

MONIKA GRABOWSKA

Université de Wrocław

L'APPRÉHENSION DE L'AUTRE DANS L'INTERACTION :
LE CAS DES FORMES D'ADRESSE
DANS LE ROMAN *MADAME* DE ANTONI LIBERA

1. REMARQUES INTRODUCTIVES

L'article se propose d'étudier l'image de l'Autre dans la textualisation d'une interaction verbale contenue dans *Madame*, un roman polonais de Antoni Libera. Notre recherche sera centrée sur les manières dont les participants d'un cours de langue représenté dans le roman utilisent les formes d'adresse. Nous fonderons notre analyse sur la section du roman intitulée « Per aspera ad astra », dont l'action se déroule pendant un cours de français mené par une jeune femme, désignée tout au long du roman par le terme « Madame ». Ajoutons que l'originalité du texte polonais réside dans le fait que les interventions verbales des personnages y sont réalisées aussi bien en polonais qu'en français, en alternant parfois même à l'intérieur d'un tour de parole, comme dans l'exemple 1 ci-dessous (suivi de la traduction de Grażyna Erhard) :

(1a) — *Qui va me stimuler... qui va m'exciter ?* Też chciałabym mieć coś z tego... jakąś przyjemność... *plaisir...* że w końcu nauczyłam was czegoś. (94)

(1b) *Qui va me stimuler... qui va bien pouvoir m'exciter* ?* Moi aussi j'aimerais bien de temps en temps avoir... *du plaisir..., le plaisir** d'être enfin parvenue à vous apprendre quelque chose¹. (144)

Nous commencerons par définir et caractériser l'objet de notre recherche (formes d'adresse, désormais FA) et leur contexte d'emploi (interaction), puis nous décrirons brièvement l'interaction représentée dans le texte sélectionné, afin de passer au fonctionnement des FA dans ce texte. L'aspect qui nous y intéresse le plus est celui qui concerne la négociation de la relation interpersonnelle. Vu la

¹ Les mots français employés dans le texte original sont traduits en polonais dans une note infrapaginale. Dans la traduction française du roman, ils sont toujours écrits en italique et marqués par un astérisque. Il est intéressant d'observer que dans l'exemple cité, la traductrice a choisi d'apporter des modifications aux expressions françaises de Libera.

spécificité de l'interaction en classe, nous nous permettrons de consacrer quelques mots au rôle organisationnel des FA dans l'interaction en faisant intervenir les notions d'allocutaire direct, d'allocutaire indirect et de témoin.

Nous tenons à souligner que le corpus analysé n'est pas un corpus de données naturelles, mais un texte littéraire. Etant de nature mimétique, il est toutefois susceptible de nous indiquer quelques tendances sur la représentation de l'Autre dans un lycée polonais des années 60, en raison du fait que plusieurs composantes rituelles et routinières d'une interaction scolaire, dont les FA, y sont verbalisées.

2. LES FA DANS LES INTERACTIONS DE CLASSE

2.1. DÉFINITION DE LA FA

Le terme *forma adresatywna* (littéralement « formes adressive ») s'est répandu dans la linguistique polonaise suite à la première monographie consacrée au système d'adresse polonais en comparaison avec le système allemand². D'après son auteur, Eugeniusz Tomiczek, les formes d'adresse sont tous les énoncés performatifs qui, à l'aide de certaines formes pronominales, nominales ou attributives, et de leurs combinaisons possibles, servent à nouer le contact avec quelqu'un, à entretenir ce contact et également à déterminer le statut social du/des récepteur(s) dans un acte de communication directe³. Cette définition a l'avantage d'insister sur le fonctionnement pragmatique des FA, mais semble aujourd'hui limitative : l'éventail des rôles joués par les FA est beaucoup plus développé que celui du répertoire établi par Tomiczek. D'une part, avant d'inscrire l'allocutaire sur la deixis sociale, les formes d'adresse servent d'abord à le désigner. D'autre part, la prise de contact et son entretien s'accomplissent avant tout à travers un code non verbal⁴. Ainsi, la définition que nous retiendrons pour les besoins du présent article est celle de Catherine Kerbrat-Orecchioni, selon laquelle le terme d'adresse est « une forme linguistique désignant explicitement l'allocutaire »⁵.

