



HAL
open science

Approche communicationnelle et langagière: la fonction patrimoniale en question

Véronique Rey, Christina Romain

► To cite this version:

Véronique Rey, Christina Romain. Approche communicationnelle et langagière: la fonction patrimoniale en question. 2ème colloque du réseau e-toile, EHESS-Paris, Oct 2013, Paris, France. hal-01846038

HAL Id: hal-01846038

<https://hal.science/hal-01846038>

Submitted on 18 Aug 2018

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

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

Colloque du réseau e-toile pacifique
Jeudi 3 et vendredi 4 octobre 2013, Paris, EHESS

Nom de la session : Patrimoines et patrimonialisations

REY Véronique

Aix Marseille Université – IUFM Aix-Marseille
Centre Norbert Elias, EHESS, CNRS UMR 8562
Veronique.REY-LAFAY@univmed.fr

ROMAIN Christina

Aix Marseille Université – IUFM Aix-Marseille
Laboratoire Parole et Langage CNRS UMR 7309
christina.romain@univ-amu.fr

Sommaire

1.Appréhender le langage à partir de ses fonctions... ..	2
1.1Des fonctions du langage de Jakobson.....	2
1.2... en passant par les différentes approches qui ont suivi.....	3
2.... à la place des textes patrimoniaux : la fonction patrimoniale.....	4
2.1Ce qu’attestent les études anthropologiques quant aux textes patrimoniaux oraux.....	6
2.2Les textes patrimoniaux et le développement du langage oral dans une perspective interactive.....	6
3.Aperçu d’impacts des textes patrimoniaux sur le développement de la maîtrise énonciative : De l’expression des émotions à l’accès à l’empathie et à la politesse linguistique.....	8
3.1Les récits participent au développement de l’empathie	9
3.2Les textes patrimoniaux (récits, contes, épopées, etc.) participent à l’appréhension de la politesse linguistique.....	10
4.Conclusion : Les pratiques langagières françaises contemporaines : vers une rupture anthropologique?.....	13
Bibliographie.....	13

Approche communicationnelle et langagière : la fonction patrimoniale en question

« Nous ne savons pas à quoi peut servir l'aborigène australien ni l'intérêt que peut offrir la connaissance intime de l'homme du Néandertal. Mais [...] on peut se demander s'il ne nous manque pas les instruments d'une compréhension authentique de la qualité humaine. On peut se demander s'il n'est pas temps de prendre conscience du fait que les sciences humaines les plus gratuites seront probablement considérées dans une génération comme celles qu'il aurait été le plus utile de développer. Lourde sera alors notre responsabilité d'avoir compris trop tard que l'homme devait être étudié avant tout comme être humain et non pas, par priorité, comme un client possible. » (*Le Monde*, le 27 mars 1974).

André Leroi-Gourhan (ethnologue, archéologue et historien français), *Le monde*, le 27 mars 1974.

1. Appréhender le langage à partir de ses fonctions...

Si le langage est fréquemment appréhendé à partir de l'entrée par le code, il s'appréhende également par ses fonctions. Ces dernières, décrites au XX^{ème} siècle, convoquent la dimension pragmatique du langage (en dépassant la simple fonction de communication qui lui était jusqu'alors attribuée). Ainsi, dans le domaine de l'étude du développement du langage et de ses dysfonctionnements, est convoquée la pragmatique développementale. Cette discipline permet de rendre compte de l'acquisition du langage à travers ses usages sociaux, tout en analysant les fonctions et les formes de la communication. On y observe le rôle significatif de l'adulte dans le rapport à établir par l'enfant entre intention et signaux émis, c'est-à-dire dans sa découverte du rapport pragmatique à la langue. Nous allons présenter différentes approches qui, toutes, pointent le fait que le langage et les fonctions du langage ne peuvent plus être envisagées à travers la seule et unique activité de communication. Puis nous présenterons une nouvelle fonction langagière que nous proposons : la fonction patrimoniale afin de pointer son enjeu dans la transmission langagière.

1.1 Des fonctions du langage de Jakobson...

A partir des travaux de Bühler (1934/2009), qui s'est intéressé à trois fonctions liées à la personne et à son développement, le linguiste Jakobson (1973) a conçu un modèle qui permet de réfléchir sur la communication langagière en associant des facteurs de communication à des fonctions de communication. Ce linguiste a dégagé six fonctions du langage :

- La *fonction référentielle* correspond à la fonction informative du langage quelque soit la langue considérée ;
- La *fonction expressive* (fonction informative sur l'émetteur nommé également destinataire) ;
- La *fonction conative* (fonction centrée sur le destinataire) : par la pratique langagière, l'émetteur a une visée intentionnelle sur le destinataire et est en capacité d'avoir une influence sur ce dernier. Cette fonction a été développée en pragmatique à la suite de la théorie des actes du langage mise en place par Austin (1962/1970). On observe que certaines caractéristiques en langue comme le vocatif ou l'impératif assurent l'instanciation de cette fonction.
- La *fonction phatique* garantit le maintien de la communication, l'attention partagée entre les énonciateurs et la gestion des tours de rôle ;
- La *fonction métalinguistique* explicite les formes du langage par l'approche réflexive sur l'objet langue (exemple : « la maison, je l'appelle fromage » ou « ce mot est un verbe ») ;
- La *fonction poétique* concerne l'analyse du message lui-même qui devient un objet d'étude et des procédures mises en œuvre pour composer le texte (oral ou écrit). Cette fonction ne se limite donc pas à la poésie.

