'identité régionale: cinq approches.* Berne, P. Haupt, 77-126.

Fisch, Jörg (1996): «Afrikas Leid und Europas Anmassung». In: *Weltwoche 6/18.4. 1996.*

Göttsche, Angela (1993): «Die edle Rothaut preist die Pizza...». In: *Ev. Kirchenzeitung der Evangelischen Kirche Hessen und Nassau,* 28/93.

Groffebert, Hans (1993): «Wanderer, kommst du von Afrika. Die Rekolonisierung eines Kontinents in unseren Medienbildern». *Frankfurter Rundschau, 24.8.1993.*

Hoffmann, Bert (1993): «Duft der heilen Welt». In: *Tageszeitung, Samstag 26. Juni 1993.*

Jodelet, Denise (sous la direction de) (1989): *Les représentations sociales.* Paris, PUF.

Lebrecht, Wolfgang (1993): «Kultivierung des Alltags. Markenartikel und Werbung zwischen Produktversprechen und Zusatznutzen». In: *Agenda, Zeitschrift für Medien, Bildung Kultur,* 10/93.

Mosimann, Kathrin (1994): «Hunger und Exotik. Neue Aesthik in der Spendenwerbung». In: *Mosquito* 8. *November 1994.*

Spiess, Brigitte (1993): «Ohne Fremdes nicht Eigenes. Das 'Fremde' in der Werbung: Bilder aus der Dritten Welt als Projektionsfläche für Sehnsüchte industrieller Gesellschaften». In: *Agenda, Zeitschrift für Medien, Bildung Kultur,* 10/93.

Vion, Robert (1991): «Les modèles de description de l'affiche». In: Guillemin A. et al. (éd.), *La politique s'affiche: les affiches de la politique.* Paris, Didier Erudition.

Vion, Robert (1992): *La communication verbale. Analyse des Interactions.* Paris, Hachette supérieur.

Annexe 1

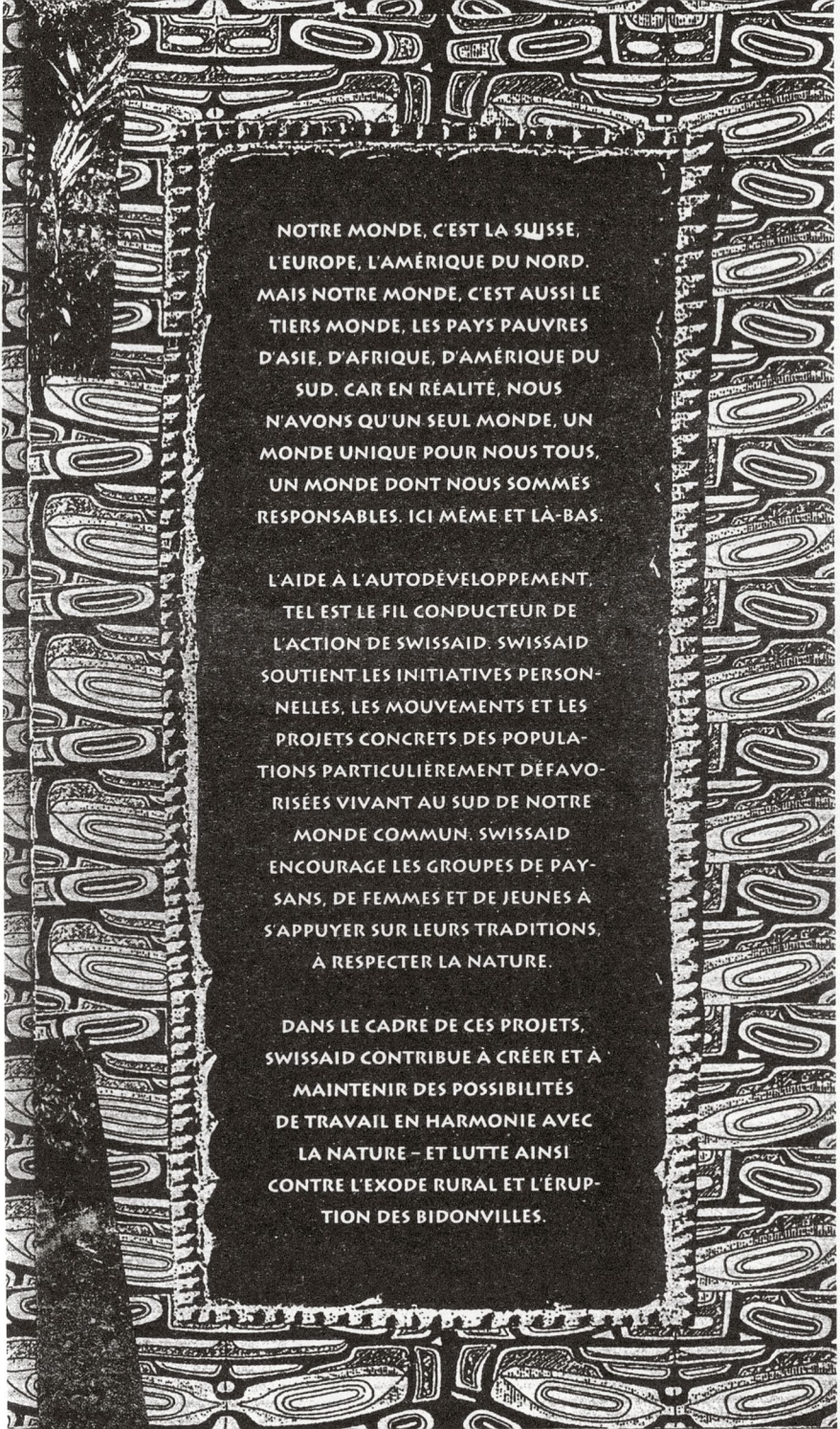
Le monde est une communauté de destin

Bien des gens disent que le monde n'est plus qu'un grand village. De fait, les distances entre les pays et les continents sont franchies avec une facilité sans cesse accrue. A quelques heures d'avion de chez nous, des êtres humains luttent pour survivre. La télévision fait de nous les témoins de leur agonie et dans notre fauteuil, nous sommes assis au cœur de leurs souffrances.

En Suisse aussi, l'inquiétude touche beaucoup de monde, en premier lieu ceux qui ont perdu leur emploi ou qui tremblent de le perdre. Nos difficultés et la pauvreté des pays en voie de développement ont souvent des causes identiques: une distribution des biens grossièrement injuste, une folle course aux armements engloutissant des milliards qui seraient indispensables au bien-être de tous.

Les désordres et la guerre en sont la conséquence. Plus ces dangers se précisent et moins il devient possible de les écarter des frontières du monde riche, du monde moins riche ou du tiers monde.

Les habitants de la Terre sont devenus les membres d'une grande communauté de destin. Il ne peut y avoir de paix que si les écarts les plus répréhensibles entre riches et pauvres sont comblés. C'est pourquoi la coopération au développement représente pour nous tous une chance de survie.



NOTRE MONDE, C'EST LA SUISSE, L'EUROPE, L'AMÉRIQUE DU NORD. MAIS NOTRE MONDE, C'EST AUSSI LE TIERS MONDE, LES PAYS PAUVRES D'ASIE, D'AFRIQUE, D'AMÉRIQUE DU SUD. CAR EN RÉALITÉ, NOUS N'AVONS QU'UN SEUL MONDE, UN MONDE UNIQUE POUR NOUS TOUS, UN MONDE DONT NOUS SOMMES RESPONSABLES. ICI MÊME ET LÀ-BAS.

L'AIDE À L'AUTODÉVELOPPEMENT, TEL EST LE FIL CONDUCTEUR DE L'ACTION DE SWISSAID. SWISSAID SOUTIENT LES INITIATIVES PERSONNELLES, LES MOUVEMENTS ET LES PROJETS CONCRETS DES POPULATIONS PARTICULIÈREMENT DÉFAVORISÉES VIVANT AU SUD DE NOTRE MONDE COMMUN. SWISSAID ENCOURAGE LES GROUPES DE PAYSANS, DE FEMMES ET DE JEUNES À S'APPUYER SUR LEURS TRADITIONS, À RESPECTER LA NATURE.

DANS LE CADRE DE CES PROJETS, SWISSAID CONTRIBUE À CRÉER ET À MAINTENIR DES POSSIBILITÉS DE TRAVAIL EN HARMONIE AVEC LA NATURE – ET LUTTE AINSI CONTRE L'EXODE RURAL ET L'ÉRUPTION DES BIDONVILLES.

Nous avons de la chance.

Nous avons tous suffisamment à manger, vivons dans de bonnes conditions sanitaires et pouvons nous procurer partout nos plantes médicinales locales. Par exemple sous cette forme particulièrement savoureuse.

x

Ricola fabrique d'ordinaire ses bonbons en utilisant les herbes médicinales cultivées dans nos montagnes. Elle contribue ainsi à assurer le revenu de nombreuses familles d'agriculteurs. SWISSAID a déjà soutenu des projets de culture biologique consacrés aux herbes médicinales et aromatiques dans les montagnes

D'autres en ont peu.

A San Ramon (Nicaragua), l'assistance sanitaire est extrêmement précaire. Il est par exemple difficile de se procurer des médicaments, qui sont de toute manière inabordables pour la plupart des familles. Néanmoins, certaines femmes possèdent encore ce savoir ancestral sur les vertus curatives offertes par la nature. SWISSAID aide ces femmes à transmettre leur savoir: en soutenant les groupes de femmes, la formation des conseillères de santé et la création de jardins d'herbes médicinales.

SWISSAID

La *fine della storia*: un'analisi semantica

Marco Bischofsberger

Con la svolta strutturalista prima, quella generativista poi, la linguistica si è in larga misura scostata dalle prospettive umanistiche che la segnavano ancora nella prima metà del Novecento. Anche la semantica lessicale non poteva sottrarsi alle mode scientifiche e si applicava in vista di divenire una scienza dura. Nata come scienza storica, è proceduta lungo tutto il Novecento verso una sempre maggior formalizzazione, sopprimendo progressivamente i tradizionali rinvii a tutto ciò che veniva bollato come extralinguistico e quindi privo di interesse per la linguistica. Oggi, tramontata l'egemonia del credo strutturalista, si delinea di nuovo la possibilità di uscire dal laboratorio e calarsi nella storicità della vita reale delle lingue.

Il mio approccio[1] si definisce di semantica storica, una semantica storica intesa non come studio del cambiamento semantico delle parole, come linguistica diacronica, bensì come studio della lingua nei suoi rapporti storici con altre forme dell'attività intellettuale e materiale dell'uomo, pensabile, quindi, anche in sincronia[2]. Base teorica della ricerca è il segno linguistico inteso non in termini dizionariali, bensì come unità enciclopedica, appartenente cioè a una competenza storica. L'enciclopedia definendosi come «l'archivio di tutta l'informazione registrata», come «libreria delle librerie» e «totalità delle interpretazioni» (Eco 1984, 109), essa si intende virtuale, una sorta di memoria dinamica via via attualizzabile per l'interpretazione di un dato lessema. L'enciclopedia virtuale di un lessema è costituita dall'insieme delle sue occorrenze passate, occorrenze che si possono raggruppare in «enciclopedie parziali» (Eco 1984, 110). Le enciclopedie parziali a loro volta formano dei nuclei discorsivi che si contraddistinguono per il fatto di inglobare determinati sfondi epistemici fra cui possono sussistere anche differenze notevoli, senza tuttavia costituirsi come isole semantiche non comunicanti. Anzi, come vedremo, basteranno spesso pochi tratti semantici condivisi per attirare una data lettura nell'orbita di altre, creando complesse reti associative fra i più diversi tipi di discorso.

Una simile comprensione enciclopedica del segno linguistico appare proficua per la descrizione del lessico delle idee, un lessico caratterizzato dal non prendere forma

---

1 Riprendo qui, con qualche ritocco e alcuni ampliamenti, un testo che uscirà negli atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza (Palermo, settembre 1995). Per un inquadramento più ampio si veda ora Bischofsberger (1997).

2 Sulla distinzione fra diacronia e storia cfr. ad esempio Lazzeroni (1992, 51): «Altro è la diacronia, altro è la storia. La linguistica diacronica descrive l'evoluzione dei sistemi linguistici indipendentemente dalle condizioni del loro attuarsi; la linguistica storica si rivolge al fenomeno linguistico nel suo manifestarsi nel tempo, nello spazio e nella società».

semantica fuori dalle riflessioni storiche che via via hanno contribuito a plasmare un determinato concetto. La tanto lamentata indeterminatezza semantica del lessico delle idee non è che un riflesso della poliedricità di queste riflessioni. E' inevitabile conseguenza della plurivocità di dibattiti in cui si incontrano e incrociano le posizioni più diverse. Le voci prese nel loro insieme costituiscono l'enciclopedia virtuale, mentre nel contempo raccolgono sotto un medesimo tetto lessicale tradizioni discorsive spesso radicalmente diverse fra di loro.

Al centro di questo contributo sta un'espressione che nei primi anni Novanta ha animato il dibattito intellettuale fra politologi, sociologi, storici e filosofi, quella di *fine della storia*. Immagine tipica della nostra fine di millennio, costituisce un bell'esempio di un lessema polisemico in cui la polisemia è l'eco linguistica di un intenso dibattito e dell'incontro di diversi filoni discorsivi. E' compito della semantica storica districare i fili e rendere trasparente l'architettura della polisemia. In altre parole: non ricostruirò l'albero genealogico, l'etimologia di *fine della storia*, bensì cercherò di chiarirne gli usi odierni esplicitando via via gli orizzonti epistemici o discorsivi necessari alla sua comprensione. Il ricorso a elaborazioni precedenti si farà solo in funzione di questa descrizione sincronica e nella misura in cui le elaborazioni precedenti fungono da retroterra epistemico per gli usi attuali.

Un primo nucleo discorsivo in cui appare *fine della storia* è quello del dibattito sul postmoderno. A titolo d'esempio valga la presa di posizione del filosofo torinese Gianni Vattimo. Caratterizzando sulla scia di Nietzsche e di Heidegger la modernità come «dominata dall'idea della storia del pensiero come progressiva "illuminazione", che si sviluppa in base alla sempre più piena appropriazione e riappropriazione dei fondamenti - i quali spesso sono pensati come "origini"» (Vattimo 1985, 10), egli ritiene che la fine della modernità diagnosticata dai postmoderni è innanzi tutto da intendere «come esperienza di "fine della storia"» (Vattimo 1985, 12), come rinuncia alla «concezione delle vicende umane come inserite in un corso unitario dotato di un senso» (Vattimo 1987, 99). L'incredulità postmoderna nei confronti dei grandi racconti di legittimazione storicistici (Lyotard 1979) si articola ad esempio nella riutilizzazione di stilemi del passato, nel nomadismo culturale e nel *pastiche* eclettico, altrettante tendenze che si possono incontrare in numerosi ambiti artistici, dall'architettura alla pittura, dal cinema alla letteratura. Sul piano politico, il programma postmoderno annuncia la crisi dei discorsi universalistici e la conseguente liberazione di voci periferiche e minoritarie. Tramontata la fiducia in una razionalità omogenea e unitaria, non rimane che imboccare la via della dissoluzione pluralista di proposte locali e frammentarie. Nel medesimo processo di disfacimento è coinvolta l'idea di storia: la storia sensata, dominata da una ragione unitaria, dalla fiducia in un movimento progressivo, si disperde in una miriade di storie locali, tutte diverse e tutte ugualmente legittime.

Interpretando il postmodernismo innanzi tutto come esito consequenziale della delegittimazione dell'idea di progresso e della crisi della ragione, l'annuncio della *fine della storia* assurge a luogo per eccellenza della condizione postmoderna. Lungo questa strada si riscopre la nozione di *posthistoire*, divenuta la «prevalente condizione temporale postmoderna» (Heller-Fehér 1988, tr. it., 9; cfr. anche Vattimo 1985, 15 ss.). Con *posthistoire* si è di fronte a un sociologema elaborato dal sociologo e filosofo tedesco Arnold Gehlen a partire dai primi anni Sessanta (Gehlen 1963 e 1967).

Anticipando molti aspetti dell'odierna discussione sulla postmodernità, Gehlen giunge a descrivere lo stato attuale del sapere e della cultura in generale attraverso il termine di *cristallizzazione*. Designa uno stato di ristagno in cui si sono ormai realizzate tutte le possibilità ed esaurite tutte le forze innovative. Un cambiamento nelle premesse fondamentali non è più probabile. Giunti a compimento di questo processo di cristallizzazione, si è appunto arrivati nella cosiddetta *posthistoire*. La storia delle idee si è consumata, all'uomo non rimane ormai che muoversi nel quadro delle idee esistenti.

Il tono rassegnato e pessimistico che pervade le pagine di Gehlen contrasta fortemente con l'impeto contestatario che impregna ad esempio le diagnosi di Lyotard. La differenza è ben colta da Marramao (1994, 156-157): «L'annuncio della fine dei "metaracconti" del Moderno [...] recava una *Stimmung* liberatoria difficilmente omologabile al concetto gehleniano di "cristallizzazione culturale". Il venir meno delle grandi ideologie 'trasformazioniste' (e del concetto enfatico di Storia ad esse correlato) non dà luogo, per i postmoderni, a una istituzionalizzazione adattiva e 'fredda' del processo innovativo, ma piuttosto a una nuova apertura del pensiero e delle 'pratiche' alla dimensione del possibile e del contingente: ad una disponibilità a contemplare la fluttuazione, la discontinuità e il *coup* innovativo dentro una sorta di *antimodello* del sistema stabile».

Prima di risolvere le differenze semantiche fondamentali che dividono la *posthistoire* gehleniana da quella postmoderna, vanno introdotti altri due nuclei discorsivi, la *fine della storia* secondo Fukuyama e quella che emerge dalle riflessioni di Baudrillard.

In un contesto alquanto lontano dal dibattito sul postmoderno, la *fine della storia* assume i tratti di un'apologia della democrazia occidentale e del capitalismo liberale. Tale la proposta lanciata nel 1989 da Francis Fukuyama (allora alto funzionario del Dipartimento di Stato a Washington sotto la presidenza di Bush) su *The National Interest*, rivista neoconservatrice americana. Recepite in quasi tutto il mondo, le tesi di Fukuyama hanno assicurato la notorietà di questo nesso e la sua diffusione nel discorso brillante dei giornalisti. Ecco uno stralcio - di senso, a dir vero, alquanto ambiguo - citato da una segnalazione di un libro di Noam Chomsky: «Non si poteva essere d'accordo, trenta e venti anni fa, con gli apocalittici o cinici predicatori di una tendenziale unificazione culturale del pianeta, di una ripetizione "egizia", da "fine della storia", del sistema dei segni ossia dei media, della quotidiana spazzatura ideologica, delle leggi del mercato capitalistico e così via» (*L'Espresso*, 25 febbraio 1994, p. 185). Si veda pure questo brano tratto da un quotidiano: «Se siamo giunti, come alcuni dicono, alla fine della storia e della grande politica, e non restano che problemi di gestione, tanto vale che sinistra e destra diventino due maglie a colori per squadre che giocano lo stesso gioco e che assicurano solo il ricambio del potere» (*Repubblica*, 23 giugno 1994). La locuzione *fine della storia*, che si infila come di nascosto in questo articolo di fondo sulla sinistra consociativa in Italia, non è solo una vuota enfatizzazione giornalistica, bensì è diventata uno dei concetti più discussi nei primi anni Novanta.

Giusta la tesi principale del saggio, ripresa ed approfondita in un volume pubblicato tre anni dopo (Fukuyama 1992), con il liberalismo economico e politico occidentale l'umanità avrebbe raggiunto la formula ultima, stravincendo su tutte le possibili alternative ideologiche. Sfondo storico-politico della lettura di Fukuyama sono

gli eventi politici che contrassegnarono il 1989: innanzi tutto l'accelerato crollo dell'impero sovietico, interpretato da molti come definitiva vittoria del capitalismo occidentale sul socialismo. Fukuyama - è ovvio - non è così ingenuo da escludere ulteriori cambiamenti (anche violenti). Ciò che importa è di essere giunti alla conclusione dell'evoluzione ideologica e all'universalizzazione del modello democratico occidentale. Futuri eventi si svolgeranno all'interno di strutture ben definite, appunto quelle determinate dalle democrazie moderne. Rimarrà ugualmente valida la possibilità di un ritorno a forme pre- o antidemocratiche, mai però nel nome del progresso o di una più felice formula di convivenza umana. A stravincere nelle gare dei modelli di convivenza sociale non è però solo la democrazia liberale. Con essa trionfa anche il mercato libero, indissolubilmente legato, secondo Fukuyama, alle sorti della democrazia.

Senza addentrarci nell'argomentazione di Fukuyama, scrupoloso nel giustificare nei minimi dettagli la natura direzionale e sensata della storia e del perché del suo esito nel liberalismo economico e politico occidentale, risultano evidenti le differenze fondamentali fra la *fine della storia* delineata secondo una logica postmoderna e quella del filosofo americano. Se il paradigma postmoderno postula il congedo dalla storia come idea progettuale, la proposta di Fukuyama ne celebra il compimento. Se i postmoderni hanno licenziato il mito del progresso e la fede nella ragione emancipatoria, Fukuyama descrive il decorso delle vicende umane come evoluzione continua e progressiva fino al raggiungimento di una forma di convivenza sociale sufficientemente buona al punto da rendere inutile ogni ulteriore cambiamento. Le posizioni non possono essere più contrastanti. Troppo facile e fuorviante, quindi, quanto si legge in Preve (1993, 233): «la filosofia del Post-moderno è identica con l'ideologia della Fine della Storia». L'incompatibilità fra le due letture risulta del resto chiaramente da un passo dello stesso Fukuyama, là dove affronta la domanda se a lungo termine la democrazia liberale non possa a sua volta corrompersi e dare avvio a ulteriori cambiamenti. Affrontando le maggiori critiche mosse al liberalismo sia dalla sinistra sia dalla destra, la risposta di Fukuyama è contrassegnata da un prudente ottimismo.

Va ricordata almeno una difficoltà menzionata da Fukuyama, quella del pluralismo dei valori - uno dei capisaldi del postmodernismo - e il suo effetto sulla salute della democrazia liberale: «Il pensiero moderno non erige barriere a una futura guerra nichilistica contro la democrazia liberale da parte di coloro che ha allevato nel suo seno. Il relativismo, la filosofia secondo la quale tutti i valori sono puramente relativi e non devono esserci "prospettive privilegiate", finisce per forza col minare anche i valori democratici e tolleranti. Il relativismo non è un'arma che può essere puntata selettivamente contro i nemici che uno sceglie. Essa spara indiscriminatamente alle gambe non solo dell'"assolutismo", dei dogmi e delle certezze della tradizione occidentale, ma anche all'enfasi che questa tradizione pone sulla tolleranza, la diversità e la libertà di pensiero. Se niente può essere vero in assoluto, se tutti i valori sono culturalmente determinati, allora anche princìpi che ci stanno a cuore come quello dell'eguaglianza umana devono andare a farsi benedire» (Fukuyama 1992, tr. it., 345). Ne consegue che la *fine della storia* di Fukuyama e le varie varianti di postmodernismo sono difficilmente coniugabili. Al contrario, il pluralismo postmoderno appare come forza nemica che arrischia di corrodere l'equilibrio poststorico del liberalismo politico ed economico.

Altrettanto netta la differenza che sussiste fra le visioni poco serene di una *posthistoire* descritta in termini di cristallizzazione e la *fine della storia* di Fukuyama. Non si è più di fronte alla fine delle speranze in narrazioni teleologiche, bensì si è giunti all'adempimento di una promessa da sempre latente nella logica della storia.

La *fine della storia* postmoderna non è né adempimento né esaurimento, ma, appunto, la rinuncia a un metaracconto, il congedo dalla storia intesa quale processo unitario e direzionale verso la ragione. Al confronto, la *fine della storia* di Fukuyama è invece tutta moderna. La storia lasciata alle spalle in un quadro concettuale moderno non è identica a quella abbandonata in un quadro concettuale postmoderno. La storia dei moderni è «la scommessa sul suo scorrimento progressivo sensato» (Preve 1993, 129), è una «storia progetto». La *fine della storia* moderna può di conseguenza assumere due volti: il primo ottimista del compimento del progetto e quello pessimista del fallimento o arresto. Quanto alla *fine della storia* ipotizzata in un'ottica postmoderna, essa non si appropria né dell'una né dell'altra delle due versioni moderne, ma critica entrambe. Il licenziamento di una concezione della storia quale progetto unitario e dotato di un senso è incompatibile sia con Fukuyama sia con Gehlen.

Rimane il quesito di come le *fini della storia* moderna e postmoderna possano, nonostante le notevoli differenze di prospettiva, congiungersi fino a costituire un unico orizzonte. Che cosa permette di coniugare l'epopea liberalista di Fukuyama con la *fine della storia* dei postmoderni?

La sovrapposizione delle due prospettive si attua nel ruolo che assume il presente raggiunto. Entrambe scagionano la speranza che il futuro potrebbe essere differente dal presente. Entrambe giungono a negare la possibilità o la necessità di affrontare nuovi grandi progetti di trasformazione politica o sociale. Seguendo l'argomentazione di Fukuyama, questi progetti sono diventati obsoleti e inefficienti giacché l'ordine raggiunto presenta l'esito migliore e ultimo. In un quadro postmoderno, invece, le possibilità di agire politicamente rischiano di esaurirsi con il congedo dai grandi racconti modernisti. Essendo venuti a mancare i fondamenti ideologici moderni (come fede nel progresso, nell'emancipazione, ecc.), si è sgretolata ogni base su cui appoggiare il proprio impegno: «Nessuna politica di liberazione è compatibile con la condizione politica postmoderna» (Heller-Fehér 1988, tr. it., 10).

Sfidando la legittimità dei discorsi egemoni, dominanti, e mettendogli alla pari delle voci finora sommerse o periferiche, il postmoderno sembra rispondere a un impeto progressivo, persino rivoluzionario. Non funzionerà come programma politico, ma sarà difficile rimproverargli di corrispondere a un atteggiamento conservatore[3]. Eppure, questa è la tesi promossa da Jürgen Habermas durante una conferenza tenuta nel 1980 in occasione del conferimento del Premio Adorno. Il discorso uscì la prima volta sulla *Zeit* del 29 settembre 1980, condizionando in modo decisivo la ricezione negativa del postmodernismo in Germania. Su *Alfabeta* 22(1981) uscì poi una traduzione italiana dal titolo: «Moderno, Postmoderno e Neoconservatorismo»?[4].

---

3 Cfr. ad esempio la Hutcheon (1989, 3): «While the postmodern has no effective theory of agency that enables a move into political *action*, it does work to turn its inevitable ideological grounding into a site of de-naturalizing critique».

4 Con il titolo «Die Moderne - ein unvollendetes Projekt» appare poi in Habermas (1981, 444-464).

Riferendosi esplicitamente alla Biennale di Venezia del 1980 e alla mostra d'architettura dedicata alla «presenza del passato», Habermas (1980) vuole riconoscere nello storicismo ivi presentato l'affermazione di un nuovo conservatorismo, un'equiparazione accolta piuttosto male dalla critica più favorevole al postmoderno[5]. In effetti, non si comprende perché lo storicismo come lo si trova nell'architettura postmoderna debba per forza corrispondere sul piano politico a un atteggiamento neoconservatore, rimprovero ribadito da Habermas (1982). Rimane che nell'ottica habermasiana il postmoderno è fondamentalmente antimodernista, vale a dire antiilluminista, e quindi conservatore.

Quanto all'idea che l'abbandono del progetto illuminista conduca a un atteggiamento conservatore di fine della storia, è posizione sostenuta in seguito da numerosi critici del postmoderno. La liberazione dei piccoli racconti, come abbiamo visto, è costretta a rimanere tale, dato che è venuto a mancare un fondamento legittimante in base a cui formulare e imporre le proprie rivendicazioni. Se non c'è più niente, al di là delle razionalità locali, non rimane che essere locali. Senza un fondamento, l'essere una voce fra altre si rivela una prigione o una condanna a rimanere voce periferica. L'illiceità di privilegiare la propria voce rispetto alle voci dominanti, l'impossibilità di muovere dalla periferia al centro, conduce al silenzio politico[6]. Essere semplicemente una voce fra altre significa, nella realtà politica concreta (moderna), accettare lo *status quo*. In questo senso il postmoderno rischia in effetti di esaurirsi, sul piano politico, in un atteggiamento conservatore (nel senso etimologico), proprio perché la liberazione dei «petits récits» comporta, accettando il percorso di Lyotard, anche lo smantellamento di una base ideologica (fede nel progresso, emancipazione, ecc.) su cui appoggiare il proprio impegno. Queste implicazioni sono ben colte da Graham-Doherty-Malek (1992, 19) quando riassumono le critiche mosse al postmodernismo da parte dei marxisti: «... by rejecting the agenda of modernism (of which liberation, emancipation and ideas of progress are integral part), postmodernism inevitably leads to a paralysis of social movements which rely on modernist notions for the identification of a common purpose and focus for action. Thus postmodernism, they conclude, implicitly supports the status quo».

Se il postmoderno sfocia nel quietismo, nel silenzio politico, produce pure una situazione di *fine della storia*, intesa questa volta come accettazione dello *status quo* e come assunzione dell'ordine raggiunto. Se, poi, l'ordine raggiunto è quello della democrazia liberale abbinata all'economia del mercato, abbiamo la situazione in apparenza paradossale di poter coniugare il postmoderno con la *fine della storia* alla Fukuyama, una *fine della storia* costruita e pensata secondo una logica perfettamente moderna e del tutto incompatibile con la *fine della storia* intesa ad esempio da Vattimo come rinuncia a una storia orientata e progettuale.

E' solo sullo sfondo di questa particolare costellazione storica, e non in base a parentele strutturali, che Augé (1994, 31) può ricondurre la differenza fra *postmoderno* e *fine della storia* a una questione di timbro: «Le discours du consensus et le discours de

---

5 Cfr. ad esempio Calinescu (1986, 246), Welsch (1987, 107 ss.), Hutcheon (1989, 205 e 208-209). Per tutta la questione cfr. gli interventi molto equilibrati di Rorty (1984) e Huyssen (1986).

6 Non a caso il silenzio politico di Derrida è visto come sintomatico per tutto il postmodernismo; cfr. Harvey (1989, tr. it., 148).

la postmodernité se distinguent au moins par le ton. Les discours de la postmodernité, fascinés par l'immaîtrisable diversité du monde et l'implosion des grands récits, sont marqués les uns par un pessimisme quelque peu esthétisant, les autres par une allégresse un peu forcée, les uns et les autres par une certaine febrilité [...]. Le discours du consensus, quant à lui, n'est pas dépourvu d'une certaine suffisance victorienne: dans le regard rétrospectif de celui qui espère avoir eu la chance intellectuelle d'assister à l'asphyxie du grand dogme politico-scientiste du siècle, le marxisme, l'histoire prend du sens, peut-être même un sens s'il est vrai que l'affirmation d'un lien nécessaire entre l'économie de marché et la démocratie libérale constitue son dernier mot».

Occorre in una prima fase chiarire il significato di *consensus* e spiegare perché si sovrappone qui a quello di *fine della storia*. *Consensus* è termine apparso nel linguaggio politico francese verso la fine degli anni Ottanta per designare l'accordo che sussiste fra destra e sinistra nei riguardi della democrazia liberale e dell'economia di mercato, accettate entrambe come pilastri indiscutibili della convivenza sociale e politica in uno stato occidentale moderno[7]. Destra e sinistra, una volta rappresentanti di due *Weltanschauungen* antagonistiche, si trasformano in due poli di gestione di una realtà posta ormai come indiscutibilmente migliore. L'opposizione destra/sinistra è passata da «une opposition de conception à une opposition de gestion» (Augé 1994, 34).

