

# Le récit en interaction en français, en espagnol et en italien : quelles stratégies proposer à des apprenants de Français Langue Étrangère ?

Carole Etienne<sup>1,\*</sup>, Carmen Alberdi<sup>2</sup>, Virginie André<sup>3</sup> et Elisa Ravazzolo<sup>4</sup>

<sup>1</sup>UMR 5191, Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations École Normale Supérieure - Lyon, Université Lumière

<sup>2</sup>HUM354, Universidad de Granada

<sup>3</sup>UMR 7118, Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française ; Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique

<sup>4</sup>Università degli Studi di Trento

\*[carole.etienne@ens-lyon.fr](mailto:carole.etienne@ens-lyon.fr)

**Résumé.** A partir de récits écologiques recueillis *in situ* dans différentes interactions, cet article présente leurs principales caractéristiques et la manière dont ils peuvent être identifiés par un apprenant de français. Alors que le récit émerge au cours de l'interaction, qu'elle soit professionnelle ou privée, l'apprenant a besoin de comprendre à quel moment le locuteur quitte la situation actuelle pour rapporter un événement antérieur et quand ce récit se termine pour revenir au présent. Nous explorerons le récit dans deux autres langues romanes, l'espagnol et l'italien, afin de dégager, à partir des similitudes et différences observées, des stratégies applicables à l'enseignement de l'oral en Français Langue Étrangère (FLE).

**Abstract. Storytelling in French, Spanish and Italian: what strategies to propose to French as a foreign language learners?** Based on ecological narratives collected *in situ* in different interactions, this paper presents their main characteristics and how they can be identified by a learner of French. As the storytelling emerges in the course of the interaction, whether professional or private, the learner needs to understand when the speaker leaves the present situation to report an earlier event, and when this storytelling ends to return to the present. We will explore storytelling in two other Romance languages, Spanish and Italian, in order to draw out, from the similarities and differences observed, strategies applicable to the teaching of oral expression in French as a foreign language (FFL).

## Introduction

Dans un contexte professionnel ou privé, les récits sont très fréquents, qu'il s'agisse pour le locuteur de rapporter en quelques tours de parole ce qui est arrivé, ou au contraire, d'ouvrir une longue séquence à laquelle ses interlocuteurs vont contribuer. Comme toute activité interactionnelle, le récit est par définition *recipient-designed* puisqu'il est produit « pour et avec ceux » (Traverso 2016 : 17) à qui il est destiné. Les autres locuteurs sont censés participer, en particulier lorsqu'un problème de compréhension se pose, afin de permettre au narrateur de modifier ses propos (Schegloff *et al.* 1977). Pour un natif sa nature est facilement identifiable (Heritage 1984), le récit étant reconnaissable comme « indépendamment des événements dans lesquels [il] s'inscri[t] », grâce à des composantes linguistiques et discursives particulières (Kerbrat-Orecchioni & Traverso 2004 : 45). Cependant, il n'en va pas toujours de même pour un apprenant de Français Langue Étrangère (FLE), qui peut se heurter à des difficultés de délimitation d'une séquence narrative émergeant en interaction, d'autant plus que ses composantes, linguistiques et multimodales, s'éloignent d'un schéma narratif prototypique et canonique et qu'elles sont rarement abordées de façon explicite lors de l'enseignement d'une langue (cf. § 5), ce qui entrave l'acquisition d'une compétence non plus seulement communicative mais proprement interactionnelle.

Dans un premier temps, nous présenterons les spécificités du récit en interaction en français, illustrées par l'analyse de deux extraits oraux et multimodaux provenant des corpus CLAPI (<http://clapi.icar.cnrs.fr/>) et FLEURON (<https://fleuron.atilf.fr/>). Inscrites dans une perspective interactionniste, nos analyses s'appuient

conjointement sur les productions verbales et multimodales de l'ensemble des locuteurs au cours de ces séquences de récit, résolument collaboratives et co-construites comme toute activité interactionnelle. L'objectif est de dégager les indices, linguistiques et multimodaux, permettant d'identifier le récit et de le délimiter. Dans un second temps, nous examinerons s'il est possible d'opérer des rapprochements, tant dans leur organisation que dans leur réalisation, avec des récits dans deux autres langues romanes, l'espagnol et l'italien, dont la parenté pourrait rendre la compréhension plus aisée pour des apprenants ayant ces langues premières, comme le postulent les études sur l'intercompréhension (Bonvino & Garbarino 2022). Nous analyserons des extraits des corpus Val.Es.Co 3.0 (<http://www.valesco.es>) pour l'espagnol et KIParla (<https://kiparla.it/>) pour l'italien. La comparaison vise à identifier d'éventuels points d'appui pour des apprenants espagnols et italiens de FLE, ainsi que des pistes pédagogiques qui permettraient d'aborder l'enseignement du récit en interaction.

## 1 Le récit en interaction

Si de nombreux travaux se sont intéressés au récit à l'oral, le plus souvent dans des entretiens où l'interviewer sollicite les récits de l'interviewé, nous retiendrons, dans l'approche de Gülich et Quasthoff (1986), que le récit en interaction concerne un événement passé, éventuellement une habitude si elle mérite d'être racontée, c'est-à-dire si sa connaissance va apporter quelque chose de pertinent à l'interaction, tout récit n'étant pas « tellable » (Sacks 1974). De plus, le récit n'implique pas uniquement le narrateur : sa réussite dépend largement des réactions de l'interlocuteur (Gülich & Quasthoff 1986 : 221). En effet, les participants ne sont pas des auditeurs passifs écoutant le narrateur du début à la fin de son récit, mais ils constituent au contraire des interlocuteurs actifs : « actively influence the interpretation that will be given a speaker's talk » (Goodwin 1986 : 306). Ainsi, les différents locuteurs font de ce récit un nouvel objet, une création collaborative qui s'enrichit au fur et à mesure des contributions conjointes (Quasthoff 1981 ; Tannen 1984). Le récit en interaction devient donc un « replaying » (Goffman 1974), c'est-à-dire une nouvelle histoire qui est mise en scène en recourant à des imitations et en utilisant le discours direct, où les actions sont décrites au présent pour mieux les revivre, alors que les états et les émotions peuvent rester au passé (Quasthoff 1980). En ce qui concerne le discours rapporté, au-delà des différences formelles, on distingue la valeur pragmatique du discours direct (« storytellers relate the utterances of story characters as they were putatively produced in the story world, i.e., from the point of view of the original speakers ») de celle du discours indirect (« the utterances of story characters are related from the point of view of the current speaker in the reporting situation ») (Couper-Kuhlen & Selting 2018 : 15). La structure du récit comprend donc plusieurs tours de parole (Sacks 1992) des différents locuteurs suivant l'enchaînement séquentiel des turn-taking (Sacks *et al.* 1974) et en respectant les séquences d'ouverture et de clôture (Schegloff & Sacks 1973).

