

“Ce n’est pas des maths ça!!”

Dal fatico all’enfatico nei dialoghi per l’insegnamento del FLE (2004)

MICHELA MENGOLI
Università di Bologna

Corpus

CANULLI, M.P. / LUVIÉ, M.C. (2004), *Projet rencontres*, Minerva Italica.
DURBANO, B. / VICO, M. (2002), *Planète Ados*, Lang (nuova edizione).
FAVRET / BOURDEAU / GALLEGRO... (2004), *Oh là là!*, Cideb-Clé.
GALLON, F. (2004), *Extra!*, Petrini-Hachette.
MENGOLI, M. / BERGAMASCHI, R. / INTORNO, G. / SADA, T. (2004), *Petite Nouvelle*, Zanichelli.
SADA, T. / INTORNO, G. / MENGOLI, M. / BERGAMASCHI, R. (2001), *Nouvelle Interaction*, Zanichelli.

Dialoghi 2004: per far cosa?

In un articolo del 1969, Robert Galisson metteva in luce le qualità del dialogo nei manuali in quanto uno strumento capace di operare “une désacralisation conjuguee de la grammaire explicite et de la langue écrite” (Galisson 1969: 6). Da sempre imprescindibile nelle “méthodes” per lo studio del francese e delle lingue straniere, la pagina del dialogo rappresenta una costante dell’insegnamento del FLE, il cui studio cronologico ha permesso di analizzare la lingua insegnata sia dal punto di vista linguistico che interculturale. Come hanno più volte sottolineato gli studiosi membri della SIHFLES, sin dal XVII secolo la presenza del dialogo è imprescindibile¹, anche se – lo ha ben messo in evidenza Carla Pel-

¹ Rimandiamo agli studi raccolti nel n. 22 di *Documents SIHFLES* del 1998 e – tra gli altri – al contributo di V. De Gregorio Cirillo, J. Lillo e N. Minerva “Le dialogue dans les manuels pour l’enseignement du français en Italie (1625-1923)”, in Cabasino dir. 1998: 153-188.

landra – “Le dialogue didactique [fait] son entrée triomphale à partir des années 50 avec les méthodes audio-visuelles” (Pellandra 1998: 153).

Compiendo un salto cronologico vertiginoso e sfogliando i manuali per lo studio del FLE adottati nelle scuole italiane nell’anno in corso, ci si rende immediatamente conto che il dialogo è ancora il punto cardine attorno al quale vengono poi organizzate le unità didattiche, e la sua fortuna non è ancora esaurita : nei manuali che abbiamo analizzato, infatti, se il numero di pagine dedicate allo sfruttamento del dialogo è molto vario, le lezioni o “unités” che compongono l’opera si articolano comunque sempre attorno a una sezione preliminare di dialogo. Solo verso la fine del manuale, compaiono, come apertura delle “unités”, momenti di ricezione scritta. Dunque, il dialogo rimane il momento nevralgico dell’insegnamento del FLE in classe.

Percorrendo le pagine del *corpus*, è inevitabile interrogarsi sui parametri di riferimento metodologici: l’analisi dei manuali e dei dialoghi costituisce una vera miniera di osservazioni sulle culture a confronto, sugli universi rappresentati, sulla lingua e sull’immagine della lingua che viene messa in scena, miniera nella quale è possibile vedere cosa si è depositato delle metodologie che si sono succedute, che cosa perdura al di là delle “mode”, una sorta di riflesso dell’eclettismo che dovrebbe ormai caratterizzare ogni processo di insegnamento-apprendimento.

Prima di scattare la nostra foto sui dialoghi dei manuali, abbiamo compiuto una piccola indagine sulle intenzioni dichiarate dai loro autori, concentrandoci su alcuni parametri: la metodologia di riferimento, l’uso che – a parer loro – si dovrebbe fare del dialogo in classe di FLE, la tipologia di situazioni che vengono proposte.

Una prima sorpresa: i soli riferimenti a una metodologia sono quelli – assai generici – all’“*approche communicative*” o alla “*méthode communicative*”. Punto di riferimento inevitabile appare invece ormai il *Cadre Européen de Référence pour les langues étrangères* con i suoi descrittori, opportunamente trasferiti nel *Portfolio* e, in una visione decisamente più pragmatica rispetto a qualche anno fa, agli esami di certificazione *DELF*: i descrittori, le attività di autovalutazione e prove modellate su quelle degli esami di certificazione sono presenti in tutti i testi del *corpus* e vengono anche citate nel paratesto come elemento di novità.

Nell’ottica del *DELF*, è naturale che il dialogo diventi uno strumento per allenarsi a sostenere esami collettivi di ricezione orale: ad esempio, per quanto riguarda *Petite Nouvelle*, nella riedizione compattata per i nuovi programmi, il dialogo è presentato anzitutto come strumento di ri-

cezione orale, il testo è da riordinare, completare, o ricostruire. Anche gli autori degli altri manuali suggeriscono di utilizzare il dialogo per la ricezione orale, ma la trascrizione integrale del testo del dialogo è sempre presente, e si suggerisce di coprire il testo e di rispondere alle domande poste dall’insegnante sulla situazione senza leggere – il che pare assai poco realistico visto che gli alunni hanno a loro disposizione il libro anche a casa.

