

Actes de langage et politesse : une étude empirique chez les étudiants espagnols

Speech Acts and Politeness: An Empirical Research among Spanish Students

Carmona Sandoval Alejandro

Universidad Internacional de Valencia-Espagne
alejandro.carmona@campusviu.es



0000-0002-2248-2704

e-LOGOS

Ait Saadi Zakia

Universidad Internacional de Valencia-Espagne
zakia.ait@campusviu.es



0000-0003-1890-9135

e-LOGOS

Pour citer cet article :

Carmona-Sandoval, A& Ait-Saadi, Z. (2021). Actes de langage et politesse : une étude empirique chez les étudiants espagnols. *Revue Traduction et Langues 20 (1)*, 239-261.

Reçu : 26/06/2021 ; Accepté : 12/08/ 2021, Publié : 31/08/ 2021

Abstract: *The pragmatic dimension of language is a key element that allows human beings to communicate and, in this way, to define themselves culturally. More specifically, the interest of a study of pragmatics lies in the following fundamental idea: the use of linguistic codes cannot be envisaged without taking into account the social component of the communicative process. The importance of this functional vision of the communicative act is such that it alone makes it possible to promote a study of the language that goes beyond the systemic dimension advocated until the end of the seventies of the 20th century. We therefore wish to frame our work in the field of pragmalinguistics and, more precisely, in the paradigm of politeness. This work allows us to frame our object of study by identifying the fundamental elements that define the paradigm concerned (politeness). It discusses the importance of pragmatic competence for learning a foreign language, in accordance with the precepts established by the Common European Framework of Reference for Languages. This article, therefore, deals with the study of pragmalinguistics and that of the linguistic elements that are used by Spanish speakers to express certain speech acts in their mother tongue. The idea that shapes this research is based on the principles of politeness and on the importance given to the pragmatic component in the classroom to minimize the cases of interference (negative transfer) by learners in their process of learning a foreign language. Certain learning resources, such as oral / written discourse corpora, enable students to see how native speakers express themselves in concrete circumstances. Therefore, we present the results of a survey carried out among Spanish university students*

Corresponding author : Alejandro Carmona Sandoval

with the aim of analyzing the use of linguistic resources in their mother tongue to express the acts of request, refusal, order, instruction and complaint. For that purpose, respondents were asked to watch a silent short film, to consider the degree of cordiality in each for each scene and, then, to put forward the statements of each actor. The gathering of data has been ensured through the Discourse Completion Task methodology. The results confirm the link between this interpretation, the linguistic elements chosen and the politeness strategies developed for each scene. We also underline the highly cultural and intersubjective character of the use of the language, which results, among others, in the use of fixed expressions, of more or less complex propositions, of semantic or syntactic markers, of interjections, in order to downgrade or upgrade the illocutionary force of the statement. This work is meant to offer the scientific and teaching community an authentic and practical tool that can provide useful information about the way Spanish speakers use their mother tongue to express certain language acts.

Keywords: *Speech acts- interferences – politeness – pragmalinguistics –Discourse Completion Task methodology (DCTM)- Spanish students.*

Résumé : *Cet article aborde l'étude de la pragmalinguistique et des éléments linguistiques qui sont utilisés par des interlocuteurs espagnols pour exprimer certains actes de langage dans leur langue maternelle. L'idée qui jalonne cette recherche est fondée sur les préceptes de la politesse et sur l'importance portée en salle de cours à la composante pragmatique pour limiter les cas d'interférence (transfert négatif) de la part des apprenants dans leur processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Certaines ressources pédagogiques, comme les corpus de discours (oraux ou écrits) permettent, à cet effet, que les étudiants puissent voir par eux-mêmes de quelle manière les parlants de langue étrangère s'expriment dans des circonstances particulières. Nous présentons donc, dans ce travail, les résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants universitaires espagnols dans le but d'analyser les ressources linguistiques mobilisées dans leur langue maternelle pour exprimer les actes de demande, refus, ordre, instruction et plainte. Pour ce faire, les répondants durent visualiser un court métrage muet et indiquer le degré de cordialité interprété pour chaque scène pour ensuite proposer les énoncés de la part des acteurs. La collecte des données fut assurée par l'utilisation du Discourse Completion Task. Les résultats confirment le lien entre cette interprétation, les éléments linguistiques choisis et les stratégies de politesse développées pour chaque scène. Nous soulignons également le caractère hautement culturel et intersubjectif de l'usage de la langue, qui se manifeste, entre autres, par l'utilisation d'expressions figées, de propositions plus ou moins complexes, de marqueurs sémantiques ou syntaxiques, d'interjections, dans le but d'atténuer ou d'intensifier la force illocutoire de l'énoncé.*

Mots clés : *Actes de langage –interférences – politesse – pragmalinguistique – méthodologie axée sur la tâche d'achèvement du discours- étudiants espagnols.*

1. Introduction

Dans ce présent article, nous nous proposons d'étudier les résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants universitaires espagnols, ayant pour but d'analyser les ressources linguistiques mobilisées pour exprimer certains actes de langage : la demande, le refus, l'instruction, la plainte et l'ordre. Ce travail s'ajoute aux nombreux efforts investis par la communauté scientifique pour mettre en valeur la dimension pragmatique de la langue, un élément clé du rouage qui permet aux êtres humains de se communiquer et, de la sorte, de se définir culturellement. Plus particulièrement, l'intérêt d'une étude de la pragmatique repose l'idée fondamentale qui suit : l'utilisation des codes linguistiques ne peut être envisagée sans tenir compte de la composante sociale du processus communicatif. Autrement dit, tout acte communicatif résulte d'un acte socialement normalisé. Lorsque nous communiquons avec un groupe de personnes, nous interagissons et établissons des liens avec les autres. Nous nous exprimons en fonction de notre humeur, de notre état d'âme, et les mots que nous évoquons sont le reflet de nos motivations et de nos intentions.

L'importance de cette vision fonctionnelle de l'acte communicatif est telle qu'elle permet à elle seule de promouvoir une étude de la langue qui dépasse la dimension systémique prônée jusqu'à la fin des années soixante-dix du 20^{ème} siècle. Elle est d'autant plus importante qu'elle invoque une perspective qui focalise l'objet d'étude non plus sur le *quoi* (la langue) mais sur le *comment* (son usage). De cette réflexion sont nés la pragmatique (définie comme étude de l'usage de la langue) et les actes de langage :

[The importance of studying speech acts] is not, as has generally been supposed, the symbol or word or sentence, or even the token of the symbol or word or sentence, which is the unit of linguistic communication, but rather it is the production of the token in the performance of the speech act that constitutes the basic unit of linguistic communication. To put this point more precisely, the production of the sentence token under certain conditions is the illocutionary act, and the illocutionary act is the minimal unit of linguistic communication (Searle, 1972, p. 39).

L'acte de langage représente une unité fondamentale d'analyse pragmatique et du discours. Cependant, les propos de Searle n'avaient pas pour but de dissocier l'analyse linguistique tel qu'il en était depuis fort longtemps (*langue* face à *parole*). Ses propos soutiennent, au contraire, une vision qui intègre ces deux pôles, car tout acte de langage émis sous une phrase constitue une fonction de cette phrase.

Sous une perspective pragmatique, il paraît donc important de fournir des outils d'analyse permettant d'identifier des éléments de *relation* (et non pas de *causalité*) entre la production des ressources linguistiques et leur interprétation à partir du contexte qui les entoure. Bravo (2004, p. 27) parvient à définir le contexte comme l'ensemble des éléments extralinguistiques et socioculturels qui accompagnent un message, comprenant ainsi « les actions physiques réalisées au sein même de la situation communicative mais aussi les éléments externes à celle-ci, tels que les caractéristiques sociales des participants, leurs croyances, leurs attitudes et leurs valeurs »¹.

Pour que tout acte de communication soit efficace, il semble nécessaire de trouver un point d'intersection, un « lieu de rencontre cognitif » dans lequel toute l'information pragmatique puisse être partagée entre les interlocuteurs (Escandell Vidal, 2013, p. 35). Ce « lieu de rencontre » permettra ainsi aux participants à l'acte communicatif de partir sur des bases communes et de développer ensuite leur propre argumentaire. Cependant, ces éléments partagés ne sont pas seulement composés d'informations neutres ou de faits ; ils comprennent également des non-dits qui proviennent des coutumes, des valeurs, des conceptions du monde qui nous entoure et, finalement, des normes-mêmes qui guident l'usage et l'interprétation de la langue.