Inteso in questi termini, il *consensus* francese coincide con il concetto della *fine della storia* di Fukuyama. La *histoire événementielle* continuerà, ma la vera storia si è conclusa, in mancanza di alternative a cui ambire e per le quali possa valere la pena di impegnarsi. La coincidenza con il discorso sul postmoderno si compie là dove questo postula la fine dei grandi racconti, la fine di alternative al «sistema»: «Il n'est pas question, de toute façon, de proposer une alternative "pure" au système: nous savons tous, dans ces années 70 finissantes, qu'elle lui ressemblera» (Lyotard 1979, 107). La rassegnazione che trapela da queste righe contrasta notevolmente con il Lyotard «anarchico», pure presente nella *Condition postmoderne* e soprattutto nel *Différend* (Lyotard 1983). Ma anche la riconoscenza dell'eteromorfia dei vari discorsi o giochi linguistici e l'adozione sistematica di strategie di «dissenso» non sembrano incidere più di tanto su un ordine ormai perfettamente affermato. Che sia ben chiaro: Lyotard non è un teorico della *fine della storia*; rimane però che ha poco da contrapporre se non il rassegnarsi nella marginalità della resistenza locale e di una in fin dei conti gratuita «guerra a tutto»[8].

---

7 L'espressione che si imporrà in seguito è quella di *pensée unique*. Il sintagma comincia ad affiorare nelle pagine de *Le Monde diplomatique*. *La pensée unique* è il titolo di uno sfondo in cui Ignacio Ramonet si scaglia contro la monocultura politica che cancella ogni differenza ideologica. Ecco l'avvio: «Englués. Dans les démocraties actuelles, de plus en plus de citoyens libres se sentent englués, poissés par une sorte de visqueuse doctrine qui, insensiblement, enveloppe tout raisonnement rebelle, l'inhibe, le trouble, le paralyse et finit par l'étouffer. Cette doctrine, c'est la pensée unique, la seule autorisée par une invisible et omniprésente police de l'opinion. Depuis la chute du mur de Berlin, l'effondrement des régimes communistes et la démoralisation du socialisme, l'arrogance, la morgue et l'insolence de ce nouvel Evangile ont atteint un tel degré qu'on peut, sans exagérer, qualifier cette fureur idéologique de moderne dogmatisme. Qu'est-ce que la pensée unique? La traduction en termes idéologiques à prétention universelle des intérêts d'un ensemble de forces économiques, celles, en particulier, du capital international». (*Le Monde diplomatique* - janvier 1995, p. 1). Cfr. anche *Le Monde diplomatique* - février 1995, p. 2.

8 Cfr. la conclusione di «Réponse à la question: Qu'est-ce que le postmoderne?» (Lyotard, 1982, 367): «guerre au tout, témoignons de l'imprésentable, activons les différends, sauvons l'honneur du

L'accostamento fra *consensus* e discorsi sul postmoderno, e il conseguente confluire con la *fine della storia* di Fukuyama, illustra comunque molto bene che *conservatorismo*, qui, si applica all'accettazione dello *status quo*. In quanto tale si colloca fuori dall'opposizione tradizionale fra destra e sinistra che si trova appunto annullata, o almeno parecchio relativizzata, nella formula del *consensus*. «Postmodernism is not inherently left-wing or right-wing» conclude Rosenau (1992, 166) dopo aver discusso tutta una serie di posizioni controverse in proposito. Il fatto che alcuni (Callinicos 1990 o Preve 1993) interpretino il postmodernismo come attacco alla sinistra non è certo sufficiente per collocarlo a destra. In realtà, il postmodernismo è stato combattuto sia dalla sinistra sia dalla destra, così come si possono trovare dei sostenitori in entrambi i raggruppamenti[9].

Nonostante le possibili sovrapposizioni appena discusse, rimane che vanno tenute distinte almeno due tradizioni discorsive diverse: una moderna, che si iscrive nella logica di una filosofia della storia e quindi basata sulla convinzione di poter scovare una hegeliana «ragione nella storia»; una postmoderna che - in diametrale opposizione con la prima - esperisce come vana qualsiasi speranza in un corso storico sensato. La *fine della storia* moderna alla Fukuyama è una variante recente, destinata a giustificare e cementare l'ordine esistente, di una lunga tradizione discorsiva che affonda le sue radici nell'escatologia religiosa del compimento. La *fine della storia* postmoderna, invece, annuncia non semplicemente la fine della storia, bensì la sua negazione (Heller-Fehér 1988, tr. it., 11).

A questi due nuclei discorsivi va aggiunto un terzo, quello rappresentato dalle proposte formulate dal sociologo francese Baudrillard, pensatore che a torto o a ragione si suole inserire fra i padri del pensiero postmoderno. Fra le sue tesi più discusse e recepite è quella della «simulazione». Secondo Baudrillard, la simulazione farebbe «implodere» l'equilibrio semiotico garantito dal legame significante-significato-realtà, trasformando i segni in semplici «simulacri», vale a dire in segni ridotti al loro significante, privi di significato e senza nessun referente.

Nella formulazione forse più incisiva, questo ragionamento è applicato agli effetti prodotti dai mass media. I mass media avrebbero neutralizzato la realtà. Ciò nel senso che avrebbero percorso le seguenti tappe: in un primo momento i media riflettono la realtà, poi la mascherano, per passare a una terza fase in cui mascherano l'assenza della realtà fino a - ultimo stadio - rinunciare completamente a riferirsi ad essa. Raggiunto l'ultimo stadio, si è passati nella fase della simulazione: si è immersi in un mondo dove il significante si è sostituito alla realtà (cfr. Baudrillard 1981, 17). E' lo stadio dell'iperrealtà, dove tutto è sempre già riprodotto, dove la realtà è stata duplicata da una seconda realtà di evocazioni gratuite prive di referente. E' una fase, questa, in cui il rapporto fra i significanti e la realtà è diventato un rapporto inesistente, poiché la realtà è stata abbandonata e sostituita da una nuova realtà, più reale di quella reale: «Le réel ne s'efface pas au profit de l'imaginaire, il s'efface au profit du plus réel que le réel: l'hyperréel. Plus vraie que le vrai: telle est la simulation» (Baudrillard 1983, 14). Non c'è più rappresentazione, mimetica o ironica che sia. Si tratta di una vera e propria

---

nom».

9 Eccellente, in tema, la discussione di Rosenau (1992, 155-166).

sostituzione di segni del reale alla realtà stessa che cancella ogni differenza fra il reale e l'immaginario, fra il vero e il falso.

Una recente illustrazione di questa concettualità è costituita dalle tesi pubblicate durante e dopo la guerra del Golfo su *Libération* e riunite poi in volume con il titolo *La guerre du Golf n'a pas eu lieu* (1991). Virtuale per un eccessivo squilibrio di mezzi tecnologici, virtuale perché vissuta come spettacolo televisivo, la guerra nel Golfo diventa la figura paradigmatica del non-evento, della realtà simulata. E' la guerra senza bersaglio, dove gli uomini e le città sono ridotti a sagome sullo schermo del caccia aggressore. E' anche la guerra degli interventi matematici, chirurgici, «encore une façon de ne pas envisager l'ennemi en tant que tel, tout comme la lobotomie est une façon de ne pas envisager la folie en tant que telle» (Baudrillard 1991, 39). E' pure la guerra dei carri armati finti (forniti da industrie italiane) e dei cacciabombardieri *Stealthy* «invisibili» al radar. Guerra virtuale a livelli plurimi, la cui virtualità è potenziata dalla televisione, macchina per eccellenza della simulazione, costretta a rappresentare l'irrappresentabile, l'assente: «En fait, ce que nous vivons en temps réel, ce n'est pas l'événement, c'est, en grandeur nature (c'est-à-dire en grandeur virtuelle, celle de l'image), le spectacle de la dégradation de l'événement et son évocation spectrale (le "spiritisme de l'information": événement es-tu là? Guerre du Golfe, es-tu là?), dans le commentaire, la glose, la mise en scène verbeuse des speakers, qui souligne l'absence de toute image, qui souligne l'impossibilité de l'image, corrélative de l'irréalité de la guerre» (Baudrillard 1991, 46-47). Simulazione della guerra simulata, informazione senza messaggi, la televisione si trova ridotta alla sua essenza ultima, quella di dover riempire il vuoto dello schermo (Baudrillard 1991, 22 e 66).

Baudrillard torna un anno più tardi sull'idea della guerra simulata, in un volume dedicato a *L'illusion de la fin ou la grève des événements*: «L'amnésie, à elle seule, est une confirmation de l'irréalité de cette guerre. Surexposée aux media, sous-exposée à la mémoire. Obsolescence incorporée, comme pour n'importe quel produit de consommation... L'oubli est inscrit dans l'événement même à travers le luxe d'information et de détails comme l'obsolescence est inscrite dans l'objet à travers le luxe d'accessoires inutiles» (Baudrillard 1992, 94). Affiora un'idea cara a Baudrillard, quella dell'annullamento per eccesso. L'informazione troppo dettagliata, eccessiva, non può che produrre amnesia. L'informazione ventiquattro ore su ventiquattro si autodistrugge per eccedenza, si ribalta in disinformazione. I singoli messaggi perdono il loro significato, producendo solo indifferenza. La comunicazione implode per ipertrofia. Un bell'esempio è fornito da Baudrillard (1983, 13-14): «Exxon: le gouvernement américain demande à la multinationale un rapport global sur toutes ses activités dans le monde. Résultat: douze volumes de mille pages, dont la lecture, sinon l'analyse, excéderait plusieurs années de travail. Où est l'information? Faut-il trouver une diététique de l'information? Faut-il dégraisser les obèses, les systèmes obèses, et créer des instituts de désinformation?».

La perdita di significato che avviene nel passaggio alla simulazione si iscrive in una logica di progressiva crescita. Una crescita esuberante, in cui tutti i settori della realtà umana sono esposti a una deriva nell'escrescenza, nell'obesità, persino nell'oscenità. Punto finale di questa evoluzione è appunto l'annientamento per eccesso: «Quand tout est politique, rien n'est plus politique, et le mot n'a plus de sens. Quand

tout est sexuel, rien n'est plus sexuel, et le sexe perd toute détermination. Quand tout est esthétique, rien n'est plus ni beau ni laid, et l'art même disparaît» (Baudrillard 1990, 17).

E' postmoderno tutto questo? Non lo credo. In effetti non siamo di fronte a una rottura con l'idea di modernità. Si tratta piuttosto del compimento della modernità nell'ipertrofia. Non a caso Baudrillard non propone il prefisso *post-*, bensì quello di *trans-*: «transpolitique, transsexuel, transesthétique» (Baudrillard 1990, 18). Variante è *iper-* : *hypersexuel*, *hyperfinalité*, *hypertélie*, *hypervitalité*, ecc. (Baudrillard 1983, 15 ss.). Altrove la stessa situazione è descritta come momento storico in cui tutte le utopie della modernità sono già state bruciate in una specie di delirio orgiastico. Con *orgie* Baudrillard (1990, 11) intende «tout le moment explosif de la modernité, celui de la libération dans tous les domaines. Libération politique, libération sexuelle, libération des forces productives, libération des forces destructives, libération de la femme, de l'enfant, des pulsions inconscientes, libération de l'art». Oggi saremmo arrivati in uno stadio di «après l'orgie». Non è comunque un *après* di ripensamento e di superamento. E' piuttosto una sorta di ubriacatura incurabile, dove non rimane altro che simulare l'orgia della liberazione, facendo finta di continuare ad andare avanti su una strada già percorsa. E' la logica di un processo progressivo che si autoannulla, che implode nel suo eccesso. Ciò che Baudrillard descrive non è una postmodernità, bensì una modernità che si compie, una modernità che per *ipertrofia* si esaurisce nell'*ipermodernità*.

Tutto sommato si può essere d'accordo con Welsch (1987, 152), là dove sostiene che Baudrillard non è un pensatore del postmoderno, bensì uno che ripropone, variando, una diagnosi più vecchia, quella della *posthistoire* gehleniana. L'idea della *fine della storia*, in effetti, diventa uno dei temi centrali dell'ultimo Baudrillard, e specialmente di Baudrillard (1992) dove sono indicati due «movimenti» che conducono all'«évanouissement de l'histoire». Si tratta di concetti sviluppati già in Baudrillard (1983), quelli dell'estasi e dell'inerzia. Entrambi conducono all'abbandono del senso e della significatività. E dato che la storia non può essere che una sequenza significativa, l'esaurimento del senso comporta automaticamente un esaurimento della storia. In Baudrillard (1992), invece, le metafore dell'estasi e dell'inerzia vengono sostituite da quelle dell'accelerazione e del rallentamento. In entrambi i movimenti, la storia perde il suo carattere costitutivo di una continuità sensata, di una linearità progressiva fra passato, presente e futuro. Sia l'accelerazione sia il rallentamento sono figure dell'eccesso come già lo erano l'estasi e l'inerzia. «L'accélération de la modernité, technique, événementielle, médiatique, l'accélération de tous les échanges, économiques, politiques, sexuels, nous a portés à une vitesse de libération telle que nous avons échappé à la sphère référentielle du réel et de l'histoire. Nous sommes "libérés" dans tous les sens du terme, tellement libérés que nous sommes sortis d'un certain espace-temps, d'un certain horizon où le réel est possible parce que la gravitation est encore assez forte pour que les choses puissent se réfléchir, et donc avoir quelque durée et quelque conséquence» (Baudrillard 1992, 11-12).

Si riconoscono facilmente i vecchi temi della perdita del significato e della genesi dei simulacri. La velocità di trasmissione dei media moderni, insieme alla circolazione e diffusione totale in tempo reale degli «avvenimenti storici», annulla ogni possibilità di

ricollocazione nello spazio-tempo, ossia nell'ordine referenziale delle cose. A causa dell'eccessiva accelerazione mediatica gli avvenimenti si dissolvono in una miriade incontrollabile di frammenti d'informazione. La mediatizzazione totale non tollera quella certa lentezza perché si produca «cette sorte de condensation, de cristallisation significative des événements qu'on appelle l'histoire, cette sorte de déploiement cohérent des causes et des effets qu'on appelle le réel» (Baudrillard 1992, 12). L'esaurimento della storia si compie quindi nella liberazione degli avvenimenti dal loro quadro referenziale, quadro storico di cause ed effetti. I significati vengono licenziati in un iperspazio di simulazione dove tutto si disperde nella vacua superficialità. A compiere questa liberazione è appunto «l'impulsion de diffusion et de circulation totale» in un mondo perfettamente mediatico. Se gli avvenimenti si esauriscono nel loro essere informazioni, puri messaggi mediatici, la storia, in un certo senso, implode nell'attualità: «Aucun événement ne résiste à sa diffusion planétaire. Aucun sens ne résiste à son accélération. Aucune histoire ne résiste à la centrifugation des faits, ou à leur court-circuit en temps réel» (Baudrillard 1992, 13).

Quanto al secondo movimento, quello del rallentamento, anch'esso è frutto di una dinamica dell'eccesso. La società si immobilizza in massa inerte - trovando la sua rappresentazione finale nella forma della «maggioranza silenziosa» (Baudrillard 1978) - per eccesso di informazione e di comunicazione. E' un processo di saturazione che sbocca nella produzione dell'indifferenza e che conduce all'inerzia e all'immobilismo. Accelerazione e rallentamento trovano il loro vaso comunicante nella capacità di assorbimento della (società di) massa che inghiotte tutto in un grande processo di neutralizzazione. Ciò che ha perso la sua referenzialità, la sua significatività nel passaggio all'iperrealtà, viene definitivamente divorato in un processo di liquidazione/assorbimento dal buco nero della massa. In un quadro del genere la storia non ha ovviamente più presa: «Toute transcendance sociale, historique, temporelle, est absorbée par cette masse dans son immanence silencieuse. Déjà, les événements politiques n'ont plus une énérgie autonome suffisante pour nous émouvoir et donc se déroulent comme un film muet dont nous sommes collectivement irresponsables. L'histoire prend fin là, non pas faute d'acteurs, ni faute de violence (de la violence il y en aura toujours davantage), ni faute d'événements (des événements, il y en aura toujours plus, grâces soient rendues aux media et à l'information!), mais par ralentissement, indifférence et stupéfaction. L'histoire n'arrive plus à se dépasser, à envisager sa propre finalité, à rêver de sa propre fin, elle s'ensevelit dans son effet immédiat, elle s'épuise dans les effets spéciaux, elle implose dans l'actualité» (Baudrillard 1992, 15).

Risulta con chiarezza che la *fine della storia* di Baudrillard è vicina a quella di Gehlen e marcatamente lontana da quella di Fukuyama. Non è una storia compiutasi in un nuovo ordine mondiale all'americana. Non è il compimento di un progetto. Al contrario: «on ne peut même pas parler de la fin de l'histoire, car elle n'aura pas le temps de rejoindre sa propre fin» (Baudrillard 1992, 15). La storia non si compie, bensì si esaurisce: per meglio dire, asfissia per una specie di «ipertrofia multipla». L'impossibilità di un compimento della storia si condensa nella prognosi polemica che «l'an 2000 n'aura peut-être pas lieu» (Baudrillard 1992, 22). L'anno 2000, scadenza

millenaria e simbolo delle nostre speranze nel progresso e nel futuro, formula accorciata della fiducia nel progetto moderno, non ci sarà.

Baudrillard, un postmoderno? Sembra necessario correggere la nostra attribuzione precedente. La rinuncia all'«espace linéaire des Lumières» (Baudrillard 1992, 23) è esattamente il tratto definitorio della *fine della storia* come è stata caratterizzata da Vattimo. Nell'argomentazione rimane però una differenza fondamentale. La *fine della storia* di Baudrillard è l'ipertrofico stadio finale di un progressivo passare dalla realtà all'iperrealtà, dalla modernità all'ipermodernità. La *fine della storia* di Vattimo è invece la conseguenza di una revisione critica del progetto moderno, non è la sua combustione. Di qui anche la differenza di fondo nell'atteggiamento mentale dei due autori: profondamente apocalittico il primo, prudentemente ottimista il secondo. Certo, ci sono anche molti punti comuni. Entrambi insistono ad esempio sul ruolo cruciale dei mass media nell'erosione della realtà. Ma le conseguenze diagnosticate sono diametralmente opposte: liberazione delle differenze da un lato, produzione di indifferenza dall'altro. La *fine della storia* di Vattimo implica una correzione della modernità (rinuncia alla razionalità universale) e la nascita di razionalità locali, la *fine della storia* di Baudrillard, invece, implica la continuazione della modernità in uno stadio di simulazione. Il primo è *postmoderno*, il secondo è *ipermoderno*. Sussiste una parentela di superficie, ma una fondamentale differenza in profondità. Questa parentela di superficie è bastata perché il discorso di Baudrillard venisse incorporato in quello sul postmoderno. Sono sufficienti pochi tratti semantici in comune a connettere in un unico campo semantico il lessico dell'ipermodernità con quello della postmodernità. Fine della storia, crisi della rappresentazione, fuga dalle categorie tradizionali sono tratti facilmente isolabili in entrambi i discorsi, fatto che facilita i prestiti reciproci.

Tenendo distinti tre quadri epistemici differenti, *fine della storia* o *poststoria* si lascia scomporre semanticamente nello schema seguente:

quadro epistemico	le fini della storia
moderno	a) storia come progetto compiuto b) storia come progetto bloccato, cristallizzato
ipermoderno	storia che si è esaurita per ipertrofia
postmoderno	negazione della storia come progetto unitario e sensato: liberazione di storie locali

Insomma, *fine della storia* non è leggibile semplicemente come punto terminale di un'evoluzione storica, comunque essa sia definita. Né è possibile parlare di sfumature semantiche, di semplici varianti. Troppo profonde sono le differenze di prospettiva, gli orizzonti epistemici presupposti, orizzonti indispensabili ai fini di

un'adeguata comprensione del nesso. Ne discende pure che lo stesso orizzonte epistemico, appena lo si inserisca nell'analisi semantica, permette una descrizione più raffinata del lessico delle idee, campo lessicale che è sempre stato considerato come eccessivamente esposto alle soluzioni idiosincratiche.

Riferimenti bibliografici

Augé, Marc (1994): *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris, Aubier.

Baudrillard, Jean (1978): *A l'ombre des majorités silencieuses ou la fin du social*. Paris, Cahiers de l'Utopie.

Baudrillard, Jean (1981): *Simulacres et simulation*. Paris, Galilée.

Baudrillard, Jean (1983): *Les stratégies fatales*. Paris, Grasset [tr. it.: *Le strategie fatali*. Milano, Feltrinelli 1984].

Baudrillard, Jean (1990): *La transparence du mal. Essai sur les phénomènes extrêmes*. Paris, Galilée [tr. it.: *La trasparenza del male. Saggio sui fenomeni estremi*. Milano, SugarCo 1991].

Baudrillard, Jean (1991): *La guerre du golf n'a pas eu lieu*. Paris, Galilée.

Baudrillard, Jean (1992): *L'illusion de la fin ou la grève des événements*. Paris, Galilée [tr. it.: *L'illusione della fine o lo sciopero degli eventi*. Milano, Anabasi 1993].

Bischofsberger, Marco (1997): *Sguardi lessicali. Ricerche di semantica storica su «postmoderno» e «fine della storia»*. Bologna, Clueb.

Calinescu, Matei (1986): «Postmodernism and Some Paradoxes of Periodization», in: Fokkema Douwe/Bertens, Hans (eds.), *Approaching Postmodernism*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 239-254.

Callinicos, Alex (1990): *Against Postmodernism. A Marxist Critique*. New York, St. Martin's Press.

Eco, Umberto (1984): *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino, Einaudi.

Fukuyama, Francis (1989): «The End of History?», in: *The National Interest*, 16 (Summer), 3-18.

Fukuyama, Francis (1992): *The End of History and the Last Man*. New York, Free Press [tr. it.: *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano, Rizzoli 1992].

Gehlen, Arnold (1963): «Ueber kulturelle Kristallisation», in: Gehlen, Arnold, *Studien zur Anthropologie und Soziologie*. Neuwied-Berlin, Luchterhand, 311-328.

Gehlen, Arnold (1967): «Die Säkularisierung des Fortschritts», in: Gehlen, Arnold, *Einblicke*. Frankfurt, Klostermann 1978, 403-412.

Graham, Elspeth/Doherty, Joe/Malek, Mo (1992): «Introduction: the Context and Language of Postmodernism», in: Graham, Elspeth/Doherty, Joe/Malek, Mo (eds.), *Postmodernism and the Social Sciences*. Basingstoke, MacMillan, 1-13.

Habermas, Jürgen (1980): «Die Moderne - ein unvollendetes Projekt», in: Habermas (1981) 444-464.

Habermas, Jürgen (1981): *Kleine politische Schriften I-IV*. Frankfurt a. M., Suhrkamp [tr. it.: «Moderno, postmoderno e neoconservatorismo» in *Alfabeta* 22 (1981) 15-17].

Habermas, Jürgen (1982): «Moderne und postmoderne Architektur», in: *Der Architekt* 2, 55-58. Ripreso in Habermas, Jürgen, *Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V*. Frankfurt a. M., Suhrkamp 1985, 11-29.

Harvey, David (1989): *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford, Basil Blackwell [tr. it.: *La crisi della modernità*. Milano, Il Saggiatore 1993].

Heller, Agnes/Fehér, Ferenc (1988): *The Postmodern Political Condition*. Cambridge, Polity Press [tr. it.: *La condizione politica postmoderna*. Roma, Marietti 1992].

Hutcheon, Linda (1989): *The Politics of Postmodernism*. New York-London, Routledge.

Huyssen, Andreas (1986): «Postmoderne - eine amerikanische Internationale?», in: Huyssen, Andreas; Scherpe, Klaus R. (Hrsg.), *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels*. Reinbeck, Rowohlt, 13-44.

Lazzeroni, Romano (1992): «Linguistica storica e ricostruzione», in: *La posizione attuale della linguistica storica nell'ambito delle discipline linguistiche*. Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, 51-64.

Lyotard, Jean-François (1979): *La condition postmoderne*. Paris, Minuit [tr. it.: *La condizione postmoderna*. Milano, Feltrinelli 1981].

Lyotard, Jean-François (1982): «Réponse à la question: qu'est-ce que le postmoderne?», in: *Critique*, 419, 357-367 [ripreso in Lyotard (1986)].

Lyotard, Jean-François (1983): *Le différend*. Paris, Minuit [tr. it.: *Il dissidio*. Milano, Feltrinelli 1985].

Lyotard, Jean-François (1986): *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Paris, Galilée [tr. it.: *Il postmoderno spiegato ai bambini*. Milano, Feltrinelli 1987].

Marramao, Giacomo (1994): *Cielo e terra. Genealogia della secolarizzazione*. Roma-Bari, Laterza.

Preve, Costanzo (1993): *Il tempo della ricerca. Saggio sul moderno, il post-moderno e la fine della storia*. Milano, Vangelista.

Rorty, Richard (1984): «Habermas, Lyotard et la postmodernité», in: *Critique*, 442, 180-197 [tr. it. in Rorty, Richard, *Scritti filosofici II*. Roma-Bari, Laterza 1993, 221-237].

Rosenau, Pauline Marie (1992): *Post-Modernism and the Social Sciences. Insights, Inroads, and Intrusions*. Princeton, Princeton University Press.

Vattimo, Gianni (1985): *La fine della modernità. Nichilismo ed ermeneutica nella cultura post-moderna*. Milano, Garzanti.

Vattimo, Gianni (1987): «Postmodernità e fine della storia», in: Mari, Giovanni (a cura di), *Moderno postmoderno, Soggetto, tempo, sapere nella società attuale.* Milano, Feltrinelli, 98-108.

Welsch, Wolfgang (1987): *Unsere postmoderne Moderne.* Weinheim, Acta Humaniora.

Antropolinguistica: linguistica e analisi dei modelli culturali

Ottavio Lurati

1. Scienze di crocevia e costruzione culturale del mondo

Chi affronta oggi le problematiche degli intrecci tra linguistica e culturologia constata per un verso l'impressionante arricchimento delle questioni, per un altro il dilatarsi dei quadri di riferimento. L'accelerazione intervenuta è tale che numerosi approcci applicati anche in un passato recente risultano obsoleti. Quanto ai rapporti che nascono tra lavoro linguistico e analisi del quotidiano, si è confrontati, oltre che alle applicazioni del concetto di *cultura* come attività dell'uomo nella società, anche a nuovi approcci che si piegano sulla storia delle mentalità e sugli esami che, attraverso gli usi contestuali di lingua, vengono forniti sulle prassi culturali in quanto maniere di trasformare e controllare il 'reale'. Le nuove ricerche antropolinguistiche non vengono tanto impostate dall'oggetto, quanto dal soggetto sociale.

Fattore nuovo è anche l'imporsi delle *scienze di crocevia*, che riflettono gli aneliti dell'attuale ricercare e si qualificano attraverso lo sforzo di far convergere tecniche e competenze una volta rigidamente separate. Si veda, dalla specola linguistica: psicolinguistica, sociolinguistica, ecolinguistica e, appunto, antropolinguistica; un sommarsi di denominazioni bimembri, certo non nate tra linguisti, ma che pure si riflettono anche quale scia delle *Bindestrich-Linguistiken*. Nelle complessità dell'intrecciarsi dei saperi contemporanei, le scienze di crocevia riescono sintomo dell'insoddisfazione di veder rotte in molteplici compartimenti le problematiche dell'uomo e del suo vivere in società.

Attraverso il linguaggio passano molte cose, passa il conscio, passa l'inconscio, e passano le modalità con cui una comunità e una società (ai sensi di Busino 1978, 1981, 1982 e di Fabietti-Remotti 1997, 689-706 [*società*] e 178-188 [*comunità*]) organizza il mondo. Le comunità interpretano il *continuum* del 'reale' e lo rendono culturalmente pertinente, ognuna con sue particolarità. Risalta l'interesse di un approccio nella chiave di quella scienza di crocevia che è l'*antropolinguistica*, strumento utile a imperniare un'analisi dell'uso della lingua come lettura del mondo e quale specifica organizzazione delle funzioni simboliche: si preferisce il concetto di antropolinguistica a quello di *etnolinguistica* perché quest'ultimo comporta(va) una troppo pronunciata opzione per le 'culture altre'. L'esame antropolinguistico vuole andare al di là di una mera raccolta di fatti: vuol tentare un'interpretazione globale

dall'interno. La volontà non è di assumere il linguaggio a sé, bensì di vederlo inserito nelle processualità del vivere delle comunità. Una scelta che risulta fruttuosa è quella di collocare al centro non un discorso o linguaggio bensì una cultura. La prospettiva ne risulta capovolta. In una prospezione di linguistica antropologica la focalizzazione non è sulla lingua a sé stante, come sistema autonomo, ma si impernia sui discorsi, gli atteggiamenti, le mentalità con cui le singole società costruiscono la loro *enciclopedia* (in gran parte orale e implicita) e pongono i rapporti con il reale. Naturalmente, non poche volte il sapere linguistico non è necessariamente condiviso dall'insieme di una popolazione: si tratta dunque di stabilire la distribuzione del sapere secondo lo statuto sociale, l'età, il sesso, l'educazione, l'esperienza. Ovvio poi che intento delle analisi non è solo quello di esaminare i saperi costituiti, bensì le processualità del loro costituirsi: si tratta, se così possiamo dire, di 'entrare nella testa delle persone' per cogliere i processi cognitivi.

2. Compresenza di culture

Perché incontriamo tante difficoltà a riconoscere nella denominazione francese e spagnola di *carnaval*, così come in quella italiana di *carnevale*, l'idea del 'togliere la carne', di 'levarla'? Al punto che parecchi continuano a aderire a un'ipotesi bislacca come quella che si illude di vedere in *carnaval* un esito di *carrus navalis*.

E' che ci fa difficoltà accogliere un'interpretazione che rinvia alla rinuncia del consumo della carne (*carnem levare*) proprio in un momento, quello del carnevale, in cui - quasi in un'enfatizzazione che si scatena prima che subentrino i digiuni dei quaranta giorni della Quaresima - della carne si faceva e fa un consumo quanto mai abbondante. La difficoltà cui si urtano molti studiosi è causata dal fatto che non si tiene sufficiente conto della compresenza, sullo scenario delle società, di diverse culture, schematizzabili come culture 'alte' per un verso e come culture 'orali' per l'altro, tipi di culture per esempio presenti nel Medioevo e che continuano a essere compresenti nel mondo europeo, asiatico, africano ecc. e incidere sul lessico delle relative lingue. Dalle *culture orali* si distingueva la *cultura ecclesiastica*. Ora, è appunto questo secondo livello culturale che matura la costatazione di un'apparente incongruenza temporale: a causa delle domeniche che ricorrevano durante il periodo di 40 giorni senza carne che la Quaresima doveva avere, questa veniva in effetti ad averne solo 37. Per coerenza, e rigore, preti e frati anticiparono pertanto l'inizio della Quaresima, del *carnisprivium*, del 'periodo privo di carne'. Lo anticiparono al lunedì prima del mercoledì delle Ceneri. Ne nascerà un'apparente sfasatura: nella sfera religiosa si digiunava, mentre negli strati popolari quegli ultimi giorni di carnevale erano proprio quelli in cui più si scatenavano libagioni e abbuffate di carne.

Ma, appunto, la contraddizione era solo apparente, il periodo 'pre-mercoledì delle Ceneri' venendo denominato non dai ceti laici, bensì da un'istanza ecclesiastica. *Carnisprivium*, il nome ecclesiastico del periodo di privazione dalla carne, venne proiettato a designare anche quello, contemporaneo, dei laici. Se non che, mentre nei conventi già si digiunava, sulle piazze il popolo mangiava allegramente carne.

Numerosi passi di documenti provano che il termine ecclesiastico *carnisprivium* veniva applicato anche al periodo di sciolta festa comunitaria che precedeva la Quaresima. Questa nozione latina, e colta, venne poi calcata in *carnelevare* e in *carnes tolendas*: «e per questo modo uscinno di Lucca il martedì innanti il carnelevare» scriveva ad esempio il Sercambi (exemplo 79. 3); ancora: «vo che lì dichi che domenica, che serà la domenica di carnelevale, dopo desnare, che 'l mio marito...» (exemplo 31. 4). Chiari i paralleli che provengono dalle zone iberiche: castigliano *carnestolendas* e catalano *carnestoltes*. Analoga la motivazione del tedesco *Fastnacht*, svizzero *Fasnacht*, letteralmente 'notte del digiuno'. Resta l'accertamento delle contiguità e degli intrichi (anche linguistici) nel Medioevo tra culture orali e cultura ecclesiastica, al punto che ad esempio quest'ultima denominava dalla propria prospettiva persino quel tratto di festa e di scatenamento che costituisce il momento più intenso (gli ultimi giorni prima della Quaresima) del carnevale, scatenamento e festa cui oggi siamo inclini a riconoscere (anche nel nome) il suggello del 'popolare'.