Près d'un siècle plus tard, ces six fonctions sont toujours présentes dans l'étude du langage, chacune occupant des places variables en fonction de la situation de communication. Les travaux de Jakobson ont donné lieu à de nombreuses approches descriptives complémentaires.

1.2 ... en passant par les différentes approches qui ont suivi

A partir de la description des fonctions conduite par Jakobson, il devint alors possible de classer et de dégager des genres langagiers. Dans cette perspective, Bakhtine (1953/1984) décrit chaque type d'activité humaine comme nécessitant l'emploi du langage, des énoncés particuliers (ex: activité culinaire). Cet auteur distingue ainsi les genres premiers simples (spontanées) et les genres seconds, complexes (institutionnalisées) ; et il introduit la notion de co-énonciation langagière. Cependant des limites apparaissent quant aux genres car ces derniers interviennent dans des textes eux-mêmes variés (Bronckart, 1997).

Plus tard, Halliday (1978) s'est intéressé quant à lui à l'acquisition du langage oral chez l'enfant de 0 à 4 ans et a dégagé sept fonctions intervenant dans cette période qui procéderaient dans un développement successif et constitueraient une

condition préalable au devenir langagier de l'adulte. Ces fonctions relevant à la fois de besoins (fonction instrumentale, fonction régulatrice, fonction interactionnelle et fonction personnelle) et de l'environnement de l'enfant (fonction heuristique, fonction informative et fonction imaginative). Afin d'être maniée et de se développer, ses fonctions nécessitent des situations de communication régulières et variées.

Plus récemment encore, Cohen (2006 : 74) identifie deux registres communs à toutes les langues rappelant qu'il n'existe pas de société qui n'ait établi cette distinction : la langue du quotidien, avec ses variations (cf. Labov, 1976) et la « langue du dimanche » (en tant que pratique ritualisée de la langue). La *langue du dimanche* constitue un corpus imitable, stable, à la différence de la langue de tous les jours, qui évolue constamment. La langue du dimanche relève donc d'un registre de langue constitué de métaphores, de phrases syntaxiquement complexes, d'une chronologie, d'un raisonnement analogique et d'un raisonnement causal et de nuances. Cette langue s'apprend par la coopération linguistique.

La notion de coopération linguistique a été particulièrement développée par Tomasello (2004) pour qui le biologique ne doit pas être séparé du social (cf. ses différents travaux : 1983, 1986ab, 1988, 1997, 1999, 2000ab, 2004). Ainsi, selon Tomasello, l'évolution culturelle, si elle a besoin d'inventions créatives, est aussi cumulative : une transmission doit avoir lieu. Ainsi lors de son développement langagier, l'enfant va intérioriser une dimension à la fois pragmatique et culturelle transmise par l'adulte qui participera à l'élaboration de ses propres représentations. La *coopération linguistique* est donc ancrée dans des pratiques culturelles. Ces processus culturels permettent à chaque individu de s'approprier des savoirs partagés par ses aînés et donc de ne pas avoir à les réinventer. De fait, les améliorations apportées par un individu ou un groupe d'individus sont intégrées au savoir initial, ce qui conduit à un accroissement continu des savoir-faire et des savoirs.

2. ... à la place des textes patrimoniaux : la fonction patrimoniale

Les études scientifiques, notamment ethnolinguistiques, ont ainsi régulièrement rendu compte des rapports entre la langue et la culture (cf. notamment les champs lexicaux) des hommes appartenant à une même communauté. Mais dans toutes les communautés, on observe la présence de textes patrimoniaux (ces textes sont appris par cœur et transmis d'une génération à l'autre) que sont par exemple les épopées, les prières, les contes, les poésies et les mythes (cf. Rey et al, 2013). Ainsi Sapir (1953 : 42) souligne que « le simple fait de posséder une langue en commun constitue un symbole particulièrement puissant de la solidarité sociale qui unit les individus locuteurs de cette langue » et il considère que le développement langagier convoque une combinaison à la fois d'un système expressif et d'un système

symbolique. Les textes patrimoniaux, transmis oralement, sont considérés par ce chercheur comme une forme de conservation de la culture de la communauté : le langage étant donc un instrument de conservation de cette culture (cf. les travaux de Vygotski (1997) avec sur l'origine du langage).