Dunque, il dialogo è presentato anzitutto come uno strumento per affinare la ricezione orale (più spesso si parla ancora di comprensione), ma viene proposto anche come punto di partenza per l’interazione orale², intesa anzitutto come drammatizzazione della scena del dialogo:

si procede poi con la verifica delle previsioni degli alunni mediante il secondo ascolto, questa volta facendo seguire il testo sul libro. L’insegnante farà poi ripetere coralmemente il dialogo secondo le pause stabilite dalla registrazione e quindi farà rileggere il testo assegnando la parte di ogni personaggio a un allievo differente. Se lo ritiene opportuno, può anche chiedere agli alunni di memorizzare il dialogo e di drammatizzarlo successivamente in classe. Quest’ultima attività favorisce, oltre l’acquisizione degli elementi linguistici (lessico, funzioni, strutture) anche la memorizzazione delle corrette pronuncia e intonazione e l’assunzione di una gestualità adeguata al contesto³.

Dalla story-line all’histoire conversationnelle

Per quanto riguarda le situazioni proposte, emerge con evidenza la volontà di rappresentare il mondo degli adolescenti, ritenendo che il riconoscimento di situazioni note possa costituire un ulteriore stimolo allo studio della lingua. Certo, questa non è una novità: già dai primi testi della “*méthode directe*” si è cercato di stabilire questo sorta di ponte tra i protagonisti dei dialoghi e i discenti. Così, nel nostro *corpus*, gli autori di *Oh là là!*, consapevoli dell’importanza di motivare, hanno scelto di

² A titolo di esempio, riportiamo quanto affermato dagli autori di *Projet Rencontres (Livre du Professeur 2004: 48)* a proposito della sezione propedeutica all’acquisizione delle funzioni comunicative *Que dit-on pour...?* “È la presentazione degli *actes de parole* contenuti nel dialogo di apertura. L’insegnante può invitare gli alunni all’identificazione di ogni funzione servendosi dei disegni. Potrà inoltre stimolarli a recuperare gli esponenti linguistici già incontrati nel dialogo. Procederà infine con la lettura delle varianti proposte per verificare le risposte degli alunni ed eventualmente integrarle”.

³ *Projet Rencontres. Livre du Professeur 2004: 47-48*; anche gli autori di *Planète ados* propongono una fase di drammatizzazione, limitandosi però a una lettura con assegnazione di “una parte ad ogni singolo allievo” (*Livre du professeur 2002: 10*).

presentare

des personnages et des situations proches du monde adolescent [...] des situations auxquelles les apprenants sont habitués et qu'ils peuvent reconnaître [...] Les dialogues déclencheurs présentent des situations de communication qui mettent en scène des personnages aux personnalités marquées et diverses (Vanessa la coquette, Alex le garçon manqué, Bastien l'ascolaire mais fort en gym. Il y a toujours dans une classe, quel que soit le pays où l'on se trouve des adolescents qui ressemblent à ces personnages [...] les situations présentées, parfois gaies, parfois conflictuelles, sont des situations auxquelles les apprenants sont habitués et qu'ils peuvent reconnaître: les oublis de matériel scolaire, les rapports filles-garçons, les fêtes [...] (*Oh là là!, Guide pédagogique* 2004: 3)

Lo stesso riferimento al mondo degli adolescenti viene esplicitato dagli autori di *Extra!* che hanno compiuto

une adaptation des contenus afin de motiver les élèves par une sélection de thèmes proches de leurs expériences, de leurs besoins et de leurs centres d'intérêts (*Extra! Guide Pédagogique* 2004: 12)

e da quelli di *Planète Ados*:

Nel volume 1 è stata immaginata una storia che si svolge nell'arco di un anno scolastico fra i protagonisti di *Planète Ados*. Si tratta di un gruppo di ragazzi della stessa età degli allievi, Stéphane e i gemelli Jérémie e Élodie, tutti allievi della stessa classe a Lione, e Marie, della stessa età, che abita a Parigi e in più è animatrice di una trasmissione radiofonica per ragazzi. Troviamo i giovani per la prima volta a Nizza alla fine dell'estate, mentre si salutano per ritornare a scuola; li seguiremo man mano nelle loro attività scolastiche e negli studi della radio. I ragazzi si scrivono, si telefonano, vanno alla settimana bianca organizzata dalla scuola, partecipano a una gita, progettano di incontrarsi, hanno, in definitiva, una vita tipica degli adolescenti, con reazioni e sentimenti propri dei ragazzi della loro età. Scopo di questa storia è quindi facilitare l'identificazione degli allievi con i protagonisti, per favorire un apprendimento linguistico contestualizzato (*Planète Ados. Guide du professeur* 2002: 8).

La motivazione passa attraverso il riconoscimento dell'altro come simile, anche per quanto riguarda le altre *story-line* del nostro *corpus*:

Le situazioni proposte dai vari dialoghi hanno come protagonista Daniel, un ragazzino francese dell'età degli alunni cui il libro è destinato, e ruotano attorno alle sue avventure che mettono in scena anche la sua famiglia e i suoi amici (*Projet Rencontres, Livre du Professeur* 2004: 10).

È un universo del quotidiano, ma anche della proiezione avventuro-

sa: gli adolescenti che usano il libro in classe devono anche poter sognare: ad esempio, lo zio di Daniel gli regala un cavallo vero.