Le récit peut commencer par une préface (elle n'est pas systématique) qui, comme toutes les étapes préliminaires en interaction (Sacks 1974), permet aux participants de projeter la suite (Selting 2000 : 487). Cette préface donnera le ton, qu'il soit drôle ou effrayant, afin de caractériser le sujet de l'histoire, que par la suite les locuteurs viendront confirmer ou modifier. Lors de la co-construction du récit, les locuteurs font appel à des marqueurs, polysémiques et plurifonctionnels (tels que, par exemple, en français, *donc, du coup* ou *voilà*), souvent combinés, qui vont leur permettre de réaliser certaines fonctions pragmatiques à certaines étapes, dont la préface, où les marqueurs contribueront à la reconnaissance de ce qui suit comme un récit, et la clôture, pour revenir à l'interaction en cours. Parmi les fonctions de ces marqueurs, nous pouvons retenir les suivantes : 1. Introduire le récit : *bon/ben alors, alors voilà, alors tu sais, en fait, au fait, en fait le truc c'est que* ; 2. Capter l'attention des interlocuteurs : *tu vois, tu sais* ; 3. Introduire un élément nouveau ou une conséquence : *donc, du coup* ; 4. Mettre en relief un élément du récit par un recours à la multimodalité : regards, gestes, prosodie (changement de voix, discours direct surjoué) ; 5. Apporter une conclusion éventuelle : *bon/ben voilà* (pour les marqueurs correspondants en espagnol et en italien, cf. § 3 et 4).

Sur ces bases, nous retiendrons le modèle de Couper-Kuhlen et Selting (2018) pour l'organisation d'un récit en interaction, qui comprend : une préface ; une approbation des interlocuteurs montrant qu'ils ont

compris, qui s'apparente à une invitation à continuer ; une histoire qui comprend elle-même des émotions, parfois surjouée pour la scénariser, et qui fait appel à des constructions syntaxiques particulières, dont le discours rapporté ; une phase empathique marquée par la prosodie ; des réponses verbales ou multimodales des participants, correspondant ou non aux attentes du narrateur. Les interlocuteurs peuvent intervenir dans les différentes phases d'un récit : à l'ouverture afin de le réceptionner ; au cours du déroulement ou des ratifications, des marques d'empathie, des évaluations, des questions ou des négociations qui peuvent réorienter le récit ; à la clôture, avec des évaluations, voire une appropriation de ce récit pour leurs propres finalités. Si le récit influence les participants, ceux-ci vont en retour modifier la manière dont ce récit est perçu, partagé et mobilisé dans la suite de l'interaction, en s'éloignant parfois de la caractérisation initiale afin de servir leurs propres intérêts.

Nous ne cherchons pas à dresser un modèle normatif du récit mais à repérer et consolider certaines de ses caractéristiques dans les phases d'ouverture et de clôture ainsi que dans son déroulement. Suivant l'approche méthodologique de l'analyse des interactions, nous allons confronter nos observables dans différentes situations sociales.

## **2 L'analyse de deux extraits en langue française**

Nous abordons ces extraits dans leurs différentes dimensions : le contexte ; l'engagement des autres locuteurs tout au long du récit ; les marqueurs qui apparaissent tout au long du récit ; le rôle joué par ce récit et la manière dont ce dernier modifie la suite de l'interaction ; la prosodie, notamment dans les phases d'évaluation et d'introduction du discours rapporté ; les gestes, regards, postures ou expressions faciales. Dans les transcriptions, on affiche les productions du narrateur en violet, celles de ses interlocuteurs en orange, les marqueurs sont notés en caractère gras, les évaluations grisées, le discours rapporté direct figure en italique et les verbes introducteurs sont soulignés.

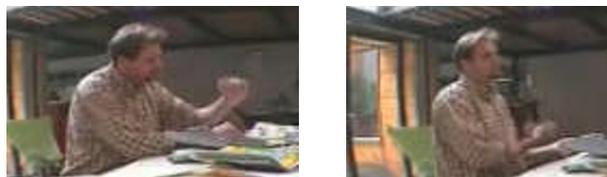
### **2.1 Un récit dans une réunion professionnelle entre publicitaires**

Le récit est souvent assimilé à une situation privée, alors qu'il est également présent dans des interactions professionnelles. Ainsi, nous avons retenu l'exemple d'un récit dans une réunion entre trois collègues publicitaires qui discutent de la nourriture pour animaux<sup>1</sup>. Afin d'insister sur l'importance de ce marché, et ce quel que soit l'âge du propriétaire, le locuteur (JEB) va débiter un récit concernant une de ses amies qui cuisine elle-même les repas de son chien<sup>2</sup>.

JEB notre copine à nous/  
 SOP (((rire))/ )  
 FAB ah oui  
 FAB [°ah: y a pas/°] y a [pas qu` des mémés:/]  
 SOP (((rire)) HEU/ )  
 JEB [non elle a un petit clé]bard une espèce de petit clébard comme ça:/ et pis [elle lui achète/ euh: ]  
 FAB [à qui elle donne des trucs de luxe/ (0.2)  
 JEB elle lui cuit/ elle lui cuisine/ sa viande  
 SOP .h [ben non::] pf:::  
 FAB [oh non\::]  
 JEB t` sais elle [à la pOË]le:/ elle achète de vrais&  
 FAB [°c'est pas vrai/°]  
 JEB &mor[ceaux/ des petits trucs/ .H: c'est vr]ai/ que:::  
 SOP [non mais attends non mais attends mais oh] (0.3)  
 SOP [ H:::]\ AH:::  
 FAB [c'est presque une créature de dieu/]  
 JEB =mais [bon/ elle est:]°\::: elle est:: célibataire/ mais c'est&  
 SOP [°bon enfin/° ]  
 SOP °au secours/ quoi°  
 JEB &vr]ai que (mettre du fric) pour son clébard c'est un peu ]  
 FAB [NON MAIS j- HIER/ °quand euh quan:d° j'ai compr]is qu` c'était l` premier rayon/ (.) premier rayon égal premier chiffre d'affaire/ égal grosse direction de marketing/ égal gros moyens/ égal [segmentation/]  
 SOP [exactement/ ] (0.3)  
 JEB [ouais ouais]  
 SOP [bien sûr/]

