

Il m'a bien parlé l'bonhomme mais j'ai pas compris c'qu'il m'a dit ! **Approche anthropologique sémiotique des discours réflexifs sur le langage en milieu rural**

Félix Danos¹

Résumé

Partant d'un travail ethnographique réalisé dans le Sud-Est du département de l'Allier (Région Auvergne-Rhône-Alpes), cet article propose une application de certains concepts de l'anthropologie sémiotique nord-américaine (Parmentier 1994, 2006). À travers l'analyse d'une interaction mettant en scène le discours des autres, il montrera l'importance de la prise en compte des processus donnant forme et sens à l'espace et au temps, nommés formulations chronotopiques (Agha, 2015), pour comprendre la hiérarchisation des manières de parler dans les discours réflexifs sur le langage.

Mots-clés : Formulations chronotopiques, patois, réflexivité langagière, anthropologie sémiotique.

Abstract

Stemming from ethnographic work conducted in the southwest of the Allier district in France (Auvergne-Rhône-Alpes Region), this article offers an application of some key concepts in North-American semiotic anthropology (Parmentier 1994, 2006). Through the analysis of an interaction where others' discourse is performed, it will show the importance of taking into account processes of attributing meaning to space and time, known as chronotopic formulations (Agha, 2015), to understand the hierarchy of ways of talking through reflexive discourse about language.

Keywords : Chronotopic formulations, patois, langage reflexivity, semiotic anthropology.

¹ MoDyCo. Université Paris-Nanterre, France. E-mail : flxdanos@gmail.com.

Introduction

Lors d'un travail ethnographique initié en 2013 dans une commune du Sud-Est du département de l'Allier à une vingtaine de kilomètres de Vichy, en Montagne bourbonnaise, j'ai fait la rencontre de Danielle, une femme de 91 ans à notre rencontre, qui avait grandi dans une métairie de la commune à quelques kilomètres du centre du bourg, et avec qui j'ai rapidement pris l'habitude de partager des conversations dans sa maison du bourg à chaque fois que j'étais sur place.

Je menais à l'époque une recherche sur les rapports entre langage et territoire et me focalisais sur un mode d'expression particulier en usage dans la commune, nommé « patois » par les habitants, bien différencié du français (inintelligible pour les non-initiés), bien que souvent qualifié péjorativement par rapport à celui-ci comme étant du « français écorché ». Celui-ci est employé majoritairement par des personnes de plus de 70 ans, notamment d'origine rurale. Du point de vue des linguistes, ce mode d'expression, s'il ne fait aucun doute qu'il peut être rangé parmi les langues romanes de France est néanmoins difficilement classifiable en raison de sa position en marge des différents ensembles linguistiques généralement admis, langue d'oïl, occitan et franco-provençal. Si une quatrième zone, nommée « Croissant » est également reconnue par les dialectologues, celle-ci ne simplifie pas la qualification du patois de la Montagne bourbonnaise, qui se trouve également dans l'extrême Est de cette zone.

Postulant le caractère hétérogène des pratiques langagières, il ne s'agissait pas pour moi de dénouer cette question des catégorisations linguistiques qui reposait sur le postulat qu'une langue doit correspondre à un territoire, sans approche critique de *ce qui fait langue* ni de *ce qui fait territoire*. C'était bien cette dernière approche qui m'intéressait, et l'étude de la construction d'ensembles sémiotiques qualifiés de *langues* (ou non) en rapport avec les discours sur un ou le territoire. Afin de mener à bien ce projet j'avais demandé à une dame de la commune de Ferrières-sur-Sichon, Néné, de m'apprendre « le patois » et c'est dans ce cadre que j'avais rencontré sa cousine Danielle.

Au cours des nombreuses heures que j'ai passé avec elle, la conversation avait souvent lieu en patois, malgré ma maîtrise très rudimentaire au début, avec des passages relativement fréquents au français. Le thème de nos conversations pouvait varier, mais celle-ci revenait souvent aux changements qu'avait connu la vieille dame depuis son enfance. Au nombre de ceux-ci, on trouvait le changement linguistique et la réduction drastique de la pratique du patois, ainsi que le processus de désertification humaine de la campagne. Sur ces deux sujets, mon interlocutrice adoptait un positionnement paradoxal. D'une part, elle déplorait généralement le changement, en affirmant que c'était mieux avant, qu'il « y avait de l'entente » dans les familles (pas de conflits), et d'autre part, elle critiquait les dérives actuelles de la société.

Aussi, du point de vue linguistique, si elle revendiquait son plaisir de parler patois, elle justifiait également le fait de ne jamais l'avoir parlé à sa fille et se félicitait de la disparition de ce qu'elle décrivait comme une sorte de chaos linguistique. Du point de vue de l'occupation du territoire, si elle déplorait l'exode dont elle était témoin, elle avait elle-même quitté la métairie familiale à son mariage pour s'installer dans le bourg. De manière particulièrement significative, elle en est même venue un jour à critiquer une femme qui

n'avait jamais bougé de son village² en la qualifiant d'incapable. Ainsi, malgré une certaine valorisation en pratique de signes issus de la périphérie (l'ensemble « patois » et le fait d'habiter la « campagne »), Danielle dépréciait en discours ces marques de marginalité.

Dans cet article, je propose de mobiliser certains outils de l'anthropologie sémiotique nord-américaine (Parmentier, 1994, 2016) afin d'analyser les rapports entre discours sur le langage et discours sur le territoire et la (re)production de ce que j'appellerai une idéologie sémiotique centraliste. Webb Keane (2003, 2018) propose la notion d'*idéologie sémiotique* pour élargir la portée de celle d'*idéologie linguistique* développée à la fin des années 1990 en anthropologie linguistique. Il définit les idéologies sémiotiques comme des « suppositions sur ce que sont les signes et comment ils fonctionnent dans le monde », ce qui comprend notamment quels signes peuvent prendre la position d'agent ou de patients et lesquels ne le peuvent pas (Keane, 2003 : 419). Ainsi, au sein d'une idéologie sémiotique centraliste, certains actants (périphériques) sont supposés devoir faire quelque chose par rapport au d'autres (centraux) qui peuvent simplement se contenter de laisser faire.

Afin d'appréhender la manière dont manières de parler et territoires sont hiérarchisés au sein de ce type d'idéologie, je proposerai l'analyse d'un extrait de corpus enregistré avec Danielle portant, comme nous le verrons, sur les rapports entre pratique patois, ruralité et école. Pour ce faire, je m'appuierai particulièrement sur le concept de chronotope, désignant le lien essentiel entre temps et espace, d'abord proposé par Mikhaïl Bakhtine (1981 [1975]), puis mobilisé en anthropologie linguistique par Kathryn Woolard (2004), et développé par Asif Agha à travers la notion de *formulation chronotopique* (2015 : 404). Comme nous le verrons, les formulations chronotopiques permettent de rendre compte de manière particulièrement puissante du processus sémiotique de mise en registre (*enregisterment*, Silverstein, 2003 : 541, Agha, 2005, 2007 : 55) désignant l'association à des figures stéréotypées construites par contraste d'ensembles de signes hétérogènes comprenant des ensembles de signes linguistiques, dont certains obtiennent la qualification de « langues ». Ayant présenté ce cadre théorique, je poursuivrai en présentant mon corpus, puis en procédant à l'analyse de celui-ci.