Nous souhaitons donc encadrer notre travail dans le domaine de la pragmalinguistique et, plus précisément, dans le paradigme de la politesse. Les avancées scientifiques en la matière, initiées il y a plus de quarante ans, ont fourni à ce dernier les éléments nécessaires pour être considéré comme objet d'étude à part entière

¹ Texte original : [incluye] desde acciones físicas realizadas en el interior de la misma situación comunicativa hasta elementos externos a la propia situación, como las características sociales de los/las participantes, sus creencias, actitudes y valores. (Bravo, 2004, p. 27)

(KerbratOrecchioni, 2005). Nous attacherons une attention particulière à la composante culturelle de l'acte communicatif, car toute interaction langagière se doit d'être conçue comme un acte contextualisé et, par ce fait, social. La première partie de ce travail nous permettra d'encadrer notre objet d'étude par l'identification des éléments fondamentaux qui définissent le paradigme concerné (la politesse). Nous aborderons ensuite l'importance de la compétence pragmatique pour l'apprentissage d'une langue étrangère, en accord avec les préceptes établis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

(CECR). Nous soulignons dès à présent le caractère fonctionnel de l'ouvrage, qui se doit d'être considéré comme une référence à des fins pratiques et non de positionnement théorique. Nous exposerons, par la suite, les principaux résultats de notre travail relatif à trois actes de langage (la totalité des résultats sont disponibles en annexe). Pour conclure, nous proposons quelques éléments de continuité à ce travail aussi bien dans le domaine de la pragmatique que dans la didactique des langues étrangères.

2. La politesse comme point de départ

Les travaux de recherche en pragmatique de la langue, focalisés sur le phénomène de la politesse, furent inaugurés par Brown et Levinson (1978). Leur modèle, amplement débattu, repose fondamentalement sur l'idée d'une image sociale (*face*), empruntée au préalable d'Erving Goffman (1967) et définie comme l'image de soi-même et que toute personne souhaite maintenir lors de ses relations avec d'autres sujets. L'image n'est pas un concept constant ou longitudinal, mais plutôt variable et peut, par conséquent, se perdre, se maintenir ou se remettre en valeur.

L'image sociale peut être analysée sous deux angles (Trinh, 2002, p. 134) : le premier correspond à la « face négative » et contribue à maintenir le territoire (l'autonomie) du sujet parlant, au sens le plus large du terme (territoire corporel, spatial ou temporel, bien matériel ou savoirs, secrets...). En contrepartie, la « face positive » contribue à mettre en valeur le narcissisme de l'individu, c'est-à-dire, l'ensemble des images valorisantes émises vis-à-vis des autres et que les personnes construisent à travers leurs interactions langagières ou actes. Pour maintenir l'équilibre souhaité entre ces deux dimensions, les sujets parlants font constamment appel à un travail d'image (*face-work*) car toute activité conversationnelle constitue, en somme, une menace potentielle pour les deux faces (*Face Threatening Act*, FTA). À partir de là, comme le signale KerbratOrecchioni :

[Ce travail d'image] va consister à 'polir' les arêtes sinon trop acérées des FTA que nous sommes amenés à commettre, les rendant ainsi moins blessants pour les faces délicates de nos partenaires d'interaction [...] (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p. 108).

Pour mitiger les risques d'image liés aux FTA, les sujets parlants ont recours à plusieurs stratégies de politesse pendant leurs interactions langagières. Une d'entre elles consiste à utiliser des procédés d'atténuation (*mitigators*) visant à adoucir les effets négatifs liés à nos actes et langage. Cependant, certains actes de langage peuvent avoir pour but la simple valorisation de ces faces sans qu'une menace ne soit identifiée au

préalable. Dans ces cas là - par exemple, lors d'un remerciement, un vœu, un compliment ou, dans certaines conditions, l'alternance codique (Boubaya, 2020) -, la politesse est employée comme stratégie pour rehausser l'image des interlocuteurs (Haverkate, 1994 ; Bravo, 1999 ; Hernández Flores, 2004). Ces actes de langage, dénommés *Face Flattering Acts* par Kerbrat-Orecchioni (2004, 2010), permettent d'approfondir le concept de politesse pour le définir comme un « ensemble de stratégies de ménagement mais aussi de valorisation des faces d'autrui [...] afin de préserver l'ordre de l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2010).

Cependant, ce rapport binomial (FTA/FFA) pourrait ne pas être suffisant pour décrire la complexité du processus relationnel. En effet, comme le signale Kerbrat-Orecchioni (2010), le contexte à lui seul peut modifier le caractère *a priori* menaçant

(FTA) ou valorisant (FFA) d'un énoncé vis-à-vis des sujets parlants, de sorte qu'un même énoncé peut être considéré à la fois poli et impoli : « il faut tenir compte à la fois de son contenu, de sa formulation et de son contexte d'actualisation » et introduire de nouvelles catégories langagières (pragmatiques) à ce nouveau système : *politesse* (présence d'un ou plusieurs marqueurs de politesse plus ou moins attendus par les sujets parlants), *hyperpolitesse* (exagération dans l'utilisation de marqueurs), *non-politesse* (absence normale de tout marqueur de politesse), *impolitesse* (absence anormale d'un marqueur de politesse).

3. Compétence pragmatique et interférence en cours de langue étrangère

En corrélation avec le point précédemment établi, une langue (de même que son enseignement) se doit d'être conçue comme une activité holistique qui tient compte de ses composantes non seulement systémiques (syntaxe, grammaire...) ou lexiques (sémantique), mais également contextuelles et, par conséquent, socio-culturelles.

La publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est venue, d'une certaine manière, officialiser cette considération holistique du processus d'apprentissage. Deux sont les éléments qui nous poussent à maintenir ce propos. D'une part, la promotion d'une approche actionnelle au travers de laquelle l'activité formatrice constitue un acte intégral de communication et d'échange de l'étudiant vis-à-vis de sa propre communauté et dont le processus tourne autour de la *tâche*. D'autre part, le modèle de compétence communicative langagière repose sur une relation dynamique et complémentaire de trois compétences spécifiques : la compétence linguistique (usage du sujet parlant de la langue en tant que *système*), la compétence sociolinguistique (usage de la langue dans sa dimension sociétale) et la compétence pragmatique (utilisation *réelle* et contextualisée du langage).

Cependant, il semblerait que Cadre ne prête pas une attention particulière aux différentes théories pragmatiques établies durant ce XX^{ème} siècle. Comme il est signalé en page 13, le document « n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation ». Il convient dès lors de souligner le caractère professionnel et pratique (*pragmatique*) du document, et de l'éloigner de toute prétention épistémologique :

La transposition didactique pratiquée par les auteurs du texte européen vise à construire un référent commun orienté non pas vers l'acquisition de cadres théoriques universitaires mais vers la construction d'un référent théorique professionnel partagé par tous les usagers. Le CECR s'adresse donc à des utilisateurs qui ne sont pas nécessairement des spécialistes du domaine de recherche sous-jacent. (Barriere, 2016, p. 26)

Cette volonté expliquerait la raison pour laquelle l'apprentissage et l'utilisation des règles de politesse, des différents registres, des marqueurs linguistiques et de l'humour sont rattachées à la compétence sociolinguistique et non pas à la compétence pragmatique (Conseil de l'Europe, 2018, p. 143). Par ailleurs, les frontières établies entre la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique paraissent pour certains points quelque peu ambiguës, surtout en matière d'organisation discursive (maîtrise des genres discursifs) :

La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- o Organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ;
- o Utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ;
- o Organisés selon des schèmes interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique).

Quoi qu'il en soit, cette considération socio-culturelle et interactionnelle de l'acte communicatif met en relief le besoin pour la communauté éducative de disposer de ressources didactiques permettant aux étudiants de communiquer à partir des normes sociales d'usage langagier. À défaut de cette considération, les apprenants risquent de transposer davantage les normes sociolinguistiques et pragmatiques de leur langue maternelle (L1) à la langue étrangère apprise ou parlée (L2).

Ces cas d'*interférence* (Galindo, 2005) sont applicables au phénomène de politesse dès lors que les normes pragmatiques qui régissent le bon usage peuvent différer d'une langue (ou société) à autre. Peláez Torres ajoute, à ce titre ²:

[...] il est essentiel que les étudiants disposent d'une compétence pragmatique suffisante en L2, non seulement en raison de ces différences socioculturelles, mais aussi parce que, dans un contexte de communication interculturelle, ce manque de compétence peut avoir de mauvaises conséquences pour l'étudiant. (Peláez Torres, 2017, p. 473)

Nous noterons cependant, en accord avec Laidoudi, que les interférences, définies comme « transferts négatifs » ne peuvent être considérées comme un processus

² Texte original : [...] poseer una competencia pragmática suficiente en la L2 es esencial para el alumno, no solo por estas diferencias socioculturales sino también porque, en contextos de comunicación intercultural, no ser suficientemente competente puede acarrear consecuencias negativas para el estudiante. (Peláez Torres, 2017, p. 473)

pédagogique positif. Pour que ceci soit possible – c'est-à-dire, pour assurer un transfert positif – il paraît fort utile « que les apprenants s'appuient sur ce qui est connu pour assimiler ou maîtriser ce qui est inconnu » (Laidoudi, 2020 : 30), notamment en milieu plurilingue, où les sujets parlants sont à même de comparer plusieurs langues pour repérer les ressemblances et les différences et, au final, d'en faire un meilleur usage. En d'autres termes, « les interférences qui étaient considérées au départ comme des transferts négatifs, deviennent positives » (Melaouhia Ben Hamadi, 2014 : 169) et peuvent, plus encore, donner lieu à une créativité linguistique très positive (Bouchiba Ghlamallah, 2015).