Gli adolescenti di *Nouvelle Interaction* sono presentati in dettaglio nel *Livre du Professeur*, per ognuno dei quali è stata addirittura elaborata una scheda con rimandi alle unità:

Elsa Oriol, bruna con i capelli corti e ricci, è la nuova compagna di classe di Claire Martinet, con la quale fa subito amicizia. Ragazza molto socievole, organizzerà presto, come vedremo, un rendez-vous nella sua casa (B/18). Elsa è sempre a conoscenza di tutto quello che accade all’interno del *collège*, informa gli amici di aver visto Mathieu parlare con una ragazza dai capelli lunghi (D/18) e si meraviglia di non conoscere Daniel, il ragazzo che piace a Gaëlle (D/33). Elsa è inoltre informata sulle principali mode letterarie: regalerà a Gaëlle, per il compleanno, l’ultima avventura di Harry Potter (E/18) (*Nouvelle Interaction, Livre du Professeur + Tests 2001: VIII*).

La totalità dei manuali, al di là dello spazio dei dialoghi, offre – in modo sempre più massiccio – riferimenti al mondo globale, rispetto a quelli alla cultura francese o francofona: Harry Potter, il computer, Internet, il telefono cellulare, con tanto di citazione di modello⁴, insomma, un universo di oggetti immediatamente riconoscibili da tutti i giovani consumatori del mondo occidentale, mentre spariscono i riferimenti alla cultura francese o francofona, che rimane presente in rubriche informative del manuale. Nei dialoghi, i luoghi attraversati da questi personaggi non sono descritti, al massimo vengono nominati: la sola specificità messa in valore è quella del sistema scolastico francese, sempre spiegato con schemi e tabelle.

Le storie presentano numerosi punti di contatto. Il gruppo di amici ha come nucleo una famiglia (due fratelli o un fratello e una sorella) e lo spazio della socializzazione coincide con lo spazio scolastico, allargato alla palestra o al CDI del *collège*. Le uscite sono legate a progetti scolastici, gite, scambi, ricerche per sondaggi realizzati per la classe: da notare la coincidenza tra i progetti realizzati dai protagonisti delle *story-lines* e i progetti che i discenti sono tenuti a elaborare collettivamente per la costruzione del *Portfolio* prevista, tra l’altro, dai nuovi programmi⁵ e rappresentano sempre il momento di avventura e libertà tanto atteso. Anche l’affettività viene vissuta all’interno del *collège* (ma in alcuni casi

⁴ *Oh là là! 2004*, 3: 51: Lou: “ – Oh, un portable! Le Nokia 7650 avec écran couleurs, c’est celui que je voulais pour Noël! [...] Karim: – T’es vraiment accro aux portables, toi! Lou: – À celui-là oui! C’est la Rolls-Royce des portables!”

⁵ Sull’inserimento del *Portfolio* a scuola, si veda Borsani / Ceruti / Lopriore 2004: 33-44.

si continua a sognare il ragazzo conosciuto durante le vacanze) e, sempre, dove c'è una *story-line* c'è una storia d'amore, che non viene nemmeno dichiarata al diretto o alla diretta interessata, ma solo all'amico/a del cuore o al corrispondente straniero. Come molti altri elementi di questo impianto narrativo presentato nel paratesto, anche il piccolo flirt sarà però lasciato cadere nel vuoto, perché le storie d'amore e d'avventura si scontrano poi con le esigenze di progressione grammaticale, per cui sul più bello è tempo di imparare l'imperfetto ed ecco che la parola passa alla nonna o alla zia di uno dei protagonisti che racconta un episodio della sua infanzia, o il partitivo impone una spesa di gruppo in un centro commerciale che non lascia spazio al romanticismo.

L'esistenza di una storia che lega tra loro i personaggi del dialogo tesse una trama di relazioni che – anche se vengono solo abbozzate e rappresentate in modo semplificato – costituisce un universo canonizzato e riconoscibile da una lezione di francese all'altra. A livello pragmatico, l'esistenza di una “*histoire conversationnelle*” configura un certo tipo di scambi:

le discours est aussi surplombé par la mémoire d'autres discours [...] Chaque interaction n'est en effet qu'un épisode d'une unité plus vaste, celle de la suite d'interactions ayant déjà eu lieu entre les *interactants*⁶.

I personaggi dicono cose adeguate a questa storia conversazionale e sono spesso fossilizzati nei loro ruoli, il che permette agli autori proprio di aprire e chiudere le sequenze dei dialoghi senza bisogno di faticose “pre-sequenze” introduttive. Citiamo ad esempio, la *story-line* di *Extra!* che presenta il fratello minore di una delle protagoniste, Paul, come una piccola peste: la battuta finale sulle malefatte diventa un vero tormentone. Ecco Paul che chiede alla corrispondente belga della sorella come le sembrano i francesi, ma parla con la bocca piena:

es. 1)

La mère: – Alors, tu es contente de ton séjour en France?

Christina: – Oui, très contente!

Paul: – Et les Français, comment tu les trouves? Hein?

Chloé: – Les Français? Ils parlent la bouche pleine, par exemple! Tu piges? (*rires*)

o si perde – per il secondo anno consecutivo – durante la gita scolastica:

es. 2)

La mère: – Paul?

⁶ Maingueneau 1996: 56, voce “*Mémoire discursive*”.

Paul: – Maman? Heu. Je suis... en pleine forêt! Tout seul!

La mère: – Tout seul? Mais... où sont les autres? Paul, Paul! Je n’entends rien! (À Chloé et Chris) Encore la même histoire!

O, ancora, rimane sul treno e parte per errore dopo essere andato a recuperare la valigia della corrispondente della sorella:

es. 3)

Paul revient en courant avec la valise de Chris.

La mère: – Allez monte! Et dépêche-toi!

Chloé: – Paul! Paul! Descends!