1. Cadre théorique : Formulations chronotopiques, dénotation, interaction et mise en registres

Reprenant le concept de chronotope développé par Mikhaïl Bakhtine dans son essai de 1975, Agha développe en 2015 en précisant qu'on ne saurait supposer l'existence homogène de chronotopes distincts dans l'absolu, mais qu'il convient de s'intéresser aux processus d'émergence de formulations contrastives de l'espace et du temps au sein des rapports sémiotiques humains. Par exemple, Agha évoque des pratiques d'adresse honorifiques dans les communautés chrétiennes en Corée du Sud, où le fait d'employer certains termes d'adresse inscrit les locuteurs dans un certain rapport au temps et à l'espace : celui prêché par la religion par rapport à celui communément admis dans la société coréenne en général (2015 : 411). L'auteur insiste sur le fait que ces formulations sont inhérentes au positionnement des locuteurs en société et en interaction.

2 Dans la montagne, le terme *village* s'applique, comme nous le verrons plus bas, aux hameaux et lieux-dits ruraux par opposition au mot *bourg* qui renvoie au centre de la commune comprenant l'église et la mairie notamment.

Dès lors on pourrait se demander s'il existe des formulations – notamment des agencements de formes – qui ne sont pas chronotopiques et si oui, quelles sont-elles ? De fait, vu le caractère situé de toute production langagière, aucune ne saurait être absolument a-chronotopique. Au contraire si la notion de formulation chronotopique a un intérêt, c'est parce qu'elle met en avant le caractère fondamentalement chronotopique du processus de formulation (de production de formes / de signes). Pourtant différents aspects du chronotope peuvent être mis en avant explicitement dans les formulations, qu'il s'agisse du temps, de l'espace ou des deux à la fois. Inversement, la dimension chronotopique peut être effacée de certaines formulations à travers l'emploi de formules généralisantes, qui reposent néanmoins toujours sur un rapport particulier à l'espace-temps.

Ainsi l'étude des formulations chronotopiques partira des formulations les plus explicites du rapport des locuteurs au chronotope avant de s'employer à analyser les processus de positionnement chronotopiques implicites.

Pour Bakhtine, « l'image de l'humain est intrinsèquement chronotopique » (1981 [1975] : 85), car son dessin se fait par rapport à sa manière d'occuper l'espace et le temps et de s'occuper dans l'espace et dans le temps. Ainsi l'analyse des rapports chronotopiques permet de faire apparaître des positionnements potentiels d'actants dans l'espace et le temps, qui sont remobilisés en interaction. Ainsi, l'analyse des formulations chronotopiques ne se limite pas à l'étude des récits, mais englobe également celle de la production de ces récits en interaction.

En d'autres termes, l'analyse des formulations chronotopiques peut se faire à deux niveaux de production du sens. Le niveau le plus communément reconnu est celui de la dénotation : ce que les personnes veulent dire quand elles parlent, ou ce qu'on pourrait appeler pour simplifier le 'contenu' référentiel d'un énoncé. Au cours de l'événement de parole que constitue un récit (par exemple au cours d'un entretien ethnographique), ce niveau de sens sera souvent privilégié, dans des interprétations dites « littérales ». Pour Michael Silverstein (1993 : 37), l'interprétation à ce niveau engendre la production au niveau métasémiotique de ce qu'il appelle le « texte dénotatif », une formulation explicite ou non de *ce qui est dit* au cours d'un événement discursif.

Le second niveau de sens, auquel moins d'importance est donné traditionnellement, est celui de la connotation. En effet, celle-ci est bien souvent relégué au niveau de résidu, de sens *en plus* de celui, plus fondamental, du contenu référentiel. Pourtant, l'anthropologie sémiotique d'inspiration peircienne prétend inverser ce rapport et faire du sens référentiel un cas particulier du sens pragmatique. En effet, chez Silverstein le « texte interactionnel » (1993 : 36), c'est à dire *ce qui se passe* au cours d'une interaction³, constitue le fondement des rapports de dénotation dans la mesure où toute production discursive référentielle présuppose une interaction sémiotique (un rapport interprétatif) à laquelle il est fait référence.

Ce niveau de sens est également celui qu'on qualifie d'*indexical* car il a trait à un certain type de rapport sémiotique théorisé en anthropologie sémiotique d'inspiration peircienne : celui de contiguïté, de causalité ou de coprésence (Nakassis, 2016 : 331). En sémiotique peircienne les rapports indexicaux s'opposent aux rapports iconiques, qui sont de l'ordre de la ressemblance formelle ou qualitative, et aux rapports symboliques, de l'ordre de la convention ou de la loi. Ainsi, on peut définir les indexes négativement comme signes qui n'entretiennent avec leur

3 Le terme « interaction » est compris au sens large en anthropologie sémiotique, comme tout événement impliquant l'interprétation de signes produits auparavant. Ainsi, le fait de lire un texte est considéré comme une interaction entre auteur et lecteur (Agha, 2007 : 67).

objet ni un rapport de ressemblance, ni un rapport totalement arbitraire. Par exemple, l'accent dit 'd'une région' ne porte pas en soi des qualités de la région elle-même, et n'y est pas associé de manière simplement conventionnelle, mais on peut néanmoins l'interpréter comme tenant lieu de la région elle-même, et donc comme un signe au sens peircien.

Dans cet article, je propose de partir d'une étude de cas pour analyser les formulations chronotopiques dans le texte dénotatif et interactionnel à travers une focalisation sur l'indexicalité, ou la propriété des signes à rentrer en rapports existentiels de coprésence, de contiguïté ou de causalité. Comme on le verra, au sein de ces formulations contrastives apparaissent des « images de l'humain », des figures stéréotypées associées à des caractéristiques et qualités inscrites en chronotope (*i.e.* dans l'espace et dans le temps d'une manière bien particulière). Ces figures sont elles-mêmes associées à des agrégats relativement stabilisés de signes hétérogènes et d'ordres différents, les registres, au sein desquels les ensembles de signes strictement linguistiques occupent une place importante (Agha, 2007 : 74-76). Contrairement à une définition linguistico-centrée des registres, cette définition sémiotique souligne l'importance des signes non-linguistiques dans la formation contrastive de catégories sociolinguistique permettant l'interprétation au niveau d'un texte interactionnel et donc d'un texte dénotatif.