Il est possible, par ailleurs, de signaler de nombreux exemples d'alternance codique largement utilisés dans les contextes plurilingues comme l'Algérie ou l'Espagne et qui reposent sur des stratégies de coopération et de négociation entre les interlocuteurs en accord avec leur intention, leur but communicatif et la situation de communication (Ouahmiche, 2014). Ce phénomène linguistique est souvent assimilé au discours oral et conversationnel, mais peut également apparaître à l'écrit, comme par exemple, dans un contexte journalistique (Miri Benabdallah, 2015).

Pour remédier à ces interférences (transferts négatifs), Galindo (2005, p. 294) identifie deux stratégies globales de la part des enseignants, bien que l'auteure admette qu'aucun consensus n'a été établi à ce sujet. En effet, la formule et les résultats dépendront en grande partie du niveau et des caractéristiques de chaque classe. La première stratégie consistera donc à proposer aux étudiants des tâches concrètes (explicites) de pragmatique en L2 et d'y accompagner les explications pertinentes en L1 ou L2. La deuxième vise plutôt à considérer que la pragmatique ne peut être enseignée en cours, sinon au travers de ressources audiovisuelles authentiques, permettant ainsi aux étudiants de découvrir par eux-mêmes l'utilisation réelle de la langue conformément aux règles pragmatiques et sociales de la culture L2. Cette deuxième approche ouvre également la voie à une approche contrastive en didactique des langues qui permet aux étudiants de comprendre la relation entre leur L1 et la L2 et, de la sorte, d'appréhender l'utilisation de leur L2 plus solidement (Debabi, 2018).

Le travail ici mené se situe à mi-chemin entre ces deux pôles : nous étudions, au travers d'une enquête, l'usage que les étudiants espagnols font de leur langue maternelle pour exprimer certains actes de langage : la demande, le refus, l'instruction, la plainte et l'ordre. Les résultats (voir annexe 1) sont ordonnés par acte de langage (scène) et fournissent aux apprenants d'espagnol comme langue étrangère un outil documentaire authentique pouvant être utilisé et analysé en cours de langue étrangère. Le chapitre suivant met en exergue les principales ressources linguistiques mobilisées par les étudiants dans leur langue maternelle. Les résultats peuvent être abordés par l'enseignant en cours de L2 dans le but complémentaire de limiter les cas d'interférence (transfert négatif) des étudiants.

Ce travail se situe à mi-chemin entre ces deux pôles : nous analysons, au travers d'une enquête, l'usage que les étudiants espagnols font de leur langue maternelle pour exprimer certains actes de langage : la demande, le refus, l'instruction, la plainte et l'ordre. Les résultats (voir annexe 1) sont ordonnés par acte de langage (scène) et fournissent aux apprenants d'espagnol comme langue étrangère un outil documentaire authentique pouvant être utilisé et analysé en cours de langue étrangère. Le chapitre suivant met en exergue les principales ressources linguistiques mobilisées par les étudiants dans leur

langue maternelle. Les résultats peuvent être abordés par l'enseignant en cours de L2 dans le but complémentaire de limiter les cas d'interférence (transfert négatif) des étudiants.

4. Enquête menée

Pour ce travail, une enquête online fut proposée à tous nos étudiants en traduction et interprétation. La collecte des données fut assurée par l'utilisation du *Discourse Completion Task* (Kasper, p. 2006), un outil par lequel les répondants sont invités à compléter plusieurs actes de langage sur la base d'informations contextuelles permettant de cerner la situation qui définit l'acte de communication : interlocuteurs, rôles, distance sociale, etc.

Les étudiants étaient invités à visionner un court-métrage animé muet, intitulé *Monsterbox* (disponible sur YouTube et autres plateformes vidéo gratuites). Ce court-métrage fut créé en 2012 par des étudiants de fin de Grade en Infographie 3D de Bellecour École. En dépit de son propos uniquement académique, le succès de cette vidéo fut tel que bon nombre de professionnels du domaine de la psychologie ou de la pédagogie en ont fait usage pour travailler les éléments liés à l'acte communicationnel : empathie, intelligence émotionnelle, etc. Pour ce travail, nous avons souhaité mettre en valeur le caractère hautement visuel et muet du produit, et sa capacité à incorporer un dialogue à la trame de l'histoire visionnée.

Comme tous les outils méthodologiques, le DCT n'est pas à l'abri de certaines critiques. En effet, contrairement aux jeux de rôle ou aux conversations orales enregistrées (Cohen, 1998 ; Muñoz, 2000), les informations fournies par les répondants restent standardisées voir modélisées et ne présentent pas autant d'éléments naturels que lors de conversations spontanées. Il permet néanmoins de focaliser l'étude sur des actes de langage concrets (choisis au préalable par les investigateurs) et de cerner les éléments à analyser de manière plus précise. A cela s'ajoute la possibilité de compiler un nombre souhaité de réponses relatives à une même situation de communication. Par ailleurs, le DCT convient également à la réalisation d'études comparatives (variations diatopiques, par exemple).

Dans ce travail, nous avons souhaité ajouter un élément supplémentaire à notre analyse dans la mesure où les répondants devaient également évaluer le degré de cordialité interprété dans le discours imaginé (sur une échelle de 1 à 5), à partir les éléments visuels qui intègrent le court-métrage (personnages, expressions faciales, expressions corporelles, couleurs, musique, etc.).

Notre DCT se compose de six questions, et chacune d'entre elles est liée à une situation de communication concrète (scène). Pour chaque question, il a été demandé aux étudiants de remplir l'énoncé qui serait, à leur avis, exposé par un personnage concret. Afin de minimiser la dispersion entre les réponses, chaque question comprenait une description détaillée de l'acte de communication et de l'intention des personnages.

Nous présentons à présent les questions qui ont été posées aux étudiants. Chaque question comprenait la fourchette temporaire de la scène, une explication du contexte et de l'intention communicative des personnages.

- Demande (54" - 59"). [L'enfant entre dans une pépinière et se dirige vers le monsieur âgé, propriétaire du magasin. L'enfant lui demande un nichoir en bois

- pour son compagnon (un petit monstre)]. Comment le demanderiez-vous, si vous étiez l'enfant ?
- Refus (59" - 1'08"). [Suite à la demande de l'enfant, le monsieur regarde le monstre et dit à l'enfant qu'il ne peut pas le lui vendre parce qu'il est uniquement fait pour les oiseaux, tel qu'il lui montre]. Comment exprimeriez-vous ce refus et de quelle manière le justifieriez-vous, si vous étiez le monsieur ?
 - Ordre (1'38" - 1'46"). [L'oiseau, avec un certain mépris, demande au petit monstre de se retirer pour lui montrer comment entrer dans le nichoir ; c'est la première fois que ces deux animaux se voient]. Comment le diriez-vous si vous étiez l'oiseau ?
 - Instruction (2'41" - 2'50"). [Le monsieur remarque que le garçon s'apprête à utiliser l'arrosoir pour arroser les plantes, et s'empresse de lui signaler qu'il doit uniquement utiliser un pulvérisateur. Il lui montre comment faire]. Comment le diriez-vous si vous étiez le monsieur ?
 - Ordre (3'46" - 3'57"). [Le grand monstre a cassé le pot de fleurs. C'est alors que le monsieur se fâche et lui ordonne de faire plus attention]. Comment vous plaindriez-vous si vous étiez à sa place ?
 - Plainte / ordre (4'07" - 4'13"). [Le monsieur observe que le monstre de taille moyenne a mangé son bonsaï. Il se met alors très en colère et, tout en hurlant, ordonne les monstres d'abandonner les lieux]. Que diriez-vous si vous étiez le monsieur ?



Figure 1. Extrait de l'enquête - question (scène1)

Tel qu'il a été indiqué *supra*, les répondants durent déterminer le degré de cordialité perçu pour chaque situation communicative (de 1 à 5, à l'échelle Likert). Cet élément nous paraît très intéressant car les stratégies pragmatolinguistiques de chaque répondant seront liées de manière étroite à cette évaluation subjective.

L'enquête fut créée au travers d'un Formulaire *Google* et le nombre total de répondants s'élève à 31, âgés d'entre 18 et 60 ans. La proportion de femmes se situe à 90,32% (28), tandis que les hommes ne représentent que 9,68% (3). Tous les répondants sont hispanophones de langue maternelle et la grande majorité (25) réside en Espagne. Les résultats de l'enquête sont disponibles en annexe.