Né il discorso si esaurisce, evidentemente, con questo caso. Le contiguità tra cultura ecclesiastica e culture orali saranno intense, con una gamma di acculturazioni che da quella calendariale andranno alle radicate penetrazioni del modello religioso nel parlare di tutti i giorni, che oggi riprendiamo per inerzia (*cattivo*, *leggenda*, *minestra*, *andare in visibilio*). Incidevano pure le scansioni entro gli spazi definiti dall'irradiazione diocesana (e arcidiocesana) quali l'antica festa catalana di *martror* 'Ognissanti', cui nella Francia del sud-ovest rispondeva *martou*. Analogamente, un tipo *tsalêde* 'Natale' (*calendas*) è tuttora accertabile lungo la valle del Rodano sia in territori provenzali sia in area francoprovenzale: (cfr. Jud 1973, 159-278). Sulla scorta di ampi spogli documentari, dal canto suo, Aebischer (1968, 260-341) ristabiliva la successione storica per cui al latino *basilica* (rumeno *basirica*, romancio *baselgia*, lombardo *baserga*, *barsea*) doveva subentrare la nozione *ecclesia*: una componente spaziale (la basilica come *aula*) veniva scavalcata da un riferimento alle persone, alla comunità (*ecclesia*).

L'impatto del modello religioso e/o ecclesiastico era forte anche in settori inattesi: numerose tradizioni antropologiche e linguistiche ricalcano antichi comprensori diocesani e spazi plebani. Illuminanti rimangono appunto le pagine di Aebischer sulla storia del diffondersi del modello organizzativo religioso quale si riflettè in termini come *plebs* 'popolo', *parrocchia* o come lo svizzero romando (vallesano e friburghese) *marterey* 'cimitero', la cui analisi si esplica in una sintesi dei processi di cristianizzazione della Svizzera romanda.

Fatte come sono di tensioni sotterranee, di dislocazioni, di necessità divergenti ma anche di scambi, le culture respirano della dialetticità: l'unitarietà è solo apparente, ogni cultura scaturendo da una (dialettica) compresenza di vari elementi, a momenti anche corrugata dalle distanze culturali e dai dislivelli tra le culture alte e quelle orali: una dialettica che è quanto mai intensa nelle attuali società complesse, ma che, pure, è connaturata a ogni comunità. E' latente la compresenza gomito a gomito di diverse culture; in certi periodi la segna un esasperarsi dei contrasti, donde il sorgere di divaricazioni irreversibili cui appartengono vicende come quelle dei processi dell'alfabetizzazione con i loro radicali coinvolgimenti (Furet-Ozouf 1977, Quaderni Storici 1978, Petrucci 1982, Brizzi 1985-1986, Soubeyroux 1987), come il diffondersi della stampa quale tecnologia e del suo potere (il prevalere del nero sul bianco, dello

scritto rispetto all'oralità: Martin 1988), come l'intervento disciplinativo posto in atto nel Cinquecento e Seicento dalle chiese e continuato nel Settecento e Ottocento anche da istanze laiche: vedi ad esempio nel 1780 Carlo III proibire in Spagna la rappresentazione in pubblico degli *autos* per la festa del Corpus Domini. Sulle differenze e mutue influenze e reciproci prelievi intercorsi tra culture dotte e culture orali si vedano ad esempio Le Goff (1977), Snow (1977), Vivanti (1972), Ginzburg (1972 e 1976), Zemon Davis (1975, 1979 e 1989).

3. L'interiorizzazione sociale del reale

L'esame degli spazi sociali che l'uomo crea e in cui si muove, l'atteggiarsi verso il vivere e verso altri, i parenti, il proprio corpo, il lavoro, i sentimenti: su aspetti di questa natura disponiamo oggi di ben scarsa documentazione, mentre sono infiniti i materiali sui nomi degli uccelli, dei pesci, sulle denominazioni dei pipistrelli...

Oggi e negli anni a venire è soprattutto sull'esprimersi dell'umano che è necessario sondare. Importano i valori, gli atteggiamenti, il porsi delle comunità di fronte alla memoria, importa accostarsi, attraverso la lingua, agli spiragli da cui promanano quei sentimenti (ira, amore, sdegno ecc.) così spesso negletti dalla lessicologia tradizionale.

Non c'è persona che non divenga sensibile ai problemi dell'uso del linguaggio quando esso coinvolga i suoi sentimenti o le cose che le stanno a cuore. Vicende dei sentimenti e vicende del discorso e della lingua procedono non poche volte appaiate. Su un versante opposto, ci si appella al mezzo linguistico per frenare un convolgimento partecipativo: tale ad esempio la pratica di definire l'esperienza amorosa con parole riduttive; molti, i giovani maschi che, oggi, riescono maestri in questo campo. Pervasi di insicurezze, cercano di esorcizzare i sentimenti che provano proiettandoli non poche volte in una formulazione gergaleggiante: che, per di più, sottrae l'esperienza alla sua unicità, la uniforma in una 'convenzione'. L'esigenza di tentare di comprendere in modo globale l'uomo induce a indagare non solo lo scenario del lavoro concreto e degli oggetti, bensì anche le emozioni, gli stati d'animo, le pulsioni che nell'uomo operano e lo indirizzano: aspetti che sono tra quelli meno studiati in chiave linguistica. Appaiono necessarie ricerche sul manifestarsi di sentimenti come la paura, l'incubo, l'atteggiamento di amore, la pietà, il senso religioso, la gioia (e la festa), il dolore (e la morte), esami che tentino di chiarire anche dalla specola linguistica i nuclei legati alle situazioni psicologiche. Appassionanti le pagine in cui Wandruszka (1981) analizza vari modi del designare esperienze umane fondamentali come la paura e la fame: un denominare percorso dalla intersoggettività, su cui, in un'opzione programmatica, già si era fermato Spitzer (1921); cfr. anche Greimas (1983) (sulla collera) e Valeri (1978) (sulla fame). Ancora un aspetto tendenziale: vedi il catalano regionale *ensinistrar*, istruire uno, conferirgli abilità, addestrarlo, scaturito da una situazione che risulta essere un fenomeno di simbiosi romanico-semitica in territori ben arabizzati (Colon 1997, 139-145). Dal canto loro, e in maniera quanto mai ampia, gli apporti linguistici all'antropologia religiosa stabiliscono quanto ogni opzione religiosa (individuale e/o

collettiva) riesca chiave di unità che innesca fiducia e sicurezza di fronte all'esistenza e al suo implicare un alto numero di incertezze.

Centrali riescono insomma le processualità delle interiorizzazioni sociali del reale: un aspetto che, per delle remore di natura positivistica, certa linguistica che lavora sul campo (compresa certa geolinguistica) ha non poche volte dimenticato, intendendo il reale come 'effettivo' e indiscutibile. Sociologia della conoscenza, scienze cognitive e antropolinguistica sottolineano invece la gamma di processi attraverso cui la realtà viene costruita socialmente. A lungo la questione venne posta nei termini di usi di *lingua* versus *realtà*, oggi la si pone più legittimamente nei termini di usi di *lingua* versus *cultura* (e *culturizzazione del reale*). Dal piano del reale che veniva ritenuto come esistente e ordinato, la problematica si sposta alle interpretazioni che del 'reale' fa e dà una società.

Alla paura ha dedicato un notevole saggio Delumeau (1979): manca, invece, una ricerca recente che muova dai dati linguistici (discorsivi e, di riflesso, lessicali). Il dolore, il male nel suo metter in forse l'identità e spingere nella crisi, è un altro aspetto dell'umano che attende un esame linguistico: sul piano antropologico un'indagine sul dolore, le sue componenti iniziatiche e il suo riverberarsi in una concezione obiettiva del male è invece stata realizzata da Hainard-Kaehr 1986. Percorrendo le credenze (e il loro radicarsi anche negli odierni contesti di vita), le proiezioni linguistiche dell'immaginario collettivo (Baczko 1979), gli etnocentrismi (Leach 1978), la visione che ci si fa dell'altro (Fabietti 1993), l'analisi linguistica scaltrisce i suoi metodi e offre un apporto determinante alla storia delle mentalità. Settori in larga misura 'scoperti' sono ancora quelli dello spazio simbolico, dell'utopia, del sogno; nel tentativo di sottrarsi al quotidiano, l'uomo ha sviluppato orizzonti diversi: la dimensione esotica di terre lontane e costumi differenti, e quella in cui trasferire una vita di sogno (cfr. *paese di Cuccagna*, *pays de Cocagne* Lurati 1998).

4. Identità. Lingue e donne

Emerge tutta una fitta schiera di interrogativi: le problematiche relative al radicarsi anche su base linguistica del senso di identità, le comunanze e diversità nelle pratiche di lingua nell'uso dei maschi per un verso, delle donne per l'altro. Come dare poi efficacia alla volontà di incontrare l'uomo quotidiano d'oggi irretito nell'eterodirezione e nel condizionamento mass-mediatico e quello di ieri, che (certo 'omologato' anche lui più di quanto si creda) si muoveva spesso in un universo senza testi e scritture? Si è spinti ulteriormente verso il narrare, il meraviglioso, il *mito* e le sue codificazioni linguistiche, una dimensione, questa, che vive una stagione di fervido interesse interdisciplinare (Vernant 1979): si riconosce il mito quale forza che modellizza un immaginario e una società, si esaminano la partecipazione mitica e i rapporti tra mito, età dell'oro, utopia ed epopea, senza perder di vista i miti moderni veicolati dai messaggi mediatici e pubblicitari, ultimo esempio la leggendarizzazione di Lady Diana che scatta immediata nel settembre 1997.

La pragmatica della comunicazione tra donne e donne, tra donne e uomini, le problematiche relative alle presa di parola, alla caduta del tabù della persona (donde la tendenza a parlare anche di sé), l'accumularsi e l'attenuarsi di stereotipi, la tendenza che continua a vigere di partire dal livello dell'uomo per presentare (in diversità) gli usi delle donne ecc. fanno parte di un nucleo problematico oggi finalmente assai studiato: è pertanto possibile limitarsi a rimandare a ricerche come Orletti (1983), Buxò Rey (1988), Duby-Perrot (1990) (edizione spagnola, con adattamento alla realtà iberica), Corona (1990). Aggiungi un particolare: la quasi assenza di gerghi a specificità femminile (cfr. il gergo delle friulane di Claut, venditrici ambulanti di cucchiai di legno).

Nella maggioranza prevalente delle società la condizione delle donne venne (e talora viene) resa simile a quella dei bambini: ambedue i gruppi erano mantenuti in uno status di *inferiorità privilegiata*. Entrambi dovevano subire forme di sfruttamento pur beneficiando di una mitologia di particolare riguardo (il 'sesso debole', il 'gentil sesso'). Sotto tale pressione sociale e psicologica, le due minoranze hanno sviluppato codici interni di difesa e di comunicazione. Parecchi studi etnolinguistici citano lingue in cui uomini e donne usano (in misura relativa) forme grammaticali differenti (cfr. l'ebraico) e vocabolari parzialmente diversificati. E' stato ad esempio studiato il linguaggio maschile e femminile del koosati, una lingua della Louisiana sudoccidentale, mentre un dualismo formale tra linguaggio femminile e maschile è stato assodato anche in lingue esquimesi e nel caribi, la grande famiglia etnolinguistica sudamericana. Su usi di questo tipo siamo spesso meglio informati che su realtà europee. La differenza di fondo non è nel sistema, bensì nell'*uso* diverso che donne e maschi fanno non poche volte del linguaggio. Osserva ad esempio Steiner: «Il fenomeno di gran lunga più importante è il diverso modo in cui uomini e donne usano termini e costrutti grammaticali identici. Non esiste uomo o donna che non abbia avvertito, in vita sua, le barriere sottili ma robuste che l'identità sessuale crea nella comunicazione. Il profilo semantico, l'insieme dei mezzi espressivi impiegati dagli uomini e dalle donne differiscono. Il concetto che si fanno della produzione e dell'usura delle parole non è lo stesso. Filtrato attraverso i tempi verbali, il tempo assume forme e modalità ideali caratteristiche. La prima impressione è che il linguaggio femminile sia più ricco di quello maschile in quelle sfumature di desiderio che si chiamano ottativo; si ha l'impressione che le donne esprimano molto più frequentemente propositi ipotetici e promesse velate. L'uso femminile del congiuntivo nelle lingue europee conferisce a rapporti e fatti concreti un peculiare *vibrato*. C'è un tono di ultimatum, un atteggiamento separatistico, nell'intonazione maschile del pronome di prima persona; l''io' delle donne sembra suggerire un atteggiamento più paziente o almeno lo suggeriva fino alla nascita dei movimenti femminili» (1984, 40).

La retorica della quotidianità e del colloquiale è illustrata da vari saggi in SLI 14 (1979) e in SLI 21 (1983) che analizzano tra l'altro tratti della retorica naturale del linguaggio femminile, il rapporto tra eufemismo e norma sociale, l'uso di figure retoriche nel parlare quotidiano e nel linguaggio dei giovani, delle cui tendenze, compresa la ritualizzazione, si occupano Cortelazzo (1979), Banfi-Sobrero (1992), Radtke (1993) e Cortelazzo (1997).

Importa poi anche valutare gli atteggiamenti (utili anche nella chiave della storia della mentalità) quali si riflettono nel discorso ripetuto (cfr. Lurati in stampa): vedi, ma non è che *un* esempio, l'attuale netto prevalere in tutte le società europee della fraseologia di marca motoristica (automobilismo, aviazione), medica e computeristica. Resta che il discorso ripetuto fa affiorare atteggiamenti e esperienze che ebbero a incidere a fondo sulle memorizzazioni e sull'immaginario condiviso delle società. Nel campo della lettura delle spie (lessicali e discorsive) di certi atteggiamenti, rientrano ad esempio i modi di porsi verso il consumo e il 'buttar via'. Oggi siamo, per molti versi, una civiltà dell'uso e getta. Un tempo era invece fondamentale la pratica del riuso (cfr., sull'ideologia del "rattoppare", Merisi 1996). Per secoli prevale l'idea del metter da parte ("non si sa mai", "forse può servire"), della rifunzionalizzazione: un riuso che è anche metodologicamente interessante per il suo scardinare molte delle categorizzazioni di antropologi e antropolinguisti; del resto, il riuso si verificava anche nelle cosiddette culture alte.

Soprattutto in aree di confine e in situazioni precarie, si accertano forti spinte verso la lingua come alveo di identità, aspetti su cui si veda ad esempio Gumperz (1982), Gonseth (1989-1990), Windisch (1992). In numerosi gruppi minoritari la gente confessa la paura di «*perdere la nostra lingua*». Su un altro piano, si fanno minacciosi gli intricati nodi degli etnicismi (Leach 1978), delle *etnicità* che, in questi anni, esplodono con prepotenza e virulenza (ampia, la risonanza nei mass-media). Certo, gli etnicismi si abbarbicano a molti fattori, ma, pure, vi svolgono un ruolo incisivo anche gli aspetti di lingua. L'esito drammatico degli etnicismi opposti nella ex-Jugoslavia è nell'esperienza recente di ognuno. Anche episodi come quelli della Lega di Bossi mostrano, in certe zone italiane, i vicoli ciechi e le aberrazioni cui simili atteggiamenti possono condurre.

Vi sono per altro posizioni più costruttive. Vedi ad esempio la ricerca (politica, linguistica, antropologica ed economica) dell'identità nella Catalogna e nella Galizia. Per non indifferenti eccessi cui la determinazione di sottolineare la propria specificità porta ancor oggi in certi ambiti valenziani (che vogliono distinguersi dal catalano) (cfr. Colon 1997, 395-429). Sulle minoranze linguistiche che vivono nell'arco alpino si moltiplicano manifestazioni, cataloghi, incontri. Si vuol almeno richiamare la dignità di certe comunità fortemente plasmate della montagna e dal vivere in territori aspri ed ostili, e, quel che più incide, lontane dai centri delle rispettive culture di riferimento. Da secoli sulle zone dell'arco alpino vivono minoranze linguistiche come i carinziani nel Veneto e Friuli, i cosiddetti cimbri nel Trentino e Veneto, i retoromanci nel canton Grigioni, i ladini nelle province dolomitiche di Belluno, Bolzano e Trento, i mòcheni nella valle del Fersina (Trentino), gli sloveni lungo la frontiera nord-orientale dell'Italia, i sudtirolesi nell'Alto Adige, gli occitani in una dozzina di vallate alpine del Piemonte, i Walser in alcune località di alta montagna della valle d'Aosta, del Piemonte, del Ticino (Bosco Gurin) e dei Grigioni. Vedi da ultimo la mostra e il volume (con buona bibliografia) di Wolftraud de Concini, *Gli altri delle Alpi* (1997), un'operazione che appare significativa anche per essere stata voluta da un comune, quello di Pergine Valsugana (Trentino). A una ricerca di radici e di identità si raccorda del resto, negli ultimi decenni, l'esplosione che vivono i musei locali: ciò sia in Francia, sia in Germania, Svizzera (oltre 800), Italia (oltre 500) (cfr. Togni-Forni-Pisani 1997).

A un livello diverso stanno poi, ad esempio, altri fatti (pur legati ad un barlume di frainteso senso di gruppo) come le frequenti risse tra riminesi e pesaresi, la notte, sugli spiazzi antistanti le discoteche. Su un altro piano vi è, al di là del *melting pot*, chi immette nella lettura dei nostri tempi, accanto alla mondializzazione e alla globalizzazione, anche l'ideologema del *meticciato culturale*, concetto lanciato dal presidente-poeta del Sénégal Léopold Sédar Senghor e destinato a non poca fortuna. Sulle componenti identitarie e linguistiche dei gruppi zingari (cfr. Piasere 1995).

Quanto alla *linguistica spontanea*, intesa quella gestita da 'non addetti ai lavori', risulta dagli atteggiamenti che i parlanti e le parlanti medie hanno verso la propria parlata (e quella dei gruppi confinanti, da cui ci si differenzia anche mediante ricorsi allo *scibolleth*). Mentre sulla folklinguistics in realtà extraeuropee possediamo diverse ricerche (come Zahan 1963: cultura bambara, e Calame-Griaule 1965: cultura dogon), per società urbane e occidentali sussistono le analisi svolte da tempo dalla sociolinguistica (a partire dallo studio laboviano sulla *r*). Vedi poi Bierbach (1987) studiare le "interpretazioni" linguistiche dei cosiddetti "profani" quali si sono manifestate nell'Umanesimo e sono anche sfociate nella nascita degli stereotipi nazionali. Sull'atteggiamento dei locutori verso la loro lingua sono importanti le osservazioni di Bettoni-Gibbons (1990) e di Chauveau (in Lüdi-Chambon 1991). Nell'emissione di giudizi linguistici da parte di parlanti medi rientrano pure le etnoteorie del linguaggio, i miti sull'origine delle lingue o, più tardi, anche solo di certi toponimi; aggiungi casi come l'idea che nelle variazioni apofoniche si esplicherebbe ora un "consonantismo buono" ora un "consonantismo cattivo" (Ricerca folklorica 1989, 18-19). Colpisce inoltre costatare la diffusione di una credenza che afferma la 'centralità' di una parlata quanto all'apprendimento delle altre lingue: è il caso del romancio. In origine la persuasione fu veicolata da studiosi locali e dalla scuola; ma oggi fa ormai parte da decenni delle persuasioni diffuse sulla propria lingua, la convinzione, espressa da molti romanci, che la loro lingua è la base per l'apprendimento di tutte le altre: la evocano con fierezza tanto i romanci presenti nei Grigioni quanto quelli che vivono nella diaspora. Nel 1850 la riferiva ad esempio un geografo ticinese: Luigi Lavizzari, *Escursioni nel Cantone Ticino*, Lugano 1928, vol. 3, p. 116 (testo relativo al 1850).

Soprattutto, occorre riconoscere a molti uomini e a numerose donne notevoli dosi di 'linguistica contrastiva': si sviluppava ad esempio, in passato, nell'attenta elencazione e percezione (e, talora, enfatizzazione) delle particolarità linguistiche assodabili nella parlata degli abitanti delle zone confinanti. Era il dialetto usato quale *scibboleth*; le osservazioni si travasavano spesso nel blasone popolare, nel motteggio a pretesto linguistico. Nelle valutazioni della cosiddetta linguistica spontanea rientrano del resto come ovvio anche aspetti della vita d'oggi: tali i giudizi condivisi espressi sul *franglais*. A detta di numerose istanze scolastiche, ufficiali e mediatiche, il *franglais* sarebbe oggetto di veementi denuncie. L'indagine di Mathilde Fischer 1988 rivelava per altro in molti francesi una certa positività di valutazione nei confronti del *franglais*: l'orientamento all'uso effettivo della lingua d'oggi prevale in Francia da tempo, in molte persone, sul modello restrittivo del 'bon usage'. Il *titi parisien*, invece, il caratteristico accento dei parigini dei quartieri popolari, lo si considera tuttora quale marca di 'cattivo francese': anche qui una valutazione che è stata desunta in larga misura dall'alto, quello

del *titi parisien* essendo uno stereotipo che vigoreggia nel secolo XIX in ambito letterario (vedi ad esempio Gavroche nei *Miserabili*).

5. Il silenzio. Rituali comunicativi

Momento di sospensione nella vita individuale e in quella comunitaria, il silenzio suscita non di rado un'apertura e, spesso, un'aura sacrale. L'uomo antico vede nel silenzio il manifestarsi di una forza teofanica o, comunque, un fatto eccezionale (il *favete linguis* che accompagnava il rito romano). Anche per l'uomo d'oggi e il suo esistere il silenzio crea un momento particolare, così come qualifica il luogo sacralizzato distinguendolo dal luogo profano. Che si tratti della cella che di poco estende e prolunga le dimensioni del corpo o di un angolo remoto della natura, il silenzio è necessario per opporre un interno all'esterno, per creare uno spazio che permetta di allontanarsi dal mondo. Noi occidentali sembriamo a momenti aver perduto la coscienza del valore del silenzio. Emblematico che le culture europee nella loro totalità evitino il silenzio; nell'interagire quotidiano esso crea disagio, ostilità: i giudizi pragmatici lo deprecano; non a caso vi ricorriamo quando vogliamo punire chi ci ha offeso. «Nessuna cosa è, dove la parola manca»: il verso di Stephan George, tanto caro a Heidegger, coglie la creatività poetica della parola, ma si impiglia in un'affermazione unilaterale. Le cose vengono all'essere non solo attraverso il linguaggio, ma anche attraverso il silenzio, che precede e condiziona il dire.

Anche il silenzio ha la sua voce: per questo abbiamo voluto avviare con esso; si rinvia a Lombardi-Satriani (1979), Valesio (1987) così come alle persistenti discussioni sulla parchezza di parola e sul silenzio dei contadini sardi (Lavinio 1990). I rilievi dell'antropologia linguistica e culturale mostrano che nel passato e oggi in culture diverse da quelle occidentali si è lontani da una mentalità per cui nella situazione di faccia a faccia si deve parlare, a costo di aprire bocca tanto per dire qualcosa. Diversi gruppi africani e asiatici comunicano molto poco in ogni circostanza e diventano quasi del tutto silenziosi verso i 35-40 anni, mentre in numerose comunità indiane si considerano anormali e/o offensive le persone loquaci. Ha carattere di codificazione culturale persino quel "linguaggio dell'interiorità" che si esplica nelle preghiere e nel dialogo interiore (Cardona 1990, 362-367).

Da tempo vi è un intenso convergere dell'attenzione di ricercatori di ambiti diversi sul rituale inteso non come cerimonia eccezionale, bensì come comportamento corrente. Interscambi di sostegno e di riparazione, glosse del corpo, definizione del territorio del sé, strutture dell'interscambio e avvicendamento nella presa della parola si compenetrano nell'interagire quotidiano (cfr. gli apporti dell'etnografia della comunicazione di Hymes 1996 e dell'etnometodologia di Goffman 1971, Werlen 1984). Linguistica e antropologia culturale concorrono nell'accostarsi alle pratiche del saluto (un universale pragmalinguistico), alla prossemica, alla gestualità. Le discussioni sui processi interazionali hanno segnato una ripresa di attenzione per questa problematica che, dai tempi di Stegmann von Pritzwald, era andata progressivamente negletta. Per pertinenza teorica e presa in considerazione di dati antropolinguistici si

qualificano studi come quello sulle formule conversazionali di Coulmas (1981) e sul saluto di Eibl-Eibesfeld (1971), Alinei (1977), Lebsanft (1988).

I saluti meramente verbali sono di regola quelli fatti en passant e quelli da lontano. Per il resto, verbale e gestuale sono costantemente uniti nelle modalità del salutare. Come durata e come tipo di interattività (familiare, formale, pubblica), la formula verbale nel saluto è tra l'altro sempre direttamente proporzionale alla lunghezza dell'esecuzione gestuale e alla quantità del contatto corporeo. Contano gli abiti motori di una cultura così come importa percorrere il profondo variare da cultura a cultura dei cinemi di saluto: oltre a classici come Birdwhistell (1971) e Efron (1974), si rinvia ad esempio alle ricerche di Lamedica (1987), che ha rilevato su videotape diversi comportamenti connessi al salutarsi della gente all'aeroporto. Oggi molti giovani sviluppano dei rituali di saluto estremamente sofisticati, anche desunti da modelli americani.

Molti dati storici mostrano lo sforzo dispiegato attraverso i secoli dalla chiesa per imprimere al saluto un'impronta religiosa e trasformarlo in un ricorrente richiamo al divino: cfr. il tedesco *Grüss Gott*. Di matrice religiosa anche il friulano *vevègne*, letteralmente 'ben venga', risposta augurale di saluto. Ancora nel 1978 nel golfo di Catania, quando due barche s'incontravano, dalla prima si gridava *Maria!*; dalla seconda si faceva eco con *Gesù!* Per secoli (e fino al 1970 circa) il saluto mattutino della gente romancia suonava: *ludéus sei Jesus Créstus*, lodato sia Gesù Cristo; oggi è sostituito dal laico *bien d'*. *Cresci san Martino!* si augurava ai bambini di Lucania e delle Puglie: *san Martino* vigeva nella tradizione quale loro specifico protettore (1978). Una prova di questa strategia adottata dalle gerarchie ecclesiastiche emanava ad esempio dal questionario per la visita pastorale nella diocesi di Como distribuito nel 1741 da monsignor Cernuschi. Chiedeva tra l'altro ad ogni parroco: «*Se abbia pubblicata l'indulgenza di cento giorni a chiunque salutandosi dica, sia lodato Gesù Cristo, ed a chi risponde, così sia, o in termine simile*». E il curato di san Bernardo di Frasco ad esempio a rispondere: «*Vi è il costume, ma non è pubblicata l'Indulgenza*». Le formule religiose nel saluto sono numerose, comprese quelle del tipo *God bless you* e *Dio ti faccia crescere* rivolte a chi starnutiva; vedi anche *Enquêtes du Musée de la Vie Wallonne* 11 (1967) 238-240. Sulla contrazione fonetica che così di frequente coinvolgeva e coinvolge la formula di saluto non è necessario spendere parole: cfr. ad esempio piemontese *ceréa* da Vossignoria, friulano *màndi* dall'antico veneto *arecomandi*, formula di commiato (mi raccomando), Isola Val S. Giacomo (Piemonte) *düalpec*, grazie, letteralmente 'Dio lo paghi, Dio lo rimeriti', leventinese *dibilèrma*, grazie, letteralmente 'Dio abbia l'anima (dei tuoi morti)'; sul veneziano *saludasse per zenso* (vedi Folena 1990, 185).

Ricca la gamma dei saluti sviluppati nelle culture orali, compresi quelli che facevano e fanno allusione al cibarsi, come i saluti dell'Indonesia orientale e cinesi in cui si chiede all'interlocutore se ha già cucinato o mangiato (Valeri 1978) e come il provenzale *as dina*? e il catalano *y bon dinar, quand sia hora* rispettivamente *y bon sopár, quand sia hora* così come si caratterizzano per il possedere apostrofi specifiche da rivolgere ora ai pescatori ora ai fienaioli ora ai mietitori: pratiche che appunto durano in molte società asiatiche. In *Sache, Ort und Wort* (1943), Jaquenod si occupava di simili formule di saluto e augurio in voga un tempo nella Svizzera francese. Il nostro

vivere moderno ne ha visto in Europa la rapida riduzione. Oggi nasce invece il saluto realizzato non in compresenza fisica degli interlocutori e delle interlocutrici, quali le formule inventate da presentatori radiofonici e animatrici televisive per rivolgersi e accommiatarsi da ascoltatrici e spettatori.

E vi era il maledire, l'ingiuriare: l'uomo medievale cade in ginocchio per *maledire a morte* il nemico; ritualizza certi gesti per l'ingiuria e gli atti di scherno (mantenutisi in parecchie zone europee fino ad oggi nella pratica dei ragazzi; cfr. *fare marameo, far lima lima*, il *fare cippelimerli*). Si rinvia a Rüesch (1963), Milner (1978), Gurevic (1986, 335-341), Swiggers (1988), mentre si menzionano il fluire a cascata di improperi dalla bocca di certi napoletani che *fanno i morti* e si ricordano gli usi dell'*incanata*, l'ingiuria rituale dei mietitori: nei secoli passati se un estraneo veniva ad inserirsi nel vivo della mietitura, i mietitori di gran parte dell'Europa si scatenavano contro di lui in una sequela di ingiurie che potevano anche divenire aggressioni fisiche. La pratica durerà fin verso il 1880: muore con l'imporsi sistematico (verso il 1860) della mietitrice e trebbiatrice meccanica. Una rievocazione letteraria si coglie ad esempio in Bacchelli, *Il Diavolo al Pontelungo*, che fa incappare Bakunin, viandante per le campagne bolognesi, in un gruppo di mietitori che erompono contro di lui in una profluvie di ingiurie.

Note bibliografiche

Aebischer, P. (1968): *Linguistique romane et histoire religieuse*. San Cugat del Vallés, Instituto Internacional de Cultura Romaníca.

Alinei, M. (1977): «Il sistema allocutivo dei saluti in italiano, inglese e olandese», in: *Lingua e Stile*, 199-213.

Baczko, B. (1979): «Immaginazione sociale», in: *Enciclopedia Einaudi* 7. Torino, Einaudi, 54-92.

Banfi, E./Sobrero, A. A. (a cura di) (1992): *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta*. Bari, Laterza.

Bettoni, C./Gibbons, J. (1990): «L'influenza della generazione e della classe sociale sugli atteggiamenti linguistici degli italiani in Australia», in: *RID* 14, 113-137.

Birdwhistell, R. L. (1971): *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. London, Allen Lane.

Brizzi, G.P. (a cura di) (1985-1986): *Il catechismo e la grammatica*. Bologna, Il Mulino, 2 voll.

Busino, G. (1978): *Comunità*, in: *Enciclopedia Einaudi* 3. Torino, Einaudi, 696-709.

Busino, G. (1981-1982): «Società», in: *Enciclopedia Einaudi* 13/15. Torino, Einaudi, 3-52 / 590-599.

Buxó Rey, M. J. (1988): *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*. Barcelona, Editorial Anthropos.

Calame-Griaule, G. (1965): *Ethnologie et langage. La parole chez les Dogon*. Paris, Flammarion.

Cardona, G. R. (1990): *I linguaggi del sapere*. Roma, Laterza.

Colon Domènech, G. (1997): *Estudis de filologia catalana i románica*. València-Barcelona, Biblioteca Sanchis Guarner.

Corona, D. (a cura di) (1990): *Donne e scrittura*. Palermo, La Luna.

Cortelazzo, M. A. (a cura di) (1979): *Il linguaggio dei movimenti di contestazione*. Firenze-Milano, Giunti-Marzocco/ NE-DI Sviluppo.

Cortelazzo, M. A. (1997): *La lingua dei giovani*. Roma, Donzelli.

Coulmas, F. (a cura di) (1981): *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague, Mouton.