De la même manière que les chronotopes, les registres n'ont qu'une existence en émergence et il convient donc de se focaliser non pas simplement sur des ensembles stables, mais sur les processus contrastifs de mise en opposition de signes à différents niveaux. Ce processus est appelé *enregisterment* (Silverstein 2003, Agha 2015) ou mise en registres (Telep, 2019 : 97). En tant que processus contrastif, celui-ci implique la mobilisation en interaction de différentes figures stéréotypées et le positionnement de locuteurs par rapport à ces *voix* (Bakhtine, 1981 [1975]) actualisées en interaction.

Afin d'identifier l'émergence de voix dissonantes ou en tout cas contrastives au fil d'une interaction, je tâcherai d'identifier les origo indexicaux (Agha, 2007 : 26) des formulations chronotopiques, ce qui revient à comprendre comment l'interactant qui produit cette formulation est situé et qualifié. Inversement, l'identification du focus indexical implique d'identifier la manière dont l'interactant sur lequel porte une formulation est situé et qualifié. Comme nous le verrons, bien souvent les rapports entre origo et focus indexical sont eux-même contrastifs et les formulations chronotopiques peuvent par exemple qualifier un focus explicitement tout en qualifiant implicitement l'origo par contraste. L'identification de l'origo et du focus indexical d'un énoncé est intimement lié à celle des déictiques, et plus généralement, comme nous le verrons, à la déixis.

2. Analyse : Formulation chronotopique en interaction, en récit et en discours rapporté

Un jour de mai 2015, alors que je suis passé chez Danielle pour discuter, elle met en scène la figure de l'instituteur face à un enfant patoisant. À cette occasion, elle illustre, à travers sa propre performance empreinte de normativité, une façon de parler patois, et produit des formulations chronotopiques. Juste avant cet extrait, j'avais demandé à mon interlocutrice qui était la plus jeune personne qui parle patois à Ferrières, ce à quoi elle a répondu que les jeunes ne parlaient pas patois. Elle poursuit non pas en cherchant à savoir qui est la plus jeune personne, mais en me proposant un récit mettant en scène un "petit voisin", et développant l'argument faisant du patois une cause de retard à l'école, ce qui justifie sa disparition.

Extrait 070515 : « t'a tu byin travayé a l'aykolä » ?⁴

| | |
|----|---|
| 5 | 1.DAN /mé kan/ \n'alô a l'ayko\lä-/ (0.5) me y éyé dâ /pti vzin/ gé: <i>mais quand on allait à l'école moi j'avais des petits voisins</i> /k'sin va chi rkaw/ \va l'chatcho/ /d'monjilbé:/ \tcheu\ (.) <i>qu'étaient vers chez recost vers le château d'montgilbert là</i> .h:: \èhm bin:è:::\ (1) hn na- \la mè:r dizô\ (.) <((elle <i>la mère disait</i> |
| 10 | prononce plus lentement, plus fort, en articulant les syllabes et avec une tonalité plus aiguë que sa prononciation non marquée)) /alor/ \mon gâ\ (.) \t'a tu/ \byin travayé a l'ayko\lä:/ (.) <i>alors mon gars (fils) t'as-ti (part. int.) bien travaillé à l'école</i> \o:: bin:: y ou sin pâ\ (0.7) \ô m'a bin par\lä/ \l'bounoum mè <i>ben je le sais pas i' m'a bien parlé l'bonhomme mais</i> y à pâ konpri s k'ou m'a di\> (.) <i>j'ai pas compris c'qu'i' m'a dit</i> |
| 15 | 2.FEL \-a ouai/ (0.5) 3.DAN vous avez /compris/ 4.FEL /ouÉ\ /ouè::/(.) |
| 20 | 5.DAN /é bin\ -m- /alors vous voyez/ (.) \ça r'tar\dait/ \les enfants\ (.) 6.FEL \ah oué\ (2.5) /y parlan ma/ [\kin\] [ouè ouè\ <i>ils parlaient comme ça</i> 7.DAN [l'inst]jitu\teur\ [euh a euh] \avait\ /parlé\ \leur avait\ /parlé\ /y èh <i>hé\ il avait pas /compris/ c'qu'i's /avaient dit/</i> |

Dans l'extrait, on constate que l'interaction prend pour objet une autre interaction et l'on peut identifier au total trois interactions que je classe ici dans l'ordre chronologique historique de leur occurrence supposée : Tout d'abord la rencontre entre un instituteur et des enfants campagnards (patoisants), que je noterai I_1 , puis le compte-rendu de l'interaction I_1 par un enfant à sa mère, noté I_2 , et enfin le récit des interactions I_1 et I_2 par Danielle à moi, noté I_3 .

À travers l'analyse des trois interactions rapportées, je viserai à explorer les processus de positionnement des voix dans les récits enchâssés, positionnements qui permettent, par analogie et contraste, aux participants de l'interaction I_3 de se positionner et de positionner ses interlocuteurs en interaction et à différentes échelles. Nous verrons par la suite que certaines distinctions formelles donnent corps aux différentes figures de la personne apparaissant dans le récit. Ainsi je ferai apparaître pour commencer une continuité interactionnelle représentée dans le récit et par rapport à laquelle se situe l'interaction rapportante I_3 . Au fil de cette continuité, je relèverai les différent.e.s locuteurs et locutrices représenté.e.s, ce qui nous permettra par la suite d'analyser les positionnements des participant.e.s à l'interaction I_3 par rapport aux personnages du récit et plus particulièrement leurs façons de parler.

4 La convention de transcription utilisée ici s'inspire largement de la norme ICOR (Groupe ICOR 2006). L'apostrophe (') indique une élision, qu'elle soit standard ou non. Le tiret (-) indique un coup de glotte. Les autres conventions reprennent celles de la norme. Les voyelles suivies d'un *n* sont nasalisées. Les esperluettes (&) indiquent une continuité prosodique entre ce qui est noté dans la transcription comme des tours de parole distincts. Les barres obliques indiquent les intonations montantes (/XX/), descendantes (\XX\), ou montantes-descendantes (XX).

2.1 Chronologie historique de trois interactions et figures du récit

La première interaction (I₁) est celle ayant eu lieu entre l'instituteur et un certain nombre d'enfants. Ce qui est rapporté est exclusivement le texte interactionnel et il n'est fait référence à aucun contenu référentiel : l'instituteur parle (aux voisins) et les voisins ne comprennent pas ce qu'il dit [1 : L.11, 13]⁵. Le compte rendu de cette interaction est repris à la fin de l'extrait, avec une focalisation distincte : cette fois-ci, si c'est encore le maître d'école qui parle, c'est également lui qui est décrit comme ne comprenant pas [1 : L.21-23]. On peut donc supposer qu'il y a eu un tour de parole éliidé du récit, où les enfants (ou les voisins) ont parlé.