Les systèmes d'adresse du polonais et du français se composent de formes pronominales et nominales, dont certaines sont plus aptes que les autres à jouer

² E. Tomiczek, *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego. Socjolingwistyczne studium konfrontatywne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1983.

³ *Ibidem*, p. 45.

⁴ C'est la raison pour laquelle Erving Goffman définit son *addressee* comme « celui vers lequel le locuteur dirige son attention visuelle » (*Façons de parler*, traduction française de *Forms of talk* par A. Kihm, Minuit, Paris 1987, p. 142).

⁵ C. Kerbrat-Orecchioni, « Introduction », [dans :] *eadem* [dir.], *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Université de Savoie, Chambéry 2010, p. 10. Dans le cas d'une analyse s'étendant sur l'emploi délocutif de ces formes, le terme « appellatif » de D. Perret (« Les appellatifs », *Langages* 17, 1970, pp. 112–118) aurait peut-être été plus exact.

ce rôle. Toujours est-il que ces items, en langue, ne sont que des formes d'adresse potentielles, et que c'est le discours qui les actualise véritablement en tant que telles — d'où le bien-fondé de leur analyse discursive, notamment dans le cadre des interactions verbales.

2.2. DÉFINITION DE L'INTERACTION ET DE SES UNITÉS DE RANG INFÉRIEUR

En nous référant au modèle hiérarchisé de la structure de la conversation présenté par Véronique Traverso⁶, nous constatons que l'interaction est une unité de rang supérieur qui est délimitée par les modifications du cadre participatif et/ou une autre discontinuité. Pour les besoins du présent article, nous admettons que l'interaction analysée correspond à un cours de français de 45 minutes.

Une interaction se compose de séquences qui sont délimitées à partir d'un critère thématique (ce dont on parle) et du critère pragmatique, qui, comme l'explique Traverso, « fait intervenir la notion d'action effectuée par les interactants (ex : ils se saluent, ils se quittent...) »⁷. Dans la mesure où la séquence ainsi définie est souvent liée à l'étude des routines, ce critère s'applique très bien au contexte scolaire (routines de classe), d'autant plus qu'il est possible de le marier avec la notion de tâche (activité, exercice) que les élèves accomplissent.

Une séquence se compose d'un ou plusieurs échanges, dont chacun est « la plus petite unité dialogale [...] composée d'un nombre variable d'interventions émises par les différents interlocuteurs »⁸. L'exemple type de séquence est la paire question-réponse. Le découpage des séquences en échanges se heurte à plusieurs problèmes qui sont impossibles à résumer en ce lieu. Pour les besoins de l'article, nous pouvons toutefois retenir la position de Kerbrat-Orecchioni d'après laquelle un nouvel échange est ouvert lorsqu'il « détermine plus ce qui suit qu'il n'est déterminé par ce qui précède », c'est-à-dire lorsque son caractère initiatif l'emporte sur le réactif⁹.

Finalement, l'intervention est la plus grande unité monologale, d'habitude produite par un locuteur et constituée d'actes de langage¹⁰. Ainsi, l'analyse des interactions rejoint la pragmatique.

L'intervention s'inscrit dans une autre structure qui est le tour de parole. En effet, un tour de parole peut contenir plusieurs interventions, par exemple une réactive et une initiative, comme dans le deuxième tour de parole de l'échange : « ça va ? » — « ça va, et toi ? ».

⁶ V. Traverso, *La conversation familière*, Presses Universitaires de Lyon, 1996.

⁷ *Ibidem*, p. 31.

⁸ *Ibidem*.

⁹ C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, v. 1, Armand Colin, Paris 1990, p. 253.

¹⁰ V. Traverso, *op. cit.*, pp. 33–34.