La mère: – Paul! Oh, non! C’est pas vrai! Et la gare suivante est à 200 kilomètres!⁷

L’introduzione dell’abbozzo di una storia, personaggi modellati su un’identificazione possibile, la proposta di drammatizzare il dialogo, l’utilizzo comico di personaggi-macchietta, sottolineano ancora una volta i punti di contatto del dialogo di manuali con il dialogo teatrale, parentela certo più stretta di quella con la conversazione reale, come già ha messo in luce Nadia Minerva, a proposito delle *conversations-modèles*:

Conçues et organisées comme des scènes de théâtre, ces séries de répliques se prêtent à être mémorisées et “jouées” par l’apprenant, aussi bien dans la pratique didactique que dans la vie en accord avec les différents rôles que le locuteur est appelé à jouer en société (Minerva 1998: 182).

Come emerge dall’esame delle tabelle allegate, la costituzione e la messa in scena di un gruppo di amici e – spesso – della famiglia di almeno uno di loro, determina il prevalere di scambi simmetrici e di sequenze-dialogo che simulano – senza averne le caratteristiche – spezzoni di conversazioni autentiche, riprodotte, in *medias res*. Le sequenze di apertura-chiusura sono inesistenti nel caso di conversazioni in *medias res*, o, al massimo, introdotte da “marqueurs de structuration de conversation (MSC)”, ricorrenti, come *Bon*, o *alors*, ormai, desemantizzati, come osserva Sprenger-Charolles:

Les marqueurs de structuration de conversation se desemantisent [...] *Bon* a à la fois une fonction de démarcation rétroactive – par rapport à ce qui précède – et d’introduction ainsi que de totalisation proactive de toute la première partie de l’explication [...] On peut faire une analyse identique pour *alors* qui a réussi cette triple fonction: il sert à ouvrir une nouvelle séquence, et, par là, à la décrocher de la séquence précédente [...] et joue un rôle de totalisation proactive des énoncés subséquents (Sprenger-Charolles 1983: 60).

⁷ Tutti e tre gli esempi sono presi da *Extra!*, rispettivamente alle pagine 46, 78, 92 del primo volume.

Ecco, a titolo di esempio, l'inizio di due sequenze di dialogo:

Thibault: – Bon, il faut trouver un slogan pour notre exposé sur la pollution: moi je propose “sauvons la planète” (*Extra!* 2004, 2: 90).

Alex: – Bon, vous connaissez les règles du jeu, non? Alors, on commence avec les filles (*ibid.*: 44).

In questa storia dialogata, “alors” attualizza il momento dell'enunciazione, “chaque nouveau moment introduit par un “alors” amenant, en quelque sorte, une nouvelle péripétie (Sprenger-Charolles 1983: *ibid.*).

Alex: – Alors, qu'est-ce que vous faites pendant les vacances de Pâques?

Chris: – Moi, je retourne chez moi, en Belgique (*Extra!* 2004, 2: 58).

La mère: – Alors, qu'est-ce que vous allez faire samedi? Moi, je vais aller au centre-ville pour...

Paul: – Au centre-ville? Chouette! (*idib.*: 76)

Nei dialoghi dove invece viene rappresentato un incontro/separazione, le sequenze di apertura-chiusura sono sempre piuttosto brusche e vengono proposti scambi difficilmente accettabili, se non accompagnati da una “mise en situation” che dovrà essere assicurata dall'insegnante nelle fasi successive alla memorizzazione. Consideriamo, ad esempio, questo approccio sul treno, che appare sicuramente troppo brusco e diretto per un locutore francofono.

Passagère: – Salut!

Christina: – Hein? Ah! Salut! Tu es française?

Passagère: – Non, je suis belge. (*Extra* 2004, 1: 12)

Sia che si svolgano in *media res*, sia che prevedano invece una fase di incontro separazione, i dialoghi dei manuali analizzati propongono un ingresso immediato nella “task” che appunto li orienta: la necessità di focalizzare l'attenzione del discente sulla funzione (ad esempio fare proposte o presentare qualcuno) impone l'eliminazione di tutto il contorno e di fatto la soppressione della dimensione fatica, tanto complessa da gestire anche in lingua materna:

Chloé: – Alex, salut, c'est Chloé!

Alex: – Ah, bonjour!

Chloé: – Dis, qu'est-ce que tu fais, demain? On va faire un pique-nique, ça te dit de venir avec nous? (*Extra!* 2004, 2: 26)

Manon: – Allô, Alex?

Alex: – Oh, Manon, ça va?

Manon: – Oui, ça va et toi? Ça va, à Marseille? Qu’est-ce que vous faites?

Alex: – Hier, je suis allée à une boum. Super! Je viens de me réveiller! (*Oh là là!* 2004, 2: 64)

Thomas: – Attends, il y a mon copain Karim qui est là avec son frère, je te le présente.

Thomas: – Hé, Karim! Salut!

Karim et son frère: – Salut!

Thomas: – Vous la connaissez? C’est ma cousine, elle s’appelle Flore, elle vient de Suisse, de Genève.

Karim: – Tu habites en Suisse? Tu viens pour les fêtes?

Flore: – Non, maintenant j’habite à Paris, rue de Tolbiac.

Karim: – Oh alors, je vais te revoir.