5. Résultats et discussion

Pour commencer notre analyse, nous souhaitons souligner le caractère hautement discret et subjectif des résultats liés à l'interprétation du degré de cordialité de chaque scène. En effet, face aux DCT réalisés par les moyens conventionnels (sur papier), le support audiovisuel à partir duquel se fonde notre étude fournit, à notre avis, un nombre plus important d'informations qui agissent sur l'interprétation des scènes et, par conséquent, sur l'évaluation du degré de cordialité.

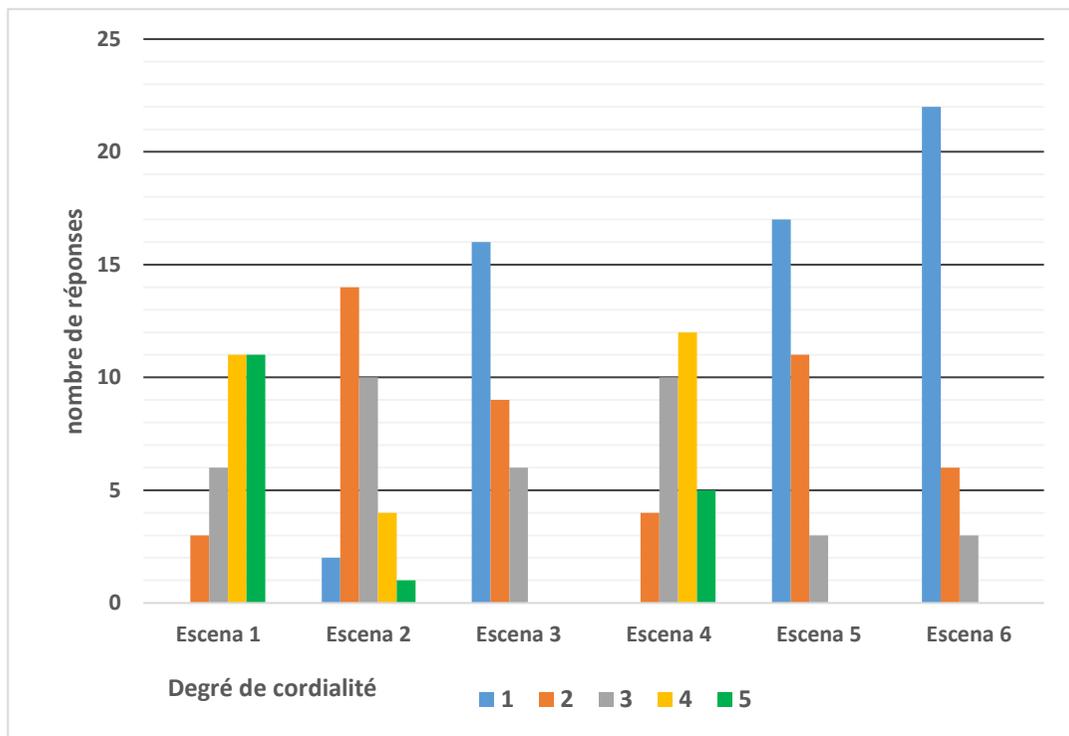


Figure 2. Degrés de cordialité par scène.

La valeur 1 correspond à un niveau minime de cordialité, tandis que la valeur 5 est tenue pour un niveau maximal de cordialité. Nous pouvons observer à quel point les scènes 1, 2 et 4 présentent des résultats hétérogènes (de 2 à 5), qui sont loin de faire l'unanimité. A l'inverse, les scènes 3, 5 y 6 sont plus homogènes et présentent des valeurs qui se situent entre les niveaux 1 et 3. Si l'on estime que le degré de cordialité interprété par une personne agit sur son message et sur les éléments linguistiques choisis, il est attendu que, pour ces derniers cas, les stratégies pragmatolinguistiques développées par les répondants soient plus homogènes. Nous détaillons à présent les stratégies adoptées par les répondants pour les scènes 2, 4 et 6.

5.1 Scène 2 : Refus (59'' – 1'08'')

La question posée fut la suivante : « Suite à la demande de l'enfant, le monsieur regarde le monstre et dit à l'enfant qu'il ne peut pas lui vendre le nichoir parce qu'il est uniquement fait pour les oiseaux, tel qu'il lui montre]. Comment exprimeriez-vous ce refus et de quelle manière le justifieriez-vous, si vous étiez le monsieur ? »

Le degré de cordialité indiqué par les répondants varie fortement et les stratégies pragmatolinguistiques proposées reflètent ces différences. Il est probable que l'hétérogénéité des résultats soit en partie due à la difficulté d'interpréter la scène. En effet, tandis que le monsieur manifeste clairement son refus de vendre le nichoir par des gestes univoques, la réponse de l'enfant reste quelque peu discordante, maintenant son sourire et sa bonne humeur.

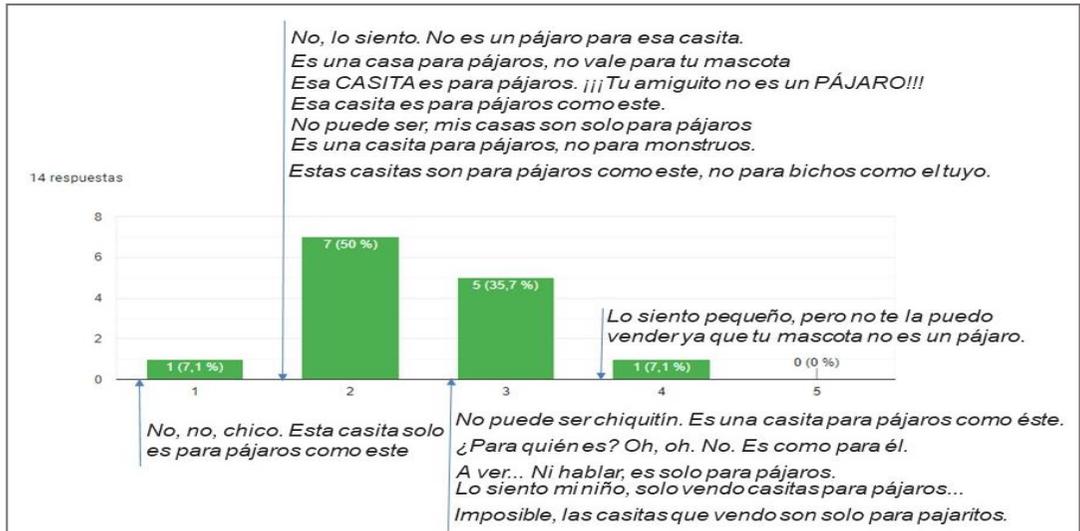


Figure 3. Manifestations linguistiques (acte de parole refus)

Cependant, les résultats montrent que les stratégies pragmatolinguistiques obéissent à une structure binominale de l'énoncé, qui consiste à mettre en place un acte de langage noyau (le refus) et d'y ajouter un complément périphérique (justification). Par exemple :

- «*No puede ser, mis casas son solo para pájaros.*» [Ce n'est pas possible, mes maisons ne sont que pour des oiseaux].
- «*No, chico. O un pájaro o nada.*» [Non, mon enfant. Un oiseau, sinon rien.]
- «*Lo siento, pequeño, pero no te la puedo vender ya que tu mascota no es un pájaro.*» [Je suis désolé, mon garçon, mais je ne peux pas te la vendre car ton animal n'est pas un oiseau].

Nous soulignons également l'utilisation de termes relationnels, en guise de marqueurs (Dostie & Pusch, 2007), ayant pour but d'atténuer ou d'adoucir ce refus. Ils sont, à coup sûr, nombreux et fortement utilisés en espagnol, raison pour laquelle les répondants n'hésitent pas à en faire usage, plus le degré de cordialité interprété est élevé. Dans la grande majorité des cas, cet élément d'atténuation se trouve en fin de proposition (acte de langage noyau). Nous pouvons signaler, par exemple, les exemples suivants :

- *Chico*
- *(Mi) niño*
- *Jovencito*
- *Chiquitín*

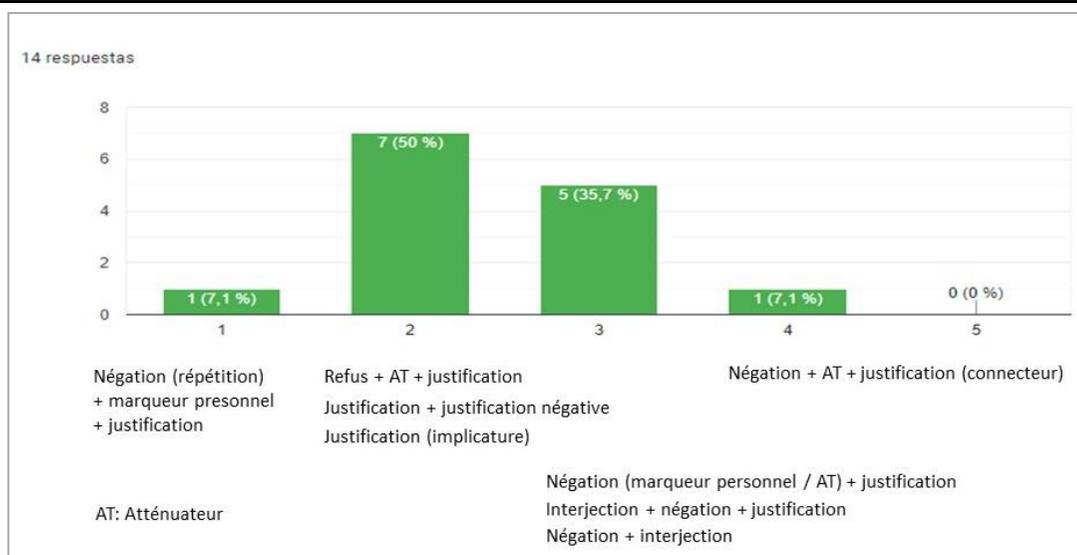


Figure 4. Scène 2 - stratégies pragmatolinguistiques.