2.3. PRÉSENTATION DU CORPUS

Notre modeste corpus des FA provient d'un extrait du roman *Madame* de Antoni Libera publié en 1998 et désormais traduit en une vingtaine de langues, dont le français (par Grażyna Erhard, 2004). Le narrateur-personnage est élève de terminale dans un lycée varsovien des années 1960. Cette étape de sa vie lui semble morne et désespérante, tant à cause du climat politique de l'époque que de l'étroitesse d'esprit et de la grossièreté des enseignants. Cet ennui est brisé par l'arrivée de Madame, la nouvelle directrice de l'établissement.

La section « *Per aspera ad astra* » compte 14 pages dans l'original et son action se passe pendant un cours de français. Evidemment, l'interaction n'est pas représentée dans sa totalité. Elle est délimitée dans le texte par la mention de la sonnerie finale et de la sortie de Madame, mais le début du cours est survolé rapidement dans le seul but de remarquer la bonne humeur inhabituelle de l'enseignante ce jour-là. La séquence que nous allons étudier concernant la lecture d'un devoir commence à la ligne 10.

Notre corpus est constitué de tours de parole au discours direct qui sont marqués par un tiret en début de ligne (et qui peuvent contenir plusieurs interventions). Nous en avons recensé 71 (sur 126 paragraphes) dans le texte original, ce qui lui attribue un fort caractère interactif.

La présence des FA en tant que « *targeting vocative* »¹¹ et la continuité thématique permettent de structurer l'interaction du chapitre en y distinguant notamment la séquence « lecture de la rédaction » à partir du 4^e paragraphe. À l'intérieur de cette séquence, nous avons discriminé trois sous-séquences qui sont les suivantes :

- Madame cherche un élève volontaire pour lire le devoir et désigne Adriana Kloc par défaut (dialogue),
- Madame indique Agnès Ważsik dont la rédaction provoque l'intervention de Roger Golz (polylogue),
- le narrateur-personnage se porte volontaire pour lire son texte et implique Agnès Wójcik (trilogie).

Le corpus des FA correspond aux attentes du lecteur polonais adulte au moment de la publication du livre compte tenu de son expérience scolaire : l'enseignante tutoie les lycéens (emploi dissymétrique), lesquels s'adressent à elle en utilisant la FA *pani profesor* (littéralement : *Madame le professeur*). Les lycéens se tutoient mutuellement. La particularité du cours de français se reflète dans un recours à la FA française *mademoiselle* + patronyme dans la relation entre l'enseignante et les deux lycéennes indiquées.

¹¹ « (...) a targeting vocative is a vocative used by a current speaker to indicate their choice of preferred next speaker in situations where other contextual clues do not make that person the most likely next speaker », S. Eggins, D. Slade, *Analysing casual conversation*, Cassell, London 1997, p. 145.

2.4. ANALYSE DU CORPUS

2.4.1. Les FA comme unités d'organisation de l'interaction

Comme le souligne Francols, dans une interaction de classe, le cadre participatif est sans cesse modifié (les différents individus sont admis en tant que récepteurs ou producteurs), et c'est notamment l'utilisation des formes nominales d'adresse qui permet de définir et de redéfinir les rôles interlocutifs de chacun dans la classe¹² en nous renseignant en particulier sur le schéma de réception. En effet, dans la classe, l'allocutaire peut être un individu (enseignant ou élève), un groupe, ou encore la classe toute entière.

Ainsi, dans l'exemple qui ouvre la séquence analysée, l'enseignante s'adresse à toute la classe :

- (2a) — A jak tam nasze wypracowanie o niebie i gwiazdach ? — przeszła wreszcie do następnej fazy lekcji. — Napisane ? Jest ktoś, kto chciałby je przeczytać ? [93]
- (2b) — Bon, et qu'en est-il de vos rédactions sur le ciel et les étoiles ? ęchajna-t-elle. J'espère que c'est fait. Quelqu'un veut-il lire sa rédaction ? (143)