L'alternance des couleurs des tours de parole au cours de l'interaction illustre visuellement la co-construction de ce récit auquel SOP et FAB participent activement, depuis l'âge implicite de la propriétaire (*une copine à nous*), jusqu'à la fin du récit (*c'est vrai que mettre du fric pour un clébard c'est un peu*). Si nous relevons des marqueurs habituels de l'oral (*ah oui, ben non, ah non*), nous observons aussi la surprise de FAB exprimée par *c'est pas vrai*, partagée par SOP qui mobilise un empilement de marqueurs (*non mais attends*) employés en répétition suivis de *mais oh*. Quant à JEB, le narrateur, il ne se contente pas de rapporter un événement mais le commente avec une première tentative (*c'est vrai que*), interrompue par SOP, qu'il reprend et achève au tour suivant. De plus, c'est le locuteur FAB qui s'empare de ce récit, qui a pourtant suscité sa surprise, pour justifier l'importance qu'il donne à ce rayon d'alimentation avec *non mais hier euh quand j'ai compris* et une répétition de *premier* et *gros(se)* que ses deux collègues approuvent avec *exactement, ouais ouais* et *bien sûr*. Le récit est donc mobilisé par un autre locuteur que le narrateur pour poursuivre sur ce secteur marchand qui vient d'être validé comme particulièrement porteur.

En ce qui concerne la multimodalité, d'un point de vue prosodique, nous relevons de nombreux allongements syllabiques dans la production de *pf, non* et *ah* qui prolongent la surprise et le désaccord et des intonations montantes après *c'est pas vrai, bon enfin* ou encore *au secours*. De plus, le publicitaire JEB, qui raconte, regarde alternativement ses deux interlocuteurs, mime la taille du chien et la préparation du repas (Figure 1), tandis que sa collègue montre sa réprobation devant le comportement excessif de la propriétaire du chien avec *oh non* et *non mais attends non mais attends mais oh* qu'elle accompagne du mouvement de son bras qu'elle laisse tomber sur la table, main à plat illustrant son désappointement (Figure 2).



**Fig.1.** JEB mime la taille du chien, la viande cuisinée dans une poêle



**Fig.2.** SOP laisse retomber sa main pour montrer sa réprobation

Sur le plan syntaxique, le narrateur utilise le présent, ce qui peut s'expliquer par la nature de ce récit comme il est question des habitudes de la propriétaire pour nourrir son chien, donc d'une action qui n'est pas ancrée dans le passé mais se poursuit dans le présent. Dans ce cas, les temps verbaux du passé, censés caractériser un récit, ne seront pas discriminants pour un apprenant.

## 2.2 Un récit lors d'une consultation médicale

Dans certaines situations professionnelles, les récits peuvent être indispensables à la poursuite de l'interaction et à la réalisation de certaines pratiques professionnelles. « Le travail médical constitue, sans doute, l'espace professionnel privilégié pour l'expression de narrations que ce soient les récits des patients comme les récits des soignants » (Boutet, 2023 : 12). Dans l'exemple suivant, nous analysons le récit d'une jeune femme à sa kinésithérapeute<sup>3</sup>.

KIN **alors dites-moi ce qui vous amène**  
ETU **alors euh j'ai vu mon médecin traitant**  
KIN **hum**  
ETU **parce que j'avais des douleurs aiguës dans le genou droit (.) euh et il m'a dit que c'était peut-être de l'arthrose (.) donc il m'a prescrit des séances pour me mettre un peu en mouvement en pensant que c'était peut-être à cause d'un surpoids ou [autre chose ]**  
KIN **[vous êtes un peu] un peu jeune pour l'arthrose quand même**  
ETU **ben apparemment ça pourrait être héréditaire ma maman en a depuis très jeune ma grand-mère aussi donc euh [je sais pas ((rires))]**  
KIN **[bon ((rires)) ]**  
ETU **ça me convient ((rires)) j'ai rien dit j'ai pris**  
KIN **hum d'accord vous avez fait des radios**  
ETU **euh non**

Tout d'abord, la kinésithérapeute (KIN) sollicite l'étudiante (ETU) avec la question *alors dites-moi ce qui vous amène*. Cette question, qui apparaît souvent lors des consultations médicales, est tout à fait particulière et permet à KIN d'inviter ETU à initier son récit. ETU répond à la sollicitation et prend son tour en commençant son récit par le marqueur *alors* suivi d'une hésitation *euh*. Elle donne un cadre médical à son récit en expliquant qu'elle a consulté son médecin traitant. Le récit a alors une caution médicale et n'est pas seulement l'exposition des symptômes et des ressentis de la patiente. D'ailleurs, KIN produit un marqueur d'écoute *hum* pour signaler à son interlocutrice qu'elle a bien entendu la portée que va prendre la suite du récit. ETU poursuit en exposant la cause de sa visite chez son médecin et, par la même occasion, la raison

de sa visite chez une kinésithérapeute. Elle introduit cette cause avec *porque que*. Cette partie du récit est évaluée par la médecin qui n'attend pas la fin du tour de sa patiente pour produire *vous êtes un peu un peu jeune pour de l'arthrose quand même*. KIN livre son évaluation lorsque ETU produit des signaux de fin de tour (baisse de l'articulation et allongement du *ou* à la suite de *à cause d'un surpoids*). L'unité de tour de ETU est syntaxiquement inachevée mais pragmatiquement complète lorsque KIN prend la parole. Pour être sûre de bien être entendue par son interlocutrice, KIN répète *un peu* dès que ETU lui a cédé la parole. De plus, l'évaluation du récit par KIN est renforcée par le marqueur *quand même*. Cette évaluation est accompagnée d'un changement de posture de la part de la kinésithérapeute (Figure 3). Celle-ci est en train de prendre des notes du récit de ETU, elle s'arrête, lève la tête, regarde son interlocutrice et se recule légèrement.