De Concini, W. (1997): *Gli Altri delle Alpi. Minoranze linguistiche dell'arco alpino italiano*. Comune di Pergine Valsugana.

Delumeau, J. (1979): *La paura in Occidente (secoli XIV-XVIII)*. Torino, SEI.

Duby, G./Perrot, M. (1993): *Femmes et histoire*. Paris, Plon; trad. *Historia de las mujeres*, Madrid (1990), 5 vol.

Efron, D. (1974): *Gesto, razza e cultura*. Milano, Bompiani.

Eibl-Eibesfeld, I. (1971): «Zur Ethologie menschlichen Grussverhaltens», in: *Zeitung für Tierpsychologie* 29, 196-213.

Fabietti, U. (a cura di) (1993): *Il sapere dell'antropologia. Pensare, comprendere, descrivere l'Altro*. Milano, Mursia.

Fabietti, U./Remotti, F. (a cura di) (1997): *Dizionario di antropologia. Etnologia, antropologia culturale, antropologia sociale*. Bologna, Zanichelli.

Fischer, M. (1988): *Sprachbewusstsein in Paris. Eine empirische Untersuchung*. Wien/Köln/Graz, Steiner.

Folena, G. (1990): *Culture e lingue nel Veneto medievale*. Padova, Editoriale programma.

Furet, F./Ozouf, J. (1977): *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris, Les Editions de Minuit, 2 vol.

Ginzburg, C. (1972): «Folklore, magia, religione», in: *Storia d'Italia. I caratteri generali*. Torino, Einaudi, 603-676.

Ginzburg, C. (1976): *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*. Torino, Einaudi.

Goffman, E. (1969): *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna, Il Mulino.

Goffman, E. (1971): *Il comportamento in pubblico*. Torino, Einaudi.

Gonseth, M.-O. (Hg.) (1989/1990): *Images de la Suisse. Schauplatz Schweiz*. Bern, Société suisse d'ethnologie.

Greimas, A. J. (1983): «De la colère. Etude de sémantique lexicale», in: *Actes sémiotiques. Documents 27. 9-27 1981*, aussi in: *Du sens* 2, Paris, Seuil, 225-246.

Gumperz, J. (1982): *Language and Social Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Gurevic, A. J. (1986): *Contadini e santi: problemi della cultura popolare nel Medioevo.* Torino, Einaudi.

Hainard, J./Kaehr, R., (edd.) (1986): *Le mal et la douleur*. Neuchâtel, Musée d'ethnographie.

Hymes, D. H. (1996): *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Towards an Understanding of Voice.* London, Taylor and Francis.

Jacquenod, F. (1943): «De quelques formules des salutations et voeux en Suisse romande», in: *Sache, Ort und Wort*, Festschrift für Jakob Jud. Genève/Zürich, Droz, 99-107.

Jud, J. (1973): *Romanische Sprachgeschichte und Sprachgeographie. Ausgewählte Aufsätze*. Zürich, Artemis.

Lamedica, N. (a cura di) (1987): *Gesto e comunicazione. Verbale, non verbale, gestuale*. Napoli, Liguori.

Lavinio, C. (1990): «Retorica e italiano regionale: i casi dell'antifrasi nell'italiano regionale sardo», in: *SLI* 25, 311-326.

Leach, Edmund (1978): «Etnocentrismi», in: *Enciclopedia Einaudi 6*. Torino, Einaudi, 955-971.

Lebsanft, F. (1988): *Studien zu einer Linguistik des Grusses. Sprache und Funktion der altfranzösischen Grussformeln.* Tübingen, Niemeyer.

Le Goff, J. (1977): *Tempo della chiesa e tempo del mercante*. Torino, Einaudi.

Lombardi Satriani, L. M. (1979): «Monologo sul silenzio folklorico», in: *Il silenzio, la memoria e lo sguardo*. Palermo, Sellerio.

Lüdi, G./Chambon, J.-P. (a cura di) (1991): *Discours étymologiques. Actes du Colloque international organisé à l'occasion du centenaire de la naissance de Walther von Wartburg, Bâle, Freiburg i. Br., Mulhouse, 16-18 mai 1988*. Tübingen, Max Niemeyer.

Lurati, Ottavio (1998): «Dal discorso repressivo al discorso mitico: il caso di paese della Cuccagna, país de Cucaña, pays de Cocagne», in: *RLiR 1998*.

Lurati, Ottavio (1998): «Antropolinguistik. Antropolinguistica», in: Holtus, Günther et alii, *Lexikon der romanistischen Linguistik.* Tübingen, Niemeyer.

Lurati, Ottavio (1998): *Modi di dire. Nuovi percorsi interpretativi.* Lugano, Fondazione Ticino Nostro/Locarno, Dadò.

Martin, H.-J. (1988): *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris, Perrin; ed. it. (1990): *Storia e potere della scrittura*. Bari, Laterza.

Merisi, F. (a cura di) (1996): *Il rattoppo. Bisogno e creatività nelle pratiche contadine. Usanze, simboli, parole, immagini*. Cremona, Museo del lino.

Milner, J-C. (1978): *De la syntaxe à l'interprétation. Quantités, insultes, exclamations*. Paris, Seuil.

Orletti, F. (a cura di) (1983): *Comunicare nella vita quotidiana*. Bologna, Il Mulino.

Petrucci, A. (a cura di) (1982): *Scrittura e popolo nella Roma barocca. 1585-1721*. Roma, Quasar.

Piasere, L. (a cura di) (1995): *Comunità girovaghe, comunità zingare*. Napoli, Liguori.

Radtke, E. (a cura di) (1993): *La lingua dei giovani*. Tübingen, Narr.

Ricerca folklorica. Contributi allo studio della cultura delle classi popolari. Brescia, Grafo, 1979 ss.

Rüesch, P. (1963): *Invokations- und Fluchformeln im Italienisch*. Zürich/Winterthur, Dissertationsverlag.

SLI 14 (1979): *Retorica e scienze del linguaggio,* a cura di Federico Albano Leoni e Rosaria Pigliasco. Roma, Bulzoni.

SLI 21 (1983): *Linguistica e antropologia*, a cura del Gruppo di Lecce. Roma, Bulzoni.

Snow, C. P. (1977): *Le due culture*, trad. A. Carugo. Milano, Feltrinelli.

Soubeyroux, J. (1987): «L'alphabétisation à Madrid aux XVIIIe et XIXe siècles», in: *Bulletin hispanique* 89, 227-265.

Spitzer, L. (1921): *Italienische Kriegsgefangenenbriefe*. Bonn, Hamstein.

Steiner, G. (1984): *Dopo Babele. Il linguaggio e la traduzione*. Firenze, Sansonis.

Swiggers, P. (1988): «Nombres et malédictions dans les inscriptions de Sefiré», in: *Acta orientalia Belgica* 42.

Togni, R./Forni, G./Pisani, F. (1997): *Guida ai musei etnografici italiani*. Firenze, La Nuova Italia.

Valeri, R. (1978): «Fame», in: *Enciclopedia Einaudi 5*. Torino, Einaudi, 1094-1115.

Valesio, P. (1987): *Ascoltare il silenzio. La retorica come teoria*. Bologna, Il Mulino.

Vernant, J.-P. (1979): «Mito», in: *Enciclopedia del Novecento 4*. Roma, Instituto della Enciclopedia italiana, 350-367.

Vivanti, C. (1972): «Lacerazioni e contrasti», in: *Storia d'Italia*, vol. 1. Torino, Einaudi, 869-948.

Wandruszka, M. (1981): *Angst und Mut*. Stuttgart, Klett-Cotta.

Werlen, I. (1984): *Ritual und Sprache*. Tübingen, Narr.

Windisch, U. (1992): *Les relations quotidiennes entre romands et suisses allemands. Les cantons bilingues de Fribourg et du Valais*. Lausanne, Payot, 2 vol.

Zahan, D. (1963): *La dialectique du verbe chez les Bambara*. Dijon, Colin.

Zemon Davis, N. (1975): «Printing and the People», in: *Society and Culture in Early Modern France*. London/ Stanford.

Zemon Davis, N. (1979): *Les cultures du peuple: rituels, savoirs et résistances au 16e siècle*. Paris, Aubier Montaigne.

Zemon Davis, N. (1989): *Frauen und Gesellschaft am Beginn der Neuzeit*. Frankfurt a. M., Fischer.

Comment on apprenait le français au Moyen Age: ce qu'il nous reste à apprendre

Andres Kristol

1. Introduction

Le besoin d'apprendre le français – et par conséquent un enseignement de la langue relativement systématique – est attesté pour deux régions de l'Europe médiévale: la Flandre et l'Angleterre.[1] Les manuscrits conservés en Angleterre surtout permettent d'observer toute une gamme d'approches didactiques complémentaires (enseignement du vocabulaire, de l'orthographe, de la grammaire et de la conversation; *cf.* Kristol 1990, 1994, 1996 et à paraître). La plupart de ces méthodes d'enseignement sont connues depuis longtemps (*cf.* Stengel 1879), et on croyait donc savoir comment les Flamands et les Anglais apprenaient le français au Moyen Age. En réalité, lorsqu'on prend la peine de jeter un nouveau regard sur ces textes, on se rend compte que la plupart des manuels conservés, tout en couvrant certains besoins spécifiques, ne permettaient certainement pas aux apprenants de parvenir à une maîtrise suffisante de la langue étrangère. On a beau cumuler la totalité des manuels conservés (méthodes élémentaires pour débutants et manuels de perfectionnement), il est difficile d'imaginer de quelle manière ils auraient pu permettre à des locuteurs non natifs de s'exprimer couramment,[2] et encore moins de rédiger des textes littéraires en français. Or nous savons qu'une partie importante des oeuvres littéraires et des textes utilitaires en français qui ont été rédigés en Grande-Bretagne au cours du Moyen Age[3] sont dus à la plume d'auteurs pour qui le français n'était pas la langue maternelle, mais une langue de culture apprise par voie scolaire. On aimerait donc bien comprendre de quelle manière ces auteurs ont réussi à maîtriser le français au

---

[1] Alors que l'Italie médiévale a produit un nombre non négligeable d'oeuvres littéraires en franco-italien (*cf.* p.ex. Holtus 1989 et 1993), on ne sait pas de quelle manière le français y était enseigné. Seul l'occitan semble avoir joui d'un enseignement explicite (Swiggers 1992).

[2] Richter (1979: 189-195) a montré qu'au début du XIV^{e} s., près de la moitié des hommes et un tiers des femmes d'origine citadine, interrogés dans le cadre d'un procès de canonisation, étaient capables de témoigner en français. Il est pourtant certain que ce n'était pas leur langue maternelle. Malheureusement, la documentation utilisée par Richter ne permet pas d'évaluer la qualité de leurs connaissances linguistiques et ne nous apprend pas où et comment ils ont appris le français.

[3] Vising (1923) énumère plus de 400 oeuvres littéraires et utilitaires en anglo-normand qui s'échelonnent du XII^{e} au XV^{e} s., et cette liste s'est considérablement allongée depuis.

point de pouvoir s'en servir comme moyen d'expression littéraire.

Dans les lignes qui suivent, nous partirons donc de l'idée que nos connaissances du processus d'apprentissage des langues étrangères vivantes au Moyen Age présentent encore des lacunes considérables. Pour justifier ce point de vue, nous proposerons tout d'abord un petit panorama des méthodes d'enseignement attestées au cours de cette période, afin de dégager leurs qualités et surtout leurs limitations. Ensuite, nous présenterons une "nouvelle piste", un manuscrit didactique inexploité jusqu'ici, dont l'analyse permettra probablement de parvenir à une meilleure compréhension des méthodes concrètes qui étaient employées dans l'enseignement scolaire des langues au Moyen Age.

2. Les méthodes d'enseignement connues

2. 1. Immersion totale

Pendant longtemps, la seule "méthode" disponible à ceux qui doivent apprendre une langue étrangère vivante au Moyen Age n'est pas scolaire: c'est le bain linguistique, c'est l'apprentissage "sur le tas". Sans aucun doute il s'agit là de la méthode la plus ancienne, dans toutes les cultures humaines, pour apprendre une langue étrangère. En tout cas, pour ce qui concerne l'Europe occidentale, cette méthode est en usage au IX^{e} siècle déjà dans la noblesse carolingienne, obligée d'administrer un État plurilingue: on sait que certains jeunes Gallo-Romans effectuaient des "séjours linguistiques" dans les parties germaniques de l'Empire (Berschin et al. 1978: 172).[4]

En ce qui concerne l'apprentissage du français, la même méthode est attestée un peu plus tard: à partir du XII^{e} siècle en Angleterre, et à partir du XIII^{e} siècle dans les Flandres. Pour les Flandres, nous en possédons un témoignage grâce au roman *Berte aux grands pieds* du romancier brabançon Adenet le Roi qui raconte que dans la noblesse flamande francophile, on s'assurait volontiers les services de tuteurs francophones chargés de l'éducation des enfants, et on envoyait les enfants en France pour leur faire apprendre le français:

> Tout droit a celui tans que je ci vous devis
> Avoit une coustume ens el tiois païs
> Que tout li grant seignor, li conte et li marchis
> *Avoient entour aus gent françoise tous dis*
> *Pour aprendre françois lor filles et lor fis.*
> Li rois et la roÿne et Berte o le cler vis
> Sorent pres d'aussi bien le françois de Paris

[4] Le mouvement inverse ne semble pas attesté: l'apprentissage du latin était garanti dans les écoles monastiques des parties germaniques de l'Empire également, et personne ne semble avoir songé à ce moment-là à apprendre systématiquement une langue romane 'vulgaire'.

Com se il fussent né ou bourc a Saint Denis,
Car li rois de Hongrie fu en France norris
De son païs i fu menez molt tres petis.

Adenet le Roi, *Berte as grans piés* (fin XIII[e] s., vers 147-157
éd. Albert Henry, Genève 1982)

La même démarche est adoptée par la noblesse et une partie de la bourgeoisie anglaise dès la fin du XII[e] siècle: dans la noblesse, on engage des tuteurs d'origine continentale (Short 1980: 471), et dans certaines familles bourgeoises, on envoie les fils en Normandie, chez des confrères commerçants ou artisans de la même corporation, pour qu'ils y apprennent le français. En outre, un grand nombre d'étudiants anglais font leurs études sur le Continent, en particulier à Paris et à Orléans. Il ne fait pas de doute que ces étudiants rentrent en Angleterre avec de bonnes connaissances de français: c'est parmi eux qu'on trouvera les auteurs de plusieurs manuels de français qui s'adressent aux compatriotes restés au pays.

2.2. La méthode "Assimil"

Malgré ses mérites et son succès incontestable, l'immersion totale ne permet évidemment pas de couvrir tous les besoins des populations qui désirent ou qui doivent apprendre le français. Tout le monde n'a pas la possibilité de s'entourer de tuteurs francophones, ou de passer une période de sa vie en France. C'est la raison pour laquelle, en Angleterre comme dans les Flandres, on voit apparaître des manuels scolaires – véritables précurseurs de la méthode "Assimil" moderne – qui cherchent à se substituer au bain linguistique proprement dit. Dans les Flandres, c'est à Bruges, vers 1340, que paraît le *Livre des Mestiers*, "un livre par lequel on porra raisonnablement entendre rommans et flamenc" (Gessler 1931, ms. M), un manuel qui cherche à répondre aux besoins linguistiques des marchands et commerçants de cette ville.[5] C'est à l'auteur anonyme de ce petit traité que revient le mérite d'avoir inventé une méthode d'enseignement qui connaîtra un long succès[6] et qui sera suivi d'une série ininterrompue d'imitations, jusqu'aux nombreux guides linguistiques pour les voyageurs de l'époque moderne.

Le *Livre des Mestiers* est un texte bilingue (français-flamand)[7] entrecoupé de dialogues modèles, qui aborde les réalités et les rituels de la vie de tous les jours. Comme l'immersion totale, le *Livre des Mestiers* représente une méthode d'enseigne-

---

[5] Depuis le XIII[e] s, la connaissance du français constitue une nécessité administrative à Bruges, qui connaît une triglossie assez complexe (Gessler 1931: 15): on utilisait le flamand dans les actes publics pour les relations habituelles des habitants entre eux, mais le français pour les relations avec la cour comtale et le latin pour les affaires de l'Église, de la science et de la diplomatie.

[6] Le *Livre des mestiers* sera traduit en anglais vers la fin du XV[e] s., et réimprimé à Anvers au début du XVI[e] s. encore (Gessler 1931: 47)

[7] Alors que dans la noblesse, le modèle linguistique adopté semble avoir été très tôt une langue de type !parisien', ou plus exactement la langue de la Cour de France, le texte 'français' du *Livre des Mestiers* est rédigé en picard: dans la bourgeoisie flamande, c'est la langue des villes commerçantes du Nord de la France qui fonctionne comme langue de référence.

ment 'pré-grammatical': alors qu'il contient des informations très intéressantes sur le comportement gestuel et paraverbal que les élèves sont censés adopter, on y chercherait en vain des informations de type morphologique ou syntaxique; l'apprentissage se base uniquement sur la mémorisation des exemples et des dialogues proposés.

Quant vous alés par les rues	Als ghi gaet achter straten
et vous encontrés acunui,	ende ghi ghemoet ymene,
cui vous connissiés	dien ghi kennet
ou qui soit de vo connissanche,	of die sij van uwer kennessen,
soyés isniaus et apparelliés	weest snel ende ghereet
de lui premiers saluer.	hem eerst te groetene.
S'il est homs de valuer,	Es hi man van weerdicheden,
si ostés vo capron,	zo doet of uwen caproen,
et pour dames et damoiselles;	ende omme vrouwen ende joncfrouwen;
et s'il ostent le leur,	ende doen si of den haren,
si le remetés de vostre main,	so doetene weder op met uwer hant,
et en tele maniere	ende in deser manieren
le poés vous saluer:	moeght dine groeten:
"Sire, Dieux vous gard".	"Heere, God beware u".

Le *Livre des Mestiers* (ms. M; première moitié du XIV^{e} s.; éd. J. Gessler, Bruges 1931, ms. M, p. 5)

2.3. L'enseignement du vocabulaire

Le *Livre des mestiers* est le seul manuel important qui ait été rédigé dans les Flandres au cours du Moyen Age.[8] En Angleterre, par contre, l'histoire spécifique du français, sa fonction comme langue d'État et son prestige social sont responsables d'un développement beaucoup plus consistant et beaucoup plus diversifié des méthodes d'enseignement.

L'enseignement scolaire du français en Angleterre commence à un moment où, pour des raisons politiques, la position du français comme langue maternelle d'une partie de la population aristocratique et bourgeoise commence à s'affaiblir.[9] Par conséquent, dès le milieu du XIII^{e} s., on voit paraître en Angleterre une série d'ouvrages didactiques qui correspondent aux besoins spécifiques des différents groupes de la société anglaise.

Le premier genre didactique en langue vulgaire qui se développe en Angleterre

---

[8] Mis à part le *Livre des Mestiers* publié par Gessler, nous ne connaissons qu'un seul autre manuel flamand, nettement plus tardif et extrêmement élémentaire, qui utilise la même méthode (il se trouve dans le ms. 36 de la Bibliothèque communale de la Haye; il n'a jamais été publié).

[9] Après Bouvines et le traité de Chinon (1215), la noblesse normande est obligée de choisir entre ses possessions continentales et celles situées en Angleterre. Ceux qui optent pour l'Angleterre se détachent peu à peu de leurs origines, de sorte que, dès la deuxième moitié du XIII^{e} s., le français parlé en Angleterre commence à perdre du terrain.

au cours du XIII^{e} siècle, ce sont les *nominalia* (glossaires destinés à l'enseignement du vocabulaire), dans lesquels les mots sont souvent regroupés par centres d'intérêt. Au début en tout cas, les *nominalia* s'adressent à des nobles qui savent encore assez bien le français, mais qui désirent parfaire leurs connaissances et surtout qui veulent consolider le français de leurs enfants qui grandissent dans un milieu de plus en plus anglophone.

Le plus ancien et le plus riche de ces *nominalia*, c'est le *Tretiz*, ou *Traité sur la langue française*, composé par un noble anglo-normand, Walter de Bibbesworth, entre 1240 et 1250 (Baugh 1959: 33). Il est dédié à une dame de la haute noblesse, Dyonise de Mountechensi; son but est de la soutenir dans la formation linguistique de ses propres enfants. Il est rédigé en vers octosyllabes – la forme versifiée est sans doute adoptée pour faciliter la mémorisation – et accompagné de gloses interlinéaires en anglais. Ce manuel, qui est devenu très populaire par la suite (il est conservé dans une quinzaine de manuscrits du XIV^{e} s., avec des gloses anglaises progressivement amplifiées), est clairement conçu comme un manuel de perfectionnement. Comme le montre le passage reproduit ci-dessous, il insiste surtout sur les nombreux homonymes ou presque-homophones du français, qu'il essaie de placer dans un contexte spécifique. De l'ensemble du texte se dégage l'impression que les enfants à qui s'adressait cet enseignement n'avaient pas encore besoin d'une formation grammaticale explicite: comme c'est le cas de nos jours dans de nombreuses familles de migrants, les enfants apprennent sans problème la prononciation et la morphosyntaxe élémentaire de la langue de leurs parents, mais sont naturellement tentés d'adopter des mots de la langue qui domine en dehors du milieu familial. Dans sa conception initiale, le manuel de Bibbesworth vise donc une sorte d'éducation linguistique compensatoire, même si, par la suite, il a pu être utilisé – faute de mieux – dans l'enseignement du français tout court.

Ore pur un charet descrivre le fraunceis:

kart
Pur un charret descrivere
Le fraunceis vous met en livere
weles
Dunt les reos vous di au primour
bontes
Pus les **wendeaus** ki sunt entour.
Desouz les **bendeaus**, qe sunt de fer,
Sunt les jauntes attachez de fer.
spokes
E[n] les jauntes entrent les **rais,**
bemes
E du solail issent les **rais,**
E de la mer veinent les **raies,**
szlakes
E ver la feire vount les **rais ;**
Mes les **rais** de charette
nathes
En les **moyeaus** ount lur recet.
nathes wel
Dit li **moail** de la reof
yolke hei
Tut dreit au **mouwel** de l'oef :
'Jeo su fort a fes porter'

'E jeo', fest li autre, 'bon a manger'.

Walter de Bibbesworth, *Le Tretiz* (éd. Rothwell 1990: 22)

2.4. Traités théoriques de grammaire et d'orthographe

Vers le milieu du XIII^{e} s. également, mais pour un public tout à fait différent, on voit apparaître en Angleterre les premières tentatives plus théoriques d'enseigner la grammaire et l'orthographe françaises. Ce qui caractérise les manuels en question, c'est qu'ils sont formulés en latin (seuls les exemples, peu nombreux, sont en français). Il s'agit donc d'un enseignement qui s'adresse à des étudiants avancés, futurs clercs, qui ont un bagage scolaire solide, qui sont parfaitement familiarisés avec la grammaire latine et sa terminologie, et qui ont déjà de bonnes bases en français.

Cette nouvelle approche dans l'enseignement du français commence par un petit *Traité sur la conjugaison française*, le plus ancien traité grammatical connu qui soit consacré au français (Södergård 1955: 192-194). L'auteur de ce petit texte anonyme essaie d'expliquer le système temporel et modal du français à partir du latin, qui fournit le cadre de la description: manifestement, le public visé a déjà de bonnes connaissances en ce qui concerne la morphologie du français.[10] Ce qui intéresse particulièrement le grammairien inconnu, ce sont les cas où plusieurs formes françaises correspondent à un même paradigme latin; malheureusement, il ne fournit aucune information sur les divergences fonctionnelles entre les différentes formes françaises qui sont présentées comme étant équivalentes.

> Modus indicativus uno modo construitur. Preteritum perfectum modi indicativi verbi activi duobus modis construitur, verbi gracia: amavi, *jo amai* et *jo ai aimé*. Nullum aliud tempus ejusdem modi et verbi variis modis construitur. [...] Presens et preteritum imperfectum tempus optativi modi uno modo construitur. Preteritum perfectum et plusquam[perfectum] optativi modi tribus modis construitur, verbi gracia: utinam amavissem, *la meie volunté jo aveie amé* et *jo eusse amé* et *jo averei amé*. Futurum tempus uno modo semper construitur. Presens conjunctivi uno modo construitur. Preteritum imperfectum, duobus: cum amarem, *cum jo avoe amé* et *cum jo amasse*. Preteritum perfectum, tribus: cum amaverim, *cum jo ami* et *cum jo ai amé* et *cum jo eie amé* [...]. Omnia tempora verbi inpersonalis habent [diversas constructiones], verbi gratia: amatur *est amé* et *l'em aime* [...] (Södergård 1955: 193).

Une prochaine étape dans l'élaboration de manuels théoriques pour l'enseignement du français est représentée par les *traités d'orthographe* qui font leur apparition vers la fin du XIII^{e} s., et dont l'utilisation est surtout attestée dans l'enseignement universitaire (ou para-universitaire) à Oxford, au XIV^{e} s. (Arnold 1937).[11] Comme le

---

[10] Celle-ci est enseignée à un niveau scolaire plus élémentaire: nous possédons des listes de conjugaisons modèles dans des manuscrits plus tardifs.

[11] Le plus ancien traité d'orthographe est le *Tractatus orthographiae*, que l'évidence linguistique interne permet de dater de la fin du XIII^{e} s. (Pope 1910: 188-189). Ce traité a été repris et développé à la fin du XIV^{e} s. par le chanoine et juriste M. T. Coyfurelly, dans son *Tractatus ortographie gallicane* (Stengel 1879: 16-23). Une deuxième famille de traités d'orthographe, un peu plus tardive, ressemble au *Tractatus orthographie* quant à sa conception, mais reste indépendante dans son contenu: c'est l'*Orthographia Gallica*, dont nous possédons 10 manuscrits, preuve de sa popularité (Johnston 1987).

petit traité de morphosyntaxe verbale qu'on vient de voir, les manuels d'orthographe sont rédigés en latin; ils s'adressent donc à un public d'étudiants avancés. Dans de nombreuses remarques, ils abordent les problèmes que pose l'orthographe française à un scribe appelé à rédiger un texte qui lui est dicté; en particulier, ils commentent aussi les phénomènes de variation régionale caractéristiques pour l'écrit français médiéval. Leur intérêt particulier réside donc dans leur caractère métalinguistique et dans leur conception de la "norme" du français écrit.

En réalité, malgré leur titre, ces manuels ne se limitent pas à des informations orthographiques. Lorsque l'occasion se présente, ils abordent volontiers aussi des questions de morphologie (observations sur le système pronominal, formation du féminin, paradigmes verbaux) et même de syntaxe (problèmes de l'accord), ce qui en fait des précurseurs des grammaires françaises plus tardives.

> Item iste dicciones: *aura, en array* sine *e* in medio [scribi debent et] sonari, secundum dulce gallicum, sine *v* ut sic: *aray, en array* que indifferenter sic scribi possunt. Tamen Romanici, Britannici et Anglii scribunt easdem dicciones cum *e* in medio ut *aueray, j'aueray* et sic de similibus (*Tractatus Orthographiae,* Pope 1910: 189).[12]

Dans l'exemple suivant qui commente (sans le comprendre) le maintien du *-s* comme signe de l'ancien cas sujet au singulier dans la tradition orthographique picarde, on observe particulièrement bien de quelle manière, à partir d'une conception d'abord orthographique, on glisse insensiblement vers des considérations de plus en plus grammaticales:

> Item Romanica nomina dignitatis aut officii, que sunt singularis numeri, scribunt pluraliter in effectu, ut *lui papes de Rome, l'empereurs d'Alemaigne, lui rois d'Engleter et de France, lui chauncellers du seint peres, lui tresorerers mons. lui duques de Launcastre, lui recevours madame la roigne, lui sainz esperes vous garde*; ubi vero Gallici sine *s* scribunt huiusmodi nomina singulariter, quod pulcrius et brevius est, ut *le pape de Rome, l'empereur de R., le Roy de l'Engleterre* et sic de ceteris. (Coyfurelly, éd. Stengel 1879: 17).

L'enseignement théorique de la grammaire française en Angleterre médiévale parvient à un premier point culminant avec le *Donait francois pur briefment entroduyr les Anglais en la droit language du Paris et de pais de la entour* de John Barton (entre 1400 et 1409; Städtler 1988): c'est la première tentative connue d'écrire une grammaire française dans la tradition du Donat latin, tout en adoptant le français comme métalangue.

Comme les traités d'orthographe, le *Donait* n'est pas un manuel d'apprentissage pratique. Par sa forme et par son contenu, il montre que ses aspirations sont théoriques. Pour Barton, il ne s'agit pas d'*enseigner* la langue, mais de l'*expliquer*.[13]

---

[12] Dans la terminologie de ces manuels, *gallicum* désigne le français de l'Ile-de-France, alors que *romanicum* se réfère en général au picard.

[13] C'est ce que l'auteur déclare dans l'introduction de son texte: "pour ce que les leys d'Engleterre pour le graigneur partie et aussi beaucoup de bones choses sont misez en françois, et aussi bien pres touz les seigneurs et toutes les dames en mesme roiaume d'Engliterre volentiers s'entrescrivent en

> Quantez nombrez sont ils? Deux. Quelx? Le singuler et le pulier. Que est le singuler? Cestuy que parle d'une chose seulement, si come *un home, une femme*. Mais le puliere est cil que parle des pluseurs choses ensemble, si come *les homes, les femmes*. Cy endroit il fault scavoir que ceste mot en françois pour la graigneur partie que est singuler et aussi pulier, se il y a un *s* plus a bout, si come *home, homes, femme, femmes*. Et ceste regle est vray fors que es verbes, de quelx on dira en leur chapitre cy aval. Pour ceo gardez vous que vous ne mittez pas le singuler pour le pulier ne a contraire, si come font les sots. Mais pourtant toutez vois com il y a belcoup des mos francois que sont les mesmes en pulier come y sont en singuler et non plus ne meins, si come *temps, nois, francois mesmes, englois, escos,* des quielx tous il ne me en souvient pas faire une regle quant a present, mais ils se finent volenters en *s*. [...] (Städtler 1988: 130)

2.5. Manières de langage

Alors que l'enseignement orthographique et grammatical est dense et commence relativement tôt, il faut attendre l'extrême fin du XIV^e^ siècle pour voir apparaître en Angleterre les premiers manuels qui ont pu servir dans l'enseignement pratique du français parlé: ce sont les *Manières de langage*, collections de conversations modèles comparables au *Livre des mestiers* flamand. On connaît pour l'instant trois *Manières de langage* différentes qui ont été rédigées dans un laps de temps relativement court (entre 1396 et 1415, *cf.* Kristol 1995). Ces trois manuels apparaissent à un moment où le maintien du français comme langue à usage interne de l'Angleterre devient de plus en plus précaire; de fait, ils précèdent de peu l'abandon définitif du français comme langue d'État et comme langue des échanges épistolaires qui interviendra autour de 1440 (Suggett 1946).

3. La formation pratique : le témoignage du ms. Magdalen College 188[14]

3.1. Récapitulons la situation. Aucun des nombreux manuels de français rédigés en Angleterre depuis le milieu du XIII^e^ s. ne semble avoir été conçu pour un enseignement *pratique* de l'écrit à un niveau avancé. Le *Tretiz* de Bibbesworth enseigne le lexique; les *Manières de langage* sont axées sur la pratique de la communication orale; les traités d'orthographe ont une orientation surtout théorique. En particulier,

---

romance, tres necessaire je cuide estre aus Engleis *de sçavoir la droite nature de françois*" (Städtler 1988: 128).

[14] Au moment où nous avons rédigé notre liste des sources manuscrites pour l'enseignement du français en Angleterre au Moyen Âge (Kristol 1990), ce manuscrit se trouvait en dépôt à la Bodleian Library d'Oxford. Entre-temps, il a été restitué à la bibliothèque de Magdalen College.

aucun manuel connu n'enseigne la syntaxe du français.[15] La question initiale reste donc entière: de quelle manière les intellectuels, aristocrates et bourgeois anglais du Moyen Age apprenaient-ils à lire et à écrire le français? De quelle manière les étudiants d'Oxford parvenaient-ils aux compétences linguistiques avancées dont ils avaient besoin pour pouvoir accéder à l'enseignement théorique en grammaire et en orthographe qui leur était destiné? De quelle manière les auteurs anglo-normands médiévaux dont l'anglais était la langue maternelle ont-ils appris à s'exprimer en français?