Par ailleurs, il est à noter que, plus le degré de cordialité signalé est élevé, plus la structure de l'énoncé est complexe, accompagnée d'atténuateurs de politesse, de déictiques, de répétitions, de formules figées, etc. Pour ces cas, le degré de cordialité est égal ou supérieur à 4.

- «*Veamos... mmm, no, no puede ser. Mis casitas solo sirven para pájaros, ¿ves?*» [Voyons... mmm, non, ce n'est pas possible. Mes maisons ne servent que pour des oiseaux, tu vois ?]
- «*Lo siento mucho, pequeño, pero tu mascota no es un pájaro. Estas casitas no son las mejores para él.*» [Je suis vraiment navré, mon petit, mais ton animal n'est pas un oiseau. Ces maisons ne lui correspondent pas.]
- «*Lo siento, pequeño, pero no te la puedo vender ya que tu mascota no es un pájaro.*» [Je suis désolé, mon petit, mais je ne peux pas te la vendre, car ton animal n'est pas un oiseau.]

5.2 Scène 4 : Instruction (2'41'' - 2'50'')

La question posée fut la suivante : « Le monsieur remarque que le garçon s'apprête à utiliser l'arrosoir pour arroser les plantes, et s'empresse de lui dire qu'il doit uniquement utiliser un pulvérisateur. Il lui montre comment faire. Comment le diriez-vous si vous étiez le monsieur ? »

Pour cette scène, plus de 87% des répondants (27 réponses) signalent un degré de cordialité équivalent ou supérieur à 3. En effet, le monsieur, dans son énoncé, accompagne ses faits et gestes d'un sourire marqué qui laisse entrevoir un sentiment de tendresse vis-à-vis de l'enfant. En corrélation, les énoncés proposés par les étudiants répondent à des structures élaborées, et composées de deux parties fonctionnelles plus ou moins établies : la requête et la justification / argumentation.

À l'inverse, la structure des énoncés liés à un degré de cordialité moindre se montre plus simple, voire directe, sans marqueurs d'implicature, connecteurs, atténuateurs ou

stratégies argumentatives. Il semblerait également que les répondants s'appuient davantage sur le contexte et sur les éléments gestuels pour interpréter les intentions du garçon.

À titre d'exemple, les énoncés suivants correspondent à un degré de cordialité inférieur à 4 :

- «*No, mejor, mira...*» [Non, c'est mieux ainsi.]
- «*¡Quietos! Con el pulverizador, hombre, así.*» [Stop ! Avec le pulvérisateur, voyons, comme ça.]
- «*¡Niño, así no! ¡Con el pulverizador! ¡Así!*» [Garçon, pas comme ça ! Avec le pulvérisateur ! Comme ça !]

En revanche, les énoncés associés à un niveau de cordialité de 4 ou plus sont plus complexes :

- «*No, espera. Esta planta no se riega así, es malo para ella. Hay que pulverizar el agua con el spray, ¿lo ves?*» [Non, attends. On n'arrose pas cette plante comme ça, ce n'est pas bon pour elle. Il faut pulvériser l'eau avec le spray, tu vois ?]
- «*Para evitar que las plantas tengan demasiada agua que beber, es mejor que utilices este aparato que ves aquí. Así, solo les darás el agua que necesitan.*» [Pour éviter que les plantes n'aient trop d'eau à boire, il vaut mieux utiliser cet engin que tu vois ici. Ainsi, tu lui donneras l'eau nécessaire dont elle a besoin.]
- «*No, no. Tienes que usar esto, que es mejor para ellas. ¿Ves? Así.*» [Non, non. Tu dois utiliser ceci, c'est mieux pour elles. Tu vois ? Comme ça.]

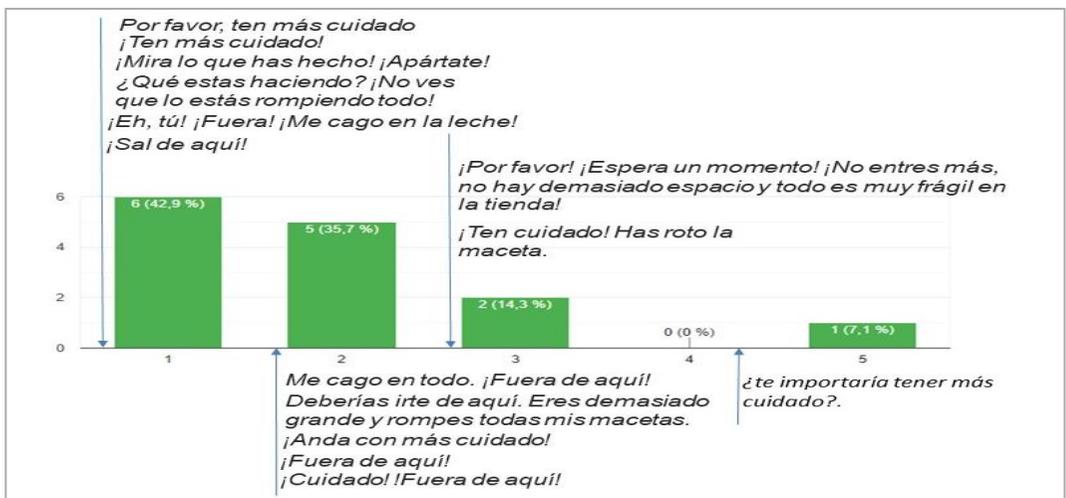


Figure 5. Manifestations linguistiques (acte de parole instruction).

Nous constatons également un usage récurrent de deux marqueurs discursifs propositionnels, qui renvoient à une fonction phatique visant à l'approbation discursive, et à une fonction de structuration du discours (Leth Andersen, 2007). Les verbes sont *mirar* (regarder) et *ver* (voir). Pendant que le premier est plutôt conjugué à la forme impérative et placé en début ou en fin de proposition («[...], *mira*»), le deuxième apparaît au présent de l'indicatif dans une phrase interrogative («*¿ves?*»).

- «No, mejor, mira...» [Non, mieux, regarde.]
- «No, chiquitín, mira, mejor así.» [Non, mon petit, regarde, mieux ainsi.]
- «Un momento, pequeñito, no se usa la regadera para regar las plantas sino un pulverizador. ¡Mira!» [Un moment, mon petit, on n'utilise pas l'arrosoir pour arroser les plantes, mais un pulvérisateur. Regarde !]
- «No, espera. Esta planta no se riega así, es malo para ella. Hay que pulverizar el agua con el spray, ¿lo ves?» [Non, attends. Cette plante ne s'arrose pas comme ça, c'est mauvais pour elle. Il y a un pulvérisateur avec de l'eau et un spray, tu vois ?]
- «¡No!, ¡con la regadera no! Mira, se usa un pulverizador, ¿ves? Así, suavcito...» [Non ! Pas avec l'arrosoir ! Regarde, avec un pulvérisateur, tu vois ? Comme ça, doucement...]
- «No, no. Tienes que usar esto, que es mejor para ellas. ¿Ves? Así.» [Non, non. Tu dois utiliser ceci, c'est mieux pour elles. Tu vois ? Comme ça.]