**Fig.3.** Changement de posture de KIN lors de l'évaluation du récit.

Après cette évaluation participant à la construction du récit, ETU poursuit en répondant à la fois à KIN et en rapportant les propos de son médecin traitant, afin de rester dans le domaine médical dans lequel son récit est inscrit. Cette prolongation du récit est introduite par le marqueur *ben*. KIN réagit à ces nouveaux éléments avec le marqueur *bon* qui intervient en même temps que *je sais pas* produit par ETU. Cette fois également, KIN intervient alors que ETU avait ouvert une place transitionnelle de tour avec *donc euh*. Après ce chevauchement, les deux locutrices rient des explications fournies, puis ETU reprend en les commentant. KIN met fin au récit avec un tour en trois parties : un marqueur d'écoute *hum* pour signaler qu'elle a bien reçu les raisons de la venue de ETU, le marqueur *d'accord* pour signifier qu'elle a assez d'informations et par la même occasion la fin du récit et un changement de sujet avec la question *vous avez des radios*.

Dans ces deux interactions, le récit ne joue pas le même rôle, compte tenu de la nature de la situation et de son enjeu. Cependant, bien que le nombre de locuteurs diffère, nous observons des alternances de parole dans les deux cas, ainsi qu'un recours massif aux marqueurs pour organiser leur récit. D'un point de vue prosodique, on relève plusieurs allongements et changements d'intonations qui accompagnent la réception de ces récits. La multimodalité vient également appuyer les marqueurs en montrant la surprise, l'affiliation (Stivers 2008) ou la désaffiliation à ce récit. D'un point de vue syntaxique, les temps verbaux utilisés diffèrent, si le passé est plus utilisé dans la consultation médicale avec une alternance entre le passé composé et l'imparfait, le récit se déroule au présent dans la réunion. Par la suite, nous allons explorer les caractéristiques de deux récits en interaction en espagnol, puis en italien, deux langues romanes proches du français, et étudier si nous relevons des similitudes ou des différences qu'un apprenant serait en mesure de percevoir.

### 3 L'analyse d'un récit en langue espagnole

Les études sur le récit en interaction basées sur des corpus oraux en espagnol relèvent notamment des travaux menés depuis 1990 par le Groupe Valesco au sein de l'Université de Valence. L'analyse de Borreguero Zuloaga (2017) sur le corpus Val.Es.Co (2002) et la partie espagnole de C-ORAL-ROM (2005) permet de repérer les principaux marqueurs du récit conversationnel en espagnol, dont certains, accompagnés d'une intonation montante (*eh, no, sabes, vale, mira*) sont surtout voués à une fonction phatique et d'autres à introduire la suite ou un élément nouveau (*y luego, y entonces, y va y*). Or les marqueurs *pues, pero* ou *bueno*, les plus employés d'après cette étude, généralement combinés à d'autres, peuvent être utilisés aussi bien pour introduire le récit (*pues mira, pues la cosa es que, pues bueno*), que

pour en assurer la continuité, voire la clôture sous forme d'évaluation (*pues eso, pero bueno*), ce qui témoigne de leur polysémie et plurifonctionnalité.

Les corpus Val.Es.Co. et C-ORAL-ROM étant exclusivement constitués de ressources sonores, il n'est pas possible de saisir la multimodalité au-delà des traits prosodiques. Néanmoins, les études réalisées mettent en avant la fréquence élevée du discours direct accompagné d'une modification, une « dramatisation » (Briz 2016), introduite souvent sans *verba dicendi*, abolissant la frontière entre les deux situations d'énonciation, d'où l'invariance des temps verbaux et déictiques et l'impression, pour l'interlocuteur, d'assister en direct à l'émission des propos rapportés (Borreguero Zuloaga 2017 : 65). L'évaluation des interlocuteurs en co-construction est également fréquente, généralement comme commentaire axiologique (*qué fuerte, qué bueno*) ou apparente remise en question de la véracité (*en serio, venga ya*), mais aussi sous forme de jurons en emploi désémantisé et détabouisé (*joder, coño, hostia(s)*), à valeur expressive (surprise, colère...).

L'extrait suivant, tiré du corpus Val.Es.Co 3.0<sup>4</sup>, et que nous adaptons aux conventions de transcription en annexe afin d'homogénéiser la présentation, illustre l'ensemble de ces caractéristiques. Il s'agit d'un polylogue à neuf intervenants dont quatre participent, dans l'extrait retenu, à la production d'un récit portant sur les habitudes alimentaires d'un de leurs partenaires de l'équipe de judo (Ju). La thématique du récit est introduite par C, qui signale que Ju est rentré chez lui et qu'il n'arrête pas de manger, la transition –ou plutôt rupture– vis-à-vis du sujet précédent étant marquée par *pero*, qui garde ici une valeur adversative. La préface, ouverte par la question de D (*no te lo contó* [il ne t'a pas raconté]), reprise par A et clôturée par l'évaluation de C (*qué bueno eso* [trop fort ça]), permet d'introduire le récit après que B a avoué ne pas être au courant (*qué va qué va* [pas du tout pas du tout]).

C: **pero** que se ve que se ve que el Ju Ju está: en su pueblo y se ve que  
está todo el día comiendo  
D: ((rire)) sí ((rire)) [no te lo contó↑]  
A: [no lo-] [no te lo contó Er ((rire))] (inaud.)[lo  
de ((rire))]  
B: [ah sí↑] [qué va qué va↑]  
D: [qué bueno eso]

Par la suite, c'est A qui mène le récit, raison pour laquelle ce sont ses interventions qui seront marquées en violet comme relevant du narrateur principal, les apports des co-narrateurs (connaisseurs de l'histoire) et du narrataire (destinataire) étant marqués en orange. Pour mémoire, les marqueurs discursifs sont indiqués en gras, les évaluations sont grisées, le discours direct est en italique et les verbes introducteurs sont soulignés.