Dans son développement l'enfant intériorise donc les intentions de l'adulte, des règles et des instructions. Ce socle lui permet de construire des représentations du monde puis de les confronter à différentes perspectives et ainsi d'accroître son savoir sur le monde. Ainsi, pour apprendre l'usage conventionnel d'un outil ou d'un symbole, l'enfant doit parvenir à comprendre comment et pourquoi une autre personne les utilise. Cela peut concerner le maniement d'un objet ou la conceptualisation de valeurs culturelles comme le courage, l'honnêteté, la liberté. Cette conceptualisation serait portée par des textes oraux culturels et une pratique communicative avec des co-énonciateurs. Elle convoquera à la fois la coopération linguistique, le modèle élaboré par Jakobson tout autant que l'approche de Bakhtine (1977 : 123) qui convoque l'idée de co-énonciation. Nous appelons cette nouvelle fonction : fonction patrimoniale du langage (Rey et al. : 2013)

Nous décrivons la fonction patrimoniale du langage comme une activité partagée et intergénérationnelle, une activité gratuite et sans auteur ciblé, une activité nécessitant la pratique du par cœur langagier, une appropriation de structures langagières complexes (par exemple : les objets dont je parle relèvent à la fois des connaissances apprises et des expériences partagées » et métaphoriques (par exemple, la tête d'un arbre, un bras de mer). La fonction patrimoniale, selon nous, repose sur l'existence d'un patrimoine immatériel basé sur des textes oraux appris par cœur sur plusieurs générations. Nous sommes là dans la perspective du « don/contre don » en ce qu'il revêt bien dans notre cas une dimension symbolique (cf. Mauss 1950). Si le raisonnement mis en place par Mauss reposait sur le lien entre temps et ethnie, le raisonnement que nous faisons sur le patrimoine langagier est longitudinal en ce qu'il concerne la transmission entre les générations. Ainsi à la suite de Mauss, tout comme de Meillet (1975), nous considérons le langage comme une pratique sociale partagée articulant système symbolique et système expressif dans un contexte de dons (cf. Rey et al. : 2013). Ainsi, cette fonction patrimoniale contribue-t-elle à l'acquisition du système sémantique de l'adulte : les études conduites ces dernières années en pragmatique en attestent (cf. Bernicot, 2005 ; Rabatel, 2004 ; Hupet, 2006). Parmi les travaux conduits en pragmatique, ceux de Hupet (2006) ont contribué à établir des points de repère temporels dans le développement de la compétence pragmatique chez l'enfant. Ainsi, le respect des règles de l'alternance des rôles dans la communication verbale se placerait entre 2,6 et 3,6 ans ; la compréhension par inférence (il fait froid ici → fermer la fenêtre) entre 4 et 6 ans ; et les formes de politesse complètes ne seraient maîtrisées qu'après 9 ans. On voit donc ici l'importance des pratiques communicatives qui convoquent les fonctions du langage et, par conséquent, le lien entre cette coopération linguistique et les pratiques culturelles. Rappelons que ce sont justement ces pratiques culturelles qui sont transmises de génération en génération.

Enfin, dans les cultures occidentales tant qu'orientales, on observe, à côté des textes écrits, la présence de textes patrimoniaux (ex : la Bible, l'Illiade, l'Odyssée, etc.) qui reposaient sur un apprentissage par cœur. La culture grecque classique elle-même repose sur l'oralité (De Romilly, 1992, Bottéro et al. 1996), dans les cultures asiatiques (chinoise, japonaise, coréenne) la culture littéraire et notamment poétique a occupé un rôle significatif dans la vie en société. Dans notre propre société française, la chanson de geste appartient à cette tradition, etc.

2.1 Ce qu'attestent les études anthropologiques quant aux textes patrimoniaux oraux

Ainsi des études anthropologiques ont été conduites sur cette transmission notamment par Malinowski (1922) lors de son séjour avec les indigènes peuplant les îles du Pacifique appelées Trobriand. Il a expérimenté d'utiliser leur langage à la fois comme code linguistique mais aussi comme code social. Il a également remarqué que les Trobriandiens faisaient appel à des informations rattachées à leurs patrimoines culturels. Pour nommer cette pratique du langage découlant de ce qu'il appelait le contexte de la culture, il proposa la *fonction magique*. Pour Malinowski, cette fonction magique du langage rendait compte du rôle des rites et des gestes religieux chez le peuple primitif au sein duquel il vivait.

Au Vanuatu, François A. (site <http://alex.francois.free.fr/AF-eng.htm>) montre par les contes enregistrés et transcrits (par exemple, *la légende de Kpwet, le dieu farceur, les trois femmes du Gecko, la fée venue de l'autre monde*), l'importance des phrases complexes, de la gestion de la temporalité et des éléments énonciatifs en lien avec les structures métaphoriques.

Ainsi comme nous l'avons évoqué, la fonction patrimoniale du langage est une fonction partagée par toutes les cultures traditionnelles comme en attestent les études anthropologiques mais aussi les études pragmatiques, notamment en ce qui concerne le développement du langage oral chez l'enfant (cf. *l'homo narrans* de Rabatel, 2004 ; Bernicot, 2005). Ce constant nous amène à nous questionner sur la situation actuelle en France...