La première intervention est adressée par le biais de l'adjectif possessif *nasze wypracowanie* (*notre rédaction*) qui constitue un nouvel allocutaire, et la FA — pronom indéfini *ktoś* (*quelqu'un*) — accompagne la dernière intervention. En utilisant l'adjectif possessif à la première personne, Madame se positionne dans le groupe des élèves, elle feint de partager leurs tâches : ainsi, la séquence débute par une tentative d'effacement de la distance énonciative — qui n'est pourtant pas reflétée dans la traduction française où apparaît l'adjectif à la 2^e personne : *vos rédactions*. Cependant, le pronom interrogatif *ktoś* rétablit l'ordre pragmatique canonique en excluant l'enseignante du groupe.

Le tour de parole (3) constitue un nouvel allocutaire dans la mesure où il suit un autre échange enseignante-élève qui se termine par l'intervention suivante de Madame :

- (3) — *On peut dire que tu as été aussi heureux que le loup de la fable au fond de son puits.*
(en français dans l'original, p. 93)

où le pronom *tu* désigne l'allocutaire, en l'inscrivant sur la deixis personnelle, mais du fait de l'existence des formes concurrentes (*vous* en français, *pan/pani* etc. en polonais), il est aussi chargé d'une valeur relationnelle sur l'axe vertical et horizontal¹³. Dans ce cas précis, la distance sur l'axe horizontal, celui de la

¹² N. Francols, « Les formes nominales de l'adresse dans l'interaction entre maître et élèves à l'école primaire », [dans :] C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *op. cit.*, p. 92.

¹³ Les valeurs des pronoms personnels *tu* et *vous* étant, depuis l'article « The pronouns of power and solidarity » de R.W. Brown et A. Gilman, [dans :] T.A. Sebeok, (dir.), *Style in Language*, Cambridge, MIT press, 1960, 253–76, décrites et analysées dans plusieurs études, nous n'allons pas y revenir en détail.

« solidarité », est importante : si l'on pouvait à la limite parler d'une certaine solidarité entre les élèves et les enseignants due à leur appartenance à un même établissement scolaire, elle n'y est pas actualisée, et il n'y a aucune familiarité, ni encore moins informalité entre l'enseignante (toujours inaccessible, impitoyable et impassible) et les élèves. Sur l'axe vertical, la hiérarchie entre les deux entités, l'enseignante et les élèves, se reflète dans l'emploi dissymétrique des pronoms d'adresse, que nous pouvons illustrer par l'échange suivant :

(4a) — [...] bardzo jestem ciekawa, co sam napisałeś, skoroś taki mądry. [...] — Jak pani sobie zyczy — powiedziałem uprzejmie [...]. (104)

(4b) J'aimerais bien savoir ce que tu as écrit, toi qui es si fin et si intelligent. [...] — C'est comme vous voulez, dis-je poliment. (159)

L'ironie distanciatrice de l'enseignante y est désarmée par la politesse de la réponse dans laquelle l'élève semble valider le contenu explicite de l'énoncé et neutraliser sa négation implicite.

Remarquons toutefois, par rapport à l'axe vertical, qu'une certaine solidarité entre les élèves et la professeur est créée par Roger Golz qui interrompt le cours en protestant contre la nationalité polonaise de Copernic et qui prononce une tirade enflammée contre la polonomanie :

(5a) Nie ma się z czego śmiać ! — znów zaperzył się Rożek. — A skoro tak wam wesoło, to powiem wam jeszcze więcej. Polacy są tak drażliwi na punkcie swojej wartości, bo czują się niepewni. (97)

(5b) Il n'y a pas de quoi rigoler ! s'offusqua à nouveau Rongeur. Et puisque ça vous fait tant marrer, je vais vous dire : la susceptibilité des Polonais quant à la valeur de leur nation vient simplement de leur manque d'assurance. (149–150)

Toutefois, Madame refuse cette connivence et rétablit le clivage :

(6a) — Dość ! — krzyknęła Madame. — Nie życzę sobie dłużej tego słuchać ! Macie w tej chwili przestać ! (98)