Comme nous le verrons, ce texte interactionnel est lui-même utilisé tout au long de l'extrait pour *dire quelque chose* et donc mobilisé comme texte dénotatif, avec pour effet de lier des positionnements en fonction de figures de la personne associées à des espaces et temps en contraste. On peut d'ores et déjà constater que selon la chronologie historique du récit, la première prise de parole en discours rapporté est celle de l'instituteur face aux enfants.

La seconde interaction (I₂) constitue l'événement de rapport de l'interaction I₁, quand la mère interroge son fils sur sa journée à l'école [1 : L.9]. En tant que personne ayant fréquenté l'école, cet acte de langage peut être reconnu comme une pratique parascolaire commune, peut-être même inhérente à l'institution scolaire. L'interaction scolaire est resituée dans le domicile rural : la mère prend la place d'autorité de l'instituteur qui interroge, et l'enfant ne peut que réaffirmer son ignorance, issue de l'incompréhension fondamentale de l'interaction I₁ [rapportée en 1 : L.12-15]. Notons que l'enfant répond qu'il ne sait pas s'il a bien travaillé ce qui d'un côté renforce l'ignorance représentée et de l'autre suggère qu'il n'a pas bien travaillé car si c'était le cas, il le saurait sans doute. Dans cette interaction, le texte dénotatif est simplement le texte interactionnel rapporté de I₁.

La troisième interaction (I₃) est celle sur laquelle porte principalement cet article : le récit par Danielle et ma réception de cette anecdote (I₂) impliquant elle-même le rapport d'une interaction (I₁). Au regard de l'enchaînement textuel, l'interaction peut être comprise, comme je l'étayerai plus loin, comme une démonstration. Commencant par fournir un exemple [1 : L. 1-14], Danielle va ensuite procéder à une généralisation fondée sur la mise en rapport causale entre éléments de son exemple [5 : L. 18]. Comme nous le verrons, le registre de l'explication doit lui-même être appréhendé comme une formulation chronotopique.

Au niveau de cette interaction, deux commentaires métapragmatiques viennent complexifier les rapports entre texte interactionnel et texte dénotatif. Tout d'abord, c'est Danielle qui me demande si j'ai compris [L.3 : L.16], prenant pour objet sa performance et la forme qu'elle a pris, forme ainsi considérée comme non-évidemment transparente puisqu'il y a besoin de s'assurer de sa bonne compréhension. Ensuite, c'est ma question en patois [6 : L.19] qui prend pour objet plus spécifiquement le discours rapporté direct de Danielle [1 : L.9-14] et questionne la fidélité de sa forme. De manière répétées, ces discours réflexifs jouent un rôle important dans la qualification chronotopique des manières de parler.

2.2 Interactions rapportées et types de discours rapporté.

Chacune des interactions identifiées est caractérisée par un rapport différencié au temps, notamment aux temps verbaux (nous y reviendrons), en partie due au type de discours

5 Je marque entre crochets les références au corpus avec en premier le numéro de tour puis, après la lettre L., les numéros de lignes.

rapporté mobilisé. Ainsi, l'interaction I₁ n'est jamais rapportée qu'indirectement ce qui est tout à fait cohérent avec le fait que l'instituteur est présenté comme parlant sans qu'il soit possible pour les voisins, leur mère et, plus loin dans la chaîne interdiscursive, pour Danielle ou pour moi de connaître le texte dénotationnel – le 'contenu' – de ce qu'il dit. En apparence, il ne peut donc pas s'agir ici de relayer le discours de l'instituteur.

I₂ est quant à elle performée par Danielle dans son ensemble, l'usage du discours rapporté direct fait apparaître explicitement les voix des personnes citées et leurs dires. Danielle se positionne par distinction à ces figures du discours qui apparaissent si clairement et prétend ainsi relayer une parole.⁶ Sans doute, comme le suggèrent quelques marques formelles sur lesquelles je reviendrai, ce discours rapporté peut également être compris comme une parodie voire une moquerie.

Enfin, au niveau d'I₃, comme je l'étayerai plus loin on trouve une sorte de discours indirecte libre, où Danielle reprend la voix de l'instituteur pour dire que le patois retardait les enfants. Quand Danielle propose cette conclusion, elle adopte, comme nous le verrons, un registre associé dans le récit à l'école et au personnage qui lui est lié : l'instituteur.

Au sein de l'interaction on a donc trois types de discours rapporté : tout d'abord le discours rapporté direct, associé aux voisins de Danielle, puis le discours rapporté indirect associé à l'instituteur, et enfin des indices (sur lesquels nous reviendrons) d'un discours indirect libre, associé, lui aussi à l'instituteur. Afin de comprendre la manière dont ces types de discours rapporté sont agencés pour produire des formulations chronotopiques, voyons comment ils s'insèrent dans l'émergence contrastive de groupes de signes hétérogènes associés à des figures de la personne, des lieux et des temporalités : les registres.

2.3 Mise en registre et formulations chronotopiques

Le récit de Danielle est marqué par une alternance formelle correspondant à la section rapportée du discours introduite par un verbe du dire [1 : L.5]. Pour rendre compte de cette alternance, j'ai marqué la partie du discours où Danielle utilise une prononciation plus lente, plus forte avec une articulation exagérée des syllabes et une tonalité plus aiguë que sa prononciation habituelle, qu'elle emploie dans la clause matrice de ce discours rapporté (1 : L.1-6]. Bien que ce ne soit pas le propos dans l'extrait qui nous occupe, Danielle prendra, au cours de notre rencontre ce jour-là, les différents patois pour objet explicite de son discours pour déplorer leur diversité. Par contraste, elle qualifiera sa façon de parler de « patois net et simple » (Danos, 2019 : 486-491). Je noterai ce registre du patois patois_n pour *net*, par rapport au registre qu'elle mobilise pour faire parler ces *autres* que sont les voisins et leur mère, que je noterai patois_m pour *marqué*. Pour commencer, voyons comment le discours de Danielle est marqué, non seulement à travers les traits prosodiques déjà évoqués, mais également par exemple au niveau phonétique.

Dès la fin de son récit, Danielle passe au français, s'assure de ma bonne compréhension, développe une démonstration, et propose une conclusion générale. Ceci constitue encore un changement de registre articulé à plusieurs échelles, et qui marque par contraste (j'y reviendrai) la distinction entre les deux registres patois d'une part et entre patois et français d'autre part.

6 En termes goffmaniens, elle n'est pas l'autrice ni le principal mais simplement l'animatrice de ce discours (Goffman, 1981 : 145 ; Hanks, 1996 : 163-164).