3.2. Nous tenterons de donner un début de réponse à ces questions en nous appuyant sur l'examen d'un grand manuscrit didactique, le manuscrit 188 de Magdalen College Oxford. Ce manuscrit reflète l'activité de Thomas Sampson, professeur de français à Oxford au dernier quart du XIV^{e} siècle (*cf.* Arnold 1937); il n'a encore jamais été étudié dans l'optique qui nous intéresse ici.

Le ms. 188 se compose de deux parties:

— La première partie (OM_1, f. 1-8v) contient des matériaux *théoriques* pour l'enseignement du français: la version longue (en latin) de l'*Orthographia gallica,* un glossaire trilingue (latin-français-anglais), et un fragment d'*Ars dictaminis*[16] en français. Tous ces éléments ont fait l'objet de différentes études sur lesquelles nous ne reviendrons pas ici (pour les principales références bibliographiques, *cf.* Kristol 1990: 318).

— La deuxième partie, beaucoup plus longue (OM_2, 93 folios: f. 9r-102), est consacrée à l'étude pratique. Cette deuxième partie est restée complètement ignorée jusqu'ici dans le débat sur l'enseignement du français en Angleterre au Moyen Age; nous venons d'en commencer l'exploitation.[17]

Comme le montre l'illustration n° 1, OM_2 est un très beau manuscrit, exécuté avec amour – et avec humour.[18] Il contient un grand exercice de traduction qui s'appuie sur une "anthologie" de traités religieux: un commentaire des *Dix commandements,* un commentaire du *Credo* et un commentaire allégorique sur la bête de l'Apocalypse, une *Vision de St-Jean.*[19] Les textes de cette collection sont difficiles à dater, mais sont nettement antérieurs à la rédaction de notre manuscrit. En effet, ils

---

15 Mis à part certains phénomènes élémentaires de morphosyntaxe comme l'accord, qui sont mentionnés dans les traités d'orthographe, il faut attendre la deuxième moitié du XVI^{e} s. pour voir les premières tentatives de décrire la syntaxe du français. Pendant tout le Moyen Age, il n'existe aucune théorie grammaticale capable d'expliquer des problèmes comme l'ordre des mots ou l'emploi des temps et des modes.

16 Nous n'avons pas mentionné les *Artes dictaminis* (introductions à l'art de composer des lettres) dans la présentation des méthodes d'enseignement du français langue étrangère, car nous estimons que les *Artes* utilisent le français comme *véhicule* de l'enseignement, et non pas comme sa *cible.* En tout cas, leur emploi présuppose déjà de sérieuses connaissances de français.

17 *Cf.* Kristol (à paraître). Nous tenons à remercier ici Sophie Schaller qui participe actuellement au dépouillement du manuscrit, qui n'est pas encore achevé.

18 L'illustration accompagne un passage consacré au péché de la gourmandise.

19 Bien qu'il s'agisse d'un ensemble de textes caractéristiques pour un courant majeur de la spiritualité médiévale anglaise, ils ne semblent jamais avoir été publiés.

véhiculent certains vestiges de la déclinaison bicasuelle et une série d'éléments lexicaux vieillis. De toute évidence, ils n'ont pas été composés par le professeur qui s'en est servi comme point de départ de son exercice de langue.

Le choix de ces textes n'est sans doute pas le fruit du hasard: mis à part le fait que leur contenu religieux devait correspondre aux goûts de l'époque, ils sont rédigés dans un style assez répétitif – les mêmes formules reviennent pour chacun des dix commandements et pour chacune des têtes de la *bête* de l'Apocalypse – ce qui devait en faire un excellent support de cours: la récurrence des mêmes tournures facilitait la mémorisation des structures linguistiques rencontrées. Le texte français de départ est accompagné de deux traductions interlinéaires, latine et anglaise. Tel qu'il nous est parvenu, rien n'indique qu'il a été utilisé dans un cours de langue (il pourrait s'agir d'un exercice individuel), mais, comme nous le verrons, il est assez probable qu'il s'agisse soit du "livre du maître" soit de la version revue et corrigée du cours, réalisée par un étudiant particulièrement appliqué.

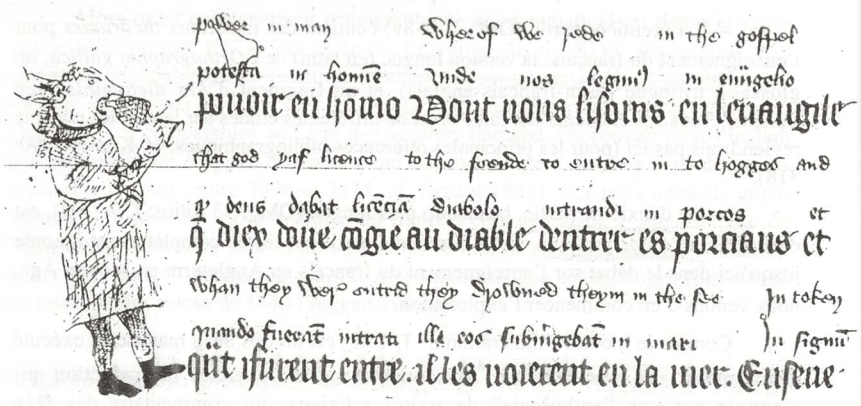


Illustration n° 1: détail du folio 76v

3.3. La forme du manuscrit et les trois versions parallèles qu'il contient permettent de reconstituer la genèse de ce document et d'entrevoir les objectifs de l'enseignement auquel il était destiné.

(1) Le manuscrit a sans doute été soigneusement planifié; sa réalisation s'est faite en trois étapes. Dans un premier temps, le scribe a calligraphié le texte français, probablement d'un bout à l'autre du manuscrit, en réservant la place entre les lignes pour les deux traductions prévues: sur certaines pages, les lignes tracées préalablement sont encore visibles (illustration n° 2). La langue cible de l'enseignement, le français, est donc en même temps la langue de départ de l'exercice.

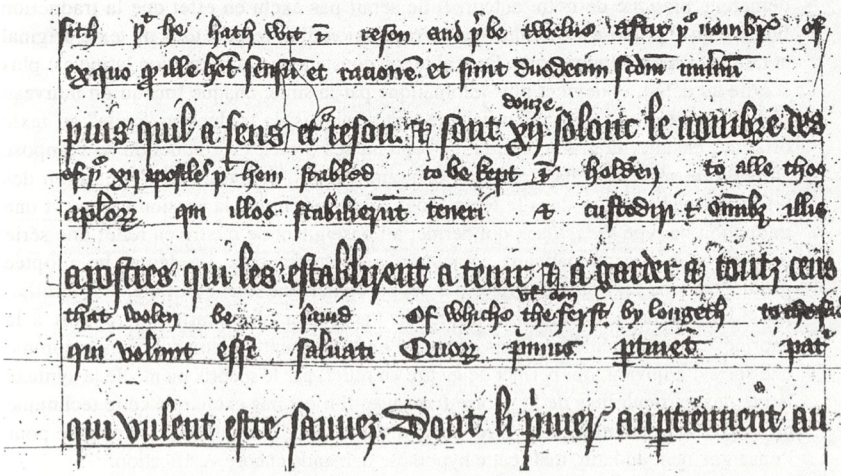


Illustration n° 2: détail du folio 28v

Même s'il s'agit d'un simple exercice de langue, le texte français a été rédigé, relu et corrigé avec soin.[20] Dans ce manuscrit, le français est évidemment la langue "noble", qui a droit à la plus grande et à la plus belle écriture, ainsi qu'à des rubriques bien exécutées; le contenu religieux – donc prestigieux – des textes choisis y est peut-être pour quelque chose. Les deux autres langues, par contre, fonctionnent uniquement comme outils de travail.

(2) Dans un deuxième temps, l'auteur a rédigé une traduction latine littérale qui suit souvent le texte français mot à mot, au mépris total de la syntaxe latine.[21]

> (1) Non adorabis neque non seruies **& neque pones non** tuam spem principaliter nulli quam in me.
>
> Ne aoureras ne ne seruiras **et ne metras pas** t'esperance principaument fors a moy. (f. 9r)

Plusieurs passages du manuscrit laissent penser que l'auteur de la traduction ne s'est pas senti entièrement à l'aise avec le texte français de son modèle – souvent pour de bonnes raisons. Certains passages de l'original ne sont effectivement pas clairs et la langue du texte, comme nous l'avons mentionné, ne correspond pas tout à fait à l'usage du XIV^{e} s. Si les fautes de traduction proprement dites sont rares, la traduction latine présente donc plusieurs lacunes aux endroits où le texte français est corrompu ou n'a pas été compris.

On peut se demander quelle est la "théorie" de la traduction qui sous-tend la

---

[20] Assez souvent, ce sont des graphies de type anglo-normand qui sont remplacées par des graphies correspondant aux habitudes continentales; cf. Kristol (à paraître).

[21] Il faut lire les exemples de bas en haut, comme dans l'original.

démarche pratique de notre auteur. Il ne serait pas exclu en effet que la traduction littérale qu'il propose soit simplement l'expression d'un respect total du texte original et de son contenu dogmatique. En réalité, on constate que la traduction latine est plus servile au début, et devient plus idiomatique par la suite: chaque fois qu'un nouveau phénomène fait son apparition dans le texte français, la traduction "colle" au texte original; ensuite, la grammaire latine reprend ses droits. La traduction se compose ainsi d'une série de "chapitres" aux contours vagues, au hasard de l'apparition des différents phénomènes dans le texte. Tout cela signifie que la version latine est une traduction de type *didactique,* qui permet à l'enseignant de mettre en relief une série de phénomènes grammaticaux caractéristiques du français. La démarche adoptée présuppose que les étudiants visés par cet enseignement soient parfaitement familiarisés avec le latin, de manière à pouvoir "apprécier" les écarts par rapport à la "norme" du latin médiéval. Dans ce type d'enseignement, le latin fonctionne comme une sorte d'adjuvant, qui permet de mettre en relief, par le mépris même de la syntaxe latine, les particularités de la phrase française. Il n'est pas exclu que cette technique de travail soit une utilisation "à rebours" d'une méthode développée à l'origine pour l'enseignement du latin, mais cette hypothèse demande encore vérification.

(3) Dans un troisième temps, le rédacteur a réalisé la traduction en anglais. Le texte anglais est nettement plus idiomatique que la version latine, mais exploite à fond tous les emprunts que le moyen anglais a faits à l'anglo-normand, pour calquer de très près, souvent mot à mot aussi, le texte français:

(2) But þe **conscience** is **perilouse** and it may be **turnid** to synne **mortale**[22] that not hym kepith.

Mes la **conscience** est **perilleuse** et puet l'en **tourner** a peche **mortel** qui ne s'en garde. (f. 10v).

Plusieurs indices permettent de déterminer que le texte anglais constitue effectivement la troisième phase du travail (*cf.* illustration n° 3).

— Quand la version latine est incomplète, le texte anglais est pratiquement toujours omis aussi.

— Le texte anglais présente des lacunes supplémentaires par rapport au texte latin.

— Alors que la traduction latine est pratiquement complète, le rédacteur a parfois omis des pages entières, au moment d'ajouter la version anglaise.

---

22 La postposition de l'adjectif épithète se trouve aussi dans des textes originaux en moyen anglais (Chaucer, etc.). Elle n'est pas simplement due à la technique de traduction de cet exercice.

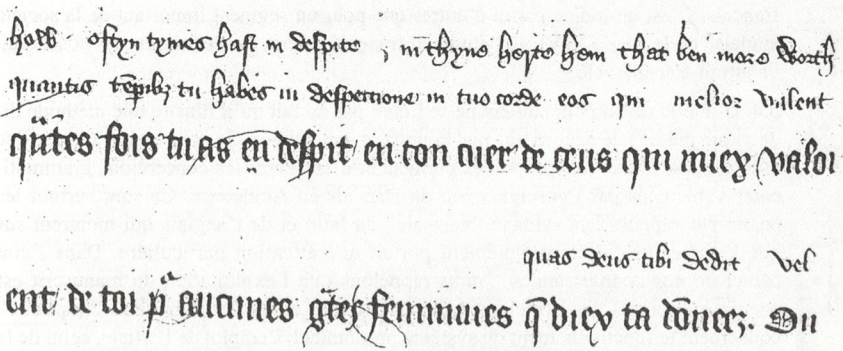


Illustration n° 3: détail du folio 31v

— Certains choix lexicaux de la version anglaise sont manifestement influencés par le texte intermédiaire en latin:

(3) for eny nede that holy chirche **exceptith**.
pro aliqua necessitate quam sancta ecclesia **exceptat**.
pur aucune necessite que seint eglise **otroie**. (f. 12r)

— On rencontre pourtant aussi certains passages où le traducteur semble avoir ignoré un terme technique spécifique en latin; dans ces cas, c'est la traduction anglaise qui est plus complète.

(4) whiche ben as **clappes** of a mylle that not hym self stylle
qui sunt sicut molenduu qui non se potest cistere [sic]
qui sont si com **latiaus** du molin qui ne se puet taire. (f. 90v)

On peut se demander pour quelles raisons l'original français a été traduit deux fois, et latin et en anglais. S'il est vrai que les deux traductions sont parfois complémentaires, dans l'ensemble, les passages pour lesquels la traduction anglaise apporte des informations supplémentaires importantes sont plutôt rares. Par conséquent, l'explication qui s'impose – elle coïncide avec un témoignage explicite de Thomas Sampson[23] – c'est qu'une partie du public scolaire visé par cet enseignement n'avait pas de connaissances suffisantes de latin. Cet enseignement s'adresse donc probablement à deux types d'étudiants: ceux qui apprennent d'abord le latin, et ensuite le français, et ceux qui ne sont pas en mesure d'apprécier la traduction latine, et abordent directement l'étude du français à partir de l'anglais. Cela signifie que l'enseignement du français tel qu'il est conçu ici ne s'adressait pas uniquement à des clercs ou à quelques rares intellectuels. A côté d'un public ecclésiastique qui maniait les trois langues, il devait exister un public laïque qui avait également besoin de maîtriser le

[23] Selon le prologue de son *Ars notaria* (ms. B.L. Lansdowne 560, f. 30r), de nombreux étudiants ne savent pas assez bien le latin, de sorte qu'il se voit obligé d'enseigner en français: "A cause que je, Thomas S., enformer d'icel art, ay conceu que plusours enfantz [qui] sont si tenuement lettrez, je ferray la prologe devant en franceis" (cf. aussi Richardson 1942: 335).

français. C'est un indice parmi d'autres que pour un segment important de la société anglaise de la fin du XIV^{e} s., l'étude du français – écrit, en l'occurrence – conservait un attrait considérable.

3.4. L'intérêt de notre document ne se limite pas au fait qu'il illustre une méthode didactique médiévale encore très mal connue et peu étudiée. Sa principale valeur réside ailleurs: les traductions proposées permettent d'entrevoir les conceptions grammaticales véhiculées par l'enseignement du français en Angleterre. Ce sont surtout les écarts par rapport à la syntaxe "normale" du latin et de l'anglais qui montrent sur quelles questions cet enseignement portait une attention particulière. Dans l'état actuel de nos connaissances – nous rappelons que l'exploitation du manuscrit est encore en cours – les principaux chapitres de ce cours de grammaire "implicite" concernent le fonctionnement du système pronominal, l'emploi de l'article, celui de la négation et celui des prépositions. Dans le domaine du système verbal, les informations concernant l'emploi des temps et des modes sont malheureusement peu nombreuses; à cause de son caractère dogmatique, l'essentiel du texte est rédigé au présent. Néanmoins, plusieurs exemples révélateurs concernent l'emploi du futur (dans sa fonction d'impératif catégorique), du passif et de l'impersonnel – et nous n'avons pas encore eu le temps de transcrire et d'étudier les quelques passages narratifs qui présentent l'emploi des temps du passé.[24] Enfin, en dehors du système grammatical proprement dit, de nombreux passages attestent une attention constante du traducteur à des questions de sémantique: alors que les dictionnaires bilingues de l'époque sont de simples listes de mots sans aucune précision sémantique, les versions latine et anglaise de notre manuscrit précisent souvent le sens des mots français par des traductions cumulatives, ou donnent des traductions alternatives d'un même terme français dans des contextes similaires.

Dans les lignes qui suivent, nous nous limiterons à un petit nombre d'exemples qui illustrent de quelle manière l'étude de ce manuscrit peut fournir des informations sur la théorie grammaticale à disposition des professeurs de français à Oxford, dans la deuxième moitié du XIV^{e} siècle.

(1) Un des phénomènes les plus voyants, dans les premières pages du manuscrit, c'est le traitement de l'article français; celui-ci est identifié avec le démonstratif latin.[25]

(5) **the** ferst commaundement
hoc primum mandatum
le premiers comandement (f. 9r)

Dans un enseignement contrastif du français langue étrangère qui passe par le biais du latin, il était évidemment indispensable de thématiser l'emploi de l'article; la traduction directe d'une langue vernaculaire à l'autre n'aurait pas posé ce problème:

---

[24] Dans la littérature anglo-normande tardive, l'emploi des temps du passé se distingue assez souvent des usages continentaux; il faudra donc se demander si les enseignants étaient conscients des différences à cet égard entre le français et l'anglais.

[25] Comme nous l'avons signalé plus haut, la grammaire 'normale' du latin reprend le dessus dans la suite du texte, et les démonstratifs deviennent plus rares.

Pourtant, même en anglais, on trouve parfois l'emploi du démonstratif pour traduire l'article français, ce qui pourrait être dû à l'influence de la version latine intermédiaire:

(6) **this** secunde comaundement
hoc secundum mandatum
le secunde commandement (f. 9v)

En fait, la traduction adoptée n'est pas une solution de fortune. Elle repose sur une tradition grammaticale latine qui s'est développée depuis le XIII^e^ siècle; elle est attestée dans les adaptations françaises (continentales) du *Donat* latin, où l'adjectif démonstratif latin est appelé *article*:

(7) Quantes articles sont? .iij. Quiex? *Hic* et *hec* et *hoc* (Städtler 1988: 169).

L'introduction de la notion d'article dans la grammaire latine s'explique sans doute par le fait que l'article, dans les langues vernaculaires,[26] occupe la même place que le démonstratif dans le texte latin du *Donat*; l'analogie entre le démonstratif latin et l'article devait être patente pour les grammairiens médiévaux:

(8) Genera nominum quot sunt? Quattuor. Quae? Masculinum, ut ***hic** magister;* femininum, ut ***haec** Musa;* neutrum, ut ***hoc** scamnum* (éd. Holtz 1981).

La traduction de l'article français par le démonstratif latin devient ainsi une "évidence", et il n'y aura qu'un pas jusqu'à la toute première théorie de l'article français qui sera formulée au début du XV^e^ siècle dans le *Donait* français de John Barton:

(9) Cest mot *le* est un article, c'est a dire un seigne enforçant les autres mos, si come *je ayme le meistre, le quel me ayme* (Städtler 1988: 134).[27]

L'intérêt de notre manuscrit, dans ce contexte, est qu'il atteste de manière implicite l'existence d'une véritable grammaire contrastive latin - langue vernaculaire dans la pratique de l'enseignement du français en Angleterre, à un moment où les grammaires explicites de la langue vernaculaire font encore complètement défaut.

(2) Une observation analogue est possible dans le domaine de la négation. Au début du texte, les traductions latine et anglaise calquent régulièrement la forme discontinue de la négation française:

(10) thou shalt **not** take **in eniwyse**
tu **non** assumas **quovismodo**
tu **ne** prendras **pas** (f. 9v)

Ce type de traduction permet d'entrevoir de quelle manière la grammaire scolaire tentait d'expliquer le fonctionnement de la négation française, qui n'a pas d'équivalent formel en latin ou en anglais. Tout d'abord, les traductions montrent à l'évidence que l'adverbe de négation (*pas*) est complètement désémantisé; son sens

---

26 Du moins dans les principales langues de l'Europe occidentale, qui sont seules en cause ici.

27 Comme le souligne P. Swiggers (1985: 381), l'équivalence implicite entre les articles français et les démonstratifs latins *hic, haec, hoc* se trouve encore au début du XVI^e^ siècle, dans la *Grammatographia* de Lefèvre d'Étaples et Simon de Colines (1520).

premier n'est plus perçu.[28] Par contre – bien qu'en français continental, au cours du XIV^e s., la négation discontinue du type *ne ... pas* se banalise et devienne rapidement la forme la plus fréquente (Marchello-Nizia 1979: 241) – l'enseignement du français langue étrangère prend une attitude conservatrice par rapport à cette évolution en traduisant l'adverbe de négation par un élément de renforcement sémantiquement plein ("pas du tout": *quovismodo, in eniwyse*). Malheureusement, dans l'état actuel de nos connaissances, rien ne nous permet de savoir si cette démarche illustre un "sentiment linguistique" en synchronie ou si elle repose sur une tradition grammaticale plus ancienne. Il n'est pas exclu en effet qu'à l'époque où notre manuscrit a été réalisé, l'adverbe de négation *simple* ait toujours été perçu comme un élément d'appui. Il se peut pourtant aussi que la tradition scolaire anglaise maintienne ici une explication remontant à une époque où c'était effectivement le cas.[29]

(3) C'est dans le système verbal qu'on trouve un exemple caractéristique d'explication "étymologique": c'est le cas de la formation du futur. En règle générale, les traductions latine et anglaise de notre manuscrit sont grammaticalement "conformes" et ne donnent lieu à aucune observation:

(11) thou shalt not do
tu non facias omnino
tu ne feras pas (f. 10r)

Dans l'exemple suivant, par contre, qui se trouve au tout début du manuscrit, la traduction anglaise "décompose" et calque fidèlement la forme française. Pour la tradition scolaire qui est reflétée ici, la formation du futur français était donc étymologiquement transparente ou en tout cas "analysable":

(12) but ȝe **reste shalt**
sed te requiescas
mes te **reposeras** (f. 10r)

Si cette explication est exacte, un tel exemple est une attestation remarquable pour un type d'analyse morphologique qui précède de plus d'un siècle et demi les premières descriptions explicites de la formation du futur français, dans les grammaires françaises rédigées en Angleterre au début du XVI^e s. (Palsgrave 1530 et Du Wes 1531).

(4) Dans les exemples mentionnés jusqu'ici, nous avons insisté surtout sur les enseignements qui se dégagent des traductions littérales. Il ne faudrait pourtant pas croire que tout le savoir faire grammatical de cet enseignement se réduise à ce procédé. Au

---

28 On verra pourtant que dans d'autres 'chapitres' de cette grammaire, l'argumentation étymologique n'est pas absente.

29 C'est bien par voie scolaire que la connaissance de l'anglo-normand a été transmise de génération en génération, jusqu'à la fin du Moyen Âge anglais (*cf.* Kristol 1994: 83-84), et la tradition linguistique anglo-normande véhicule effectivement un nombre relativement élevé d'archaïsmes. Il faut donc également compter avec l'éventualité que l'enseignement scolaire de l'anglo-normand puisse transmettre des *explications* vieillies, remontant à l'époque de l'anglo-normand classique (XII^e/XIII^e s.).

contraire, comme nous l'avons souligné plus haut (2.4), la première ébauche connue d'une "syntaxe" du système temporel et modal du français, le petit *Traité sur la conjugaison française,* insiste déjà sur les multiples traductions françaises qui correspondent à des formes latines comme le parfait ou le passif. On ne sera donc pas surpris de voir l'application du même principe dans les traductions de notre texte.

Alors que dans le *Traité* publié par Södergård, *une* forme latine est rendue par plusieurs formes françaises, notre auteur adopte une démarche inverse: plusieurs traductions latines et anglaises explicitent une même forme française. La meilleure illustration de ce principe, ce sont les multiples équivalences proposées pour l'indéfini *on*:

— pluriel latin; forme impersonnelle en anglais:

(14) these rentyn hym more final than **me**[30] **dooth** an hogge in the bocherye
sed isti ipsum dilacerant magis minutim quam non **faciunt** porcum in macello
mes cist le depiecent plus menuement qu'**en ne fet** le porcel en la boucherie
(f. 100r)

— passif latin et anglais:

(15) or **they be required** of the trouthe
vel eis **perquisitum fuerit** de veritate
ou **l'en demande** serement de verite (f. 9r)

— pronom indéfini latin, mais construction personnelle en anglais:

(16) or whan that oon byhotith certaynly that thynge that **he** knowith not if **he** may it fulfille
vel quando unus promittit certitudinaliter hoc quod **quis** nescit si hoc poterit adimplere
ou quant l'en promet certeinement ce que **l'en** ne set ce **l'en** purra acomplir (f. 99r)

Le moins qu'on puisse dire, c'est que ces exemples illustrent une 'théorie de la traduction' qui dépasse de loin la simple traduction littérale. Cela signifie que pour notre rédacteur, lorsqu'il l'utilise, la traduction littérale n'est rien d'autre qu'un outil didactique dont il sait parfaitement se dégager lorsqu'il s'agit de mettre en relief les multiples équivalences qui correspondent à une structure donnée de la langue cible. Malheureusement, notre corpus – trop restreint pour l'instant – ne nous permet pas de déterminer quelle est la "logique" de ces traductions, quels sont les éventuels facteurs qui justifient l'apparition des différentes versions. En outre, nous ne saurons évidemment jamais si, dans l'enseignement concret, en classe, les différentes versions étaient discutées et expliquées, ou si l'étudiant devait 'gober' telles quelles les solutions que le professeur lui proposait...

(5) La capacité de manier la variation comme principe d'explication se manifeste également dans le domaine du lexique, ou plus exactement dans le maniement de la

---

30 Le pronom indéfini *me* (forme atone de *man*) du moyen anglais est l'équivalent exact du français *en* ("on").

polysémie des formes françaises à traduire. Dans de nombreux cas, le rédacteur se rend parfaitement compte qu'un terme français possède plusieurs équivalences en latin ou en anglais. Par conséquent, les versions latine ou anglaise proposent souvent des traductions alternatives, introduites par *vel* ou *vel sic*. En règle générale, les synonymies de ce type sont plus fréquentes en latin, mais elles apparaissent également dans la traduction anglaise (rarement dans les deux versions en même temps):

(17) to **pryse** god
de deo **laudando** ***vel*** **graciando**
de dieu **loier** (f. 84v)

(18) of whiche **the ferst** ***vel*** **oon** bylongeth to the fadir
quorum **primus** pertinent patri
dont **li primer** aupartiennent au pere (f. 18r)

Notre rédacteur sait aussi qu'un même terme français peut ou doit être traduit de différentes manières dans différents contextes. Ainsi, dans l'exemple 14 ci-dessus, le verbe *dépecer* est rendu par *dilacerant* et *rentyn.* Dans l'exemple suivant, par contre, qui se trouve à la même page du manuscrit, le même verbe est traduit par *defrustrant* et *teryn*:

(19) these hym **teryn** so foule
isti ipsum **defrustrant** tam turpiter
cist la **depiecent** si vilainement (f. 100r)

Il apparaît ainsi que – même si les 'dictionnaires' de l'époque ne fournissent pas de précisions sémantiques – l'enseignement des langues étrangères (français ou latin) disposait sans doute d'un savoir faire efficace, en l'absence d'une théorie sémantique explicite qui ne se developpera que plusieurs siècles plus tard.

4. Conclusion

Dans les lignes qui précèdent, nous avons cherché à répondre à la question de savoir de quelle manière les intellectuels anglais de la fin du Moyen Age parvenaient à la maîtrise du français qui, pendant longtemps – on a tendance à l'oublier – a été non seulement la langue d'Etat de l'Angleterre médiévale, mais encore la langue d'une riche production littéraire rédigée en Angleterre même par des Anglais et pour un public anglais.

Dans un premier temps, nous avons dû conclure que les manuels théoriques et pratiques pour l'enseignement du français qui ont polarisé l'attention de la recherche jusqu'ici, étaient sans doute insuffisants pour parvenir à une telle maîtrise. Même si la mémorisation des traités de vocabulaire ou des *manières de langage* a sans doute donné des résultats intéressants, la matière enseignée est largement en-dessous des besoins d'un auteur qui rédige un texte littéraire. Et en ce qui concerne les différents traités d'orthographe et de grammaire théoriques, nous restons persuadé qu'ils n'ont jamais pu servir dans l'acquisition concrète du français. Par conséquent – à moins de postuler que tous les auteurs 'francophones' du Moyen Age anglais ont été au béné-

fice d'un 'séjour linguistique' sur le Continent, ce que personne n'a jamais prétendu – il faut donc admettre qu'en dehors des manuels connus, l'école anglaise disposait encore d'autres techniques didactiques qu'il vaut la peine d'étudier.

Dans ce contexte, l'examen de l'exercice de traduction du manuscrit Magdalen 188 fournit un début de réponse à la question que nous avons posée. Même si nous sommes loin d'avoir achevé l'analyse de ce manuscrit et que beaucoup de questions restent en suspens, nous croyons avoir pu montrer que les information qui s'en dégagent sont tout autres qu'anodines.

Rappelons tout d'abord que ce manuscrit illustre sans doute une méthode concrète d'enseignement contrastif du français pour étudiants avancés. Il s'agit d'une méthode axée sur l'analyse de la langue littéraire écrite qui révèle une conscience très poussée des différences de structure entre les trois langues qui coexistaient dans la triglossie caractéristique de l'Angleterre médiévale. Même s'il n'est pas toujours possible de déterminer dans quelle mesure les phénomènes observés dans le texte sont l'illustration d'un enseignement grammatical explicite, il est certain que la pratique du traducteur illustre des connaissances grammaticales 'intériorisées' particulièrement bien développées. Etant donné que notre manuscrit ne date que de la deuxième moitié du XIV^{e} siècle, il serait d'ailleurs utile de savoir depuis quand de tels exercices sont en usage dans l'enseignement du français en Angleterre: à notre avis, un tel enseignement contrastif devait exercer une influence considérable sur l'évolution des langues en contact, en particulier le moyen anglais où les influences françaises sont patentes, aussi bien dans le lexique que dans la syntaxe.

Si l'intérêt de ce document pour l'histoire de l'enseignement du français en Angleterre est évident, sa valeur pour l'histoire de la théorie grammaticale est encore plus grande. Les techniques de la traduction utilisées dans ce manuscrit attestent l'existence d'une tradition grammairienne solide et déjà ancienne au sein du système scolaire anglais, tradition 'orale' transmise d'une génération de professeurs à l'autre, mais pour laquelle nous n'avons pratiquement aucune attestation écrite. Elles illustrent une étape importante dans la prise de conscience des différences de structure entre les différentes langues qui coexistent dans l'univers mental de l'intellectuel anglais de la fin du Moyen Age. Par conséquent, elles nous permettent d'entrevoir et de mieux comprendre une étape très mal documentée dans le développement de la théorie grammaticale, en particulier dans le domaine de la syntaxe. A une époque antérieure au développement de toute théorie syntaxique explicite, elles montrent de quelle manière les techniques de la traduction permettent de pallier à l'insuffisance des théories syntaxiques disponibles.

Pour nous, la découverte de ce texte a donc été une véritable révélation, et il ne nous reste plus qu'à souhaiter que l'intérêt que présente ce genre d'exercices encouragera la recherche à 'ressusciter' des documents analogues, qui, méconnus et d'apparence souvent banale, pourraient contribuer à mieux nous renseigner sur le développement de la pensée grammairienne médiévale.

5. Références bibliographiques

Arnold, Ivor (1937): "Thomas Sampson and the Orthographia Gallica", in: *Medium Aevum* 6, 192-209.

Baugh, Albert C. (1959): "The Date of Walter of Bibbesworth's Traité", in: *Festschrift für Walther Fischer*. Heidelberg, 21-33.

Berschin, Helmut/Felixberger, Josef/Goebl, Hans (1978): *Französische Sprachgeschichte*. München, Hueber.

Gessler, Jean (1931): *Le livre des mestiers de Bruges et ses dérivés. Quatre anciens manuels de conversation.* Bruges, Consortium des Maîtres Imprimeurs Brugeois.

Henry, Albert (éd.) (1982): *Adenet le Roi, Berte as grans piés.* Genève, Droz.