2.2 Les textes patrimoniaux et le développement du langage oral dans une perspective interactive

Ainsi depuis les années 80, chaque année, des enfants sont recensés comme présentant une pathologie en langue première. L'European Association for Special Education a permis d'identifier que 4 à 6 % de la population scolaire présentaient des désordres ou des déficiences dans les apprentissages et ce spécialement dans

le domaine du langage. De plus, concernant la France, le docteur Ph. Michel, en 2004, a fait passer un test de dépistage des troubles du langage en Gironde auprès d'enfants nés en 1993. 11,9 % présenteraient des « troubles du langage ». On observe également une augmentation des situations de violence verbale en milieu scolaire (cf. création d'un troisième observatoire des violences scolaires en 2012, élaboration d'un Cdrom par la mutuelle des enseignants, la MGEN, pour informer et former les enseignants aux problématiques de violences comportementales et verbales, etc.). Au-delà du problème de santé publique évoqué par ces résultats, ces derniers questionnent la dimension anthropologique du problème. En effet, dans ce contexte, on est conduit à s'interroger sur les pratiques contemporaines de transmissions langagières de la langue première.

Les textes patrimoniaux revêtent deux caractéristiques : la mémoire verbale, comme nous l'avons vu en décrivant les résultats d'études sur la tradition orale dans différentes cultures où l'apprentissage par cœur est une nécessité, ainsi que la création d'un oral en miroir. Ainsi, la mémoire verbale participerait à la transmission culturelle tout autant qu'à la structuration langagière elle-même par la « mise en place d'automatismes procéduraux de la pensée comme le maniement des métaphores, des analogies, pour générer des pensées nouvelles » (Rey et al. 2013). Quant à l'oral en miroir, il se distingue de l'oral spontané, par sa répétitivité (d'écoute et de production) : les textes patrimoniaux se caractérisent alors par leur manipulation en miroir et donnent une « visibilité » à la structure langagière tout comme la possibilité à leurs utilisateurs de développer progressivement des capacités métalinguistiques.

La fonction patrimoniale s'acquieserait par la mise en place de gabarits, c'est-à-dire de moules servant de cadre pour produire de nouveaux éléments. Ces gabarits seraient d'une part phonologiques du fait d'une familiarisation avec les gestes articulatoires de la langue (cf. travaux de Baddeley & al. (1998) qui ont proposé de décrire la boucle phonologique comme la base de la mémoire langagière) et d'autre part syntactico-sémantiques du fait d'une familiarisation avec des phrases complexes (ce qui conduirait progressivement à un maniement progressif des procédés métaphoriques, analogiques, comparatifs et des procédures d'inférence).

La fonction patrimoniale permettrait donc d'accéder à une maîtrise de l'énonciation des textes patrimoniaux (cf. Auroux (2000) qui attribue au savoir langagier une acquisition de trois maîtrises : la maîtrise de l'énonciation (adéquation entre une parole et un but, représenter le réel, convaincre, etc.), la maîtrise des langues (production et compréhension) et la maîtrise de l'écriture). En cela, elle donnerait « aux usagers des gabarits linguistiques comprenant des structures de phrases complexes, des figures de style comme la métaphore qui seraient utilisées pour traduire en langue notre capacité symbolique, la structure linguistique de ces textes étant complexe. [...] Les supports phonologiques conduiraient à leur mémorisation et se rempliraient progressivement de sens » (Rey et al. 2013).

Comme le fait remarquer Goleman (1997), notre modèle éducatif occidental porte essentiellement aujourd'hui sur des transmissions de savoirs intellectuels et moins de savoirs émotifs. Ainsi Goleman cite par exemple les programmes des écoles de New Haven (1997: 342) où on apprend aux enfants à être attentifs à leurs réactions, aux réactions des autres et à prendre des décisions en conséquence. Ainsi, à l'école maternelle, les enfants s'assoient en cercle et lancent un dé où chaque face porte un mot « triste », « excité ». A tour de rôle, ils expliquent comment ils se sentent lorsqu'ils sont tristes ou excités; ils nomment ainsi des émotions et partagent cette expérience avec les autres. Or, avec la fonction patrimoniale du langage, les émotions sont véhiculées par des textes oraux, des spectateurs sur plusieurs générations et des narrateurs. Ces mises en scène ont donc un rôle de socialisation et d'éducation de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1997). Ainsi, les textes patrimoniaux constituent un moyen d'accéder à l'expression des émotions et des sentiments. Ce point revêt un enjeu particulièrement important dans notre contexte actuel et notamment à travers le contexte scolaire, emprunt du spectre de la violence, où il s'avère nécessaire de distinguer les émotions de leurs expressions (Goleman, 1997) et de convoquer tant une intelligence émotionnelle qu'une intelligence relationnelle (Goleman, 2009). Ainsi Rey et al. (2013) mettent en lumière que « avec la fonction patrimoniale du langage, les émotions sont véhiculées par des textes oraux, des spectateurs sur plusieurs générations et des narrateurs [...] Par la fonction patrimoniale, les activités langagières génèrent ce type d'activités et permettent l'appropriation sociale des situations de cette intelligence émotive avec des héros, des monstres ». Enfin selon ces auteures, « L'approche grammaticale a eu tendance à enfermer la phrase dans un ensemble d'exercices structuraux, laissant de côté la pratique énonciative. Or transmettre des phrases organisées est une autre histoire que de transmettre des phrases isolées. Tout d'abord, les sociétés traditionnelles comme celle des Lega rappellent le temps nécessaire que prend la transmission de la pensée organisée. Ensuite, l'appropriation des textes patrimoniaux par l'imitation à l'identique est donc un travail de copiste de l'oralité. C'est par ce travail-là qui allie émotions, sentiments, code linguistique, structures phrastiques complexes que les locuteurs transforment la langue en art verbal. Cet art non transmis pourrait générer des dysfonctionnements anthropologiques puis biologiques, conduisant à des situations de détresses langagières. »