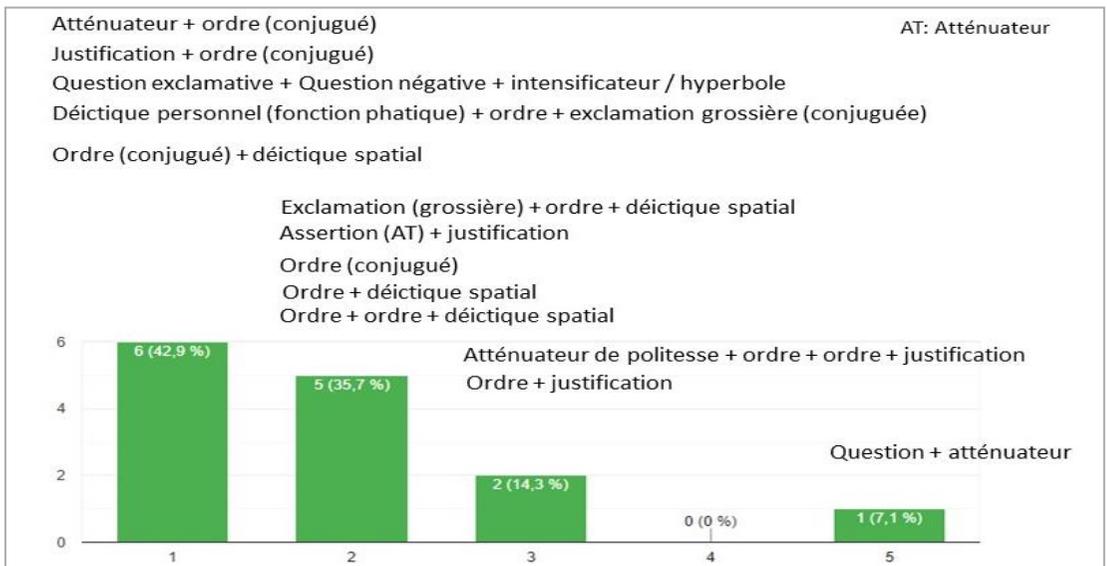


Figure 6. Scène 4 - stratégies pragmatolinguistiques.

5.3 Scène 6 : Plainte / ordre (4'07'' - 4'13'')

La question posée fut la suivante : « Le monsieur observe que le montre de taille moyenne a mangé son bonsaï. Il se met alors très en colère et, tout en hurlant, ordonne les monstres d'abandonner les lieux. Que diriez-vous si vous étiez le monsieur ? »

La force illocutoire de cette dernière scène est celle de l'acte assertif (l'ordre), accompagnée d'un acte expressif, à nos yeux complémentaire ou périphérique (la plainte). La situation communicative présente un degré très bas de cordialité, raison pour laquelle 87% des répondants la situe, au mieux, à un niveau 2.

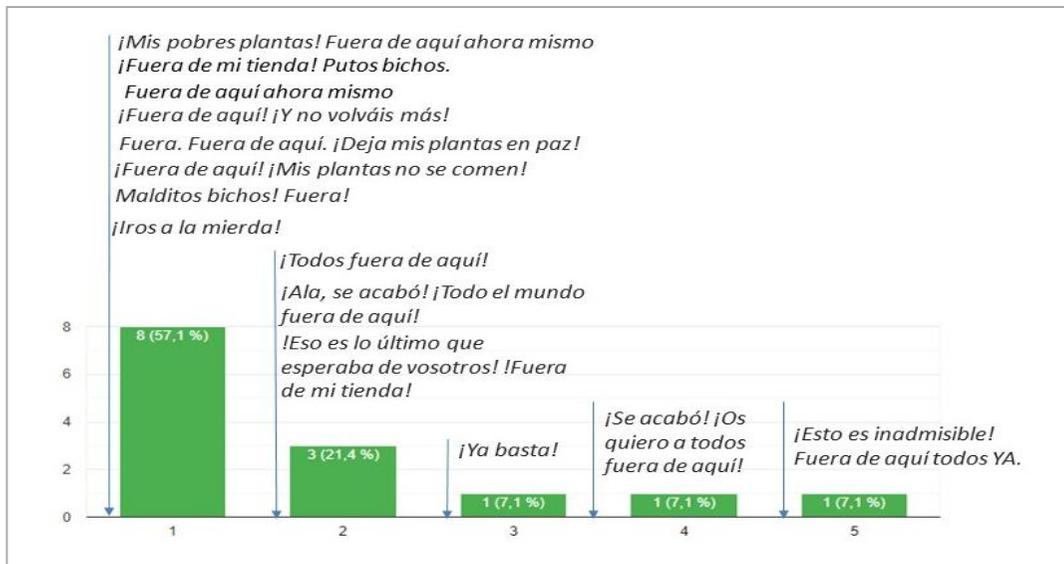


Figure 7. Manifestations linguistiques (acte de parole plainte - ordre).

Les stratégies et procédures pragmatolinguistiques observées sont très hétérogènes. Nous soulignons les suivantes :

- Expressions qui indiquent le mécontentement du monsieur :
 - «*¡Esto es el colmo!*» [C'est le comble !]
 - «*¡Pero qué has hecho!*» [Mais qu'as-tu fait !]
 - «*¡Pero ¿¿qué??*» [Mais... quoi !?]
- De nombreuses insultes encadrées dans des formulations linguistiques succinctes afin de maximiser la force illocutoire prétendue par le sujet parlant (Fracchiolla, 2017):
 - «*¡Malditos bichos!*» [Maudites bestioles !]
 - «*¡salvajes!*» [sauvages]
 - «*¡Putos bichos!*» [P***** de bestioles !]
- L'union de plusieurs unités fonctionnelles d'un même énoncé. Nous soulignons ici l'acte noyau « ordre » dans le but d'expulser les personnages du magasin: «*¡Fuera (de aquí)!*», «*¡Largo!*», «*¡Todos fuera de aquí!*», «*¡Largaos todos de una vez!*», «*¡Iros a la mierda!*»

Nous signalons également l'utilisation très récurrente d'intensificateurs sous la forme de déictiques spatio-temporels. Ces procédés résultent de la détermination du sujet parlant à fournir à ces actions ou points de vue une force illocutoire majeure (Briz, 1998 et Albelda, 2007). Dans ces cas-là, les éléments mettent en valeur le souhait de l'interlocuteur à ce que les destinataires de son énoncé réagissent de manière immédiate.

- «*Venga, fuera de aquí todos, ¡AHORA!*» [Allez, tous dehors. MAINTENANT !]
- «*¡Todos fuera de aquí!*» [Tous dehors d'ici !]
- «*Fuera de aquí todos, YA.*» [Hors d'ici, tous, MAINTENANT !]
- «*Fuera de aquí, ahora mismo.*» [Hors d'ici, tout de suite.]

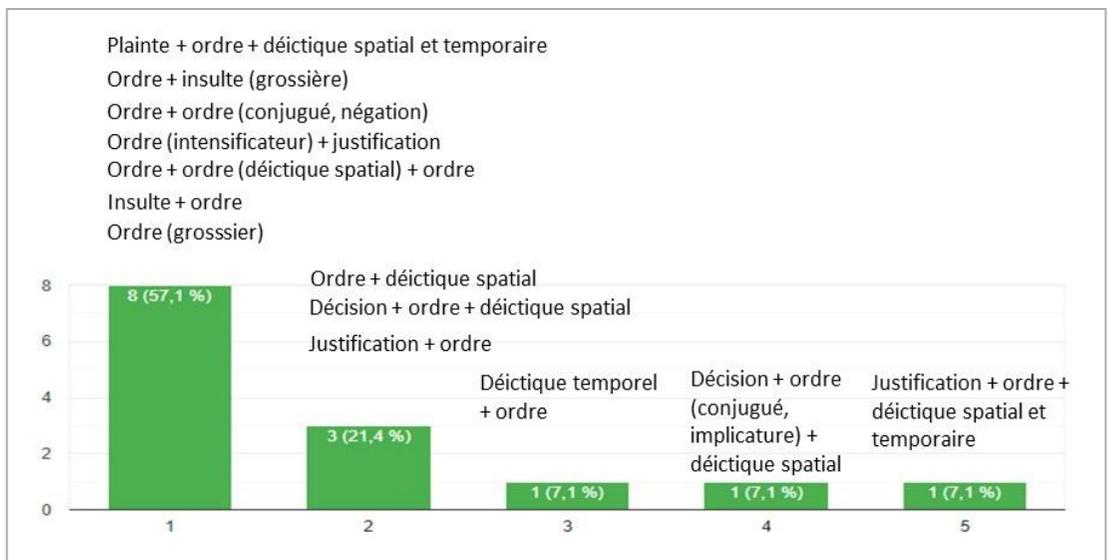


Figure 8. Scène 6 - stratégies pragmatolinguistiques.

6. Conclusion

Par ce travail nous avons souhaité mettre en valeur l'importance de la pragmatolinguistique comme cadre théorique pour expliquer la nature dynamique de l'activité langagière. Le paradigme de la politesse et les concepts périphériques (face, FTA, FFA, procédés d'atténuation, intensificateurs, etc.) permettent d'encadrer l'acte langagier comme une activité sociale, contextualisée et culturelle, mais également subjective, dépendante de la volonté des sujets parlants et de leurs intentions. Par ailleurs, l'enseignement de toute langue étrangère ne peut être assuré sans tenir compte des nombreux cas d'interférence (transfert négatif) commis par les étudiants, et qui sont principalement dus à un manque de connaissances linguistiques qui les pousse à transposer de manière erronée les marques du système de leur L1 à celui de la L2.