2.3.1 Marquage en chronotope du patois des autres

Je ne reviendrai sur le marquage suprasegmental du patois_m que pour rappeler que ce dernier est marqué par une hauteur de la voix plus haute ainsi qu'un débit de parole moins élevé. En plus de ce marquage, une forme employée par Danielle dans les deux registres illustre particulièrement bien le processus contrastif de mise en registre. Il s'agit de la terminaison féminine non accentuée notée « ä », une voyelle moyenne ouverte, située entre le è et le a français. En effet, dès le début de l'extrait, mon interlocutrice prononce le mot « aykolä- » école [1 : L.1] avec une finale très courte et suivie d'un coup de glotte, alors que quand elle fait parler la mère des voisins, cette voyelle est allongée.

Cette forme aurait pu passer inaperçue si elle ne faisait pas l'objet de commentaires par ailleurs, notamment dans un fascicule présentant les transcriptions d'une soirée patoisante ayant eu lieu en 2002. En guise d'exemple de la variation (diatopique) qui a lieu dans la montagne (en fonction des lieux), les deux transcriptrices présentent les différentes orthographes qu'elles proposent de cette finale : « Pour l'accentuation, évoquons la finale atone de certains mots féminins au singulier. On entend toute une gamme de sons pour un même mot — d'ailleurs très difficiles à transcrire — qui vont d'un e muet comme en français à un a comme en italien, en passant par des sons intermédiaires très doux : feune, feunä, feuna pour femme... ».⁷

Dans cette formulation chronotopique, la variation de la finale atone féminin singulier est placée sur l'axe français-italien. Étant donné que chaque extrémité de l'axe est associée implicitement à un pays, une nation, un territoire – respectivement la France et l'Italie – et que le registre matrice est le français standard, une inscription en territoire se dessine et ce qui ressemble le plus à un « e muet » est associé à l'ici-et-maintenant de l'énonciation se faisant en français standard. D'ailleurs, l'Italie se trouve au Sud-Est, dans la même direction que le haut de la montagne par rapport à la ville de Vichy, à côté de laquelle cette soirée avait eu lieu. Ainsi, dans des discours circulant au-delà de l'interaction les prononciations différenciées de cette finale sont associées à des territoires plus ou moins « étrangers » par rapport au français, et éventuellement plus montagnards.

De plus, lors d'une précédente rencontre (février 2014) avec Danielle et sa cousine Néné dans la cuisine de cette dernière, il avait été question d'un mot, « aor(ä) » *vent fort*, et la première avait corrigé la seconde qui ne prononçait pas la finale atone. Pour conclure l'échange, mon interlocutrice avait insisté « ah oui nous on disait l'aorä », associant ainsi la réalisation de la finale au passé (à travers l'usage de l'imparfait) et à un groupe humain défini de manière déictique autour de Danielle. Ces éléments nous permettent en définitive non seulement de confirmer que l'alternance entre réalisation élidée de la finale atone et sa réalisation allongée est effectivement idéologiquement située dans l'espace et dans le temps, mais également par rapport au français standard : plus la forme prononcée est *éloignée* du français standard, plus elle est associée à un chronotope distant, celui du non-français ou du patois.

Enfin, le caractère plus long de la finale atone peut être interprété à la lumière de la distinction suprasegmentale entre une prosodie relativement rapide associée au discours non marqué de Danielle et une prosodie relativement lente employée pour faire parler les voisins. En effet, la co-occurrence de ces signes permet d'interpréter l'allongement de la finale atone comme un signe du « retard » qui sera évoqué par la suite par Danielle [5 : L.18].

7 Tiré du compte-rendu de la soirée patoisante, brochure issue de mes archives personnelles, pages non numérotées.

2.3.2 Cadrage chronotopique explicite des registres

Danielle commence son récit en cadrant explicitement le discours rapporté qui va suivre d'un point de vue temporel et spatial. En renvoyant, à travers des mises en rapport déictiques, à l'événement présent de narration, ces cadrages contribuent, comme nous allons le voir, à définir ce qui est en train de se passer au cours de l'interaction I₃, son texte interactionnel.

La forme « aykolä- » *école*, dans le contexte énonciatif qui nous occupe, porte en elle, comme on l'a vu, une unité phonique associée par contraste à des territoires et des époques différenciés. Au niveau sémantique, elle désigne bien entendu un lieu, et le syntagme verbal « al[â] a l'aykolä » *aller à l'école* [1 : L.1] le mouvement vers ce lieu. Par métonymie, c'est d'abord l'ensemble des allers-retours entre le domicile rural et l'école qui est désigné, puis, au niveau temporel, la période comprenant la réitération des pratiques d'allées et venues est désignée dans son ensemble, à travers l'usage de la préposition temporelle « kan » *quand* [1 : L.1].

La formulation chronotopique situe le déictique personnel « n[e] » *on (pluriel)* [1 : L.1] par rapport à l'énonciatrice aujourd'hui âgée de plus de 90 ans qui isole ainsi une époque relativement lointaine de la situation d'énonciation. De plus, elle suppose déjà d'autres personnes qui allaient également à l'école en même temps qu'elle. Ainsi émerge une formulation chronotopique définie par rapport à l'école, qui informe sur l'importance centrale de ce lieu et de l'institution qu'il abrite dans le récit de Danielle.

Le cadrage chronotopique de Danielle est complété par la mise en rapport de l'énoncé définissant une époque avec des figures personnifiées. Parmi celle-ci on trouve en premier lieu Danielle elle-même qui s'oppose en tant qu'origo indexical du pronom « n[e] » *on (pluriel)* [1 : L.1] à son focus indexical : elle-même enfant, qui côtoyait, dans le cadre de la migration pendulaire scolaire, ses petits voisins⁸. Inversement, la Danielle enfant est située par rapport à ses voisins, dont elle détaille la localisation qui se démarque par contraste de l'école.

L'énoncé « [lou pti vzin] sin va chi rkaw va l'chatcho d'monjilbé tcheu » [*les p'tits voisins étaient (vers) chez Recost vers le château d'Montgilbert là*]⁹ [1 : L.2] situant les voisins et, par contraste, Danielle enfant et Danielle aujourd'hui, peut être segmenté en trois parties.

Tout d'abord l'expression « va chi rkaw » présente deux prépositions locatives : « va » à *vers* et « chi » *chez*. Or, si la première est généralement utilisée de la même manière que le « à » français, par exemple pour introduire un toponyme de commune « va Farèr » à *Ferrières* ou le nom de certains lieux-dits comme dans le syntagme « va Bkouzä » à *Becouze*¹⁰, la double préposition locative advient uniquement en patois quand il s'agit de désigner des hameaux ou lieux-dits, comme dans le présent exemple. Ainsi cette double préposition peut être considérée comme propre aux hameaux et aux lieux-dits dans la mesure où elle n'advient jamais pour nommer des bourgs. Ce marquage formel classifie donc le lieu-dit Recost comme

8 Notons d'ailleurs que le sémantisme de ce terme pourrait être qualifié de « déictique » dans la mesure où il doit être situé textuellement ou contextuellement pour qu'on puisse en définir le référent. Les voisins sont ceux de quelqu'un ou de quelque chose à un certain moment, et la catégorie constitue donc elle-même une formulation chronotopique.