3. Aperçu d'impacts des textes patrimoniaux sur le développement de la maîtrise énonciative : De l'expression des émotions à l'accès à l'empathie et à la politesse linguistique

Nous soulignerons ici la fonction éducative reconnue aux contes, aux récits, et aux autres mythes en ce qu'ils permettent de véhiculer une certaine morale, d'apprendre un vocabulaire spécifique, de stimuler l'imaginaire, d'alerter sur les dangers, de se

préparer mentalement aux épreuves de la vie, mais aussi d'élargir son expérience et de changer notre regard sur le monde.

3.1 Les récits participent au développement de l'empathie

Nous évoquerons ici le numéro de mai/juin 2012 de *Cerveau & Psycho* où sont présentés les résultats d'une série d'études portant sur les liens entre la lecture de romans et l'empathie (Oatley, 2011 ; Mar, 2011, p.103-134 ; Djikic et al., 2009, p.24-29 ; Mar et al., 2009, p.407-428). Il semblerait que lire des récits améliore nos habiletés sociales car nous comprenons alors mieux les autres, participe à l'élaboration de notre conscience sociale et de fait de notre personnalité, et stimule notre imaginaire ce qui développe notre empathie, notre capacité à comprendre le point de vue de l'autre. Depuis une trentaine d'années les études en psychologie humaine s'intéressent à la « signification des histoires ». Ces études ont ainsi montré que les lecteurs de romans auraient plus de relations sociales que les autres. Elles soulignent que la lecture d'histoires, de récits ne constituent pas seulement un acte de lire ou encore une stimulation de l'imaginaire, mais davantage un véritable entraînement aux interactions avec autrui, un entraînement à la réflexion sur autrui (ce qui n'est pas le cas des autres « livres ») passant par la langue, les pratiques langagières...

Par ailleurs, nous savons que, de tout temps, les récits (structures narratives mais sans appel à un monde imaginaire) et les contes (structures narratives et monde magique, imaginaire, etc... caractère fictionnel introduit par l'emblématique « Il était une fois... »), tout comme les mythes (structures narratives de récits fondateurs pouvant faire appel à un monde magique... et visant des « paroles vraies » (Calame-Griaule, 1999)) ont reçu les ferveurs des êtres humains. On observe d'ailleurs depuis les années 1980, et alors que l'on pensait les contes en voie de disparition, à un renouveau des contes (cf. n°192 de la revue *Spirale*, paru en 2003, portant sur le renouveau des contes ; Calame-Griaule, 1999) constitué par un intérêt nouveau et important apporté à ce type de récit narratif spécifique. Ce phénomène se veut international (cf. le n° 148, de la revue *Sciences Humaines*, paru en 2004, consacrés aux contes et récits) et laisse donc penser à l'existence d'une demande et d'un besoin grandissants. Si les contes, les récits, et autres mythes ont une fonction éducative reconnue par tous (permettant de véhiculer une certaine morale, d'apprendre un vocabulaire spécifique, de découvrir un univers nouveau, de stimuler pour l'imaginaire, d'alerter sur les dangers, de se préparer mentalement aux épreuves de la vie, d'élargir notre expérience, de changer notre regard sur le monde...), les approches cognitives ont ajouté un intérêt spécifique des contes : appréhender la réalité à travers les actions vécues... Molino et Lafhail-Molino (2003) émettent l'hypothèse que l'attraction humaine pour le récit pourrait provenir de notre