A: [...] **cogen** [y:] Ju para para ((rire)) (.) para: almorzar no sé desayunaba una o dos el saquito de Mercadona de cruasanes de chocolate† (.) [a mí me parece]

B: [a ver] sí

D: [no pero para desayunar] tres sandwiches de nocilla (.) ah bueno que ah que desayuna o almuerza†

A: no eso el almuerzo

B: °joder tío°

A: no es desayuna y luego almuerza†

B: **hombre claro**

A: sí primero los cinco el los los cruasanes de chocolate luego para almorzar se metía creo que dos sand- dos sandwiches porque era mitad mañana luego para comer no lo sé para merendar tres sandwiches de nocilla solo pudo con dos el pobrecillo

B: solo ah pss a ver m- eh [a m- a mí] me dejás el bote y e:l saco de pan Bimbo y un untador y y rompo esquemas eh†

A: [no no]

A: **y luego: y luego** para para cenar **y luego decía** vamos a dar una vuelta [por el pueblo tal]

D: [sí

((rire)) **joder**

C: t'engañao y te lleva a la heladería

B: ((rire)) **eso va en serio†**

A: ((rire)) **que invito yo** ((rire)) **te invito yo dice** que unas tarrinas así ((gesto))

B: ((rire)) **hostia que cabrón**

[...]

B: [**madre mía bueno da igual**] eh Go con diez años media metro ochenta y pesaba noventa kilos ((rire)) **sabes†**

Comme signalé précédemment, le récit concerne les habitudes alimentaires de Ju, qui, après un sachet de croissants au chocolat comme petit déjeuner, prenait un en-cas composé de trois sandwiches de pain de mie au chocolat, puis son repas de midi, encore deux ou trois sandwiches pour goûter et, sous prétexte de faire une balade, conduisait ses collègues, après avoir dîné, chez un marchand de glaces. Le récit, à l'imparfait, signale une habitude dans le passé qui se prolonge dans le présent (*no es desayuna y luego almuerza*). Des considérations sur son poids interviennent à la fin, ce qui permet à B, qui était jusque-là le seul à ignorer l'histoire, de démarrer à son tour un récit consécutif, centré sur la taille et le poids à dix ans d'un autre coéquipier Go.

En ce qui concerne les marqueurs, l'introduction est effectuée à l'aide du verbe *coger* (prendre) (*cogen y*), une tournure qui peut aussi bien être employée pour ajouter de nouvelles péripéties. La répétition de *y luego* [et puis] sert à renchérir sur le caractère disproportionné de l'alimentation de Ju, que B paraissait en quelque sorte remettre en question en posant que lui aussi, s'il se retrouvait avec un paquet de pain de mie et un pot de pâte à tartiner, n'aurait pas de limites (*a ver m- eh [a m- a mí] me dejás el bote y e:l saco de pan Bimbo y un untador y y rompo esquemas eh†*). B se montre très actif et ne cesse d'apporter des évaluations après chaque intervention de A moyennant les deux procédés déjà mentionnés : les jurons et la remise en question apparente de la véracité des propos (*joder tío*, *eso va en serio*, *hostia qué cabrón*), ainsi qu'un jugement ironique (*hombre claro* [ben bien sûr]). Malgré l'absence de visuel, l'exagération est également repérable à travers la notation, dans la transcription originale, du geste fait par A pour illustrer la grande taille de la barquette de glace (*hace un gesto que muestra el tamaño de un bote grande*). Une dernière évaluation (*madre mía*), suivie d'un marqueur d'introduction ou de transition (*bueno* [bon]), permet à B de clore le récit en cours pour en démarrer un autre qu'il va comparer, tout en attirant l'attention ou l'approbation de ses interlocuteurs par un phatème (*sabes* [tu sais]). Ponctué de rires, le récit de A comporte également du discours rapporté au style direct, introduit par le verbe « dire », une fois à l'imparfait (*decía* [disait-il]), une autre au présent (*dice*). Entre les deux, C intervient pour compléter le discours rapporté par A, mais sans

aucun verbe introducteur et en situant l'action au présent (*t'engañaio y te lleva a la heladería* [je t'ai eu et il t'emmène chez le marchand de glaces]).