9 J'indique la préposition « vers » entre parenthèse car dans la reformulation française, l'expression patoise « va chi » *vers chez* devient simplement « chez ».

10 Hameau de la commune de Ferrières-sur-Sichon.

n'étant pas le bourg ou centre-village d'une commune et par distinction, un hameau rural, ce que les habitants de Ferrières et de la Montagne bourbonnaise appellent « un village ». La double préposition apporte ainsi un caractère proprement rural au toponyme, sans pour autant l'évoquer explicitement.

La seconde – tout comme la troisième – partie de l'énoncé de Danielle « va l'chatcho d'montjilbé », n'est pas nécessaire du point de vue référentiel pour désigner le lieu où habitent ses voisins. Pour une personne ayant déjà été socialisée avec le toponyme et connaissant le lieu auquel il réfère, il serait inutile d'apporter cette précision qui marque ainsi les présupposés de Danielle quant à ma connaissance du territoire et ainsi à mon caractère d'étranger sur ce territoire. Il est d'ailleurs notable que le hameau de Recost est situé par rapport à une ruine médiévale bien connue par les touristes, visible depuis la route quand on arrive à Ferrières de Vichy. En précisant, Danielle m'identifie donc comme étranger, voire comme un vacancier tout en faisant un geste pour me permettre de comprendre ce qu'elle suppose que je ne sais pas.

Par ailleurs, Danielle raconte souvent lors de nos rencontres l'époque où elle allait aux champs avec les vaches autour de ce château et cette époque correspond sans doute au moins en partie à celle où elle allait à l'école. Ainsi, à l'école associée à une temporalité particulière au sein de l'époque que cadre le discours de Danielle, s'oppose à la temporalité du travail champêtre associée par ailleurs au château. Dans cette mesure, les petits voisins sont situés sur le territoire en direction d'un édifice associé à ce qui n'est pas le temps du travail scolaire. De plus, en tant que château médiéval en ruine il est bien entendu également associé à l'époque médiévale, l'Ancien régime.

La dernière partie de l'énoncé peut être limitée au déictique « tcheu », à travers lequel Danielle indique a minima que le château n'est pas loin (là) ou éventuellement que je le connais déjà. En définitive, cette chaîne d'énoncés locative place l'interaction I_2 sur le territoire et, plus implicitement le maintenant de l'interaction I_3 par rapport à l'autrefois.

Le cadrage explicite a ainsi établi que la narration portait sur une époque où Danielle était enfant et où elle habitait la campagne. Ici la scène est plantée autour du Château médiéval qui se fait interface dans le discours de Danielle face à moi l'étranger parisien, ou en tout cas le jeune qui ne connaît pas forcément le village de Recost. Son évocation me permet de « voir » où la scène a lieu et inversement, situe la scène par rapport à ce lieu associé au travail des champs et au tourisme, et s'opposant à l'école évoquée dès l'accroche du récit. Alors que le premier « n[e] » de Danielle se situe par rapport à l'école, la figure des voisins est située par rapport aux ruines du château fort médiéval. Notons d'ailleurs que par rapport au hameau où a grandi Danielle, le château est dans la direction opposée par rapport à l'école.¹¹

2.3.3 Cadrage chronotopique implicite

Pour cadrer le discours rapporté direct qui suit, Danielle emploie l'imparfait. En plus de placer les événements dans le passé, le marquage aspectuel des verbes contribue à produire ce que Bakhtine appelait un « temps visqueux et collant qui se traîne lentement à travers

¹¹ On peut préciser qu'à travers le placement interactionnel et chronotopique en récit des différents personnages tels que l'instituteur, l'enfant, la mère, l'enfant, se dessine également un agencement du territoire sur l'axe château/école, territoire qui est lui-même qualifié à travers son association aux figures personnifiées. Le rapport interactif entre l'espace associé à l'école et celui associé au château est d'ailleurs pris en charge par les personnages de Danielle, des petits voisins et d'un « n[e] » on (pluriel) non défini.

l'espace »¹² où « [j]our après jour les mêmes ensembles d'activités sont répétées, les mêmes sujets de conversation, les mêmes mots, et ainsi de suite »¹³ (1981 : 248). En effet, l'usage de l'imparfait pour rendre l'aspect itératif des procès *aller à l'école* [1 : L.1] et *dire* [1 : L.5], ainsi que l'aspect imperfectif de *être [habiter] chez Recost* s'ajoutent à la définition cyclique de la période qualifiée à travers le sémantisme métonymique du syntagme verbal *aller à l'école* (désignant en fait le fait d'aller à et de revenir de l'école), et à la dimension chronotopique du château fort qui, lui-même, *est là* depuis des temps immémoriaux, en ruines, certes, mais toujours présent de manière sensiblement immuable.

Cette époque est par ailleurs souvent simplement qualifiée dans les discours plus ou moins nostalgiques de Danielle de « din l'tin » *dans l'temps*. Elle est associée, comme on l'a vu, au travail agricole, au fait de garder les vaches, les porcs ou les moutons, d'aller chercher l'eau au puits, à l'époque des moissons, bref à une foule d'activités rurales cycliques où les événements ne semblent pas se suivre ou avancer, mais simplement se répètent ou se continuent sans fin. C'est avec son registre patois non marqué que Danielle fait advenir ce chronotope de « din l'tin ».

Par contraste, le discours rapporté situé dans ce chronotope est conjugué au présent et au passé composé. L'origo indexical du temps est le même que le focus de la partie précédente et la temporalité à laquelle faisait référence Danielle à travers son usage de l'imparfait est la même que celle que le présent en discours rapporté a pour origo et focus : le chronotope de « din l'tin ».

Ainsi, quand le voisin répond à sa mère qu'il ne sait pas, le procès du verbe couvre la même période que *être chez Recost* (quand bien même il ne sait pas plus quand il n'y est pas que quand il y est, et que l'absence de savoir est donc dé-localisée). De même, le premier passé composé de l'extrait, actualisant la question de la mère « t'a tu byin travayé à l'aykolä » *as-tu bien travaillé à l'école* [1 : L.9] doit être compris comme un accompli du présent bien plus qu'un passé, et portant donc sur un état présent – celui d'avoir bien travaillé et non un événement du passé.