Holtus, Günter (1989): "Lo stato attuale delle ricerche sul franco-italiano", in: Holtus, G. et al. (éds), *La dialettologia italiana oggi. Studi offerti a Manlio Cortelazzo.* Tübingen, Narr.

Holtus, Günter (1993): "Sprachwandel und Sprachgeschichte am Beispiel des Franko-Italienischen", in: Schmidt-Radefeldt, Jürgen/Harder, Andreas (éds), *Sprachwandel und Sprachgeschichte. Festschrift für Helmut Lüdtke zum 65 Geburtstag.* Tübingen, Narr, 95-102.

Holtz, Louis (1981): *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical.* Paris, CNRS.

Johnston, R.C. (1987):*Orthographia Gallica.* London, A.N.T.S.

Kristol, Andres (1990): "L'enseignement du français en Angleterre (XIII^{e}-XV^{e} siècles): les sources manuscrites", in: *Romania* 111, 289-330.

Kristol, Andres (1994): "La prononciation du français en Angleterre au XV^{e} siècle", in: Cerquiglini, Jacqueline/Collet, Olivier (éds.), *Mélanges Michel Burger.* Genève, Droz, 67-87.

Kristol, Andres (1995): *Manières de langage (1396, 1399, 1415).* Edition et introduction linguistique. London, Anglo-Norman Text Society.

Kristol, Andres (à paraître): "L'intellectuel "anglo-normand" face à la pluralité des langues: le témoignage implicite du ms. Oxford, Magdalen 188", in: Trotter, D. A. (éd.), *Multilingualism in later medieval Britain.* Aberystwyth.

Marchello-Nizia, Christiane (1979): *Histoire de la langue française aux XIVe et XVe siècles.* Paris, Bordas.

Merrilees, Brian/Sitarz-Fitzpatrick, Beata (1993): *The Liber Donati. A Fifteenth-Century Manual of French.* London, A.N.T.S.

Pope, Mildred K. (1910): "The 'Tractatus Orthographiae' of T.H., Parisii studentis", in: *Modern Language Review* 5, 185-193.

Richardson, H.G. (1942): "Letters of the Oxford Dictatores", in: Salter, H.E/Pantin, W.A/ Richardson, H.G., *Formularies which bear on the History of Oxford, c. 1204-1420*, II, Oxford Historical Society, n.s. vol. 5, 331 ss.

Richter, Michael (1979): *Sprache und Gesellschaft im Mittelalter. Untersuchungen zur mündlichen Kommunikation in England von der Mitte des elften bis zum Beginn des vierzehnten Jahrhunderts.* Stuttgart, Hiersemann.

Rothwell, William (éd.) (1990): *Walter de Bibbesworth, Le Tretiz.* London: A.N.T.S.

Short, Ian (1980): "On Bilingualism in Anglo-Norman England", in:*Romance Philology* 33, 467-479.

Södergård, Östen (1955): "Le plus ancien traité grammatical français", in: *Studia neophilologica* 27, 192-194.

Städtler, Thomas (1988): *Zu den Anfängen der französischen Grammatiksprache.* Tübingen, Niemeyer.

Stengel, E. (1879): "Die ältesten Anleitungsschriften zur Erlernung der französischen Sprache", in: *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur* I, 1-40.

Suggett, Helen (1945): "The use of French in England in the later middle ages", in:*Transactions of the Royal Historical Society*, Fourth Series, 28, 61-83.

Swiggers, Pierre (1985): "L'article en français: l'histoire d'un problème grammati cal", in: *RLiR* 49, 379-409.

Swiggers, Pierre (1992), "Les plus anciennes grammaires occitanes: tradition, variation et insertion culturelle", in: Guiran, Gérard (éd.), *Contacts de langues, de civilisations et intertextualité. III*ième *Congrès international de l 'Association internationale d'études occitanes.* I. Montpellier, Université Paul- Valéry, 131-148.

Antroponimia histórica. Reflexiones metodológicas sobre dos apellidos (*Feito, Boucabeille*)

Beatrice Schmid

1. Propósito

El punto de partida de estas consideraciones está en mi colaboración en el proyecto PatRom[1], tanto el trabajo práctico como redactora de artículos para el diccionario como la reflexión y discusión teóricas y metodológicas en el seno del equipo de redacción[2].

La macroestructura del *Diccionario PatRom* da primacía al criterio etimológico-formal, a diferencia de las habituales tipologías motivacionales de los apellidos, basadas en el – supuesto – tipo de relación entre el nombre y la primera persona nombrada[3]. Como es sabido, los apellidos modernos tienen su origen en los sobrenombres medievales, es decir en aquellos elementos adicionales que en los últimos siglos de la Edad Media acompañaban los nombres de pila para mejor distinción e identificación de la persona y que iban fijándose con el tiempo en apellidos hereditarios. En principio, el material lingüístico para la creación de un sobrenombre, tanto en la actualidad como en la Edad Media, es todo el caudal antroponímico, toponímico y léxico disponible en el momento y en el lugar de la formación. Dicho de otra manera: el étimo de un apellido puede ser un topónimo, un nombre de persona o un apelativo existente en la época del primer portador, de modo que distinguimos tres grandes categorías: detoponímicos (p. ej. *Ávila, Avilés, Dávila*), deantroponímicos (*Márquez, Marcos*) y delexicales

---

1 Cf. el volumen de presentación: *Dictionnaire historique de l'anthroponymie romane (PatRom). Présentation d'un projet*. Patronymica Romanica 9. Tübingen: Niemeyer, 1997.

2 Doy las gracias a los "patromianos" M.ª Reina Bastardas (Barcelona), Ana Boullón Agrelo (Santiago de Compostela), Eva Büchi (Nancy), Enzo Caffarelli (Roma), Ana M.ª Cano, Loreto Díaz Suárez y Susana Villa Basalo (Oviedo), que me han facilitado muchos de los datos e informaciones para este estudio, y muy especialmente a Jean-Pierre Chambon, co-redactor del artículo BUCCA.

3 En los artículos *PatRom*, las conjeturas sobre la(s) posible(s) motivación(es) forman parte de los comentarios. Como criterio de clasificación nos parece poco practicable, porque, por regla general, la primera persona que recibió el sobrenombre es desconocida. Los estudios sobre apodos modernos muestran que la motivación no se deduce fácilmente, cf. MoreuRenoms, p. 51, que da una docena de motivaciones del apodo *Canari*. Cf. también estos motes utilizados en un colegio de Alhaurín el Grande (Málaga): *Loro*: habla mucho, *Loro*: se llama Lorena, *Miau*: le gustan los gatos, *Gato*: de pequeño arañaba al pelear, *China*: tiene los ojos rasgados, *Japón*: es baja (Mª. Isabel Uribe-Sánchez, *Estudio sobre los nombres de pila, sus derivaciones y los apodos utilizados en Alhaurín el Grande*. Trabajo de seminario de lingüística iberorrománica. Universidad de Basilea, 1995).

(*Delgado, Zorrilla*).

La primera parte del *Diccionario PatRom* va dedicada a los apellidos delexicales. Cada artículo estudia, bajo un lema latino, todos los antropónimos basados en los lexemas románicos procedentes de ese étimo. Por ejemplo, bajo el lema PASSER/PASSAR se registran apellidos como *Pássaro, Pasaro, Pájaro, Passe, Passero, Passaro, Pasăre*, etc. Sus étimos *directos* son las voces románicas *pássaro* (s.m. port.), *pasaro* (s.m. gall.), *pájaro* (s.m. cast.), *passe* (s.f. fr. ant.), *passero / passaro* (s.m. it.) y *pasăre* (s.f. rum.), todos, a su vez, descendientes de PASSER o PASSAR. La motivación de los nombres de persona se basa en los significados y las connotaciones que cada uno de estos lexemas romances tenía en la Edad Media.

En la interpretación de un apellido moderno el primer paso consiste, pues, en determinar su étimo directo, tarea no siempre fácil y que requiere a menudo un estudio lingüístico detallado, diacrónico y diatópico, de los lexemas y de los antropónimos tanto medievales como modernos. Generalmente, la identificación del étimo y la localización del origen van juntas y son el resultado del análisis geolingüístico y de la documentación histórica del nombre de persona.

Sin embargo, puede ocurrir que, p. ej. en caso de homonimias, la determinación del étimo directo dependa de la localización geográfica, y que, además, la documentación histórica sea demasiado escasa para sacar conclusiones sólidas. Entonces se puede recurrir a datos onomásticos como censos, listas electorales, guías telefónicas etc. para reconstruir el lugar de procedencia del apellido a partir de su distribución territorial en la época moderna. La idea subyacente es que los apellidos – a diferencia de los nombres de pila – se desplazan sólo con las personas que los llevan. La repartición territorial actual es el resultado de los movimientos demográficos pasados, que a su vez son consecuencia de hechos históricos y socioeconómicos. Las migraciones siguen, en líneas generales, unas pautas conocidas: siguen los cursos de los ríos y las vías de comunicación, se dirigen desde las montañas hacia los valles y hacia las áreas urbanas, hacia los centros administrativos, industriales, turísticos etc. Son movimientos que se pueden reconstruir y explicar. En vez de investigar el origen de una familia, o sea el caso individual, y por tanto circunstancial e incalculable, como haría la genealogía, proponemos partir de datos representativos y, mediante el análisis cartográfico de estas cifras, primero a gran escala, luego restringiendo cada vez más el área considerada, indagar el lugar que explique la repartición geográfica actual y, al mismo tiempo, cuadre con los hechos dialectológicos.

Quisiera ilustrar con dos ejemplos la necesidad de localizar la procedencia de los apellidos y las posibilidades que ofrece el aprovechamiento sistemático de datos onomásticos cuantitativos en combinación con los datos geolingüísticos pertinentes.

De momento disponemos de censos sólo de algunas partes de la Romania; para obtener cifras cotejables, he recurrido a los datos de las guías telefónicas[4] .

---

4 Las fuentes utilizadas son las siguientes: para Portugal, la guía telefónica electrónica en Internet (www.telecom.pt); para Asturias, la edición 1993 de la guía telefónica impresa; para el resto de España, las "páginas blancas" del servidor "Infovía" de Telefónica; para Francia: el "Minitel"; para Italia, el listín en CD-rom *I-Info. Address- and Telephone Information for Italy*. Copyright 1996 by TopWare CD-Service AG Mannheim. — Empleo las siglas de PatRom tanto en la indicación de

2. El apellido *Boucabeille*

2.1. El tipo ⌜BUCCA + BELLUS⌝ en la antroponimia románica

Un modelo de composición bastante productivo en el léxico y en la onomástica románicas es el que combina un sustantivo con un adjetivo (SUST + ADJ / ADJ + SUST). En la antroponimia es especialmente frecuente con sustantivos que designan partes del cuerpo humano. Los ejemplos de tales apodos compuestos, de todas las épocas, que se encuentran en la documentación reunida para el diccionario PatRom son numerosísimos[5]. Pero sólo una pequeña minoría de estos apodos se han fijado y se conservan como apellidos, sobre todo en Italia y, en menor grado, en Francia[6]. Entre los apellidos modernos compuestos de los continuadores románicos de BUCCA con un adjetivo podemos citar *Bocadulce; Boucheronde, Bouchesèche; Boccabianca, Boccafresca, Buccafusca, Boccanera, Boccasavia, Boccatonda, Boccarossa, Boccasecca*, etc.

Compuestos de los descendientes románicos de BUCCA y BELLUS han dejado vestigios en la antroponimia de los dominios lingüísticos italiano, francés, occitano y catalán. En ninguno de estos dominios figura entre los apellidos frecuentes.

En Italia, el tipo ⌜*Boccabella*⌝ se documenta en la Edad Media en varias regiones desde el Piamonte hasta Roma. En la documentación lombarda medieval está también atestiguado ⌜*Bellabocca*⌝. El apellido moderno *Boccabella*, si bien no se halla en DeFeliceDCI, cuenta con 138 entradas en la guía telefónica electrónica de Italia (ed. de 1996). La mayoría de los portadores viven actualmente en la franja Roma - Avezzano - L'Aquila - Pescara.

En Cataluña la presencia del apellido análogo es meramente anecdótica. Se limita a una entrada en el DCVB: «Bocabella. Llin. existent a Barcelona» (2,536)[7]. No viene mencionado, en cambio, en MollLinatges. En la actualidad el apellido no figura en los censos de las tres Comunidades catalanohablantes.

En la Galorromania predominaba en la Edad Media el tipo ⌜BELLUS + BUCCA⌝. Sin embargo, como apellido no ha tenido mucho éxito. Nos consta que en Francia fue objeto de cambios de apellido, cf. *Bellebouche* > *Belle* en el *Dictionnaire des changements de noms*[8]. Parece que actualmente *Bellebouche* existe sólo en Namur (Bélgica). ⌜BUCCA + BELLUS⌝ ha tenido más suerte, incluso ha conseguido entrar en el *Dictionnaire Etymologique des Noms de Famille* de Morlet, donde leemos: «Boucabelle

---

fuentes documentales como en las remisiones bibliográficas.

5 He aquí una pequeña muestra de sobrenombres medievales de la Península Ibérica: Petrus Pelagii *Bouca Dulcis* (Portugal, a.1258), Michael *Pielado* (Sahagún, a.1215), Munno Ferrandes *Malapiel* (Sevilla, a.1391), G. *Boca Chica* (Olite, a.1244), Salvedor *Capfort* (Cataluña, a.1553), Bernat *Bonadent* (Valencia, a.1277). El mismo tipo de composición se emplea también en los apodos modernos, p.ej. *Pé fresco, Pé leve* (VasconcellosAntrPort 200), *o Boca Torta* (RamónFz,RDTP 27,349), *En Boca-Grossa, el Dit Dret, el Peu Llarg* (MoreuRenoms 72,74,75).

6 En Portugal y España son muy escasos y poco frecuentes como *Pé-Curto, Pé-Leve, Bocadulce, Pechoabierto, Capllonch*.

7 La entrada está ya en la primera edición del tomo 2, de 1935.

8 JÉRÔME, l'archiviste (1964): *Dictionnaire des changements de noms de 1803 à 1956*. Paris: Coston, p. 25.

(Midi), sobriquet ‹qui a une belle bouche›.» (p. 124).

Como de costumbre, la entrada de Morlet no es muy clara. Según veremos en seguida, *Boucabelle* no es la forma representativa del tipo y la indicación «Midi» es imprecisa. Además, ¿cómo hay que entender «qui a une belle bouche»? ¿Es la significación? (¿"significan" los nombres propios?) ¿o la motivación? En este caso, no creo que sea exacta. Los apodos medievales como *Bellebouche, Boccabella* etc., hacían alusión a la manera de hablar, al comportamiento comunicativo, a las "bellas palabras", más que al aspecto físico. O acaso «qui a une belle bouche», ¿alude a la etimología? — no olvidemos que se trata de un diccionario etimológico — y cabe interpretar que el apellido se basa en los lexemas franceses *belle* y *bouche*. O tal vez, ¿«Midi» indica que el apellido se formó con las palabras occitanas que significan 'belle bouche'? Pero vayamos por partes.

2.2. Distribución geográfica actual en Francia

En Francia, el tipo ⌜BUCCA + BELLUS⌝ aparece actualmente (Minitel 1996) bajo las formas *Boucabeille* (77 abonados al teléfono), *Bocabeille* (33), *Boucabelle* (10) y *Boucabeil* (5). La distribución por departamentos es la siguiente:

Boucabeille: Aude: 36, Hérault: 9, Haute-Garonne: 4, Tarn: 4, Bouches-du-Rhône: 3, Pyrénées-Orientales: 3, Deux-Sèvres: 3, Var: 2, Vaucluse: 2, Hautes Alpes: 1, Alpes Maritimes: 1, Ariège: 1, Corrèze: 1, Loir-et-Cher: 1, Loiret: 1, Meurthe-et-Moselle: 1, Nord: 1, Rhône: 1; Région Parisienne: 2.

Bocabeille: Bouches-du-Rhône: 5, Aube: 3, Pyrénées-Orientales: 3, Alpes Maritimes: 2, Indre-et-Loire: 2, Drôme: 1, Gironde: 1, Hérault: 1, Morbihan: 1, Oise: 1, Savoie: 1, Seine-et-Marne: 1; Région Parisienne: 11.

Boucabelle: Aude: 5, Alpes Maritimes: 1, Bouches-du-Rhône: 1, Haute-Garonne: 1, Pyrénées Atlantiques: 1, Seine-et-Marne: 1.

Boucabeil: AlpesHP: 1, Ariège: 1, Bouches-du-Rhône: 1, Pyrénées-Orientales: 1, Var: 1.

Por lo tanto, el principal representante antroponímico de ⌜BUCCA + BELLUS⌝ en Francia es el apellido *Boucabeille,* tanto por el número de ocurrencias como por la extensión territorial. *Boucabelle*, el único mencionado por Morlet, es mucho menos frecuente.

Para mayor claridad he transcrito estos datos en un mapa departamental de Francia (= mapa 1). La representación cartográfica

• muestra que todos los apellidos considerados tienen la misma procedencia: el sur de la región llamada actualmente Languedoc-Roussillon, o, desde el punto de vista lingüístico, la zona fronteriza del occitano con el catalán, o más exactamente, del lenguadociano meridional con el rossellonés o catalán septentrional;

• destaca como núcleo geográfico del conjunto de apellidos el departamento del Aude, donde vive el 33 por ciento del total de los portadores y casi la mitad de los Boucabeille;

• refleja una muy fuerte emigración, principalmente en dos direcciones: (a) por el litoral mediterráneo y luego el valle del Ródano arriba, y (b) en dirección de la costa atlántica y subiendo el curso del Loira hacia la Ile-de-France.

Trataremos de reponder a las siguientes preguntas:

• ¿Dónde se formaron estos apellidos? ¿Debe considerarse occitana o catalana su base léxica?

• ¿De cuántos apellidos estamos hablando? ¿Serán meras variantes gráficas / fonéticas de uno solo o estamos ante cuatro apellidos distintos, independientes? ¿Se trata tal vez de dos apellidos, uno con /ú/, el otro con /ó/? En efecto, *Bocabeille* se diferencia de las demás formas no sólo por el timbre de la vocal tónica (cf. infra 3.4.), sino también por su distribución territorial: es más "ribereña" que las demás (falta en los departamentos interiores Tarn, Haute-Garonne y Ariège), su emigración hacia París parece haber sido más temprana o más rápida, y, lo que es más llamativo, no se encuentra en el departamento del Aude.

2.3. La documentación del siglo XIX

La documentación histórica es muy escasa y tardía, del siglo XIX. Y es exlusivamente catalana[9]:

CorominesOnomasticon (3,39) trae un *Bocabella* en el año 1835 en Creu de Capcir.

Poco más tarde, en el censo de 1841, el apellido está bien representado en el departamento de los Pyrénées-Orientales. Aparecen varias variantes gráficas y fonéticas en 12 localidades del departamento, con un total de 71 ocurrencias (según RAPPO 1, 141,146,147):

Lugar:	**apellido:**	**ocurrencias**	**frecuencia relativa**
Formiguères	*Boucabeille*	14	0,016
St-Pierre-dels-Forcats	*Boucabeille*	4	0,016
Puyvalador	*Boucabeille*	7	0,015
Les Angles	*Boucabeille*	5	0,007
Real	*Boucabeille*	2	0,006
Real	*Boucabielle*	2	0,006
Fontrabiouse	*Boucabeille*	2	0,005
Sauto	*Bouquebelle*	1	0,003
Nefiach	*Boucabeille*	2	0,002
St-Paul-de-Fenouillet	*Boucabeille*	1	0,001
Perpignan	*Boucabeille*	1	0,000
Arles	*Boucabeille*	1	0,000
Argelès	*Bocabeille*	26	0,012

El hecho de disponer de una fuente tan coherente nos permite cartografiar, en el mapa 2, los datos correspondientes al año 1841. Así podemos ver, en el departamento de los Pyrénées-Orientales, dos focos netamente diferenciados: (1) en el interior, en la región del Capcir, (2) en la costa, en Argelès-sur-Mer (Argelers). La documentación de 1841

9 El único registro del apellido en el área occitana es el de Saint-Paul-de-Fenouillet. Sin duda es de implantación secundaria.

corrobora, pues, la distinción entre dos tipos: al primer núcleo corresponde ⌜*Boucabeille*⌝ con la vocal /ú/ en la primera sílaba, al segundo foco el tipo ⌜*Bocabeille*⌝ con /ó/[10].

Queda la cuestión de la pertinencia lingüística. Mientras que el mapa 1 de 1996 sugiere un epicentro en el departamento del Aude, o sea en el dominio occitano, por lo menos para *Boucabeille*, los datos del siglo XIX muestran un núcleo importante del mismo apellido en el área lingüística catalana. Los padrones del siglo XIX del departamento del Aude podrían arrojar luz sobre la cuestión. De momento no disponemos de tales listas, de modo que tenemos que buscar otros argumentos para explicar de manera satisfactoria la aparente contradicción entre la documentación histórica y los datos contemporáneos. Existen tres posibilidades:

(1) base léxica occitana, epicentro en el Aude e irradiación a los departamentos vecinos, entre ellos los Pyrénées-Orientales;

(2) base léxica catalana, epicentro en el Capcir, emigración masiva al departamento del Aude y, desde allí, irradiación a los departamentos vecinos;

(3) poligénesis.

Analicemos primero los rasgos lingüísticos de la base léxica de nuestros apellidos y luego los aspectos demográficos de las hipótesis (1) y (2).

2.4. Análisis lingüístico

Para situar los apellidos en el mapa lingüístico, vamos a analizar su aspecto fonético-gráfico, fijándonos en dos fenómenos: el timbre de la vocal tónica del representante de BUCCA y el tratamiento de -LL- de BELLUS.

El resultado mayoritario de BUCCA en occitano es ['buko] o ['buka] (cf. ALF 151)[11], en catalán ['bokə] (DCVB s.v.). En los apellidos estudiados encontramos, para el primer formante, las grafías *Bouca-, Bouque- y Boca-*. A primera vista la cosa parece clara: *Bouca- / Bouque-* sería, pues, occitano, *Boca-* catalán. No obstante, en occitano antiguo lo habitual era *boc(h)a* (documentado desde el s. XII, cf. Raynouard 2,231) y, por otra parte, la mayoría de las hablas catalanas septentrionales conoce la pronunciación ['bukə] (FouchéPhonRouss 166, ALPO 96), es justamente el caso del capcinés.

Para BELLUS, o mejor su femenino BELLA, la forma común del occitano es ['bɛla] / [-o] (ALF 118), mientras que el catalán, donde -LL- se palataliza regularmente en /-ʎ-/, tiene ['beʎə]. Pero también en este punto la dicotomía vale sólo con reservas, ya que el occitano conoce asimismo una variante dialectal con palatalización. Hoy en día está restringida a las hablas limítrofes del catalán (Ronjat 2,149 y 314), pero en la Edad

10 El registro de *Bocabella* en Creu de Capcir, aportado por Coromines, parece estar en desacuerdo con esto, ya que, a pesar de su ubicación, que coincide perfectamente con el primer núcleo, se escribe con *o*. No obstante, hay que tener en cuenta que este registro no pertenece a un documento de la administración francesa, como es el caso de las listas del censo, donde los nombres aparecen escritos según los hábitos de la ortografía francesa. Por el contrario, creemos que la forma *Bocabella* se debe al influjo de la ortografía catalana.

11 La pronunciación de la vocal final varía mucho. Es habitual que la terminación [-o / -ɔ / ə] < -A se grafíe *-a*.

Media tenía una extensión más amplia, que incluía precisamente la zona de Carcassone y de Narbona (ZuffereyRech 148-9). La interpretación del segundo elemento de nuestros apellidos viene dificultada, además, por el influjo de la lengua oficial, de manera que-*belle* puede ser una mera adaptación ortográfica de ['bɛla] o una francización de ['beʎə]. En cambio, las grafías *-beille* y *-bella*, en Francia y en Cataluña respectivamente, reflejan sin duda una forma con palatal[12]. En cuanto a *Boucabeil,* podría ser una simple variante gráfica de *Boucabeille.* Sin embargo, creemos que se trata de una masculinización antroponímica[13]; *-beil* representaría entonces el catalán *bell* [beʎ].

En resumen, desde el punto de vista fonético, todos los nombres tratados pueden tener su origen lingüístico tanto en el catalán septentrional como en el occitano del actual departamento del Aude. Para la forma *Bocabeille,* con /ó/ en el primer elemento y con lateral palatal en el segundo, y para *Boucabeil,* con lateral palatal en posición final, una base catalana es mucho más plausible. En cuanto a los demás apellidos, los argumentos geolingüísticos sólo confirman su procedencia de la zona de transición entre el occitano y el catalán, sin poder exluir o corroborar de manera concluyente una de las hipótesis.

2.5. Aspectos extralingüísticos

Examinemos ahora las tres hipótesis expuestas en el párrafo 2.3. desde una perspectiva demográfica.

(1) Aude → Pyrénées-Orientales (Capcir). — Teniendo en cuenta los movimientos de la población nos parece poco probable el origen occitano del apellido *Boucabeille,* porque supondría un movimiento migratorio desde la fértil llanura del Aude hacia la región del Capcir, en pleno Pirineo. Esta hipotética inmigración de los *Boucabeille* desde Francia hubiera que situarla entre 1659 (cuando España perdió la Cerdaña, de la que forma parte el Capcir) y 1841 (año del censo cartografiado), cosa más que inverosímil.

(2) Capcir → Aude. — En cambio, la hipótesis de un origen capcinés del apellido *Boucabeille* cuadra con los hechos históricos, geográficos y demográficos. En la edad moderna el Capcir siempre ha sido una región de emigración. Hoy en día, según el GDEL «Le Capcir, au climat humide et froid, est dépeuplé» (2,1750). Aunque administrativamente pertenece al departamento de los Pyrénées-Orientales, el Capcir se sitúa en el alto valle del río Aude, de manera que es normal que esté orientado hacia Carcassone y la desembocadura del Aude más que hacia la capital del departamento, Perpignan. El curso inferior del Aude no sólo corre por una planicie espaciosa y fértil, sino que abre también una tradicional vía de comunicación hacia Aquitania, aprovechada hoy en día por el Canal du Midi, la vía férrea y la autopista. En el "Carrefour

---

12 Creemos que *Boucabielle* es grafía errónea por *Boucabeille*; se trata de una forma aislada, que sólo aparece en un punto (lejos de las zonas de diptongación), sin documentación posterior.

13 Cf. el apellido occ. *Boucatort.* Parejas como esta no son raras, p.ej. it. *Buccafusca* y *Buccafusco, Boccarossa* y *Boccarusso.* En general, los masculinos de este tipo cabe interpretarlos como compuestos descriptivos con acusativo de relación, cf. adjetivos como cat. *bocafort* y *bocagròs* (DCVB 2,536; véase también RohlfsGramStor 3, §§992 y 993, sobre los tipos *pettirosso* y *boccaperto*) pero en nuestro caso la forma masculina evidentemente es secundaria.

Narbonnais" esta vía enlaza con la del litoral en dirección a Montpellier y al delta del Ródano. Por lo tanto, la ruta de la emigración desde el Capcir es obvia: río abajo hasta Carcassonne, y desde allí rumbo a Tolosa o hacia el Mediterráneo.

Esta hipótesis viene confirmada por la microdistribución de los portadores actuales. El mapa 3, en el que se señalan las localidades donde viven los abonados al teléfono apellidados Boucabeille en los dos departamentos en cuestión, pone en evidencia el movimiento migratorio que acabamos de describir. En los Pyrénées-Orientales sólo quedan 3, de los cuales 2 en el mismo Capcir (en Les Angles), y 1 en la capital del departamento. En el Aude, algunos viven en la región vecina al Capcir o en localidades de la cuenca del río, la mayoría en los alrededores de Carcassone y de Narbonne o en los centros del litoral (Narbonne-Plage, Gruissan, Port-la-Nouvelle). Añadimos que los *Boucabeille* del Hérault viven en los cantones de Frontignan y Montpellier, los del Tarn en Castres y en Albi, y los del Haute-Garonne en el área metropolitana tolosana.

(3) Poligénesis. — La posibilidad de un origen simultáneo pero independiente, no se puede descartar, pero no tenemos ningún indicio a favor de esta hipótesis.

2.6. Resumen

Los apellidos del tipo ⌜BUCCA + BELLUS⌝ existentes actualmente en Francia son formaciones catalanas (rosellonesas) ortografiadas a la francesa.

Boucabeille, compuesto del cat. dial. ['bukə] s.f. + ['beʎə] adj., tiene su origen en la región del Capcir (en el actual departamento de los Pyrénées-Orientales). De allí, fue llevado a la cuenca inferior y la desembocadura del río Aude, al litoral mediterráneo del departamento del Aude y a los departamentos vecinos. *Boucabelle* es una variante francizada del apellido anterior; *Boucabeil*, la forma masculinizada.

Bocabeille es compuesto del cat. ['bokə] s.f. + ['beʎə] adj.. Su punto de partida histórico es Argelès-sur-Mer (Pyrénées-Orientales). Sin embargo, la distribución geográfica de los portadores actuales del apellido pone de manifiesto la fuerte emigración a otras regiones francesas, en particular la región parisiense.

Bocabella, registrado en Barcelona en la primera mitad del siglo XX (DCVB 2,536), puede ser, eventualmente, la grafía catalana de uno de los apellidos rosellonenses mencionados. Su aparición efímera, sin antecedentes históricos ni continuación en la actualidad, no permite ningún comentario más preciso.

3. El apellido *Feito*

3.1. Propuestas etimológicas

En el listín de Madrid, el apellido Feito llama la atención porque, a pesar de su aspecto claramente exógeno (*f-* inicial, diptongo decreciente), cuenta 287 entradas.

Este aspecto fonético induce a interpretarlo como gallego-portugués y relacionarlo con *feito* 'hecho'. Es lo que hace por ejemplo Fucilla al calificarlo de «Gal.

Port.»[14]. Pero, suponiendo como étimo un continuador de FACTU, el apellido no tiene que ser forzosamente gallego-portugués: también podría tener un origen aragonés[15].

Además, cabe también la posibilidad de que provenga de un descendiente del latín tardío FILICTU 'matorral de helechos'. En efecto, la forma *feito* se registra tanto en Portugal como en el sur de Galicia (Goián, Pontevedra) como variante del port. *feto*, gall. *fento* o *fieito* s.m. 'helecho' (DCECH 3,339; GarcíaGlosGal 363). Esta solución tendría la ventaja de incluir el apellido en una serie onomástica panrománica, la de los fitoantropónimos[16], y de ofrecer una motivación segura del sobrenombre medieval: "el que habita en un lugar donde hay helechos"[17]. El sustantivo se habría aplicado a la persona de manera indirecta, por vía de un microtopónimo o de una descripción topográfica.

Se tratará ahora de elegir entre todas estas posibilidades y determinar, a través de la localización del origen, el verdadero étimo directo del apellido *Feito*.

3.2. Localización

El nombre *Feito* no aparece en la documentación histórica PatRom. Por lo tanto tenemos que atenernos a los datos modernos únicamente. Desgraciadamente, para la Península Ibérica no disponemos de una fuente tan manejable como para Francia, que nos permita trazar un mapa con la distribución del apellido por provincias.

Examinemos primero, a la luz de los datos antroponímicos, la eventual procedencia portuguesa del apellido: Todos los datos hablan contra esta hipótesis. Tan sólo la confrontación de las cifras de las dos capitales ibéricas, que ofrecen algo como una síntesis del caudal de apellidos del estado, pone en evidencia que el origen del apellido *Feito* hay que buscarlo en España: Madrid: 287 abonados (sólo primer apellido) vs. Lisboa: Ø (todos los apellidos). Telecom de Portugal da una sola ocurrencia de *Feito* a nivel nacional, el *Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa* de Machado ni lo menciona.

Una primera localización, muy somera, se desprende de las cifras de Telefónica Española para algunas capitales del norte de España:

Barcelona: 12 – Huesca: Ø – Zaragoza: 4 – Gijón: 64 – Oviedo: 104 – León: 3 – La Coruña: 5 – Santiago: Ø – Pontevedra: Ø

Estos pocos datos nos permiten ya descartar el origen aragonés del apellido (lingüísticamente posible), a la vez que sugieren como foco de irradiación el noroeste de la Península, más exactamente Asturias.