## 4 L'analyse d'un récit en langue italienne

L'analyse de la structure et des phénomènes liés à la co-construction du récit en italien se fonde sur l'observation du corpus KIParla<sup>5</sup> (Mauri *et al.* 2019), constitué d'un ensemble d'enregistrements sonores réalisés dans les villes de Bologne et de Turin. L'observation des données permet d'affirmer que le récit en italien, comme dans les deux autres langues romanes ici considérées, s'articule en différentes étapes, chacune étant associée à des marqueurs spécifiques<sup>6</sup>. Ainsi, le début de la narration est-il signalé par des formules ou des expressions qui négocient, explicitement (*no vi devo raccontare* [non je dois vous raconter], *posso raccontarvelo* [je peux vous le raconter/]), ou implicitement l'entrée en récit (*io una volta* [moi une fois], *cioè una volta* [c'est-à-dire une fois], *è stata una volta* [comme une fois], *come quella volta* [comme cette fois-là]), alors que le lancement proprement dit est souvent accompagné de marqueurs tels que *allora* [alors], *(e) niente* [et rien], *niente allora* [rien alors], *cioè* [c'est-à-dire], *beh* [ben/eh bien]. L'articulation entre les différents énoncés narratifs du développement est ensuite assurée par des marqueurs ou des combinaisons de marqueurs signalant une relation causale ou de successivité temporelle : *(e) allora*, *(e) quindi*, *e poi*, *e a un certo punto*, *dopo*, *cioè*, *però*, *insomma*, *perché*, *poi però insomma*. La conclusion du récit est éventuellement signalée par *alla fine* [enfin], *poi vabbè* [puis bon], *ecco* [voilà], ou alors des expressions/commentaires qui proposent une sorte de bilan : *ma almeno una volta nella vita mi è servito* [mais au moins une fois dans ma vie ça m'a été utile]. La production de phatiques et le recours aux ressources prosodiques (variations mélodiques, etc.) assure par ailleurs une forme de théâtralisation du récit qui attire l'attention des narrataires et suscite leur intérêt. Afin d'illustrer la structure et les phénomènes liés à la co-construction du récit en italien, nous proposons ci-dessous la transcription d'un extrait d'interaction entre étudiantes enregistrée à Turin en 2019 (KIParla Corpus - TOA301). Encore une fois, les marqueurs discursifs sont notés en caractère gras, les évaluations sont marquées en gris et le verbe introducteur du discours rapporté est souligné.

```
TO087 no ma infatti una delle soddisfazioni piu'grandi della mia vita e' stata una
volta che cioe' no e' stato in realta' [mezzo angosciante]
TO085 [io mi aspetto qualcosa di]
TO088 sara' una soddisfazione tristissima
TO085 si' sicuro
TO087 no no no in realta' e' stato tipo medio una brutta s e' medio una brutta storia
TO085 mh
TO087 cioe' stavamo camminando io e il mio ragazzo tipo qua piu' in la' pero' lungo Dora okay/
ed era tipo una un'ora non proprio non era proprio tipo un'ora super adatta per
passeggiare in Dora però a un certo punto se ti devi ogni volta segare il cervello per dove
passare non passi piu'
TO085 no ma infatti
TO087 e praticamente e' arrivato uno che faceva finta di essere ubriaco io ovviamente io che non
minimamente non ho sospettato di lui ma neanche per sbaglio/ vagava così/ e a un certo
punto si e' girato verso di me che avevo la borsa a tracolla e me l'ha strappata da dosso
no/
TO085 mh/
TO087 la borsa pero' era aperta e quindi
TO085 e' il luogo in cui hai frequentato le superiori
TO087 tipo mi si e' rovesciato il telefono per terra quindi il telefono e' caduto lui e'
scappato con la borsa e aveva dentro soltanto i sacchetti per il cane
TO085 no ti prego
TO087 mi fa wow poi vabbe'
no ma il telefono che e' caduto
TO088 e' stato un colpo di culo quello
TO087 quanto cazzo cioe' a parte che
TO085 minchia eh si'
TO087 un po' tipo dico okay sara' negativo che io lasci sempre la borsa aperta ma almeno una
volta nella vita mi e' servito no te lo giuro soltanto i sacchetti per il cane infatti ho
pensato questo che apriva la borsa
TO085 ottimo
TO087 perche' s'era pure fatto il culo perche' me l'ha strappata da dosso
TO085 si' si'
TO087 si e' messo a correre io non ho mai visto nessuno correre così veloce nella mia vita
TO085 eh eh eh
TO088 vabbè Gianna
TO087 ve lo giuro/ e poi era solo per dei sacchetti
```

Dans cet extrait de conversation entre quatre amies, la narratrice, TO087, raconte avoir subi un vol à l'arraché, qui s'est avéré peu rentable pour le voleur. L'introduction du récit, que l'expression d'ancrage temporel *è stata una volta che* [comme une fois] et l'emploi des temps verbaux du passé (imparfait, passé composé) rendent facilement reconnaissable, est justifiée par la reprise d'un élément du cotexte antérieur (les sacs de déjections canines). Du point de vue linguistique, l'emploi de *infatti*, précédé du marqueur complexe de prise de tour *no ma*, assure la cohérence thématique et légitime donc le récit conversationnel à venir. Dans l'extrait, nous rencontrons d'autres marqueurs discursifs qui accomplissent différentes fonctions : l'introduction d'actions s'enchaînant l'une à l'autre (emploi du marqueur polyfonctionnel *cioè* [c'est-à-dire] et de la combinaison *e praticamente*), l'énonciation des conséquences (*e quindi* [et donc]), la fonction phatique (*okay!*, *no!*, *no te lo giuro* [non je te jure]) et l'exemplification (*tipo* [genre], marqueur employé surtout par les jeunes). La co-construction du récit se manifeste également par les nombreuses marques d'évaluation, produites par la narratrice ou par ses interlocutrices. L'évaluation apparaît d'abord dans la phase d'introduction du récit, lorsque la narratrice produit une préface justifiant l'intérêt de la narration (*una delle soddisfazioni più grandi della mia vita* [l'une des plus grandes satisfactions de ma vie]), mais elle se manifeste aussi tout au long de l'activité, sous forme d'adjectifs axiologiques (*brutta storia* [mauvaise histoire], *mezzo angosciante* [plutôt angoissante], etc.), de marqueurs qui signalent l'accord des narrateurs (*no ma infatti* [non mais en effet]) et constituent donc une marque d'affiliation, de verbes modalisateurs (*no ti prego* [non s'il te plaît], *non ci credo* [je n'y crois pas], *eh ci credo* [eh j'y crois]), de jurons plus ou moins désémantisés et détabouïsés (*minchia* [merde]), d'interjections ou de locutions exclamatives culturellement marquées (*mamma mia*, *oddio*, *madonna*, *mado'* dans sa forme abrégée), ainsi que de commentaires évaluatifs spécifiques et liés au contexte (*una delle più grandi soddisfazioni della mia vita*, *allucinante come scena* [une scène hallucinante], *è stato un colpo di culo quello* [c'était un coup de chance]). Tous ces éléments évaluatifs, associés en particulier à l'augmentation de l'intensité articulatoire, aux allongements vocaliques, aux accents d'emphase et à d'autres manifestations infra-verbales comme le rire, véhiculent des états émotionnels spécifiques (surprise, empathie, etc.) susceptibles de renforcer la dimension chorale et interactive de l'activité.

Comme dans les autres langues analysées, les réactions et les évaluations produites par les participants témoignent ici d'un travail permanent de coordination par lequel ils manifestent leur orientation envers autrui, leur alignement et éventuellement leur affiliation.

## 5 Enseigner le récit en interaction

Le récit, qui constitue une structure prototypique assez tôt intériorisée en langue première, est abordé en langue étrangère à partir du niveau A2 du *CECR* sous la forme d'activités destinées à raconter une anecdote ou un souvenir, comme on peut l'observer dans le *Référentiel* élaboré pour les Alliances Françaises (Chauvet *et al.* 2008). Présent aussi aux niveaux intermédiaires (B1-B2), son intérêt semble néanmoins se limiter à l'enseignement des alternances aspectuelles imparfait/passé composé, la concordance des temps dans le passé ou des procédés formels du discours rapporté. Les connecteurs restent pour l'essentiel des marqueurs temporels selon le schéma triadique introduction-complication-résolution (alors que la structure du récit en interaction ne coïncide pas forcément avec ce schéma) et ne prennent pas en considération les marqueurs de l'oral, ces « petits mots » souvent associés à un parler « populaire ». Comme il a été signalé pour d'autres composantes de l'oralité, l'enseignement du récit en FLE s'appuie sur une schématisation de l'écrit (Germain & Netten 2010, Weber 2013) et non pas sur le récit tel qu'il émerge en interaction, sans tenir compte des procédés de construction collaborative, pas plus que des diverses fonctions que le récit est censé assumer en interaction, alors que, comme le signale Schegloff (1997 : 97), « For the most part, people tell stories *to do something* – to complain, to boast, to inform, to alert, to tease, to explain or excuse or justify ».