En revanche, dans le discours rapporté de I₁, le passé composé prend une autre valeur aspectuelle qui se distingue du chronotope de « din l'tin » et fait émerger bien plus explicitement un chronotope de l'école où les événements se suivent et rentrent en rapport de cause à conséquence donnant forme à l'enchaînement narratif. L'état d'ignorance auquel est soumis le petit voisin dans le chronotope de « din l'tin » où rien n'avance, est présenté comme le résultat de la négation d'une étape dans un processus interactionnel dont rend compte l'usage du passé composé de narration, processus qu'on pourrait qualifier de téléologie éducative scolaire. L'enchaînement 'entendre parler', 'ne pas comprendre', 'ne pas savoir' s'oppose notamment, en creux, à 'entendre parler', 'comprendre', 'savoir', trois étapes qu'on peut entendre comme composant le canon de l'éducation scolaire. Ainsi, l'usage de ce passé composé dans le discours rapporté dessine le chronotope scolaire comme étant constitué du temps linéaire du progrès, de l'enchaînement logique d'événements et, par distinction, du chronotope de « din l'tin » comme étant effectivement dénué d'événements.

Le dessin de ce chronotope se fait à travers l'usage du patois_m, ce qui n'implique pas que ce registre soit associé à ce chronotope. Bien au contraire, on peut identifier une dissonance entre

12 « [A] viscous and sticky time that drags itself slowly through space. »

13 « Day in, day out, the same round of activities are repeated, the same topics of conversation, the same words and so forth. »

le registre patois exagéré (dont l'allongement de la finale atone est un exemple) situé dans le chronotope cyclique de « din l'tin » et l'interaction périscolaire initiée par la mère au retour de son fils de l'école. En effet, il manque bien quelque chose à cette interaction puisque le fils est incapable de répondre à sa mère, et que tout ce dont il peut rendre compte est la forme de l'interaction.¹⁴ Face à cette caricature mettant en scène le patois marqué des autres, la voix de l'instituteur n'apparaît pas. Il est inutile, tant cela est évident, pour Danielle de préciser que l'instituteur parle français et que c'est d'ailleurs la raison de l'incompréhension des voisins.

Avant d'analyser plus en détail les rapports entre les registres patois et le français dans l'extrait, je présenterai maintenant un processus contraire à celui de distinction contrastive entre les deux registres du patois : celui de l'effacement de cette distinction.

2.3.4 Effacement de la distinction Patois_n/Patois_m

Alors que des indices formels permettent d'identifier clairement deux registres patois, il semble que dans la suite de l'interaction, cette distinction soit gommée, et que le patois_m prenne la valeur de patois général face au français. En effet, si ma reconnaissance d'un registre distinct à travers la qualification de celui-ci « parl[â] ma kin » *parler comme ça* [6 : L.19] atteste l'existence d'une distinction reconnaissable, Danielle ne réagit pas à ma question portant sur l'exactitude de son imitation des voisins. Plutôt, elle reprend en français une version de l'histoire rapportée par le voisin. D'un côté, l'absence de réponse de la part de Danielle, qu'elle soit volontaire ou non (rien ne nous permet de penser qu'elle le soit), est néanmoins la mise en acte du fait que ma question n'a pas eu d'effet et suggère donc qu'elle n'était pas pertinente. De l'autre, sa réplique en français conclut l'interaction en focalisant sur le sens référentiel du discours rapporté, rendant de fait les distinctions entre façons de parler non pertinentes. En définitive, la question, si l'on en croit le propos littéral de Danielle, n'est pas de savoir comment parlent les voisins, mais de montrer qu'ils ne comprennent pas (quand bien même c'est en raison de leurs pratiques langagières habituelles).

La distinction entre les deux registres de patois peut être effacée de la sorte puisqu'elle n'est jamais entièrement explicite au cours de l'extrait, quand bien même dans une certaine mesure elle est nécessaire à l'efficacité de la démonstration de Danielle, car sa caricature des voisins nourrit leur qualification comme ignorants et retardés. En revanche, celle entre patois et français est bien plus instituée et très fréquemment prise pour thème de nos conversations. Dans la partie suivante, je montrerai comment la pratique du français est associée non seulement à des formes strictement linguistiques, mais également à des positionnements sociaux en chronotope.

2.3.5 Émergence de la voix de l'instituteur et démonstration

Danielle a commencé l'extrait en racontant la campagne rurale d'antan. La conversation que nous avons jusqu'alors est principalement en patois, je lui pose, parfois tant bien que mal, des questions en patois auxquelles elle me répond. Pourtant, après avoir adopté les voix de son voisin et de la mère de celui-ci, elle repasse au français pour me demander si j'ai compris [3 : L.16]. Au cours de nos entretiens, vu le caractère incongru du fait que quelqu'un d'aussi jeune

14 Le fait que le compte rendu de la forme de l'interaction ne soit pas suffisant est lui-même idéologique dans la mesure où pour certaines interactions rituelles le contenu sémantique peut n'avoir que peu ou pas d'intérêt. Par exemple, il est socialement important de savoir si quelqu'un a été à la messe, mais pas ce que cette personne a compris.

que moi parle patois, surtout un parisien éduqué, Danielle s'interrompait fréquemment pour vérifier que j'avais compris ce qu'elle disait, ou si je connaissais les choses dont elle parlait.¹⁵ Dès notre première rencontre, et à la fin de son premier énoncé en patois, elle s'est d'ailleurs tournée vers moi et m'a demandé « v'oyé konprè ? » *vous avez compris ?*, phrase qu'elle répéterait un nombre incalculable de fois au cours de nos rencontres. Ainsi, la vérification de ma compréhension avait parfois, voire souvent, lieu en patois. Ce n'est pas le cas dans cet extrait. Or le passage de Danielle au français produit un effet contrastif par rapport à la séquence suivante en patois caricaturé. L'analyse du texte interactionnel de la séquence qui précède nous offre des pistes d'analyse du passage de Danielle au français.

Comme on l'a vu, l'instituteur est le seul personnage qui parle français dans le récit de Danielle et il n'est pas représenté directement. Seul son positionnement interactionnel est évoqué : il parle [français] aux élèves qui devraient comprendre. Ainsi, comme je l'ai suggéré plus haut, le fait pour Danielle de passer au français peut être interprété comme une manière de mobiliser certaines qualités de l'instituteur, a minima le fait qu'il parle de la sorte et qu'il veut se faire comprendre. Supposant que je n'ai potentiellement pas compris, la question me met, par contraste dans une position éventuellement analogue à celle du petit voisin de Danielle dans le récit, position dont je ne peux m'extraire que si j'affirme avoir compris ce qu'elle a dit.