Ahora bien, desde el punto de vista lingüístico, *Feito* no puede ser autóctono en Oviedo y Gijón; debe ser importado de Galicia o del occidente de Asturias. No olvide-

---

14 «*Cumplido* signifies polite but also gifted with talent, worthy of esteem. Gal. Port. Feito is synonymous. Cf. "está um homem feito"» (FucillaSpanSN, 164).

15 Cf. p. ej. arag. ant. *feyto* en J. REIDY FRITZ, 1977, *Documentos notariales aragoneses 1258-1495. Estudio lingüístico*. Pamplona, p. 172.

16 Los apellidos de este tipo son frecuentes: *Carvajo, Hinojo, Mata, Ortiga, Zarza* etc.

17 Cf. Los apellidos franceses *Fougère, Faugière, Feugère(s)* etc. MorletDENF 422.

mos que el resultado -it- < -KT-, típico del gallego-portugués, se extiende también por buena parte de las hablas asturiano-leonesas occidentales.

El mapa 4 muestra la distribución de los portadores en el Principado de Asturias, por concejo. Dada la enorme diferencia demográfica entre unos concejos y otros[18], he optado por indicar no las cifras absolutas, sino la mayor o menor proporción de *poseedores de teléfono* apellidados Feito por *habitantes*.

La mayor densidad se observa en los concejos de Valdés, Salas, Somiedo, Villayón, Tineo y Navia. Llama especial atención la frecuencia en Somiedo. La presencia del apellido en estas tierras altas al igual que en las tierras bajas (Valdés, Salas, Tineo etc.) se explicaría fácilmente en el caso de tratarse de un apellido de "vaqueiros". Estos tradicionalmente pasan el verano en la zona alta y el invierno en las brañas de las tierras bajas. Al mismo tiempo quedaría explicada también la falta de castellanización y la ausencia de testimonios históricos, ya que las tierras altas occidentales están mal representadas en la documentación medieval. De todas maneras, una vez determinada la región de procedencia, se puede ir a una investigación más precisa *in situ*.

El centro de implantación del apellido se sitúa, pues, exactamente en aquella zona del bable occidental, donde el resultado regular de FACTU es *feitu*[19]. La presencia de *Feito* al lado oriental de la isoglosa -KT- > *-it-*, se deben a la migración hacia los concejos más urbanos en el área central de Asturias.

Por otro lado, la palabra correspondiente a la castellana *helecho* no aparece en asturiano occidental con pérdida de -L-; alternan las variantes *felechu ~ feleichu ~ felichu ~ folechu ~ foleto ~ fulechu ~ fuleto ~ fuletso ~ flecho ~ fleichu ~ fleito ~ fleitso*[20]. En cambio, en Galicia, donde FILICTU > *feito* > *Feito* lingüísticamente sería posible, el apellido es demasiado raro: sólo 46 portadores en toda Galicia, según el Censo electoral[21].

3.3. Resumen

Disponemos de pocos datos antroponímicos sobre el apellido *Feito*, pero éstos cuadran perfectamente con los hechos lingüísticos y la realidad demográfica, si suponemos que el foco de difusión del nombre es la parte occidental de Asturias. Gracias a la localización geográfica del origen de *Feito* hemos podido determinar, con mucha probabilidad, su étimo léxico: el ast. occ. *feito* adj. y s.masc., continuador del latín FACTU.

En cuanto a la interpretación semántico-motivacional tal vez haya que relacionarlo con el compuesto *bienfecho*, documentado como apodo en el siglo XIV en Oviedo (Alffonso Ferrandiz dicho *Bienfecho* çapatero a.1368 CDStPelayoOviedo 2,423); cf. el adj. ast. moderno *bienfechu* (Siero) que, aplicado a personas, significa "íntegro" o

---

18 Entre 231 (Yernes y Tameza) y 258.162 (Gijón), según el *Nomenclátor de Asturias 1986*, Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias, 1987.

19 Las llamadas zonas C y D según Catalán (cf. D. Catalán (1989): *Las lenguas circunvecinas del castellano*. Madrid: Paraninfo, 54-55).

20 NeiraDicAsturias 190; Catalán (1989), p. 57. — En la toponimia: *La Felechosa* (en Tineo, ToponALLA 28,16), *A Fuletosa* (en Villayón, ToponALLA 44,32).

21 Frente a los 454 del Censo electoral muy incompleto de Asturias (24 de los 78 concejos).

"guapo"[22].

4. Conclusión

El análisis de los apellidos *Feito* y *Boucabeille* muestra lo decisivo que puede ser, para la investigación etimológica antroponímica, conocer el origen geográfico del nombre, al igual que para el estudio etimológico de un lexema es fundamental conocer la procedencia del documento en que se encuentra atestiguado por primera vez.

El intento de localizar el origen de los dos apellidos ilustra también cómo, a falta de documentación medieval, se puede llegar a resultados satisfactorios mediante la interpretación cualitativa de datos antroponímicos modernos, en la que los criterios lingüísticos, históricos, socioeconómicos y demográficos deben apoyarse mutuamente. Las fuentes aprovechables para estos fines serán las que faciliten cifras representativas y comparables que se presten a la utilización estadística y cartográfica.

Listas como el RAPPO constituyen las bases más valiosas para este tipo de estudios: a menudo proporcionan datos más elocuentes que los testimonios medievales, siempre parciales o incluso aislados, y al mismo tiempo reflejan un estado histórico anterior a los movimientos demográficos del siglo XX. La publicación de censos del siglo XIX constituye, pues, un *desideratum* primordial de la antroponimia histórica.

Siglas bibliográficas

ALF = Gilliéron, Jules/Edmont, Edmond (1902-1920): *Atlas linguistique de la France.* Paris, Champion.

ALPO = Guiter, Henri (1966): *Atlas Linguistique des Pyrénées Orientales.* Paris, CNRS.

CorominesOnomasticon = Coromines, Joan (1994–): *Onomasticon Cataloniae.* Barcelona, Curial.

DCECH = Corominas, Joan/Pascual, José Antonio. (1980-1991): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.* 6 vols. Madrid, Gredos.

DCVB = Alcover, Antoni M.ª/Moll, Francesc de B. (1968-1969^2): *Diccionari Català-Valencià-Balear.* 10 vols. Palma de Mallorca, Editorial Moll.

DeFeliceDCI = De Felice, Emidio (1992^2): *Dizionario dei cognomi italiani.* Milano, Arnoldo Mondadori Editore.

22 Comunicación de Susana Villa Basalo. Compárese también el adj. gallego *feito* "que é agradable á vista, bonito, guapo, posto" (DicLinguaGalega 341). También cabe pensar en expresiones como cast. *hombre hecho (y derecho)*; cf. nota 14.

DicLinguaGalega = Instituto da Lingua Galega/Real Academia Galega (1990): *Diccionario da lingua galega*. Santiago, A Coruña.

FouchéPhonRouss = Fouché, Pierre (1924): *Phonétique historique du roussillonnais*. Toulouse, Edouard Privat/Paris, Picard.

FucillaSpanSN = Fucilla, Joseph G. (1978): «Spanish Nicknames as Surnames», in: *Names* 26, 139-176.

GarcíaGlosGal = García, Constantino (1985): *Glosario de voces galegas de hoxe*. Santiago, Universidad de Santiago.

GDEL = *Grand Dictionnaire Encyclopedique Larousse* (1982-1985). 10 vols. Paris, Larousse.

MachadoDicOnom = Machado, José Pedro (1984): *Dicionário Onomástico Etimológico da Língua Portuguesa*. 3 vols. Lisboa, Confluência.

MollLlinatges = Moll, Francesc de B. (1982[2]): *Els llinatges catalans (Catalunya, País Valencià, Illes Balears). Assaig de divulgació lingüística*. Mallorca, Editorial Moll.

MoreuRenoms = Moreu-Rey, Enric (1981): *Renoms, motius, malnoms i noms de casa*. Barcelona, Editorial Millà.

MorletDENF = Morlet, Marie-Thérèse (1991): *Dictionnaire étymologique des noms de famille*. Paris, Perrin.

NeiraDicAsturias = Neira Martínez, Jesús/Piñeiro, Mª del Rosario (1989): *Diccionario de los bables de Asturias*. Oviedo, IDEA.

RamónFz,RDTP 27 = Ramón y Fernández Oxea, José (1971): «Mil y pico de apodos orensanos», in: *RDTP* 27, 345-369.

RAPPO = Costa, Georges J. (1994): *Répertoire-Atlas patronymique des Pyrénées-Orientales au XIXe siècle*. 2 vols. Perpignan, PUP/CREC.

Raynouard = Raynouard, François J. M. (1838-1844): *Lexique roman, ou Dictionnaire de la langue des troubadours comparée avec les autres langues de l'Europe latine*. 6 vols. Paris.

RohlfsGramStor = Rohlfs, Gerhard (1966—1969): *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*. 3 vols. Torino, Einaudi.

Ronjat = Ronjat, Jules (1930-1941): *Grammaire istorique des parlers provençaux modernes*. 4 vols. Montpellier, Société des langues romanes.

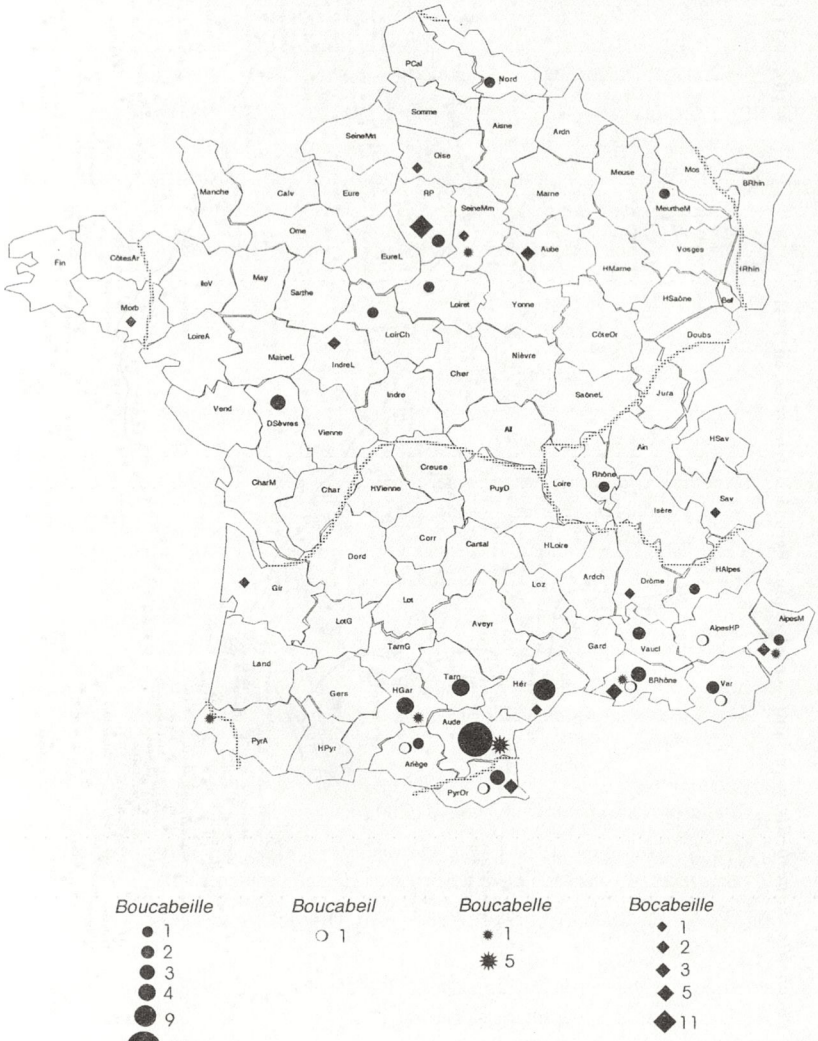
ToponALLA = VV.AA. (1990-): *Toponimia*. Oviedo, Academia de la Llingua Asturiana.

VasconcellosAntrPort = Vasconcellos, José Leite de (1928): *Antroponimia Portuguesa*. Lisboa, Imprensa Nacional.

ZuffereyRech = Zufferey, François (1987): *Recherches linguistiques sur les chansonniers provençaux*. Genève, Librairie Droz.

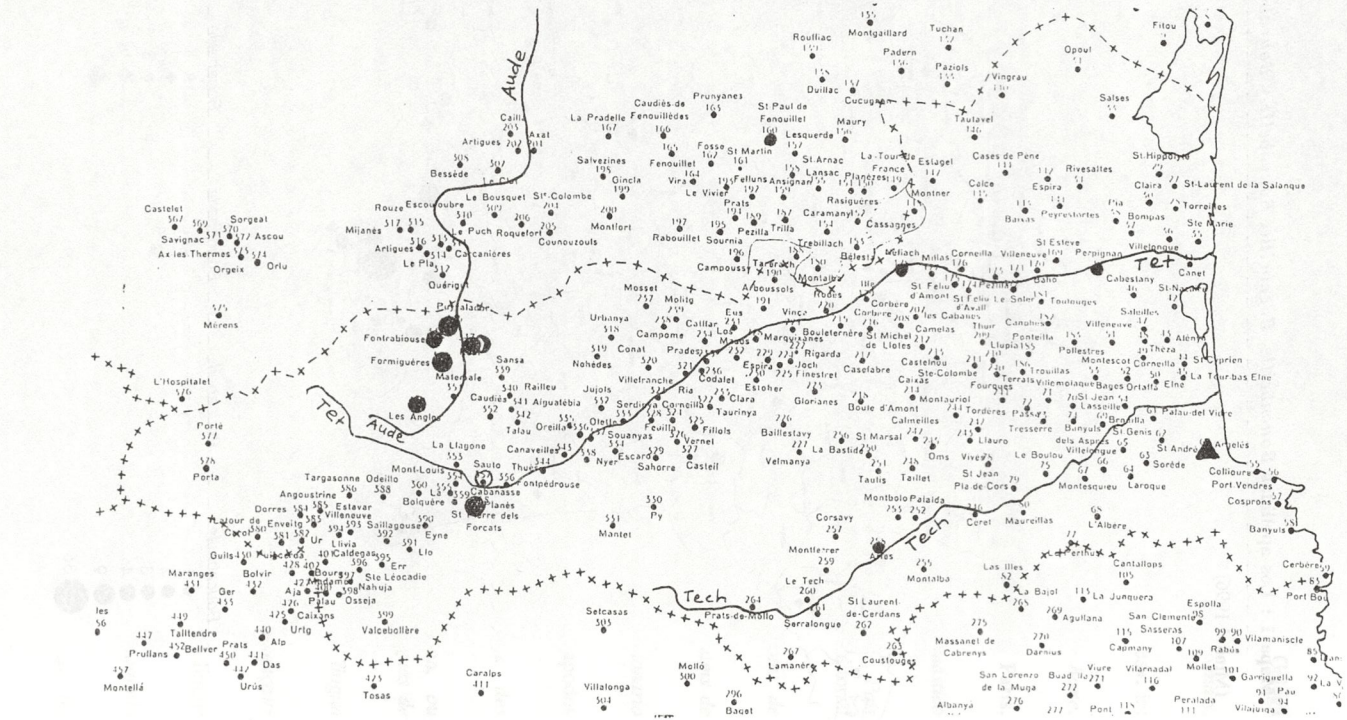
Mapa 1 : Los apellidos *Boucabeille*, *Bocabeille*, *Boucabelle* y *Boucabeil*

(Minitel 1996)



Boucabeille	*Boucabeil*	*Boucabelle*	*Bocabeille*
1	1	1	1
2		5	2
3			3
4			5
9			11
36			

Mapa 2 : *Bocabeille, Boucabeille* y variantes en el depto. Pyrénées-Orientales en 1841 (RAPPO I,141,146,147)



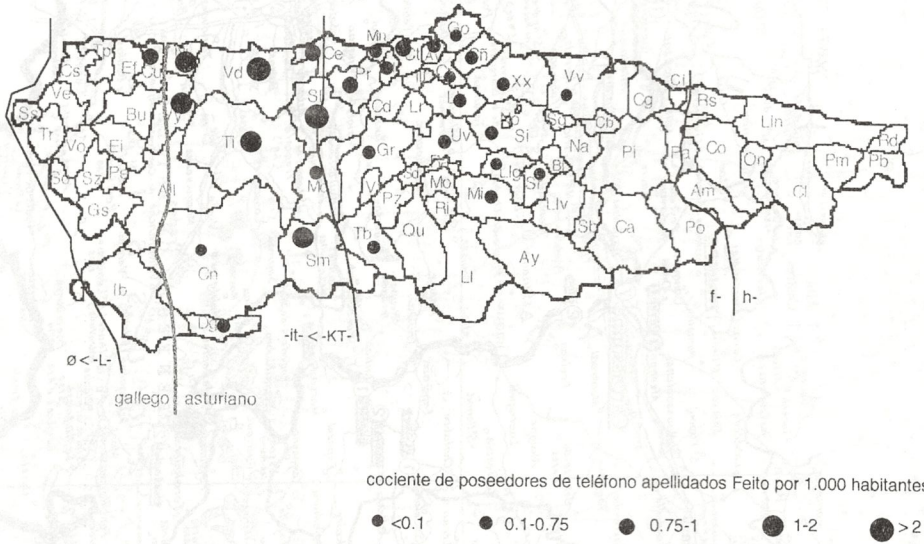
Mapa 3:

El apellido *Boucabeille* en los departamentos Aude y Pyrénées-Orientales

(Minitel 1996)

● núcleo de *Boucabeille* en 1841

Mapa 4: El apellido *Feito* en Asturias



Para una presentación del léxico español

Germán Colón Doménech

1. Introducción

1.1. Mi propósito es ver una manera de presentar el léxico de una lengua y en particular el de la lengua española. El tema es muy vasto y delicado. Aquí no es posible ir más allá de un breve ensayo, en el que se trate de señalar algunas líneas de la formación del vocabulario. Parece se impone un método diacrónico, que consigne sucesivamente las aportaciones de los distintos pueblos que han ocupado la Península Ibérica o de los que han influido ahí de una manera u otra para dejar huellas de su acervo léxico. Hemos optado por poner de relieve lo fundamental y colocado en puestos más modestos lo accesorio.

1.2. Conviene no seguir el tradicional procedimiento de enumerar las varias contribuciones situándolas en un mismo plano, desde la nebulosa prerromana hasta las terminologías estadounidenses de moda. Creo equivocado actuar -sobre todo para el período de formación, hasta el apogeo de la Reconquista- partiendo de un substrato y un superstrato separados por un eje divisorio formado por el elemento latino. Ni aun suponiendo que los ejemplos que se aducen sean exactos, no nos parece el método más adecuado ese procedimiento de formar listas más o menos largas de términos prelatinos, latinos, germánicos, árabes, mozárabes, occitanos, etc., pues así, al colocar esos aportes en idéntico nivel, se distorsiona un tanto la realidad. No todos esos componentes tienen la misma transcendencia. Lo primordial es el e l e m e n t o l a t i n o , que constituye la base y cimiento del idioma; en realidad, la lengua española es la continuación del latín hablado en la Península; lo demás son algunos materiales advenedizos que la historia justifica o explica.

1.2.1. En una primera división entre lo que es elemento constitutivo y lo que es préstamo, diremos que nos ocupamos de aquellas aportaciones de pueblos que han dominado la Península Ibérica y han dejado su huella en el vocabulario hispano. Tenemos, pues, en este apartado los habitantes prelatinos (sean cuales fueren), los romanos, los germanos y los árabes. Lo que viene en el otro apartado ya no es elemento constitutivo sino resultado de influjo cultural, comercial guerrero, etc., esto es, **préstamo** léxico. En este ensayo, el asunto del préstamo tenemos que soslayarlo.

1.2.2. Antes de empezar se nos plantea un problema de peso y es el de la cualidad de los arabismos. ¿Son elementos constitutivos o son préstamos? Nos encontramos ante

un caso límite. Es verdad que los árabes dominaron en casi toda la Península, pero no es menos cierto que a partir del siglo XI su situación política es de repliegue. A menudo los elementos léxicos semíticos no son los de los dominadores directos, sino los que llegan del Sur con contactos de diversa índole, sean culturales o comerciales, y ese territorio al que que llamamos Al-Andalus, de extensión variable, dominado por los sarracenos, está con respecto a los reinos cristianos en la misma relación en que lo están Occitania o Francia. No hacemos sino señalar la cuestión.

1.3. Dejaremos de lado **el problema de la creación léxica**, a partir de materiales ya existentes: *culebrón* en la TV, *pasota* o *pluriempleo* en la lucha por el vivir, *camello* 'dealer' o *chocolate* 'shit' en el mundo de las drogas o *chorizo* en el de la delincuencia. Es un fenómeno que se ha dado siempre: *farol* 'fanfarronada', *pucherazo* 'trampa electoral', *pico* 'cima', *culebra* 'broma, chasco', *sietecolores* 'jilguero', *orejones* 'paperas', *pollera* 'falda', *gato* 'bolsa de piel' etc. Con todo, a mi parecer, en el idioma de las ciudades la creatividad metafórica es hoy menor que en los siglos áureos, a expensas del préstamo o del calco servil, aunque este es un punto de vista quizá excesivamente subjetivo.

Otra materia, que no vamos a tratar aquí, es el de la creación onomatopéyica o fonosimbólica del género *lelo, tonto, fofo, zonzo,* ni el de cómo se produce léxico a partir de procedimientos de derivación, composición o parasíntesis.

1.4. Tampoco el asunto de la oscuridad prelatina nos detendrá demasiado. Por cuanto respecta a **los componentes prerromanos**, nuestros conocimientos son escasos: los romanos, según Strábon, encontraron grupos de pueblos como los turdetanos, iberos, celtas, celtíberos, lusitanos y "montañeses" o pueblos del Norte; hay varios sufijos de esas procedencias (sobre todo *-iego* < celta *-*aiko*; cf. *nocherniego, labriego*), algunos topónimos y nombres de persona, de significación oscura las más de las veces. En cambio, apelativos seguros, que es lo que aquí nos interesa, apenas si logramos identificar algunos. Los historiadores latinos atestiguan *páramo* que es celta, como **bertiu* 'cuna'. A los pueblos del Norte se les atribuyen voces como *nava* 'llano entre montañas', *abarca* 'clase de calzado', *cama* 'lecho', el dialectal *sel* (cántabro) 'prado'. No estamos seguros del carácter de muchas voces a las que se les coloca el marchamo de prelatinas. Últimamente ha cundido la tendencia de atribuir a un enigmático pueblo sorotáptico (es decir, pueblo de los Urnenfelder) una gran cantidad de palabras, pero en puridad, no sabemos nada de ese pueblo y de su habla; mucho menos, de que tuviera alguna realidad en España. El examen serio de las hipótesis sorotápticas ha llevado a resultados negativos. Nada prueba que en el siglo VIII antes de Cristo llegaran aquí desde la Europa central esos sorotaptos supuestamente vecinos de los balto-eslavos. Se impone, pues, la máxima prudencia al hablar de lo prerromano. Por lo demás, incluso aceptando las docenas de términos temerariamente propuestos, la cantidad sería exigua.

1.5. También dejaremos de lado lo que podríamos llamar **la falacia del mozárabe.** Para muchos, los mozárabes son los cristianos hispánicos que vivieron bajo la dominación sarracena y conservaron no sólo la creencia y el culto sino también la lengua románica. Son una especie de numantinos de la latinidad.

No solamente eso: se habla del «mozárabe peninsular» como de un fenómeno unitario. Debió de haber una capa incontaminada, que mantuvo la herencia latina transmitida por los visigodos. Habría habido una unidad lingüística hispánica, con supremacía de la capital Toledo. Los mozárabes de Lisboa y los de Castilla serían hermanos o por lo menos primos hermanos de habla de los mallorquines o valencianos, usuarios éstos de lo que se ha dado en llamar el "mozárabe levantino".

Todo ello es una invención (más o menos integrista cristiana frente a los infieles agarenos) que parte de F. Simonet,[1] sin la menor base científica, pero con notable éxito. Esos vocablos calificados de mozárabes han servido a algunos estudiosos de cómodo cajón de sastre para meter allí voces al parecer de abolengo latino, pero cuya etimología no resulta clara fonéticamente. A veces las motivaciones son más bajas.

Lo que pudieron llevarse en su huida los cristianos de Al-andalus (tierra en donde muy pronto se impuso el monolingüismo árabe) a los reinos cristianos son voces del dialecto o la jerga andalusí, incluso romanismos pasados al árabe, pero no esa mirífica lengua incontaminada. Que, como se ha pretendido, *almorzar, horchata, sapo, chanquete, cauchil, búcaro* y tantos otros sean mozarabismos no deja de producir mucha desazón.[2] Aquí no vamos a hablar de ese asunto.

2. El latín de Hispania

2.1. Conservadurismo e innovación

Concedemos al latín una importancia primordial, porque así se desprende de los hechos comprobados y comprobables. En el caudal de esta lengua distinguimos tres capas diastráticas o diafásicas: 1.° Términos de la lengua elevada, pertenecientes al estilo sostenido; 2.° términos familiares del habla cotidiana; 3.° términos de la lengua vulgar. Para la noción de 'tomar alimentos', por ejemplo, tenemos:

1. EDERE

2. COMEDERE

3. MANDUCARE.

En la recepción de ese léxico por parte de la Iberorromania verificamos esos tres casos:

---

1 Con su *Historia de los mozárabes de España*, Madrid, 1897-1903.

2 Véase mi artículo «Visió romàntica sobre alguns "mossarabismes" del català », *Actes del IX col·loqui internacional de Llengua i Literatura catalanes,* Abadia de Montserrat, 1993, II, pp. 253-299.

1. CAECUS (esp. *ciego*)	ORBUS	*ABOCULIS
2. EMERE	COMPARARE (esp. *comprar*)	ACCAPTARE
3. SILERE	TACERE	*CALLARE (esp. *callar*)

En general, las soluciones 1. y 2. son más frecuentes en la Hispania romana que en los demás dominios neolatinos.

Tomemos primero un texto en español medieval y veamos rápidamente qué elementos predominantes contiene. Hemos elegido al azar, de la *General Estoria* de Alfonso el Sabio, el texto que es traducción de los bíblicos *Proverbios* XXX, 5-9 :[3]

5 Toda palabra de Dios es escudo fecho con fuego para los que esperan en él.	5 Omnis sermo Dei ignitus clypeus est sperantibus in se
6 Non añadrás ninguna cosa a sus palabras d'él, porque sea reprehendido e fallado mintroso.	6 ne addas quicquam verbis illius et arguaris inveniariisque mendax
7 Dos cosas te rogué; no·m las deniegues, que me las otorgues ante que yo muera; e son éstas:	7 duo rogavi te ne denegues (id est da mihi quosque vixero) mihi antequam moriar
8 vanidat e palabras mintrosas aluéngalas tú de mí; mendigueza e riqueza no·m la des, mas dame solamientre las cosas que me son mester para mio vito [*var.* : mantenjmiento];	8 vanitatem et verba mendacia longe fac a me mendicitatem et divitias ne dederis mihi tribue tantum victui meo necessaria
9 que por ventura desque fuere farto de las riquezas non me atraya nin me enlaze a negar a Dios, e diga yo: -¿Quién es el Señor?, e otrossí arrequexado con mengua que non furte nin perjure el nombre de mio Dios.	9 ne forte *satiatus* (divitiis) inliciar ad negandum et dicam quis est Dominus et egestate compulsus furer et *perjurem* nomen Dei mei.

Observamos claramente que todo el vocabulario de este trozo es latino; tan sólo hay la palabra *riqueza(s)*, derivada del adjetivo *rico*, que es de origen germánico, pero aquí bien podemos decir que es uno de esos germanismos panrománicos que, como *guerra*, etc., se introdujeron en la baja latinidad y que se difundieron con el patrimonio del Lacio.

---

3 Alfonso el Sabio, *General Estoria. Tercera parte. Libros de Salomón*, ed. Pedro Sánchez-Prieto y Bautista Horcajada, Madrid, Gredos, 1994, p. 279-280.

Ya en este fragmento damos con ciertos nombres, como *fallado* 6, *farto* 9, *rogué* 7, *furte* 9, *arrequexado* 9, que denotan una latinidad diversa de la de los romances vecinos. Frente a *hallar, harto, rogar, hurtar* y *quejarse*, éstos poseen por lo general soluciones divergentes; cf. francés *trouver, saoûl, prier, voler, se plaindre.*

La tarea inmediata es averiguar qué clase de latinidad es la que caracteriza al castellano. Digamos antes, que en nuestro texto también vemos resultados que luego la lengua abandonará; sirva, por ejemplo, el imperativo *aluéngalas*, verbo formado a partir del adv. LONGE, mientras que hoy recurrimos a LAXIUS > *lejos (alejar)*. Ello indica una reorganización dentro del mismo sistema del castellano. También señalaremos lexemas como *vanidat* 8, que ya permiten notar el peso del latín eclesiástico.

2.2. Todos los estudiosos están de acuerdo en que la latinidad hispánica, y por tanto el léxico, es de una índole más conservadora y aristocrática que la itálica o la galorromana (dejamos de lado la Dacia, la cual por muchos motivos no se sitúa en el mismo plano que sus otras hermanas neolatinas). Algunos, como W. von Wartburg, ya advirtieron que, para expresar el concepto del desaparecido PULCHER, elecciones como *hermoso* son más clásicas que *beau* o *bello* del francés o el italiano (< BELLUS 'guapo, matón'). La lista de lexemas podría ser muy larga. Por ejemplo, *lid* es más selecto que *bataille*, formado a partir de un *BATTUALIA, del verbo BATTUERE 'dar golpes'; no nos ha de sorprender que luego el español tenga también *batalla*, galicismo temprano, que llegó rodeado de prestigio.[4] Jud antepuso a su luminoso estudio sobre 'despertar' en la Romania un censo de 24 conceptos españoles, que se expresan mediante étimos divergentes del resto de los romances centrales: *verano* frente a AESTATEM, *ciruela* frente a PRUNA, etc. No todos los ejemplos son acertados y cabe matizar -y hasta rechazar- más de uno, pero la tendencia va en el sentido aquí apuntado. Lo mismo diremos de la relación de Antonio Tovar (p. 14) con *oír, hermoso, mesa, comer, feo, heder, enfermo, ir, malo, madera, mujer, preguntar, querer* (en los sentidos de *amo* y *volo*), *trigo, barrer, pedir, ciego, cojo.*

Recurriendo al *Lexicon* de Nebrija (1492) y a las adaptaciones contemporáneas de su repertorio a otros romances, respectivamente al catalán, portugués, francés y siciliano, podemos ofrecer un parangón, como éste:

1. Aegrotus.a.um. por cosa *doliente y enferma* | cosa malalta| cousa doente | malade | cosa malata

2. Anima.e. por el *huelgo* | per lo alè | a alma ou bafo | ~ | lu yatu

3. Anser.anseris. por el *ánsar* o pato | per la oca | ho pato | ung oyseau oye | la papara

4. Catarrhus.i. por el *romadizo* | per lo cadarn | ho cadarão | maladie caterre | lu catarro rifredatura

---

4 En la rivalidad que se entabla para sustituir a *proelium*, entra en el campo de éste *lis* que en su origen es 'pleito, combate jurídico'. Para la aureola que nimba a *batalla*, cf. las *Partidas* del rey sabio (cita en Menéndez Pidal, *Cid*, II, 500).