(6b) Ça suffit ! cria Madame. Je ne veux pas en entendre davantage ! Vous arrêtez ça tout de suite ! (150)

Cette réaction est très intéressante : Rożek (fr. Rongeur) utilise un *vous* exclusif en s'adressant à la classe. Lui-même ne s'identifie pas à ses camarades. Madame à son tour utilise un *vous* collectif, et non un *tu* concernant exclusivement le fauteur de trouble. Cet incident prouve que dans le groupe, l'identité pragmatique est parfois confuse : si l'un des membres du groupe prononce un jugement, le locuteur dominant peut le prendre comme un avis du groupe entier, et non comme un avis individuel.

Pour terminer le problème de la ratification de l'allocutaire par le biais des FA, il faut bien remarquer qu'en cours, chaque élève peut jouer l'un des rôles suivants : allocutaire direct (en tant qu'individu, en tant que membre d'un groupe ou en tant que membre de la classe), mais aussi allocutaire indirect et simple

témoin¹⁴. Ces deux derniers rôles ne se laissent pas facilement délimiter et sont sujets à des malentendus dus aux différentes hypothèses interprétatives de la part des interactants. En effet, quand le narrateur annonce à la page 102 : *Chcę tylko zadać jedno pytanie autorce wypracowania*¹⁵, la question posée (« Jak rozumiesz łacińską sentencję, której użyłaś jako motto w swoim wypracowaniu ? »¹⁶) a pour allocutaire direct Agnès Wąsik, mais l'allocutaire indirect est l'enseignante, et la classe est en position de témoin. En revanche, quand l'enseignante désigne un des élèves pour la lecture de son devoir, la classe se positionne tantôt comme allocutaire indirect (les élèves peuvent se sentir impliqués), tantôt comme témoin. Le premier cas peut être illustré par l'exemple suivant, dont l'allocutaire direct est Roger Golz :

(7a) Jeszcze słowo i usunę cię z klasy ! (98)

(7b) Un mot de plus, et tu prends la porte ! (151)

mais la confirmation du fait que la classe entière se sent concernée par la menace en tant qu'allocutaire indirect est indiquée par la didascalie, résumant l'intervention réactive, en français : « Un silence de mort s'abattit à l'instant sur la classe » (p. 151).

Pour conclure ce point, nous pouvons constater que la division de la séquence en dialogue, trilogue et polylogue ne rend vraiment pas compte de la complexité de la situation polyphonique en classe. L'existence d'un allocutaire direct dans chaque échange ne devrait pas éclipser l'implication des allocutaires indirects et des témoins des échanges, aussi importants dans ce théâtre (au sens de Goffman) qu'est chaque cours, ni le fait que les échanges en classe sont rarement des paires adjacentes. Dans beaucoup de cas, les échanges se recoupent et s'immobilisent momentanément, pour redémarrer avec encore plus d'impétuosité en raison de leur forte charge émotionnelle.

2.4.2. Les FA comme éléments de négociation de la relation interpersonnelle

Comme l'écrit Francols, « la relation maître-élèves dans l'interaction de classe ne se joue pas seulement sur un axe vertical ou hiérarchique, mais aussi sur un axe horizontal. Ce deuxième axe de négociation de la relation interpersonnelle, qui concerne le degré de „familiarité” entre les interactants, porte ici surtout sur leur connaissance mutuelle et sur la nature de leur relation affective »¹⁷.

En effet, Madame a recours à trois types de FA :

— tutoiement (au singulier et au pluriel, déjà analysé au point 2.4.1. dans le contexte de la sélection de l'allocutaire direct, indirect et du témoin),

¹⁴ N. Francols, *op. cit.*, p. 92.

¹⁵ « Je voudrais poser une question à l'auteur de la rédaction », p. 156.

¹⁶ « Comment comprends-tu la sentence latine que tu as mise en exergue de ta rédaction ? », *ibidem*.

¹⁷ N. Francols, *op. cit.*, p. 93.