capacité à percevoir les événements qui nous entourent sous la forme d'un scénario narratif spécifique (principalement dramatique). Ces auteurs montrent que l'action humaine (tout comme l'action centrale du récit exercée par le héros) repose, notamment, sur des compétences cognitives (modèle mental de l'action humaine et du monde dans lequel elle s'inscrit). Ces auteurs s'appuient notamment sur les travaux en psychologie de Bruner (1996, 2002) qui a distingué deux orientations spécifiques de la pensée humaine, dont l'une est narrative (permettant la prise en charge des relations avec les êtres humains), mais aussi sur ceux conduits dans le champ de l'intelligence artificielle et celui des sciences cognitives (cf. Mateas et Sengers, 2003). Il va de soi que l'intelligence narrative n'est pas exclusive de toute autre forme d'intelligence humaine comme le montre le scientifique Gardner (1997). De plus, de nombreux auteurs contemporains soulignent la consubstantialité existant entre l'homme et le fait d'écouter et de narrer des histoires (Turner, 1996 ; Palmer, 2004 ; Zunshine, 2006 ; Boyd, 2009). Ainsi, Bruner insistait sur la place des contes dans l'éducation considérée elle-même comme l'« entrée dans la culture » : l'analyse, la production et l'échange des récits y occuperaient une place centrale... C'est pourquoi Molino et Lafhail-Molino (2003) préconisent de faire une place significative aux récits dans les apprentissages mais aussi au sein des familles, du fait de la place qu'occupe le récit dans la construction de la personnalité des enfants et adolescents (cf. les travaux en psychologie où l'on voit la place importante faite au récit dans la formation de l'individu et dans le sentiment d'appartenance à un groupe) ... Nous trouvons ici des arguments significatifs sur ce temps laissé au temps, à la découverte, à l'imaginaire via le langage et notamment les pratiques langagières/énonciatives partagées à travers le récit des textes patrimoniaux (contes, etc.) et leur mémorisation...

3.2 Les textes patrimoniaux (récits, contes, épopées, etc.) participent à l'appréhension de la politesse linguistique

Politesse sociale et politesse linguistique

Le sociologue américain Goffman (1973ab) a rappelé, à travers la description qu'il a pu faire des rituels de la vie quotidienne, que toute rencontre sociale, et donc toute interaction sociale, est potentiellement risquée pour tous les interactants. Ses travaux l'ont conduit à décrire le « face want » (la volonté de protection de la face de tout locuteur) mais aussi le « face work » (le travail de protection des faces de chacun). De même selon le psychologue social français Picard (2010 : 83), « toute rencontre sociale recouvre des enjeux importants dont les principaux peuvent se ramener à deux catégories fondamentales : des enjeux relationnels impliquant les acteurs et les images d'eux-mêmes qu'ils désirent faire connaître ; et des enjeux sociaux dans lesquels la communauté, en tant qu'entité, est concernée. » Ainsi selon

cet auteur (2010 : 121), « la politesse est aux relations sociales ce que la grammaire est à la langue ». Il identifie donc la politesse comme un code social revêtant par conséquent un enjeu lié à la réussite de la relation sociale. Il rappelle que Elias (1974) lui-même appréhende la civilisation occidentale à travers l'histoire mais aussi la signification de la politesse.

Mais il existe également une acception linguistique de la politesse (Brown et Levinson, 1978, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992, 2005 ; Fraser et Nolen, 1981 ; Fraser, 1990 ; Watts, 2003 ; Bousfield, 2008) qui est alors appréhendée en termes de rituels de politesse et de mécanismes compensatoires langagiers intervenant, par exemple, lors de négociations interactionnelles. La politesse linguistique se situe alors au coeur de la relation sociale langagière. On comprend en quoi la politesse linguistique participe à la régulation de la relation interpersonnelle, dans le sens où elle concerne tous les procédés langagiers atténuant la production d'une menace ou bien valorisant la face des interactants (notons néanmoins les linguistes reconnaissent que certains échanges reposent sur une volonté de ne pas coopérer (cf. Bousfield, 2008)). A ce stade, nous allons rapidement rappeler les principales caractéristiques de la politesse linguistique. Brown et Levinson (1978, 1987) ont décrit deux formes de politesse : la politesse positive qui est de nature productionniste (*s'il vous plait ; merci ; bonne journée*) et la politesse négative qui est de nature compensatoire ou abstentionniste (on atténue ou on évite de produire des atteintes et des menaces aux faces : *il faudrait ; il semble que ; est-ce qu'il serait possible ; je voudrais savoir si ; ceci est très intéressant mais ; ...*). Kerbrat-Orecchioni (1996) a quant à elle introduit la notion de « face flattering act », c'est-à-dire d'actes flatteurs ou valorisants pour les faces.

Parmi ces procédés de politesse linguistique visant une compensation de la menace produite à la face d'autrui figure l'adresse indirecte. Le numéro 70 des *Cahiers de littérature orale*, publié en 2011, porte justement sur l'adresse indirecte ou la parole détournée. Il est intéressant d'observer que tous les articles publiés dans ce numéro, et alors qu'ils portent sur des sociétés et des cultures différenciées, s'accordent à souligner que « l'adresse indirecte, qu'elle soit contournement ou détournement, constitue une véritable stratégie souterraine qui opère en prévenant les dérives que peut engendrer une adresse trop directe. » Plus spécifiquement, Ugochukwu y souligne que dans le pays Igbo, au Nigeria, le conte, tout comme le nom et les proverbes, est au centre de la communication sociale en ce qu'il vise à faciliter les relations sociales en mettant en avant les intermédiaires. Tassadit, de son côté, souligne que dans la société Kabyle, les différentes formes de productions orales en langue française (poésies, chansons, proverbes, devinettes, etc.), caractérisant cette société, s'avèrent être un moyen de dire ce qu'il n'est pas possible de dire en langue première.