Les analyses comparées du récit en interaction en français, espagnol et italien montrent que des similitudes existent, tant du point de vue de la structure, que dans le recours à la multimodalité pour dramatiser ou surjouer le récit. Cependant, des différences se manifestent quant au choix des marqueurs, rarement enseignés en dehors de leur catégorie grammaticale de base, leur valeur pragmatique en interaction n'étant

dès lors (presque) jamais envisagée. Ceci pose des problèmes en compréhension, l'identification de leur fonction restant difficile, même lorsqu'ils sont audibles et quel que soit le niveau de langue de l'apprenant (Cortier et al. 2022). Pour ce qui est du marqueur *en fait*, les hispanophones ne comprennent pas ce marqueur lorsqu'il est employé comme introducteur, et non comme marqueur d'opposition ou de reformulation (Forsgren 2009), alors qu'il pose davantage de difficultés aux italophones, qui ne reconnaissent pas ses fonctions introductive et oppositive parce qu'ils le confondent parfois avec le marqueur *infatti* de l'italien. D'autres adverbes nécessitent un apprentissage explicite : *enfin* (parfois prononcé *fin*), *après* ou *alors*, lorsqu'ils n'ont pas de valeur temporelle ; ou la locution adverbiale *du coup*, extrêmement fréquente à l'oral et qui, hormis sa signification consécutive (considérée d'ailleurs comme un emploi fautif par l'Académie française sauf lorsqu'elle traduit une quasi-simultanéité) peut être utilisée aussi bien pour articuler les thèmes, que pour relancer le thème en cours, voire pour en lancer un nouveau (ICOR Groupe & Guinamard 2015). En ce qui concerne le public hispanophone, s'ajoute le marqueur *voilà*, enseigné au tout début de l'apprentissage comme présentatif, et rarement repris dans sa fonction conclusive ou cataphorique (Col et al. 2016). De même, les associations de marqueurs (*bon enfin*, *ben voilà*, *ouais ouais*, etc.) et les collocations trouvent peu de place dans un enseignement de l'oral qui prend le plus souvent comme *input* des dialogues construits et épurés, d'où l'intérêt d'une approche prenant comme point de départ l'analyse contrastive des marqueurs de l'oral.

On relève par ailleurs que la participation de l'apprenant à la co-production d'un récit en interaction fait intervenir des compétences autres que linguistiques. En effet, la nature du récit en interaction implique l'acquisition de compétences spécifiques permettant de surmonter les problèmes interactionnels suivants (Liddicoat 2021) :

1. Le récit en interaction ne pouvant pas être produit en une seule unité de tour, le locuteur en place doit s'assurer des conditions pour créer un espace interactionnel qui lui permette aussi bien d'étendre son tour sans perdre sa place que d'impliquer ses interlocuteurs pour qu'ils puissent contribuer au récit.
2. Sollicité ou auto-initié, le récit doit être convenablement introduit (le locuteur aménageant tant l'introduction/transition que les préfaces garantissant la « tellabilité » du récit), et présenter une fin reconnaissable pour que l'alternance des tours de parole puisse reprendre de façon plus équilibrée.
3. Enfin, si plusieurs locuteurs participent à la narration, ils doivent savoir la partager et gérer les éventuelles compétitions.

Nous touchons là à des composantes sociolinguistiques et pragmatiques de la compétence communicative, et plus concrètement interactionnelle, qui ne peuvent pas s'appuyer sur une prétendue compétence implicite de l'apprenant, acquise en langue première et transposable telle quelle en langue étrangère. Afin d'assurer le développement de la compétence interactionnelle, en complément des ressources habituelles, l'exposition à des récits variés à l'aide de corpus écologiques, dans la diversité des situations sociales qu'ils couvrent, peut aider l'apprenant à les identifier comme des séquences à part entière, mais également à savoir comment les réceptionner et y contribuer pour répondre aux attentes des interlocuteurs. Pour cela, plusieurs pistes peuvent être exploitées :

- repérer l'écart entre les récits écrits et oraux : déroulement figé vs co-construit, évaluations en fin de récit vs tout au long ;
- identifier les marqueurs dans les différentes phases du récit, insister sur leur caractère non spécialisé et leur polysémie ;
- s'aider de la multimodalité pour délimiter l'émergence, le déroulement, les évaluations ou la clôture ;
- reconnaître les changements de marqueurs et de temps verbaux ;
- ne pas limiter le récit à une situation ou un contexte particulier, mais l'appréhender dans la diversité de ses réalisations ;
- étudier comment et par qui ce récit est mobilisé par la suite.

## Conclusion

D'après les travaux de recherche sur le récit en interaction, cet article a analysé deux récits en français dans des contextes professionnels différents afin de relever leurs caractéristiques interactionnelles. En parallèle,

la mise en perspective du déroulement d'un récit en espagnol et en italien a permis d'identifier des similitudes, que ce soit dans leur caractère co-construit, dans les nombreuses évaluations dès le début du récit ou dans la prosodie qui contribue à rejouer, voire surjouer ce qui s'est passé, mais également dans le recours important aux marqueurs pour organiser et délimiter ce récit. C'est justement l'identification des frontières de début et de fin qui permettra aux apprenants de comprendre à quel moment les locuteurs suspendent la situation actuelle pour basculer dans un autre événement, mais aussi quand ils quittent le récit pour revenir à la suite de l'interaction. Bien qu'il s'agisse de trois langues romanes, on observe des différences importantes dans l'emploi des marqueurs, qui ne sont pas transposables d'une langue à l'autre et qui constituent un frein à la compréhension de ces séquences. Afin de lever ces ambiguïtés, les enseignants de français pourront travailler plus spécifiquement ce point en mettant en perspective des récits dans les trois langues à partir des ressources FLEURON et CLAPI-FLE.