Flore: – Peut-être. (*ibid.*: 16)

La gestione delle sequenze di apertura/chiusura, specie in dialoghi *task-oriented*, come appunto quelli proposti dai manuali, costituisce – secondo Stati – il nucleo fondante di una competenza che – in L1 richiede un’intera esistenza. Chiusure troppo brusche sono infatti classificate come comportamenti non cooperativi, così come una presentazione troppo diretta – senza un terzo che fa da mediatore – sarebbe classificata come inaccettabile⁸. Da più parti è stato sottolineato che molti problemi di natura pragmatico-comunicativa derivano dalla prevalenza della componente contenutistica su quella relazionale: ci pare che, in questo senso, i modelli forniti dai dialoghi analizzati non possano non essere integrati con gli altri strumenti che i manuali stessi mettono a disposizione: liste di espressioni alternative, esercizi interattivi, da arricchire con analisi più mirate e proposte per un’integrazione della dimensione pragmatica (esercizi del tipo “riscrivi il dialogo con una variante” – “in gruppo immaginate lo stesso dialogo in L1”, proponendo completamenti con connettori, esitazioni e riprese).

Altri elementi completamente assenti dal nostro *corpus* sono sequenze metalinguistiche che abbiano per oggetto la lingua stessa, caratteristiche dei primi scambi, come osservava Bernardette Grandcolas già nel 1984:

[...] le travail de correction est perçu par les locuteurs comme une partie essentielle de la conversation et contribue véritablement à la socialisation: les reprises sont de véritables stratégies de communication et l’auteur cite de longs extraits de conversations dans lesquelles la recherche d’un mot devient

⁸ Cfr. Stati 1998: 7-16.

un processus interactif et aboutit parfois à une collaboration positive à l'intérieur même d'une phrase (Grandcolas 1984: 68-75).

Nel gruppo di protagonisti dell'intero *corpus*, non vi sono ragazzi stranieri che ancora non padroneggino la lingua: la sola diversità prevista è quella culturale determinata dall'origine familiare: Paolo – che ha la mamma italiana – o Karim, rappresentanti di una società multiculturale, ma neutra, all'interno della quale adolescenti di diversa origine condividono tutti gli oggetti di consumo, senza conflitti apparenti.

No al fatico, sì all'enfatico

Gli adolescenti dei nostri dialoghi si esprimono con estrema sicurezza, sia negli scambi simmetrici che in quelli complementari: vediamo ad esempio Daniel invitato a cena da un amico:

Comparer

Un invité gourmand

Daniel: – Madame Ferrari, ces spaghettis sont délicieux! Et cette sauce est super!

Mme Ferrari: – Merci Daniel. Tu en veux encore?

Daniel: – Oui, volontiers!

Paolo: – Est-ce que ta mère prépare parfois des pâtes?

Daniel: – Non, elle cuisine seulement des plats français. Elle dit qu'elle n'est pas douée pour la cuisine italienne.

Mme Ferrari: – Ta mère est une excellente cuisinière! Elle fait une quiche lorraine formidable (*Projet Rencontres*, 2004, 2: 33).

O Stéphane che incontra gli amici di ritorno dalle vacanze:

Stéphane: – Bonjour, tout le monde! (des exclamations de la part de plusieurs jeunes)

Tous: – Tiens, voilà Stéphane! Salut! Tu es de retour? Salut Stéphane! ça va?

Stéphane: – ça va super bien!

Élodie: – Dis donc, c'est comment Nice?

Stéphane: – Vraiment chouette! (*Planète Ados* 2002, 1: 32).

O ancora, in classe:

Après la récré, les élèves vont en cours de français. Le prof n'est pas encore là, alors Jérémie, le délégué de classe prend sa place.

Jérémie: – Silence! C'est moi le prof. Sortez vos cahiers, nous allons faire une dictée.

Tous en chœur: – Une dictée, non! C'est trop difficile!

Jérémie: – Quelques questions de géo alors...

Élodie: – La géo, quelle horreur!

Stéphane: – Oh non, la géo, je déteste ça! Faisons plutôt des maths!

Élodie: – Oui, des maths alors. Justement, demain on a un D.S.T.!

Jérémie: – Bon, pour commencer voici un problème très simple: “Sur un ordinateur je sers à écrire. Sur un piano, je sers à jouer”.

Gilbert: – Mais tu plaisantes ou quoi?! Ce ne sont pas des maths ça! (*ibid.*: 116)

Nei dialoghi dei nostri manuali, come già abbiamo osservato, la dimensione fatica è scarsamente presente. I rituali di apertura e chiusura delle sequenze cari ai vecchi manuali sono praticamente scomparsi: domande così brusche e dirette impongono risposte immediate.

La lettura e la comparazione di dialoghi come questo ci ha spinti appunto ad analizzare più da vicino la punteggiatura: ed è appunto questa analisi, sintetizzata dai grafici e dalle tabelle, a far emergere il dato più significativo, relativo al segno di interpunzione prevalente: il punto esclamativo⁹.

Nei nostri dialoghi, i punti esclamativi vorrebbero ricordarci che la lingua che – forzatamente – viene letta è in realtà una lingua orale: non volendo abbandonare le sponde sicure di una lingua standard, i dialoghi di manuali rifiutano di riprodurre tutti gli altri fenomeni tipici dell’oralità: riprese, esitazioni, interruzioni ancora impregnati del pregiudizio di “oral = fautif”¹⁰; i dialoghi abbondano invece di punti esclamativi.