5. Cadmia.e.por *hollín* de hornaza de cobre | suja de fornal de coure | ~ | ~ | certa filigina

6. Caecus.a.um. por cosa *ciega* | per cosa orba | cousa cega | aueugle | cosa orba

7. Cani.orum.por las *canas* de la cabeça | los cabells blancs del cap | as caãs | ~ | li capelli blanchi di la testa

8. Careo.es.ui por *carecer* y no tener | afretureiar e no tenir | carecer | non auoyr | per mancari

9. Caseus.i. por el *queso* | per formatge | ho queyjo | fourmage | lu caso oi furmaio

10. Coena.e. por la *cena* | per lo sopar | a cea | cene souper | la collaczioni di sira

11. Coenum.i. por el *cieno* | per lo fanch | a lama | ort fangeux | lu taglu

12. Cydoneum malum. por *membrillo* | per codoyn | ho marmeleyro | vng mal procure pour menger de ce fruit [cydonias-vne maniere de pommes] | lu cutucnu

13. Damascena pruna. por *ciruelas* passas | per prunes seques | ameyxas passadas | prunes seches ou de damas | pruna passoli

14. Deligo.as.aui. por *atar* | per lligar | atar | deslier [sic] | attaccari

15. Delinguo.is. por *lamber* | per lepar | ~ | lecher: mettre la langue sur aulcunne chose | liccari

16. Dolabra.e. por *segur* para dolar | per destral pera dolar | a enxoo | vne doloire | la chana

17. Edo.is.uel es. por *comer* | per menjar | [comer] | menger | maniari

18. Exentero.as.aui. por *desollar* | per scorxar | estripar | tirer hors les boyaulx ou ce qui est par dedens: effondrer esboullier poisson ou aultre chose | sfundurari

19. Exfio.is. por *alimpiar* | per neteiar | ~ | nettoyer | annictari

20. Fauus.i. por el *panal* de la miel | per la bresca de la mel | ho favo de mel | miel en la brique ou en cire | la brisca di melli.

21. Ferveo.es.uel feruesco. por *herver* | bullir | feruer | bullir auoir chaleur: auoir chault | bugliri

22. Follis.is. por la *fuelle* para soplar | per manxa pera bufar | ho fole ou pela de vento | soufflet a feure | manticha

23. Frixorium.ij. por la *sartén* | per la paella | a frigideyra | vne paelle a frire | la padella oi sartagina

24. Immaneo.es.si. por *quedar* dentro | per romandre dintre | ~ | ainsi demourer: en aulcun lieu persister | restari dintru

25. Imploro.as.aui. por *rogar* casi llorando | pregar quasi plorant | pedir socorro | prier requerir demander impetrer | pregari quasi changendo

26. Inquiro.is.inquisiui. por *buscar* | per cercar | buscar | enquerir: enchercher | chircari

27. Inscendo.is.inscendi. por *subir* | per muntar | subir | pour monter | achanari

28. Insero.is.inserui.insitus. por *enxerir* | per empeltar | enxertar | planter: enter | insitari

29. Insidior.aris. por *assechar* | per aguaytar | armar ciladas | espier: guaytter: attendre quelcun doleusement et en traison | insidiari

30. Intestinum.orum. por las *tripas* | per los budells | as tripas | entrailles: ou boyaulx | li budelli

31. Inuenio.is.inueni. por *hallar* | trobar | achar | trouer: venir ens: ce que nous conuoitons ou querons | per trouari

32. Laetamen.inis. por *estiércol* para estercolar | fem per afemar | ho esterco de campo | ~ | fumeri per stercorari

33. Later.lateris. por el *ladrillo* | per la rajola | ho tijolo por cozer | argille cuitte de qua fit murus et tegitur domus tieulle | lu maduni

34. Loquor.eris. por *hablar* naturalmente | parlar naturalment | falar | parler naturellement | parrari

35. Luteum.i. por la *iema* del uevo | per lo rouell del ou | a gema do ouo | ~ | lu russo di louu

36. Meio.is.minxi. por *mear* | per pixar | mijar | pissier: vriner rendre son eaue | pixari

37. Melimelum.i. por *mançana* temprana | per poma primerenca | maçaãs doces | pour pommes doulces qui sont meures des premieres | pumo prominti

38. Mensa.e. por la *mesa* o banco de cambio | la taula o banc de cambi | a mesa, ou bãco da cãbeador | table a menjer: ou banc de changeur | tauula oi banco di canio

39. Metus.us por el *miedo* | per la por | ho medo | peur | la pagura

40. Neptis.neptis. por la sobrina de *ermanas* | la neboda de germana | a neta, ou sobrinha | pour la niepce fille du filz ou de la fille | la neputi figlo di soru

41. Nihil indeclinable. por *nada* | per no res | nada | pour riens | nenti

42. Oscito.as.oscitaui. por *bocezar* | per badallar | bocejar | ouurir la bouche immoderement baaller | per badaglari

43. Pallidus.a.um. por cosa *amarilla* | per cosa grogga | cousa amarela | de forme de couleur: luridus secundum pale: blaue | cosa ialina

44. Pica.e. por la *picaça* o *pega* ave | per la garsa ocell | a pega, ou picanço | oyseau: la pie | la carcaracza

45. Pitacium.ij. por *pedaço* de hoja | per troç de fulla | um pedaço da folha, ou a matricula | le tacon ou semelure ou foullier ou le pertuis au soullier | peczo di fogla

46. Presso.as.aui. por *apretar* a menudo | strenyer souint | apremar | estraindre souuent ou presser | stringiri frequentimenti

47. Pulcher.a.um. por cosa *hermosa* | per cosa bella | cousa fermosa | beau: gracieulx de belle forme | cosa bella

48. Puls.pultis. por las *puchas* | les farines | a papa | ung potage de farine vng chaudeau | la simulata

49. Puteo.es.putui. por *heder* | per pudir | feder | puyr: sentir al: estre puant | fitiri

50. Pyga e. por la *nalga* | per la anca | a nadega | le pommeau ou sommite des fesses | la natura [sic]

51. Quero.is.quesiui. por *preguntar* | per demanar | buscar, ou preguntar | querir: inuestiguer: demander: interroguer: demander conseil | spiari

52. Queror.eris.questus. por se *quexar* | per clamar-se | queyxarse | lamenter: queruller: se plaindre | lamentarsi

53. Reseco.as.cui. por *cortar* | per tallar | cortar | recoper: retailler: resquier: separer le mauuais du bon | taglari

54. Ructo.as.aui. por *regoldar* | per rotar | arrotar | reuper: faire reupes ou exprimer | arructari

55. Sero.as.seraui por *cerrar* | per tancar | ~ | ~ | chudiri

56. Spuma.spume. por la *espuma* | per scuma | a escuma | escume | la scuma

57. Squamma.e. por la *escama* | per la escata | a escama | escalle coquille crusille [squammo.as. escailler ou oster les escailles] | scarda

58. Sumptito.as.ui. por *tomar* a menudo | pendre suvint | ~ | prendre souuent | per piglari frequentimenti

59. Suspendo.is.di. por *colgar* o ahorcar | penjar | pindurar, ou enforcar | esleue de terre: prendre en hault | suspendiri oi impendiri

60. Trigeminus.i. por *mellizo* uno de tres | per bessó u de tres | os tres gemeos | ~ | uno gemello di tri

61. Triticum.i. por el *trigo* | per lo forment | o trigo | fourment pur | lu furmento

62. Ululua.e. por el autillo *ave* | per xuta axí com mussol ocell | a curuja aue | butor | lu scripichi auchello

63. Uro.is.ussi. por *quemar* | cremar | queymar | bruller: ardoir | ardiri oi abrusari

64. Uva.e. por el razimo de *uvas* | exengló de raïm | a vua | grappe atout les raisins | lu rappu di la rachina

65. Vaccus.a.um. por cosa *vazía* | per cosa buyda | cousa vazia, ou desacupada | vuid: vain qui na plus ce quil auoit chose vuide | cosa uacanti

66. Verro.is.versi. por *barrer* | per escombrar o raure | barrer | torcher: purger: baloyer: nestoier: raser: coyuer: baloyer | stupari

67. Vespertilio.onis. por el *morciélago* | per la rata penada | ho morcego | chauuesouris, vne ratte qui a pennes | la callarita

68. Virus.i. por ponçoña o *hedor* | per lo verí o pudor | a peçonha | venin | lu tossico oi feto

69. Volo.uis.uolui. por querer | voler | querer | voulloir: desirer | vuliri

70. Vulnus. Por la herida con sangre | la nafra ab sang | a ferida | plaie a sang | la ferita cum sangu oi chaga.

Nos encontramos con una latinidad más firme que la de los demás romances considerados, sólo igualada o alcanzada por el portugués, que en este aspecto comparte con el castellano una misma personalidad, que es la del latín hispánico. Compárense, por ejemplo, los números 7, 10, 12, 17, 22, 34, 35, 37, 41....66, 67, 69, 70 etc.[5]

2.3. En el corpus seleccionado se pueden observar unas curiosas camadas: por un lado, tenemos lo que cabe denominar conservadurismo del acervo latino. La Hispania romana se mantiene fiel a unos términos que, por lo general, han desaparecido de los otros territorios romances: *ánsar* 3, *ciega* 6, *cieno* 11, *assechar* 29, *ladrillo* 33, *ave* 62, *atar* 14, *escama* 57, *espuma* 56, *trigo* 61, *miedo* 39, *puchas* 48, *segur* 16, *sartén* 23, *canas* 7, *vazía* 65, *fuelle* 22, *carecer* 8, etc. Por otro lado, hay unas llamativas innovaciones, de rebeldía provincial frente al centralismo de Roma: *quexar* 52, *querer* 69, *panal* 20, *quedar* 24, *ermanas* 40, *preguntar* 51, *apretar* 46, *mançana* 37, etc.

Por lo que respecta a las tendencias conservadoras de nuestra latinidad, tenemos que dejar constancia de que se inscriben en el apartado más numeroso. Incluso cuando hay dentro del mismo latín diversas opciones de recambio, el castellano se queda con la menos revolucionaria: ya hemos mencionado cómo se resolvió la desaparición de PULCHER (cf. *hermosa*, 47); LOQUOR fue sustituido por los representantes de FABULARI y de PARABOLARE y en español tenemos *hablar* 34, y no *parlar* (es italianismo el uso en la jerga antigua). Cuando para el concepto de 'encontrar' el latín pierde INVENIRE, las posibilidades son AFFLARE y *TROPARE, y las lenguas más conservadoras optan por el primero (cf. *hallar* 31). Lo propio afirmaremos, ante la pérdida de CRUX, cuando se acepta PERNA > *pierna* (frente al más plebeyo *CAMBA; cf. fr. *jambe*, cat. *cama*, it. *gamba*).

A lo largo del tiempo ha habido reorganizaciones. Así *ave* 62 ha dejado de ser un genérico para designar a los volátiles de gran tamaño y retrocede ante su rival *pájaro*; *segur* 16 se retrae ante el avance del galicismo *hacha*; *bocezar* 42, reflejo de

5 Esta numeración y la que sigue se refieren a la de la citada lista de correspondencias nebrisenses.

OSCITARE, se ha transformado por motivos fónicos en *bostezar; pega* y *picaça* 44, del lat. PICA, han hallado un competidor en el onomástico *Urraca*, de acuerdo con la tendencia de muchas lenguas que designan con nombres de mujer a pájaros parlanchines.

En este último apartado hallamos innovaciones de tipo semántico, como *querer* , que a partir del sentido de VELLE (cf. núm. 69) ha cobrado la significación de 'amar', o la substitución de un viejo arcaísmo como *favo/ havo* por la creación de *panal* 20, sobre el sustantivo *pan;* el caso de *ermanas* 40, es el adjetivo calificativo GERMANUS el que toma el puesto de FRATER, mientras que *preguntar* muestra una cruel manera de sonsacar una respuesta interrogando al testigo de manera un tanto brusca con el cuento de un bastón (PERCONTARI).

Algunos casos de la lista ofrecen dificultades. ¿Por qué motivo las lenguas hispánicas recorren a un germanismo *buscar* 26, cuando el resto de la Romania mantiene un latin CIRCARE ? El correlato en España ha cobrado la significación bélica de 'asediar'. También *doliente* para sustituir a AEGROTUS, se opone a una decisión unitaria MALE HABITUS (Cf. fr. *malade*), que luego, contrariamente al portugués, sustituye con un eufemismo *enfermo* 1.

Nos hemos movido en este apartado de latinismos patrimoniales dentro del corpus nebrisense seleccionado. Con mucha mayor holgura hablaríamos de otros lexemas arcaicos de cualquier clase mantenidos en español: *ábrego, concertar, hombro, hebra, codorniz, césped, colmillo, peer, heces, hórreo, feo, cuna, haz, ajeno, otoño, cuntir-acontecer, cuyo, cedo...* (AFRICUS, CONCERTARE, HUMERUS, FIBRA, COTURNIX, CAESPES, COLLUMELLUS, PEDERE, FAEX, HORREUM, FOEDUS, CUNA, ACIES, ALIENUS, AUTUMNUS, CONTINGERE, CUIUS, CITO...) y los colocaríamos frente a algunas innovaciones *nariz, rodilla, catar, matar, harto, caliente, harto, novillo-becerro, carnero, centeno, bochorno, cama, ventana*, los cuales no siguen al latín NASUS, GENUCULUS, ASPICERE, OCCIDERE, SATULLUS, CALIDUS, VITULUS, VERVEX, AGNUS, SECALE, VULTURNUS, LECTUS, FENESTRA. Claro está que estos asertos son demasiado axiomáticos y requieren aclaración. Así, habrá que decir que FENESTRA>*hiniestra* vivió hasta el siglo XV, cuando quizá se vio acosado por un homónimo, que *lecho* < LECTU aún es normal en el lenguaje un poco elevado y que convivió con su rival desde la alta edad media; que *(h)inojo* < GENUCULU todavía se mantiene en la expresión *hincarse de hinojos* , etc.. Con todo, hoy los resultados son los apuntados: nadie dice *hiniestra* sino *ventana*.

2.4. Los cultismos

Al hablar del léxico latino no hemos de ceñirnos al de carácter hereditario, que desde luego es la base, sino que hemos de tener en cuenta que, a lo largo de toda su historia, el español está recibiendo elementos de la lengua culta. Por eso hablamos de cultismos tomados del fondo latino y también del griego, generalmente de forma mediata.[6] Estos vocablos doctos penetran tanto por influjo eclesiástico en la alta edad

6 En el caso de los cultismos nos hallamos ante elementos de préstamo. Sin embargo, los

media (*gloria, espíritu, culpa, oración, virgen, vanidad, siglo*), como traídos por los humanistas, prerrenacentistas y renacentistas (*adolescente, adusto, atento, auspicio, ...joven, ...viril, vulto*); no olvidemos el influjo de las ciencias y de la técnica (*parásito, alopecia, diccionario, inyección; diámetro, elipse, proyecto*). Los idiomas cultos -latín y griego- son la fuente en donde constantemente se abrevan el español y los demás romances, y constituyen la trabazón de ese conjunto de lenguas, que forman la Romania. No nos vamos a detener aquí, pero hay que decir que, en este capítulo de los cultismos españoles, todavía están por realizar muchas monografías que nos orienten acerca de los centros propagadores y de las vías de penetración. ¿De donde parten las modernas formaciones grecorromanas como *bicicleta, nuclear, teléfono, helicóptero, topografía* o *endoscopia*, etc., términos de ámbito internacional que hoy todo el mundo usa? Porque no vamos a caer en la ingenuidad de cierto gran diccionario que para *placenta* da el término como venido del latín al español en 1725 y al catalán en el siglo XIX (diccionario de Labèrnia), como si hubiera poligénesis.

Requiérense estudios de cada una de tales voces cultas y técnicas. Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que la mayoría de ellas entran en España de modo indirecto (a través del francés y ahora del inglés americano) y que no parten de aquí, debido a aquella desidia del «que inventen ellos» que se arrastra desde los siglos XVI y XVII.

Otro punto de interés es el de la entrada de viejos cultismos en las lenguas romances. Por ejemplo, al traducir Boscán en 1534 el *Cortigiano* de B. Castiglione parece desconocer voces doctas como *débil, defraudar, estimular, falacia, falsificar, insidia, insolente, melodía...vehemente, verídico* para expresar los correspondientes italianos, señal que de estas palabras penetraron más tarde o estaban aún poco arraigadas en castellano. En cambio, todas ellos ya estaban atestiguadas mucho antes en catalán. Dejamos planteado el problema.

2.5. Latinismo frente a germanismo

Cuando se trata de elementos germánicos, se ofrecen hermosas listas de presuntos términos de esa estirpe, que, de serlo, a menudo pueden resultar galicimos, esto es, voces del fráncico, que pasaron al castellano, debido a la influencia francesa en la época medieval. Convendría estudiar con lupa cada uno de esos pretendidos germanismos para ver si son góticos o qué son en realidad. En esta cuestión del influjo ha entrado por mucho el nacionalismo de antes de la Segunda Guerra mundial.

Cuando los visigodos llegan a la Península (406 d. C.) están ya muy romanizados, y por ello la cantidad de apelativos que debieron de imponer es escasa (por el contrario, la onomástica es muy rica, tanto de raíz gótica como fráncica, pero se trata de una cuestión de prestigio de los siglos X-XII, pues los portadores de nombres germánicos apenas tienen nada de germano).

En buena lógica, no podemos considerar genuinos más que aquellos vocablos de etimología gótica clara, que no estén representados en las otras lenguas románicas extrapeninsulares (por ejemplo, esp. *ganso, gasajo*), en particular que no estén en

---

tratamos aquí por pertenecer al propio acervo latino.

francés ni en provenzal, puesto que el riesgo es grande de hallarnos ante préstamos posteriores. Quizá sea ésta es una afirmación demasiado tajante; claro que viene a enfrentarse con el exceso de otros puntos de vista (casos como *espiar*, *espuela*, *esquilar*, *escanciar*, *gavilán*, *grima* a los que se atribuye procedencia directa del gótico no acaban de estar bien asegurados).

Dijo Amado Alonso que si las Galias, con la invasión de los francos, se habían convertido en *Francia*, Hispania por el contrario ha seguido siendo lo que era: Hispania/*España*. El factor germánico es el que condiciona el especial carácter que posee el léxico francés en el conjunto romance. Por el contrario, los germanos, políticamente dominadores, se sometieron a la superior cultura de los hispanorromanos.[7] Cuando se produce la invasión sarracena, ésta se topa con un solo pueblo, heredero de la cultura de Roma.

Con la llegada de los francos al país vecino, el hombre libre pasa a designarse allí con el nombre de la comunidad invasora, considerada superior a la sociedad galorromana: quien disfruta de sus derechos será, pues, *frank*. En cambio, en Hispania ese hombre continuará siendo INGENUUS (> port. *engo*, cast. ant. *yengo*). Que después entre *franco*, ya es otro asunto.

Voy a exponer todavía unos ejemplos ilustrativos de esta diversidad. Los germanos son quienes fabrican el jabón (*saipo*); con su introducción trajeron voces que designaban sus propiedades: tal SKÛM (cf. fr. *écume*, cat. *escuma*, it. *schiuma*, etc.); la Hispania mantendrá SPUMA > *espuma*. Asimismo *SKALJA desplazó el lat. SQUAMA en todos lados menos aquí (esp. *escama*).

La profusión de sinónimos germánicos para determinadas actitudes afectivas *GRINAN, *KRÎSAN, *KRUSSJAN han dado buena cuenta del lat. RINGI 'rechinar con los dientes', conservado sin embargo en el esp. *reñir*. Un fráncico *LAITH barrió el lat. FOEDUS que sólo existe hoy en esp. *feo* y en port. *feio*.

El vocabulario guerrero, que es riquísimo entre los germanos (cf. la simbólica sustitución de BELLUM por WERRA), nos muestra la introducción de *HRING 'línea de combate' (cf. fr. *ranger*, *déranger*, *arranger*) y la desaparición de ACIES, que sólo Hispania ha mantenido: esp. *(h)az*. Aquella misma voz es la que debió de favorecer la extinción en la Romania del lat. CONCERTARE, cuya significación originaria enlaza con el léxico militar; solamente Hispania ha mantenido *concertar* (los otros romances tienen reflejos cultos, incluso el italiano).

Pasando a otra esfera, también el SINN germánico irradia desde las Galias; Hispania no lo conoce como forma hereditaria, pues *sien*, en un principio 'juicio, discreción', es un préstamo galorromano, el cual rivaliza con los derivados de SENSUS (*seso*) y CORDATUS (*acordado*, *cuerdo*). Y digamos que ese *sien*, mediatamente germánico, luchará con una serie de voces de abolengo latino como FONS, PULSUS, TEMPORA, VITALIA para lograr imponerse con una significación diferente, concreta.

---

7 Compárese, en el aspecto jurídico, sólo la latinizada *Lex romana visigothorum* con la más bárbara *Lex salica* .

Las expresiones para 'lamer' eran en latín LINGERE, que pervive en rumano, y LAMBERE; tal concepto se prestaba a sustituciones de carácter onomatopéyico como *LAPPARE (cf. cat. *llepar*), que debieron debilitarlo y facilitar el triunfo del germ. *LEKKON (cf. fr. *lécher*); sólo Hispania y Sardinia permanecieron fieles a *lambere*.

Finalmente indiquemos también que cuando los demás romances adoptan germanismos tales como *SPAIHON o *WAHTON para la noción de 'acechar', Hispania recurre al acervo latino llevando al extremo una tendencia, ya iniciada en Roma, de la trayectoria semántica de ASSECTARI. Este último caso muestra que Hispania adopta soluciones de tipo latino, mientras que el galorrománico y otras hablas neolatinas acuden a remedios ajenos a la romanidad.

3. El elemento árabe

3.1. La aportación arábiga a la lengua española es muy conspicua y posiblemente la más importante en número, si dejamos de lado el latín. Desde que en 711 los árabes ponen los pies en la Península Ibérica hasta su expulsión en 1492 el influjo semítico se dejó sentir considerablemente. Incluso cuando avanza la reconquista quedan en territorio cristiano grandes masas de población arabófona, que sigue terciando léxicamente. No se puede afirmar que con la caída de Sevilla en 1248, la del Algarve en 1250 y la de Valencia en 1238, ya se acaba en la España cristiana el arabismo. Este está muy presente en la toponimia (que aquí dejamos de lado) y abarca grandes parcelas del vocabulario: la guerra, la agricultura, la artesanía, las artes, las ciencias etc. Es ocioso dar listas de términos de comercio (*quintal, arroba, almotacén, alhóndiga, almacén*), agricultura (*noria, aljibe, acequia*), de animales y plantas (*alacrán, ardilla, jabalí, alcotán; alhucema, arrayán, zanahoria, berenjena*), de cocina (*alfeñique, almirez, jofaina, redoma*), de indumentaria (*aljuba, albornoz, zaragüelles*), de arquitectura (*alarife, alcoba, azotea, zaguaán, ajimez*), de minerales (*azogue, albayalde, almagre*), de arte militar (*rebato, algara, atalaya, adalid*). La relación podría prolongarse mucho, aunque en ella encontraríamos pocos adjetivos (*raez, baldío, jarifo, horro*) y pocos verbos (*halagar, achacar, acicalar*). También cabe tener en cuenta las voces grecolatinas que pasan a través del árabe: *alcázar, almud, arroz, altramuz, acelga, madroño*, etc., que a fin de cuentas ya forman parte del acervo árabe andalusí.

3.2. Hay varios factores que conviene tener en cuenta al estudiar nuestros elementos:

a) La distribución geográfica: no es igual el territorio del norte que los dominios meridionales; así *alhucema* queda reducida al Sur mientras que *espliego* es la voz del castellano general (en espera de que ambas sean sepultadas por la moda tonta de *lavanda*...);

b) La dimensión cronológica: *almadraque, adufe, exea, elche, enaciado, almotacén, alfajeme, alfayate, maquila, albéitar, almogávar, almunia, alfoz* y tantas voces más pertenecen a la arqueología filológica, ya que han desaparecido con la cosa designada o han sido sustituidas por rivales de otro origen (cf. *albéitar* por *veterinario, zaque* por *odre, azogue* por *mercurio; raez* por *vil*). Sin embargo, hoy en día, y ya

desde Azorín, hay entre los escritores una tendencia a actualizar viejos arabismos, a causa de su exotismo y su preciosa sonoridad: *alfeizar, alfar, guadamecil, zaguán, aceña, aljibe, alberca...* En el capítulo «Las Nubes» de su libro *Castilla* escribe Azorín, por ejemplo, esta frase: «En la cocina son espejos los artefactos y cacharros de *azófar* que en la espetera cuelgan, y los cántaros y *alcarrazas* obrados por la mano de curioso *alcaller* en los *alfares* vecinos, muestran bien ordenados, su vientre redondo, limpio y rezumante.» Son hechos significativos que un grupo poético en Murcia se llame *Azarbe* o que *Alcancía* sea el título de una reciente obra de la novelista Rosa Chacel.

3.3. Una tarea que habría que emprender, y que ya hemos señalado implícitamente, es la de señalar precisamente esa lucha entre una voz de estirpe arábiga y su convivencia o rivalidad con voces de procedencia diversa: *alfombra o alcatifa-tapete, aldea-villa o pueblo, aljófar-perla, ajonjolí-alegría, adalid-paladín, aljibe-cisterna, adobe-ladrillo, almirez-mortero, hucha-alcancía*, etc. Esta pesquisa debería realizarse en el campo de las tres lenguas hispánicas,[8] tratando de averiguar qué arabismos son comunes (*mustassaf-almotacén-almotacé; séquia-acequia-acéquia*) y cuáles predominan en una o dos de ellas frente a otra (esp.-port. *azogue*, cat. *argent viu*; *aceite-azeite*, cat. *oli* ; port.-esp. *adelfa*, cat. *baladre*).

Puestos a pedir, también sería de interés determinar qué arabismos se van perdiendo en España y permanecen en Iberoamérica; por ejemplo *alcancía* que en España se muere ante *hucha* y sigue lozano allá.

Ha habido unas sustituciones a lo largo del tiempo. Si *bellota* ha triunfado, *glande* se mantuvo hasta la época de Nebrija, y ahí hubo una lucha, como la hubo en catalán entre *aglà* y *bellota*, con incidencias cronológicas y geográficas. Es imposible señalar aquí todo un cúmulo de cambios semánticos y metáforas que esconden muchos de estos vocablos, que llamamos arabismos, pero que requieren de ahora en adelante más precisión terminológica. Convendría hablar de árabe andalusí, árabe clásico, romanismo, voz de transmisión libresca.

No debemos olvidar los arabismos semánticos como *puridad* 'secreto' y el hasta ahora controvertido *amanecer*.

Acerca del discutido carácter de elemento constitutivo o de simple préstamo del aporte semítico, véase § 1.2.2.

---

8 A ser posible, también en el del siciliano (ya investigado por G.B. Pellegrini), y quizá así podríamos averiguar mucho sobre las vías de penetración. Consúltense los repertorios de Federico Corriente para el español, el portugués y el catalán.

4. Conclusión

Hemos procurado indicar a grandes rasgos las líneas de fuerza en la formación del léxico español. Por razones de espacio, hemos prescindido de la aportación por p r é s t a m o , parte bastante importante. A primera vista, los galicismos o francesismos tienen en el vocabulario castellano, tras el latín, la presencia más conspicua. Van seguidos en número, tal vez, por los italianismos, con muchas limitaciones en el tiempo y en los campos nocionales. El inglés es hoy el lenguaje dominador y acaparador, pero hay que señalar la restricción diastrática y diafásica; los anglicismos no penetran por igual en todas las capas de la sociedad. No todos los campesinos de Castilla sabrán lo que es un *holding* o un *thriller*. Occitanismos, lusismos y catalanismos tienen menor alcance, aunque la presencia de estos últimos es algo más consistente. Los indigenismos americanos, su difusión y vicisitudes son sin duda el problema más apasionante para un hispanista y también constituyen o deberían constituir un transcendental capítulo de la lingüística general.

Por lo que atañe a los elementos realmente conformadores del léxico hispano aquí tratados, esto es la contribución de los distintos pueblos que han habitado en la Península, conviene puntualizar que de los elementos del substrato prerromano apenas sabemos nada. Insistamos en que la aportación fundamental es la del l a t í n , tanto como punto de partida del caudal hereditario o tradicional como de los cultismos. El contacto con la lengua madre nunca se ha interrumpido. En el capítulo de las voces patrimoniales o hereditarias nos encontramos con un aristocrático conservadurismo al lado de sorprendentes innovaciones. Lo germánico es bastante desdeñable y lo árabe, mucho más importante, tiene unos límites cronológicos de vigencia y unas restricciones en varios campos semánticos. Olvidaremos de una vez por todas el fantasmal "mozárabe".

Bibliografia básica utilizada

Alvar, Manuel et alii (dir.) (1967): *Enciclopedia lingüística Hispánica*, II. Madrid, CSIC.

Colón, Germán (1976): *El léxico catalán en la Romania*. Madrid, Gredos (trad. cat. Valencia, 1993).

Corominas, Joan y Pascual, José A. (1980-1991): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid, Gredos.

Coromines, Joan (1980-): *Diccionari etimològic i complementari de la Llengua catalana*. Barcelona, Curial.

Corriente, Federico (1996): «Hacia una revisión de los arabismos y otras voces con étimos del romance andalusí o lenguas medio-orientales en el Diccionario de la Real Academia Española», in: *Boletín de la Real Academia Española* 76, 195 y 373-415.

Corriente, Federico (1996): «Los arabismos del portugués», in: *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí,* I. Zaragoza, 5-86.

Corriente, Federico (1997): «Arabismos del catalán y otras voces de origen semítico o medio-oriental», in: *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí,* II. Zaragoza, 5-86.

Cortelazzo, Manlio/Zolli, Paolo (1979-1987): *Dizionario etimologico della lingua italiana.* Bologna, Zanichelli.

Lapesa, Rafael (1980): *Historia de la lengua española.* Madrid, Gredos.

Lexicon = Antonio de Nebrija (1978): *Diccionario latino-español (Salamanca, 1992),* Ed. y estudio por G. Colón y A-J. Soberanas. Barcelona, Puvill.

Lexikon der Romanischen Linguistik (1992): VI/1. Tübingen, Niemeyer.

Machado, José Pedro (1967): *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa.* Lisboa, Confluência, 2ª. ed..

Maíllo Salgado, Felipe (1983): *Los arabismos del castellano en la baja edad media.* Universidad de Salamanca.

Neto, Serafim da Silva (1956): *Fontes do latim vulgar.* Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica.

Pellegrini, G. B. (1972): *Gli arabismi nelle lingue neolatine con speciale riguardo all'Italia.* Brescia, 2 vols.

Pötters, Wilhem (1972): *Unterschiede im Wortschatz der iberoromanischen Sprachen.* Diss. Köln.

Steffenelli, Arnulf (1996): «Latein und Romanisch. Historisch-vergleichende Grammatik der romanischen Sprachen», in: *Lexikon der Romanistischen Linguistik,* II/1. Tübingen, Niemeyer, 73-90 y 368-386.

Tovar, Antonio (1968): *Latín de Hispania: aspectos léxicos de la romanización.* Madrid, Real Academia Española.

von Wartburg,Walther (1922-): *Französisches Etymologisches Wörterbuch.* Bonn, Schroeder/Basel, Helbing u. Lichtenhahn.

Dans la même série:

ARBA 1:
Georges Lüdi & Claude-Anne Zuber (éds.): *Contributions aux 4èmes rencontres régionales de linguistique, Bâle 14-15 septembre 1992* (juin 1993)

ARBA 2:
Simona Pekarek: *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans l'interview semi-directive de recherche* (février 1994)

ARBA 4:
Germán Colón, Tobias Brandenberger & Marco Kunz (eds.): *La novela española moderna, Actas de las Jornadas Hispánicas 1993 - Basilea, 12 a 13 de noviembre de 1993* (junio de 1994)

ARBA 5:
Simona Pekarek & Georges Lüdi (eds.): *Sémantique et représentations, Contributions aux journées de linguistique Strasbourg - Bâle. Bâle, 2 - 4 déc. 1993* (août 1995)

ARBA 6:
Rita Franceschini: *La metacomunicazione: forme e funzioni nel discorso* (ottobre 1994)

ARBA 7:
Marco Kunz: *La saga de los Marx,* de Juan Goytisolo, Notas al Texto (marzo 1997)

ARBA 9:
Maria Antonietta Terzoli (ed.): *Colloquium zu Ehren von Germán Colón. Acta – Atti – Actes – Actas – Actes. Basel, 14. Februar 1997* (Oktober 1998)

ARBA 10:
Beatrice Schmid & Montserrat Ollé (eds.): *La novela policiáca en la Península Ibérica. Actas del Coloquio Internacional de Basilea, 30-31 de enero de 1998.* (junio 1998)