Nous avons également souhaité offrir un outil pédagogique authentique et pratique capable de fournir à la communauté scientifique et enseignante des informations utiles sur la manière dont les Espagnols utilisent leur langue maternelle pour exprimer certains actes de langage. Les éléments observés nous permettent de mettre en valeur la transversalité des stratégies de politesse adoptées par des étudiants espagnols, visant à exprimer leurs intentions communicatives. Pour ce faire, nous avons focalisé notre présentation sur trois des cinq actes de langage abordés, au travers de l'analyse de trois paramètres : le degré de cordialité interprété par le sujet parlant, les stratégies pragmatolinguistiques adoptées et, finalement, les manifestations linguistiques.

Les résultats soulignent le caractère hautement culturel et intersubjectif de l'usage de la langue, qui se manifeste, entre autres, par l'utilisation d'expressions figées, de propositions plus ou moins complexes, de marqueurs sémantiques ou syntaxiques, d'interjections dans le but d'atténuer ou d'intensifier la force illocutoire de l'énoncé. Dans une approche didactique, ces éléments fournissent des informations importantes quant à l'utilisation « naturelle » (culturelle) d'une langue étrangère (l'espagnol), que les

étudiants se doivent de connaître pour ainsi minimiser les probabilités d'interférence (transfert négatif).

Ce premier travail soulève cependant de nombreux défis et opportunités. En effet, une étude comparative pourrait être menée dans le but d'appliquer une même enquête pour deux, voire plusieurs, langues et cultures (par exemple, espagnol-français ou espagnol-arabe). Par ailleurs, l'alternance codique ayant été citée en début de travail, des initiatives similaires en milieux plurilingues permettraient d'en savoir davantage sur la manière dont les sujets parlants alternent l'utilisation de leurs langues dans des situations de communication différentes. Des applications didactiques pourraient également se forger visant à promouvoir la collaboration entre les étudiants issus de différents contextes culturels et langagiers, ainsi que l'application de tâches de co-évaluation ou d'auto-évaluation. À tout point de vue, les chemins sont nombreux et mettent en valeur les outils que la pragmatique peut fournir à la communauté scientifique pour comprendre l'interculturalité, une fonction plus que jamais nécessaire en milieu éducatif.

Références

- [1] Albelda, M. (2007). *La intensificación como categoría pragmática*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- [2] Boubaya, M. (2020). L'alternance codique comme stratégie de politesse et d'argumentation dans les conversations de franchise de nuit d'Alger Chaîne 3, *Revue Multilinguales* (8), 43-70.
- [3] Bardière, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 13(1). <https://journals.openedition.org/rdlc/462>
- [4] Bouchiba Ghlamallah, Z. (2015). L'alternance codique : une pratique de communication langagière, *Revue de Traduction et Langues* (14), 153-169.
- [5] Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. Imagen negativa ? pragmática sociocultural y componentes de face, *Oralia : análisis del discurso oral* (2), 155-184.
- [6] Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Ariel.
- [7] Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press.
- [8] Cohen, A. (1998). Developing pragmatic ability: A case study. In Emma Santos Castillo (Dir.), *Applied linguistics: Focus on second language learning/teaching* (pp. 1-13). De La Salle University Press.
- [9] Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- [10] De Oliveira, R. (2014). Trace linguistiques d'impolitesse dans l'échange d'informations : les énoncés négatifs, *Revue Multilinguales* (3), 185-200.
- [11] Debabi, M. (2018). Developing Collocational Competence in EFL Classes: Evidence of Nateness in Algerian Intermediate Learners' Corpus, *Revue de Traduction et Langues* (17), 76-89.

- [12] Dostie, G. & Pusch, C. D. (2007). Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation. *Langue française* (154), 3-12.
- [13] Escandell Vidal, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- [14] Fracchiolla, B. (2017). L'insulte et l'injure vues comme genres brefs, et leur mise en discours. Colloque international : Le genre bref - son discours, sa grammaire, son énonciation, Université Aoyama Gakuin (Tokyo, Japon). <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01719473/document>.
- [15] Galindo, M. M. (2005). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. In Alfredo (Ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera ; actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 289-297). Ediciones de la Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- [16] Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. Doubleday.
- [17] Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Gredos.
- [18] Hernández Flores, N. (2004). La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. In Diana Bravo et Antonio Briz (Dir.), *Pragmática sociocultural : estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 95-108). Ariel.
- [19] Kasper, G. (2006). Speech acts in interaction. *Pragmatics and Language Learning* (11), 281-314.
- [20] Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía ? In Diana Bravo et Antonio Briz (Dir.), *Pragmática sociocultural : estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-54). Ariel.
- [21] Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- [22] Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). Les interactions en site commercial : des interactions « polies ». In Catherine Kerbrat-Orecchioni et Véronique Traverso (Dir.), *Les interactions en site commercial* (pp.105-137). ENS Éditions.
- [23] Laidouni, A. (2020). Origines des interférences interlinguales lexicales dans les productions écrites des apprenants de FLE. *Revue Multilinguales* (8), 26-42.
- [24] Leth- Andersen, H. (2007). Marqueurs discursifs propositionnels. *Langue française* (154), 13-28.
- [25] Melaouhia-Ben Hamadi, H. (2014). Diversités culturelles et problèmes d'interférences. *Multilinguales* (3), 159-170.
- [26] Miri Benabdallah, I. (2015). L'alternance codique : jeu de mot et/ ou effet de sens dans le discours journalistique ? *Revue de Traduction et Langues* (14), 441-450. [27] Muñoz, C. (2020). *Segundas lenguas : adquisición en el aula*. Ariel.
- [28] Ouahmiche, G. (2014). L'effet de la séquentialité dans le parler bilingue algérien : Quelques procédés conversationnels productifs dans les codes mixtes, *Revue de Traduction et Langues* (13), 8-27.
- [29] Peláez Torres, M. (2017). Aproximación sociopragmática y pragmlingüística a la formulación de buenos deseos y felicitaciones en español. *Pragmlingüística* (25), 467-489.
- [30] Searle, J. (1972). *The Philosophy of Language*. Oxford University Press.

[31] Trinh, D.T. (2002). *Étude comparative du fonctionnement des interactions dans les petits commerces en France et au Vietnam*. Thèse de doctorat. http://theses.univlyon2.fr/documents/lyon2/2002/trinh_dt#p=0&a=top.

Annexes

Scène 1		Scène 2		Scène 3	
Quiero esa casita.	2	Es una casita para pájaros, no para monstruos.	1	Aparta de ahí y mira.	1
Quiero esa casita.	2	No, no, chico. Esta casita solo es para pájaros como este.	1	Quita, anda, que se abre así.	1
¡Quiero esa casita para mi monstruito!	2	No puede ser, mis casas son solo para pájaros.	2	Apártate.	1
Hola, quiero esa casita de madera.	3	Lo siento, mi niño, solo vendo casitas para pájaros...	2	Échate a un lado, observa.	1
Quiero esa casita de madera.	3	Esa casita es para pájaros como este.	2	Fuera. Lárgate de mi casita.	1
Quiero una.	3	Esa CASITA es para pájaros. ¡¡¡Tu amiguito no es un PÁJARO!!!	2	¡Quita!	1
Quiero una casita para mi amigo.	3	Es una casa para pájaros, no vale para tu mascota.	2	¡Quita!	1
¡Quiero esa casita, por favor!	3	No, lo siento. No es un pájaro para esa casita.	2	¡Quita, memo, que no sabes!	1
¿Puedo ver esa casita, por fa?	3	No, chico. O un pájaro o nada.	2	¡Aparta, impostor!	1
Mi monstruito necesita una casita. ¿Tú podrías ayudarme?	4	Imposible, jovencito, es para pájaros, no para bichos.	2	Quita.	1
Hola señor, ¿puedo comprar esa casita de manera para mi amigo, por favor?	4	No, no, no... no es posible. Esas casitas son para pájaros de verdad, niña.	2	Esta casa no es para criaturas como tú.	1
¿Me das esa casita para mi amigo?	4	Déjame ver a tu amigo.... mmm... no, no puede ser. Ginés no es un pájaro. Solo hago casas para pájaros.	2	Anda, quita, que no sabes cómo va esto.	1
Quería una casita para mi mascota.	4	La casita es para pájaros como este, niño.	2	¡Quita!	1
¡Quiero esa casita!	4	No, no. Es solo para pájaros.	2	Aparta y deja que lo haga yo.	1