Ancora: malgrado la loro massiccia presenza nei dialoghi, in nessuno dei manuali analizzati la frase esclamativa è oggetto di una trattazione specifica né a livello di esplicitazione di contenuti grammaticali, né a livello fonetico. Anche quando sono legate all’introduzione di una nozione grammaticale – è il caso dell’imperativo – o di una funzione – ad esempio, esprimere apprezzamenti – le frasi esclamative vengono semplicemente presentate in liste, senza mai essere accompagnate da riflessioni specifiche. Certo, rispetto all’italiano lingua materna, è intuitivo riconoscere – dal punto di vista semantico – sia l’idea di “sovraccarico” sia quantitativo che qualitativo¹¹, che l’idea che la frase esclamativa si

⁹ Sull’uso della punteggiatura e sulle valenze del punto esclamativo rimandiamo allo studio di J. Drillon (1991), in particolare al ch. 8: “Le Point d’exclamation”, dove leggiamo: “1. Utilité du point d’exclamation: Le point d’exclamation, que Dumarsais aurait préféré nommer point pathétique, marque une saute brutale du ton et de la voix. Il est indissociable des particules interjectives, d’une part; on le place à la fin d’une phrase à laquelle on veut donner une force inhabituelle, de l’autre” (350-351).

¹⁰ Cfr. Blanche-Benveniste 2000, ch. 1.

¹¹ Arrivé / Gadet / Galmiche 1986: 265, voce “Exclamation”: “Du point de vue sémantique, les exclamations des deux types ont pour trait commun [...] d’avoir pour support référentiel un degré élevé de la quantité (que d’eau! Comme il pleut!) ou de la qualité (il est d’un bête! Comme elle est intelligente!).

accompagna all'espressione di sentimenti ("La modalit  exclamative exprime les réactions d'étonnement, de plaisir, de colère...")¹². Tuttavia, scandagliandone le tipologie e mettendo a confronto italiano e francese, ci si rende conto che il *transfert* di competenze italiano~francese   tutt'altro che scontato. Per quanto riguarda l'italiano, infatti, "la frase esclamativa   costruita sullo stesso modello delle frasi interrogative (gli avverbi e i pronomi esclamativi sono uguali agli interrogativi: quale, quanto etc.)"¹³. In francese le esclamative non riproducono le stesse forme: l'inversione del soggetto,   facoltativa laddove pu  essere obbligatoria per le interrogative. Il passaggio da una lingua all'altra appare comunque difficoltoso: le due lingue hanno modalit  parzialmente comuni nell'utilizzo di modi e tempi tipici dell'esclamazione (imperativo, congiuntivo o anche futuro), e le grammatiche alle quali rimandiamo – sottolineano molte altre dissomiglianze.



Nel *corpus* analizzato, tuttavia, non emergono che poche tracce di questa complessit  sintattica e morfologica. Considerando infatti i dialoghi di uno dei manuali presi in esame, constatiamo che i nostri punti esclamativi sono prevalentemente utilizzati nelle costruzioni di enfattizzazione di un aggettivo: "C'est beau!" "C'est magnifique!" "C'est supersympa!" e per

interiezioni costruite con verbi e sostantivi pi  che con vere e proprie onomatopee o esclamazioni ("Attention!", "Voyons!"). Dal punto di vista morfologico, le interiezioni sono invariabili: "les mots emprunt s   d'autres classes sont fix s comme interjections dans une forme unique"¹⁴. Dal punto di vista sintattico, l'interiezione costituisce un'unit  dell'ordine della frase. Morfologico o sintattico, l'angolo visuale dal quale si effettua l'analisi ci mostra il punto esclamativo a sancire la fissit  dell'interiezione:   il punto esclamativo che cristallizza una parola o una frase e la trasforma in interiezione.

¹² Gardes-Tamine 1990: 32-33.

¹³ *Dizionario di Linguistica* 1979: voce "Esclamazione".

¹⁴ Arriv  / Gadet / Galmiche 1986: 343, voce "Interjection".

Nei dialoghi dei manuali, questa fissità è forse considerata un elemento di semplicità: l’abbondanza di interiezioni permette di elaborare dialoghi a domanda e risposta con risposte spogliate di tutti gli elementi di variabilità – e quindi di complessità. Per un discente in classe è certamente facile memorizzare un’interiezione isolata o tentare di proporre delle varianti, senza rischiare errori morfologici o di costruzione della frase.

Nella realtà, l’interiezione è invece un elemento dai confini fluidi, non facile da maneggiare:

il y a lieu de s’interroger sur l’unité de la classe de l’interjection: mal isolée du point de vue morphosyntaxique, puisque les traits qu’elle présente ne lui sont pas spécifiques, elle est fortement hétérogène du point de vue sémantique, et notamment du point de vue du fonctionnement discursif¹⁵.

In situazioni reali, la variabilità del contesto rende problematica anzitutto la ricezione di frasi esclamative, sovraccariche di elementi affettivi di difficile interpretazione sia dal punto di vista interpersonale che da quello interculturale.

Se passiamo poi a considerare l’uso di frasi esclamative in un’eventuale interazione, è evidente che il locutore-discente si trova a maneggiare uno strumento esplosivo:

les transferts qui se vérifient quand on parle une langue 2 n’affectent pas seulement la morpho-syntaxe ou le lexique, ils peuvent être prosodiques ou pragmatiques. Il s’agit même là des interférences les plus insidieuses, car moins faciles à apprendre – et à enseigner (Bidaud 1998: 98).

Il modo di esclamare non è lo stesso in una lingua o nell’altra, né – all’interno di una stessa lingua – in un gruppo sociale o nell’altro o in una classe d’età o nell’altra. L’uso di tutti gli elementi sovrasegmentali richiede dunque una competenza linguistica che non può quindi dirsi mai acquisita neanche in lingua materna.

!!!