Dans cette approche, il s'agit de développer chez l'apprenant des stratégies d'apprentissage basées à la fois sur des indices verbaux et multimodaux afin de discerner de telles séquences dans leur variabilité.

### Références bibliographiques

- Bazzanella, C. (2005). Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali. In Albano Leoni, F., Giordano, R. (éds.), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*. Naples : Liguori, 137-157.
- Bonvino, E. & Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione*. Turin : Caissa Italia.
- Borreguero Zuloaga, M. (2017). Los relatos coloquiales : partículas discursivas y polifonía. *Pragmalingüística*, 25, 62-88.
- Boutet, J. (2023). La narration est-elle un genre de l'activité verbale au travail ? *Pratiques*, 197-198, 1-18.
- Briz, A. (2016). El relato coloquial : un hecho conversacional narrativo y una estrategia. In Carpi, E., García Jiménez R.M., Liverani, E. (éds.), *Le forme del narrare : nel tempo e tra i generi*. Volume I. Lingua. Università degli Studi di Trento, 7-60.
- Chauvet, A., Normand, I. & Erlich, S. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun*. Paris : Clé International.
- Col, G., Danino, C., Knutsen, D. & Rault, J. (2016). Rôle de 'voilà' dans l'affirmation : valeur confirmative et marque d'intégration d'informations. *Testi e linguaggi*, 10, 39-55.
- Cortier, C., Etienne C. & Ould Benali, N. (2022). De la didactique de l'oral à l'interaction : rétrospective, méthodes et mise en œuvre dans le contexte algérien. *Mélanges CRAPEL*, 43(1).
- Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (2018). A big package: Storytelling. In Couper-Kuhlen, E., Selting, M. (éds), *Interactional Linguistics : Studying Language in Social Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1-43.
- Forsgren, M. (2009). Les connecteurs *de fait, en fait, en effet, effectivement* : observations empiriques effectuées dans des contextes discursifs variés. *Syntaxe et Sémantique*, 10(1), 51-64.
- Germain, C. & Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. In Neveu, F. et al (éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française 2010*. Institut de Linguistique Française, 519-537.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Goodwin, C. (1986). Audience Diversity, Participation and Interpretation. *Text*, 6/3, 283-316.
- Gülich, E. & Quasthoff, U. M. (1986). Story-telling in conversation. Cognitive and interactive aspects. *Poetics*, 15(1-2), 217-241.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.
- ICOR GROUPE & Guinamard, I. (2015). « Du coup » dans l'interaction orale en français : description des usages situés à partir d'une base de données multimédia, et considérations didactiques. In Guinamard, I. et al. (dir.), *Langues parlées, interactions sociales. Une variété d'usages pour l'apprentissage du français*. Paris : L'Harmattan, 131-153.

- Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 1, 41-51.
- Liddicoat, A. J. (2021). *An Introduction to Conversation Analysis*. Bloomsbury Publishing.
- Mauri, C., Ballarè, S., Gorla, E., Cerruti, M. & Suriano, F. (2019). KIParla Corpus: A New Resource for Spoken Italian. In Bernardi, R., Navigli, R. & Semeraro, G. (eds.), *Proceedings of the Sixth Italian Conference on Computational Linguistics*, Bari, November 13-15, 2019.
- Quasthoff, U. M. (1980). *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. (Kommunikation und Institution, Vol. 1). Tübingen : Narr.
- Quasthoff, U. M. (1981). Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen. In Schröder, P., Steger, H. (éds.), *Dialogforschung*. Düsseldorf, Schwann: 287-313.
- Sacks, H. (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. *Explorations in the ethnography of speaking*, 8, 337-353.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*, 2. Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50/4, 696-735.
- Sansò, A. (2020). *I segnali discorsivi*. Rome : Carocci Editore.
- Schegloff E. A., Jefferson G. & Sacks H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schegloff, E. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8 (4), 289-327.
- Schegloff, E. A. (1997). 'Narrative analysis' thirty years later. *The Journal of Narrative and Life History*, 7, 97-107.
- Selting, M. (2000). The construction of units in conversational talk. *Language in Society*, 29, 477-517.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment and affiliation during storytelling : when nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31-57.
- Tannen, D. (1984). *Conversational Style. Analyzing Talk among Friends*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.
- Traverso, V. (2016). *Le français parlé en interaction*. Paris : Éditions Ophrys.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier

## Annexe : convention ICOR

<input type="checkbox"/> ' élision non standard (b'jour,fin)	<input type="checkbox"/> ; intonation montante	<input type="checkbox"/> [ chevauchement début	<input type="checkbox"/> (DESC) description	<input type="checkbox"/> (.) pause courte
<input checked="" type="checkbox"/> Mot inachevé -	<input type="checkbox"/> ; intonation descendante	<input type="checkbox"/> : allongement	<input type="checkbox"/> = enchaînement immédiat	<input type="checkbox"/> < début portée
<input type="checkbox"/> (inaud.) inaudible	<input type="checkbox"/> h saillance	<input type="checkbox"/> .h aspiration	<input type="checkbox"/> ] chevauchement fin	<input type="checkbox"/> > fin portée
	<input type="checkbox"/> * baisse voix	<input type="checkbox"/> h expiration		<input type="checkbox"/> (s.z) pause longue

<sup>1</sup> CLAPI, [http://clapi.icar.cnrs.fr/V3\\_Feuilleter.php?num\\_corpus=45](http://clapi.icar.cnrs.fr/V3_Feuilleter.php?num_corpus=45)

<sup>2</sup> Voir les conventions en annexe.

<sup>3</sup> FLEURON, [https://fleuron.atilf.fr/ressources\\_media.php?lg=fr&idressource=347](https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=347)

<sup>4</sup> Pons Borderia, Salvador (dir.): *Corpus Val.Es.Co 3.0*. <http://www.valesco.es> 2020.PT.35.

<sup>5</sup> Le corpus KIPARLA, <https://kiparla.it/>

---

<sup>6</sup> Pour une caractérisation générale des marqueurs discursifs en italien, cf., entre autres, Bazzanella (2005) et Sansò (2020).