Me gustaría una casita como esa para mi monstruo, ¡por fa!	4	No puedo vendértela porque es para animales como mi pájaro.	2	Aléjate, que no sabes abrirla.	1
Ginés necesita una casita para vivir. ¿Podría usted darme una como esa?	4	No, esa casa es sólo para pájaros como ese.	2	¡Fuera! ¡La casa es mía!	1
¡Quiero una de esas, por favor!	4	A ver... Ni hablar, es solo para pájaros.	3	¡Discúlpame, pequeñito! ¡Déjame mostrarte como se entra en esa casita!	2
Quiero esa casita.	4	Estas casitas son para pájaros como este, no para bichos como el tuyo.	3	Quita!	2
¿Podría darme esa casita, por favor?	4	¿Para quién es? Oh, oh. No. Es como para él.	3	¡Eh, tú! Aparta. Mira y aprende.	2
Hola, quiero esa casita de madera para mi amigo el monstruito.	4	No puede ser, chiquitín. Es una casita para pájaros como este.	3	¡Quita del medio!	2
¡Quiero esa! Esa mola...	5	Imposible, las casitas que vendo son solo para pajaritos.	3	¡Quita bicho, aprende!	2
¡Mira allí, arriba!	5	Veamos...mmm, no, no puede ser. Mis casitas solo sirven para pájaros, ¿ves?	3	Quita de ahí, que yo sé más sobre este tema.	2
¡Dame esa, esa! ¡Quiero esa!	5	Ejem... ¿A ver? No puede ser. Esa es una casita de pájaros. ¿Lo ves?	3	¡Eh, tú, quita! ¡Así se hace!	2
Hola, señor. Yo... querría una de esas para mi amiguito, por favor.	5	Déjame ver. No. Yo hago casas para *pájaros*.	3	¡¡Quita!!, ¡¡quita!!	2
Esa me gusta, señor.	5	No, no, Es una casa para pájaros como este.	3	A ver, aléjate y te enseñaré como entrar.	3
Quiero una casita para pájaros, como esa.	5	No puedes comprar esta casita. Es para pájaros, no para monstruos.	3	Quita, ignorante, no tienes ni idea de cómo va esto.	3
Hola, querría una casita para mi mascota, por favor.	5	Lo siento, pequeño, pero no te la puedo vender ya que tu mascota no es un pájaro.	4	¡No, espera, quita!, así no es...	3
Señor, ¿tiene usted una casita para mi mascota?	5	¿A ver...? Lo siento, solo tenemos casitas para pájaros.	4	¡Anda, quita, que tú no sabes!	3

¿Puedo tener esa casita para mi mascota?	5	Lo siento mucho, pequeño, pero tu mascota no es un pájaro. Estas casitas no son las mejores para él.	4	Anda, quita, que no sabes, te voy a enseñar cómo se hace.	3
¿Me da esa casita, porfa?	5	A ver... ¡No! La casa es para pájaros como este...	4	¡Tú, quita! Se entra así.	3
Señor, ¿podría llevarme esa casita para mi monstruo?	5	¿A veer? ¡No!, esa casa son solo para pájaros, ¿ves? como este.	5	Aparta de aquí.	4

Scène 4		Scène 5		Scène 6	
No, mejor, mira...	2	Por favor, ten más cuidado.	1	¡Mis pobres plantas! Fuera de aquí, ahora mismo.	1
No, eso no, mejor utiliza el pulverizador.	2	¡Ten más cuidado!	1	¡Fuera de mi tienda! Putos bichos.	1
¡Niño, así no! ¡Con el pulverizador! ¡Así!	2	¡Mira lo que has hecho! ¡Apártate!	1	Fuera de aquí, ahora mismo.	1
No hace falta la regadera, usa esto mejor.	2	¿Te importaría tener más cuidado?	1	¡Fuera de aquí! ¡Y no volváis más!	1
Espera, con esa regadera no, mejor con esto.	3	¿Qué estás haciendo? ¿¡No ves que lo estáis rompiendo todo!?	1	¡Esto es inadmisible! Fuera de aquí todos, YA.	1
¡Quieto! Con el pulverizador, hombre, así.	3	¡Eh, tú! ¡Fuera! ¡Me cago en la leche!	1	Fuera. Fuera de aquí. ¡Deja mis plantas en paz!	1
Oh, no, eso no, necesitas un pulverizador como este.	3	¡Sal de aquí!	1	¡Malditos bichos! ¡Fuera!	1
No, así no. Tienes que emplear el vaporizador.	3	¡Pero qué carajo haces! ¡Apártate!	1	¡Iros a la mierda!	1
No. Uh, uh. Se hace así, mira. ¿Ves? Despacio.	3	Mira que eres patoso ¡quita del medio, bicho peludo!	1	¡Ala, se acabó! ¡Todo el mundo fuera de aquí!	1
No, no. Así, no. Se hace así.	3	¡No! ¡Estate quieto! ¡Atrás!	1	¡Te lo has comido! ¡Venga, largaos de aquí!	1
No, así, no. Con esto mejor.	3	Eres igual que un elefante en una cacharrería. Un poquitín de cuidado, si tal.	1	¡¡Pero qué has hecho!! ¡Tú sabes el tiempo que ha hecho falta para criar esa planta? ¡¡Y te la comes como si nada!! ¡¡Fuera de aquí, ahora mismo!!	1

Así no, tienes que hacerlo así, con este pulverizador.	3	No, no, no. Aparta, aparta.	1	Os voy a dar a todos... ¡fuera de mi vista!	1
No puedes usar la regadera, podrías estropear mi planta.	3	¡Ten más cuidado! Has roto la maceta. Quita, quita de aquí que barra la que has liado.	1	¡No! ¡Fuera! ¡Fuera de aquí!	1
Ah... No, así no. Dale con el pulverizador.	3	Joder, ¡estás rompiendo todo! Fuera de aquí.	1	¡Se acabó! ¡Todo el mundo fuera!	1
Un momento, pequeñito, no se usa la regadera para regar las plantas, sino un pulverizador. ¡Mira!	4	¡Oye, tú! Tienes que tener más cuidado con mis plantas.	1	¡Fuera de aquííí!, ¡largo!	1
No, no, mira, tienes que hacerlo así.	4	Fuera de aquí, me ha costado mucho que crezca.	1	¡Fuera! ¡Largo de aquí!	1
Para que crezca alta y sana debes usar el pulverizador.	4	Fuera, fuera, fuera, ¡ya está bien!	1	¡Mi bonsái! Nooooo... ¡Fuera, fuera de aquí! ¡Y no volváis nunca más, salvajes!	1
Te mostraré cómo se hace. Las plantas se deben regar con un pulverizador, así.	4	Me cago en todo. ¡Fuera de aquí!	2	¡Basta ya! ¡Fuera de aquí!	1
No, chiquitín, mira, mejor así.	4	Deberías irte de aquí. Eres demasiado grande y rompes todas mis macetas.	2	¡¡¡Nooooo!!! ¡¡¡malditos!!! ¡¡¡fuera de aquí!!!! ¡¡¡largo!!!	1
No, espera. Esta planta no se riega así, es malo para ella. Hay que pulverizar el agua con el spray, ¿lo ves?	4	¡Anda con más cuidado!	2	¡Esto es el colmo! ¡Fuera todos los bichos de mi tienda!	1
No, no. Mira, se la riega así.	4	¡Ten cuidado! Has roto la maceta.	2	¡Fuera todos! No quiero volver a veros por aquí.	1
No, no, no. Así la vas a ahogar. Mira.	4	¡Fuera de aquí!	2	Fuera, fuera, fuera, ¡ya está bien!	1
No, así no se riega... mira, con esto.	4	¡Cuidado! ¡Fuera de aquí!	2	¡Fuera de aquí! ¡Mis plantas no se comen!	2
Para evitar que las plantas tengan	4	¡Mira lo que acabas de hacer!	2	¡Se acabó! ¡Os quiero a todos fuera de aquí!	2

demasiada agua que beber, es mejor que utilices este aparato que ves aquí. Así, solo les darás el agua que necesitan.		¡Ten más cuidado, so trasto!			
¡No! ¡con la regadera no! Mira, se usa un pulverizador, ¿ves? Así, suavcito...	4	¡Pero ten cuidado, hombre!, ¡fuera!	2	¡Todos fuera de aquí!	2
No, no. Tienes que usar esto, que es mejor para ellas. ¿Ves? Así.	4	¡Cuidado, hombre!	2	¡Eso es lo último que esperaba de vosotros! ¡Fuera de mi tienda!	2
No. Mira, cariño. No uses la regadera. Se hace así. Con el pulverizador.	5	Pero bueno... ¡¡¡ten cuidado!!! ¡¡¡Aparta!!!	2	¡Todos fuera de aquí!	2
Mejor con el pulverizador.	5	¡Eh, tú! ¡Fuera! ¡Te has cargado la maceta!	2	¡¡¡Venga, fuera de aquí todos, AHORA!!!	2
No, mira, así no. Tienes que usar el pulverizador	5	¡Por favor! ¡Espera un momento! ¡No entres más, no hay demasiado espacio y todo es muy frágil en la tienda!	3	¡Ya basta!	3
Espera. Te enseñaré cómo regar esta planta.	5	Pero ¡Hombre! ¡Ten cuidado! ¡Quita, quita y déjame barrer!	3	Pero ¿¿qué?? ¡¡Fuera!! ¡Largaos todos de una vez!	3
No, no, con eso no. Mira, con esto es mejora para la plantas, ¿ves?	5	¡Oye, tú, ten más cuidado!	3	¡Todos fuera de aquí y no volváis nunca!	3