Necessariamente trascritta e adattata la lingua dei dialoghi non può che fornire un riflesso della lingua reale: la didattica del FLE, nel corso

¹⁵ Arrivé / Gadet / Galmiche 1986: 343, voce INTERJECTION. Cfr. *Dizionario di Linguistica*, 1979: “INTERIEZIONE. Si chiama interiezione una parola invariabile, isolata che costituisce da sola una frase, senza relazione con le altre proposizioni e che esprime una vivace reazione affettiva: parole onomatopoeiche (eh, oh, ah, ahi etc.)”.

dei decenni, ha più volte affrontato questa problematica del *continuum* tra riproduzione e rappresentazione. Condannato al fallimento ogni tentativo di fornire spezzoni di conversazioni reali, ai “concepteurs” dei dialoghi non resta che adottare quella che Porcher definisce la strategia del mimo:

Le mime se propose d’élaborer un équivalent sémantique, de matériau et de nature gestuels, d’une situation globale de communication (à base d’éléments langagiers, gestuels, proxémiques, etc.). Pour y parvenir, le mime ne part pas d’une ressemblance par analogie ou duplication. Il décompose l’acte global, en abstrait par analyse les traits sémantiques pertinents, et, donc, opère une sélection fonctionnelle, un équivalent et non une analogie, une catégorie fonctionnelle de simulacre. Il s’agit de mettre en place une stratégie très comparable à celle qui conduit à une caricature. On vise, certes, la ressemblance, mais une ressemblance construite, élaborée faite d’artifices. Là encore, on atteint le concret par l’abstrait (1984: 81-82).

Se ogni lingua è ormai intesa come un insieme di lingue, ogni sistema linguistico ci appare come “un ensemble de sous-systèmes, dialectes au sens large du terme (sociaux, régionaux, professionnels) qui coexistent, se recoupent et se recouvrent pour partie, [et] présentent plus ou moins de perméabilité les uns par rapport aux autres”¹⁶, possiamo chiederci qual è il multiplo scelto dagli autori dei nostri manuali per adattarsi al denominatore comune del francese rappresentato. Ancora una volta, le guide per l’insegnante ci vengono in soccorso con le dichiarazioni di intenti esplicite dei nostri “concepteurs”:

Présentation et choix d’une langue authentique, de sorte que la langue utilisée dans nos dialogues, enregistrements, textes et autres documents, fournisse un aperçu assez représentatif de la langue qu’utilisent spontanément les adolescents français d’aujourd’hui pour communiquer entre eux (*Extra!, Guide pédagogique* 2004: 12).

Il riferimento alla lingua degli adolescenti è esplicitato anche dagli autori di *Oh là là!*:

la langue des ados: Par ailleurs, nous avons mis un point d’honneur à ne pas trop nous éloigner de la langue parlée des adolescents français, de façon que les apprenants qui ensuite échangeront avec des adolescents francophones puissent les comprendre (cfr *Oh là là!, Guide pédagogique* 2004: 3).

¹⁶ Coste 1984: 120.

Una lettura anche superficiale del nostro *corpus* è sufficiente a far prendere coscienza che un simile tentativo è – più di qualunque altro – votato al fallimento, anzitutto perché

la caratteristica fondamentale del linguaggio giovanile è [...] la mutevolezza spaziale, l’essere in continuo divenire [...]. Il linguaggio giovanile si segnala per una continua trasformazione e usura lessicale (Ambrogio 2004: VII-VIII).



In secondo luogo perché la cosiddetta lingua dei giovani è in realtà una stratificazione di varie componenti (la componente dialettale, i lessici specifici, gli apporti delle lingue straniere e dai media), continuamente sottoposta al rischio dello stravolgimento di senso, in virtù delle metamorfosi che incessantemente la attraversano:

Si on vous fait remarquer que vous avez une *méchante* veste, prenez-le pour un compliment, et si on vous annonce que *ça va faire très mal*, attendez-vous à un succès torrentiel. Si on vous répond *un peu*, cela signifie *beaucoup* (Walter 1988: 312).

Le parole dei dialoghi esaminati appartengono piuttosto a una lingua standard, con pochissimi elementi – anche lessicali – che si possano classificare come appartenenti alla “*langue des jeunes*”. Depurati e scarni, questi dialoghi ci sembrano piuttosto intrattenere un legame di parentela con i dialoghi dei fumetti, specie per via della temporalità:

Il testo verbale, in quanto tale, ha una durata: le parole vengono pronunciate nel tempo, durano un certo tempo. Così la durata delle parole viene rappresentata nell’immagine attraverso la rappresentazione delle parole. L’immagine dura (almeno) quanto le parole in essa contenute (Barbieri 1991: 248).

Extra! illustra i suoi dialoghi con foto cui si sovrappongono nuvolette di fumetti con alcune delle battute del dialogo, mentre *Oh là là!* propone singole pagine di fumetti con la continuazione della *story-line*, espediente che esplicita l’assoluta coincidenza tra la parola del fumetto e la parola del dialogo del manuale. Rispetto all’immagine che – come

nella pubblicità – deve comunque essere immediatamente riconoscibile, la parola del dialogo del manuale viene ridotta e abbreviata, per poi essere ripresa ed elaborata in altri momenti.