Cependant, notons, que ces éléments linguistiques doivent être appréhendés et étudiés dans chaque contexte d'apparition en fonction de la forme de relation existant entre les interactants. Autrement dit, la politesse linguistique est un

phénomène foncièrement adaptatif et propre à chaque interaction. Ainsi, Fraser et Nolen (1981) et Fraser (1990) ont décrit la théorie du *conversational contract* à travers laquelle la politesse n'est pas une propriété des phrases, mais seulement des énoncés... Ainsi, hors contexte, aucune séquence ne peut être qualifiée de « polie » ou d'« impolie ».

La politesse dans les textes patrimoniaux

Nous avons observé la présence de procédés de politesse linguistiques dans des textes patrimoniaux dont nous allons présenter rapidement quelques extraits :

Extrait 1. Hawthorne, N. 1996. Le second livre des merveilles. Paris : Pocket Jeunesse.

1.1 - « **Tu es bien grossier, répliqua le voyageur avec calme, et m'est avis que je devrais m'arrêter pour t'enseigner la politesse. Je te répondrai pourtant : sache que** mon nom est Hercule et que je vais de ce pas au Jardin des Hespérides pour y cueillir des pommes d'or. Je ne suis pas venu te rendre visite, j'ai pris simplement le plus court chemin. » (Le peuple des Pygmées, p. 39)

1.2 - « Hum ! dit Ulysse. **Je ne suis pas d'accord avec vous en cela. Pourtant je reconnais qu'il faut tirer les choses au clair. Mais divisons les risques [...]** » (Le palais de Circé, p. 80)

Extraits 2. Homère. 2010. Odyssée. Hachette Education.

2.1 - « Nausikaa, **quelle fille négligente es-tu donc ? Vois tous ces luxueux vêtements qui gisent là, sans soin ! Ton mariage est proche ; ne faudra-t-il pas alors des vêtements magnifiques pour toi-même et tous ceux qui formeront ton cortège ?** » (p.42)

2.2 - « Laodomas, **pourquoi me lancer ce défi injurieux ? J'ai, dans le cœur, d'autres soucis que les jeux** : après avoir tant souffert, tant peiné, je n'aspire qu'au retour, et, si je suis là, assis en cette assemblée, c'est pour implorer votre roi ainsi que tout le peuple [...] » (p.49-50)

Le propos est simplement d'illustrer la présence récurrente dans ces textes de procédés de politesse linguistique (ex : « *Ne faudra-t-il pas... ?* », « *Je ne suis pas d'accord... Pourtant je reconnais...* ») mais aussi de politesse sociale (ex : « *Tu es bien grossier* ») et d'observer le lien avec la verbalisation des émotions (ex : « *j'ai dans le cœur d'autres soucis* »). Ces extraits nous permettent de voir en quoi la mémorisation et la restitution en miroir, régulière, de ces types de textes sont susceptibles de venir enrichir les gabarits phonologiques et syntaxico-sémantiques. Ils participeraient ainsi au développement langagier. Cet aspect est d'autant plus important que la politesse est considérée par de récentes études comme une « clé du lien social » (Guéguen 2008) et est décrite comme participant à l'amélioration de la mémorisation (Holtgraves 1992), mais aussi de l'humeur et des performances au travail (Park 2008).

4. Conclusion : Les pratiques langagières françaises contemporaines : vers une rupture anthropologique?

Notre hypothèse repose sur une rupture anthropologique constituant sur la non transmission de la fonction patrimoniale. On observe ainsi un arrêt, dans une perspective d'évolution historique, dans la transmission des textes oraux appris par cœur chez les enfants et des pratiques orales ritualisées dans les familles.

Pour comprendre cette rupture et les difficultés grandissantes en langage énonciatif (production individuel d'énoncés...) et pragmatique (... dans un contexte particulier), la fonction patrimoniale du langage constituerait un maillon essentiel. La fonction patrimoniale des textes oraux transmis correspond donc à une fonction du patrimoine immatériel à interroger pour appréhender notre humanité. En cela, le détour par le terrain anthropologique est une aide certaine pour comprendre nos pratiques et la mise en lumière de la fonction patrimoniale orale se caractérisant par le maintien d'un art verbal. Ainsi, par delà la mémoire, ces textes patrimoniaux déclinés en des genres différents donneraient aux locuteurs et aux auditeurs la possibilité, par le jeu de la répétition et de la transmission, de « réécouter », de ré-entendre des textes vecteurs de structures phonologiques et de structures langagières à acquérir grâce à la mémorisation et porteuses de sens à découvrir. Cette fonction patrimoniale concerne la « visibilité » de la structure de la langue et la capacité des locuteurs à développer des capacités métalinguistiques. Ainsi, les contrepèteries, les jeux de mots, les règles métriques en poésie sont des éléments oraux qui révèlent la capacité des locuteurs à transformer l'outil de communication en art verbal. Il y a bien là, à la fois, une activité ludique et une activité de création, générant une distance entre l'objet « langue » et les individus. Cet art verbal serait caractéristique de la fonction patrimoniale en ce qu'il permet de donner « à voir » la langue.