Pourtant, malgré ma réponse positive à sa question, Danielle poursuit en explicitant ce que je devrais avoir compris, en tirant une conclusion de ce qu'elle vient de raconter. Pour ce faire, elle emploie l'adverbe « alors » [5 : L.18] pour établir une relation causale entre le fait que j'ai compris et la conclusion qu'elle propose. Cet emploi de l'adverbe met en relation les deux prédicats « vous avez compris » [3 : L.16] et « vous voyez » [5 : L.18], relation causale qui rappelle celle tout juste énoncée à travers l'usage du passé composé dans le discours rapporté d'une téléologie scolaire malheureuse : l'instituteur a parlé, l'élève n'a pas compris, l'élève ne sait (ne voit ?) pas. D'une manière analogue, Danielle a parlé, j'ai compris, et donc je vois (je sais). Ainsi, sa démonstration résonne avec le modèle scolaire évoqué plus tôt.

On peut également comprendre le positionnement de Danielle dans l'interaction au prisme du texte interactionnel I₂, mettant en scène le voisin et sa mère. Dans cette interaction l'adverbe patois « alor » *alors* [1 : L.9] est également employé mais cette fois il indexe de manière pragmatique l'ici-et-maintenant en relation avec ce qui précède, à savoir l'ensemble de la journée d'école du voisin, de laquelle il ne tire d'ailleurs aucune conclusion puisqu'il n'a pas compris. Danielle se distingue donc de celui-ci par sa capacité à (dé)montrer (« vous voyez » [5 : L.18]) quelque chose, capacité contiguë à celle de parler français.

L'adverbe « alors » employé par Danielle dans son affirmation [5 : L.18] répond de fait à la potentielle question 'et alors ?' qui aurait pu être posée à la fin de son récit¹⁶, sa position peut donc être comparée non seulement à celle de la mère qui pose la question en employant une forme phonique analogue, et à celle du fils qui lui répond (qu'il ne peut pas répondre). Ainsi, elle manifeste sa capacité à montrer, à faire voir, à démontrer, par contraste au petit voisin et à sa mère. Ce que Danielle me démontre est d'ailleurs particulièrement important dans la mesure où ce positionnement vis-à-vis de l'interaction rapportée I₂ suggère que contrairement à nous, participants à l'interaction I₃, ni la mère, ni le fils ne peut voir que le patois ou le fait

15 Elle est même parfois allée jusqu'à me demander si je savais ce qu'était une oie ou ce qu'était un taon.

16 L'absence de réponse concluante de ma part peut d'ailleurs être comprise comme une traduction de cet 'et alors ?'

de le parler retarde les enfants, sans quoi, sans doute, la mère aurait fait ce qu'elle pouvait pour que son fils ne le parle pas.

Ceci s'explique facilement du fait qu'en filigrane du récit de Danielle, le 'savoir' que le patois retardait les enfants venait de l'école, et que la chaîne interdiscursive étant rompue dès le début, l'enfant ne pouvait rapporter celui-ci à sa mère. Le registre français standard, associé implicitement dans le discours de Danielle à celui de la démonstration, et basé sur la représentation de rapports causaux à travers notamment la mobilisation du passé composé par rapport à l'imparfait ou au présent, est intimement lié au chronotope de l'école et distingué du chronotope de « din l'tin » cyclique et rural, associé au récit à l'imparfait.

Enfin, c'est bien entendu dans le référentiel du chronotope de l'école que se situe le « retard » qu'évoque Danielle dans sa conclusion. Par métonymie, on peut entendre l'ensemble du chronotope rural de « din l'tin » caractérisé par un de ses éléments – le fait de parler patois – comme celui du retard et de l'ignorance. Ainsi, l'axe école-château peut lui-même être compris à la lumière de l'enchaînement de termes de la démonstration rationnelle allant de l'ignorance à la conclusion générale, à la loi, au savoir. Inversement, cette sémiotisation de l'axe géographique permet d'entendre le mouvement spatial de Danielle comme un progrès, une avancée ayant commencé par les allers-retours quotidiens et cycliques vers l'école, puis le déménagement définitif vers le centre du bourg tout en continuant de participer aux travaux des parents métayers, et enfin l'établissement définitif dans sa maison du bourg dont elle ne sort plus aujourd'hui que pour aller rendre visite à ses voisins. En définitive, le travail sémiotique à l'œuvre dans la qualification chronotopique de registres légitime et nourrit l'orientation de trajectoires dans l'histoire et dans le temps, et inscrit les personnages, figures et voix dans des rapports de centre à périphérie.

Références bibliographiques

AGHA, Asif (2005). Voice, Footing, Enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 38-59.

AGHA, Asif (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge : Cambridge University Press.

AGHA, Asif (2015). Chronotopic Formulations and Kinship Behaviours in Social History. *Anthropological Quarterly*, 88(2), 401-415.

BAKHTIN, Mikhail, M. (1981 [1975]). *The Dialogic Imagination*. Houston: University of Texas Press.

DANOS, Félix (2019). *Le patois des autres : Rapport langue-territoire et subjectivation politique en milieu rural* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris-Descartes / Université de Paris, Paris.

GOFFMAN, Erving (1981). *Forms of Talk*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

HANKS, William (1996). Exorcism and the description of participant roles. Dans M. SILVERSTEIN & G. URBAN (eds.) *Natural Histories of Discourse* (p. 160-220). Chicago : The University of Chicago Press.

KEANE, Webb (2003). Semiotics and the social analysis of material things. *Language & Communication*, 23, 409-425.

KEANE, Webb (2018). On Semiotic Ideology. *Signs and Society*, 6(1), 64-87.

NAKASSIS, Constantine (2016). Linguistic Anthropology in 2015: Not the Study of Language. *American Anthropologist*, 118(2), 330-345.

PARMENTIER, Richard (1994). *Signs in Society: Studies in Semiotic Anthropology*, Bloomington : University of Indiana Press.

PARMENTIER, Richard (2016). *Signs in Society: Further Studies in Semiotic Anthropology*, Bloomington : University of Indiana Press.

SILVERSTEIN, Michael (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. Dans J. A. LUCY (ed.), *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*, Cambridge : Cambridge University Press, 33-58.

SILVERSTEIN, Michael (2003). « The Whens and Wheres – As Well as Hows – of Ethnolinguistic Recognition », *Public Culture*, 15(3), 531-557.

TELEP, Suzie (2019). « *Whitiser, c'est parler comme un Blanc* » : *Langage, subjectivité et postcolonialité chez des militants afrodescendants d'origine camerounaise à Paris* (Thèse de doctorat non publiée). Paris : Université Paris-Descartes,.

WOOLARD, Kathryn A. (2004). Is the Past a Foreign Country?: Time, Language Origins, and the Nation in Early Modern Spain. *Journal of Linguistic Anthropology*, 14(1), 57-80.

WOOLARD, Kathryn A. (1992). Language ideology: Issues and Approaches. *Pragmatics*, 2(2), 235-249.