— *mademoiselle* (en français dans l'original) + patronyme :

(8a) — *Bon*, skoro nie ma chętnych, muszą kogoś wyznaczyć. Powiedzmy, *mademoiselle Kloc*. (93)

(8b) — *Bon*, eh bien, puisque les volontaires ne se pressent pas au portillon, je me vois dans l'obligation de désigner quelqu'un. On va dire... *mademoiselle* Kloc*. (144)

(9a) *Bon, alors* — wypielęgowany paznokieć zatrzymał się tymczasem gdzieś u dołu listy. — Co nam zaproponuje *mademoiselle Wąsik*? (94)

(9b) — *Bon, alors**, fit-elle, son bel ongle pointé quelque part vers le bas de la liste. Voyons ce que nous propose *mademoiselle* Wąsik*... (145)

— prénom :

(10a) Jak na to odpowiesz, *Agnieszko*? — Madame znów się zwróciła do bladej Wąsikówny. (103)

(10b) « Qu'est-ce que tu peux répondre à ça, *Agnès*? » demanda Madame, se tournant à nouveau vers Mlle Wąsik, devenue pâle comme un linge. (157–158)

Ces FA respectent les règles de cooccurrence (prénom + 2^e personne, *mademoiselle* + patronyme + 3^e personne) ; elles sont aussi congruentes compte tenu de deux facteurs extralinguistiques : la relation hiérarchique entre Madame et l'élève justifie l'usage du prénom, tandis que l'enseignement en français justifie la FA *mademoiselle*. Le passage d'une forme à l'autre accompagne les « actes menaçant la face » (angl. FTA) et a sans doute pour rôle de les atténuer.

Mais Madame enfreint aussi délibérément les règles de politesse, par exemple quand elle appelle le narrateur-personnage par le label¹⁸ *notre poète* (en français dans l'original), avec une ironie sarcastique¹⁹ :

(11a) *Ah, notre poète!* — stwierdziła z drwiącym uśmiechem Madame. — Brawo! Słuchamy, słuchamy — udzieliła mi głosu. — No więc cóż tam takiego masz nam do powiedzenia? (101)

(11b) — *Ah, notre poète**! observa Madame en esquissant un petit sourire sarcastique. Bravo! Vas-y, vas-y, nous t'écoutons. Qu'est-ce que tu peux bien avoir de si sensé à nous dire? (156)

Il est intéressant d'observer que dans l'optique de C. Kerbrat-Orecchioni, le label, se différenciant du surnom par son caractère occasionnel (autres exemples : *la blonde*, *le pull vert*), serait confiné dans un emploi appelée par elle « hélage ». Cet exemple ne le confirme pas vraiment — il est plutôt proche de l'énoncé du type « Salut voisin ! » où la FA joue le rôle de renforcement du lien interlocutif et de l'acte de langage, avec une valeur additionnelle de surprise ayant pour effet de durcir le FTA. On peut évoquer en ce lieu « la valeur interpellative diluée » de Kerbrat-Orecchioni, « c'est-à-dire réduite à une fonction générique d'insistance

¹⁸ C. Kerbrat-Orecchioni, « Introduction », *op. cit.*, p. 21.

¹⁹ Cf. A. Rabatel, « Ironie et sur-énonciation », *Vox romanica* 2012, pp. 42–76.

ou de renforcement, sur laquelle peuvent venir se greffer toutes sortes de valeurs pragmatiques et rhétoriques particulières »²⁰.

Remarquons aussi que dans la dernière intervention de l'exemple 11, Madame se solidarise momentanément avec la classe (« *cóz takięo masz nam do powiedzenia ?* »), chassant au moyen du sarcasme le narrateur-personnage de son terrain sur lequel il a osé empiéter en déclarant son envie de lire le devoir. L'offensive préméditée du personnage entraîne la nécessité de rompre la solidarité de la classe et de choisir un bouc émissaire en la personne d'Agnès Wąsik qui, à court de ressources linguistiques, finira par passer à la langue polonaise. Cette capitulation donnera lieu à un iloïement triomphal du personnage-narrateur :

(12) *Mais elle parle polonais ! C'est inadmissible !* (en français dans l'original, 104)

qui ne rencontrera toutefois pas l'approbation de Madame. Cet iloïement franchement dévalorisant peut être, selon Kerbrat-Orecchioni, traité comme une « délocution in presentia » : « une personne présente est à tous égards traitée comme une tierce personne, c'est-à-dire exclue du circuit de l'interlocution »²¹.