Bibliographie

- Auroux, S. (2000). *Histoire des idées linguistiques. Hégémonie du comparatisme. T.3.* Bruxelles: Mardaga.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words.* Oxford: Oxford University Press
- Baddeley, A. D., Gathercole, S. E., & al., e. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review* 105, 158-173.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique.* Paris: Editions de Minuit.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris: Gallimard.

- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In B. E. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant, comment l'évaluer.*: De Boeck.
- Bottéro, J., Herrenschildt, C., & Vernant, J.-P. (1996). *L'Orient ancien et nous*. Paris: Hachette Littérature.
- Bousfield, D. (2008). *Impoliteness in Interaction*, Amsterdam, John Benjamins.
- Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories : Evolution, cognition, and fiction*: Belknap Press.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris: Delachaux-Niestlé.
- Brown, P. & Levinson, S. (1978). « Universals in language use : Politeness phenomena », in E. N. Goody (ed.). *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 56-289.
- Brown, P. & Levinson S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Bruner, J. S. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler?* Paris: Retz.
- Bühler, K. (1934/2009). *Théorie du langage. La fonction représentationnelle du langage*. Marseille: Didier Samain et Janette Friedrich. Agone.
- Calame-Griaule, G. D. (1999). *Le renouveau du conte*: CNRS Editions.
- Cohen, D. (2006). *Essais sur l'exercice du langage et des langues, Vol.1, Communication et langage*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- DeRomilly, J. (1992). *Pourquoi la Grèce*. Paris: Fallois.
- Djikic, M., Oatley, K., Zoeterman, S., & Peterson, J. B. (2009). On being moved by art : how reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, 21(1), 24-29.
- Elias, N. (1974). *La civilisation des moeurs*. Paris: Calmann-Lévy.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14, 219-236.
- Fraser, B. et Nolen, W. (1981). "The association of deference with linguistic forms", *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 93-109.
- Gardner, H. (1997). *Les Formes de l'intelligence*, Odile Jacob.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 La présentation de soi, Tome 2 Les relations en public. Paris: Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris: Robert Laffont.
- Goleman, D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle*. Paris: Robert Laffont.
- Guéguen, N. (2008). « La politesse, clé du lien social », *Cerveau et Psycho*, n° 27, p. 28-31.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hawthorne, N. (1996). *Le second livre des merveilles*. Paris : Pocket Jeunesse.

- Holtgraves, T. (1992). « The linguistic realization of face management: implications for language production and comprehension, person perception, and cross-cultural communication », *Social Psychology Quarterly*, n° 552, p. 141-159.
- Homère. 2010. *Odyssée*. Hachette Education.
- Hupet, M. (2006). Bilan de la compétence pragmatique. In E. Estienne & B. E. Priérart (Eds.), *Bilan de langage et de voix*. Paris: Masson.
- Jakobson, R. (1973), *Questions de poétique*, Paris, Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Armand Colin, Paris.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Editions de Minuit.
- Malinowski, B. (1922). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris: Gallimard.
- Mar, R. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62, 103-134.
- Mar, R., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy : ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications : The European Journal of Communication Research*, 34(4), 407-428.
- Mateas, M. & Sengers P. (dir.) (2003). *Narrative Intelligence*, John Benjamins ed.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF
- Meillet, A. (1975 (1ère ed. 1911)). *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Champion.
- Molino, J., & Lafhail-Molino, R. (2003). *Homo fabulator. Théorie et analyse du récit*: Leméac/Actes sud.
- Oatley, K. (2011). *Such Stuff as Dreams : The Psychology of Fiction*: Wiley Blackwell.
- Palmer, A. (2004). *Fictional Minds*: University of Nebraska Press.
- Park, H. S. (2008). « The effect of shared cognition on group satisfaction and performance : Politeness and efficiency in group interaction », *Communication Research*, vol. 35, n° 1, p. 88-108.
- Picard, D. (2010). *Savoir-vivre et relations sociales*, Que Sais-je ?, PUF, Paris.
- Rabatel, A. (2004). *Argumenter en racontant*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, V., Gomila, C. Romain, C. 2013. *La détresse langagière*. Presses Universitaires de Provence : Aix-en-Provence.
- Sapir, E. (1953). *Le langage, introduction à l'étude de la parole*. Paris: Payot.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 1, 69-88.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*: Harvard University Press.

- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2000). The social pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10(4), 401-413.
- Tomasello, M. (2004). Les aspects pragmatiques de la communication chez les primates. *Psychologie Française*, 49, 209-218.
- Tomasello, M., & Camaioni, L. (1997). A comparison of the gestural communication of apes and human infants. *Human Development*, 40, 7-24.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child development*, 57, 1454-1463.
- Tomasello, M., Mannle, S., & Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of one to two year old twins. *Developmental Psychology*, 22, 169-176.
- Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*: Oxford University Press.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wamenka, N. (1992). Récits épiques des Lega du Zaïre. Tome I & Tome II. *Tervuren : Annales Sciences Humaines*, . 135.
- Watts, R. (2003). *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction : Theory of mind and the novel*: Ohio State University Press.