Le fiasco n'est toutefois pas définitif, le narrateur possédant encore plusieurs atouts cachés dans le contenu de sa rédaction — le tout pour se rapprocher de Madame et négocier le rôle de partenaire, momentanément dévolu à Roger Golz.

CONCLUSIONS

L'étude du corpus des FA présentes dans le chapitre « *Per aspera ad astra* » de *Madame* d'Antoni Libera permet de tirer une conclusion sur deux fonctions de ces formes dans ce texte reproduisant une interaction professeur-lycéens. La première est la sélection d'allocutaires directs. Nous avons vu dans ce travail que les notions d'allocutaire indirect et de témoin étaient très opératoires pour analyser l'implication des autres dans les séquences de classe et leurs rôles respectifs. La seconde fonction correspond à la mise en place d'un climat socioaffectif particulier, qui relève du choix de l'enseignant puisque celui-ci peut le créer et récréer à son gré, tout particulièrement avec une classe d'adolescents/pré-adultes, se trouvant à la charnière de deux âges et pouvant être infantilisés ou « adultisés ». Le corpus ne contient pas d'exemples d'infantilisation, les solutions de Madame étant congruentes au type d'interaction et aux actes de parole de type FTA : on peut donc parler, à la suite de Kerbrat-Orecchioni²², d'une certaine « apolitesse » dans la plupart des échanges professeur-élève représentés dans le passage étudié.

²⁰ *Ibidem*, p. 28.

²¹ Cf. la fameuse intervention de Sarkozy lors du débat électoral du 2 mai 2007 : « je ne sais pas pourquoi madame Royal a perdu ses nerfs » (C. Kerbrat-Orecchioni, « Introduction », *op. cit.*, p. 14).

²² Terme proposé entre autres lors de sa conférence au congrès « *Cortesia : olhares e (re)invenções* » à l'Université Aberta, Lisbonne, 5–7 septembre 2012.

Il faut cependant en exclure les exemples d'ironie, comme dans les numéros 4 et 11 ci-dessus, qui peuvent être traités en termes de stratégies défendant la face de l'enseignant et qu'il nous est malheureusement impossible d'étudier en détail en ce lieu. Les élèves eux aussi peuvent construire leur espace social et marquer leurs alliances par le choix des FA, ce qui toutefois n'est que peu observable dans le fragment choisi. Ce petit échantillon nous permet malgré tout de rejoindre la position de Kerbrat-Orecchioni sur les FA en tant que « puissants relationèmes »²³, éléments constitutifs des représentations mentales de l'Autre.

SOURCES DES EXEMPLES :

Libera A., *Madame*, Znak, Kraków 1999.

Libera A., *Madame*, traduit par G. Erhard, Buchet/Castel, Paris 2004.

PERCEIVING THE OTHER THROUGH INTERACTION : THE CASE OF ADDRESS FORMS IN THE NOVEL *MADAME* BY ANTONI LIBERA

Summary

In this article, we analyse the interactions in the novel *Madame*, specifically the way a teacher and her students use address forms. The basis of the analysis is the chapter "Per aspera ad astra" whose plot focuses on a French lesson.

First, we define the object of our research (address forms), secondly the context in which it is used (interaction). We also shortly analyse the interactions which can be observed in the chosen fragment of the novel and which are analysed in terms of intercultural aspect. We put the stress on the role address forms play as elements enabling people to negotiate interpersonal relationships.

Key words: address forms, interaction.

²³ C. Kerbrat-Orecchioni, *op. cit.*, p. 8.