BIBLIOGRAFIA

- AMBROGIO, R. (2004) *Introduzione*, in *Scrostati gaggio. Dizionario storico dei linguaggi giovanili*, Torino, Utet, “Libreria”.
- ARRIVÉ, M. / GADET, F. / GALMICHE, M. (1986), *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
- BARBIERI, D. (1991), *I linguaggi del fumetto*, Milano, Bompiani.
- BIDAUD, F. (1998), “Les disjoncteurs de la communication”, in CABASINO dir.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2000) *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BORSANI, M. / CERUTI, M.A. / LOPRIORE, L. (2004), “La trasversalità del Portfolio: dall’autovalutazione alla continuità”, *Lend 5*, dicembre, 33-44.
- CABASINO, F. dir. (1998), *Du dialogue au polylogue*, Actes du 3^e colloque International Do.Ri.F., Roma, Cisu.
- COSTE, D. (1984), “Note sur la notion d’interaction activité langagière et apprentissage des langues”, *ÉLA 55*.
- Dizionario di Linguistica* (1979), Bologna, Zanichelli.
- DRILLON, J. (1991), *Traité de la ponctuation française*, Paris, Gallimard.
- ÉLA* (1984): *Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères* 55, juillet-septembre.
- GALISSON, R. (1969), “Le dialogue dans l’apprentissage d’une langue étrangère”, *Le Français dans le monde* 63.
- GARDES-TAMINE, J. (1990), *Grammaire 2 Syntaxe*, Paris, Armand Colin, “Cursus”.
- GRANDCOLAS, B. (1984), “Voulez-vous converser avec moi?”, *ÉLA 55*, juin-sept., 68-75.
- MAINGUENEAU, D. (1996), *Les termes clés de l’analyse du discours*, Paris, Seuil, “Mémo”.
- MINERVA, N. (1998), “Du salon à l’école: l’art de la conversation dans les dialogues de quelques manuels à l’usage des italiens (XVII^e-XIX^e)”, in CABASINO dir.

- MINERVA, N. / PELLANDRA, C. dir. (1998), *Les dialogues dans les enseignements linguistiques: profil historique, Documents SIHFLES 22*.
- PELLANDRA, C. (1998), “Le dialogue théâtral et la classe de langue”, in MINERVA, N. / PELLANDRA, C. dir., 143-156.
- PORCHER, L. (1984), “Paradoxes sur un enseignant?”, in *ÉLA 55*.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1983), “Analyse d’un dialogue didactique: l’explication de texte”, *Pratiques 40*, décembre.
- STATI, S. (1998), “L’enseignement du dialogue”, in MINERVA, N. / PELLANDRA, C. dir., 7-16.
- WALTER, H. (1988), *Le Français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont.

Nei grafici che seguono sono stati presi in considerazioni soltanto i dialoghi e non le pagine di attività complementari.

Abréviations utilisées dans les tables

bd = bande dessinée

mono = monologue ou liste de phrases

mr = media res;

n. = numéro;

n. p. = numéro page;

PE = total point d’exclamations;

pers.= personnages;

PI = total points d’interrogation;

PS = total points de suspension;

rép. = répliques;

rs = rencontre séparation;

s/c =symétriques ou complémentaires;

séq. = séquences;

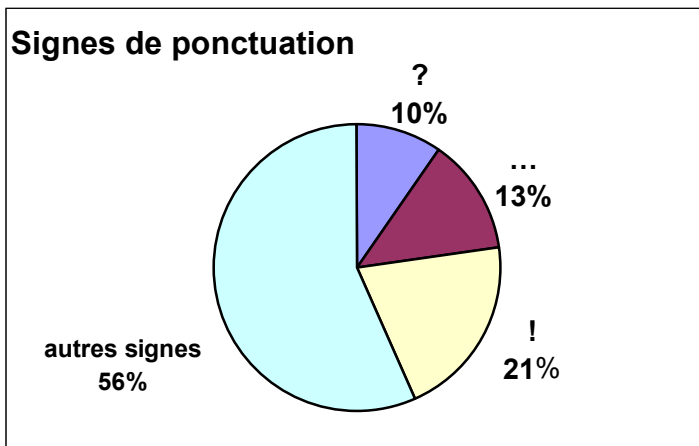
SP = total signes de ponctuation;

AP-(PI+PS+PE) = total autres signes de ponctuation;

un. = unité;

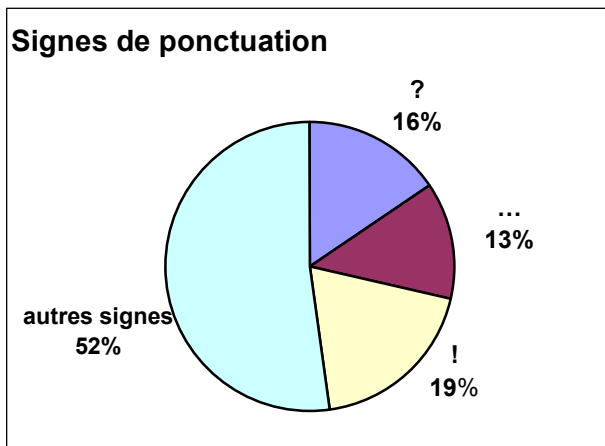
vol. = volume.

Planète Ados



vol.	premier												total
n. p.	16	32	50	72	116	140	180	202	222	264	284	306	
n. seq.	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2		1	
n. pers.	3	4	2	5	6	2	2	5	3	4		2	
mr/rs	rs	rs	rs	mr	Mr	ms	mr	mr	mr/rs	mr		rs	
s/c	s	s	s	s	s/c	s	s	s	s/c	s		s/c	
SP	24	32	32	41	36	41	36	34	38	39		43	396
n. rép.	10	14	10	18	11	14	12	11	11	18		11	140
PI	2	4	3	7	1	3	5	4	4	1		5	39
PS	1	1	1	9	1	6	3	3	10	5		11	51
PE	13	14	6	6	14	5	3	3	4	6		8	82

Projet Rencontres



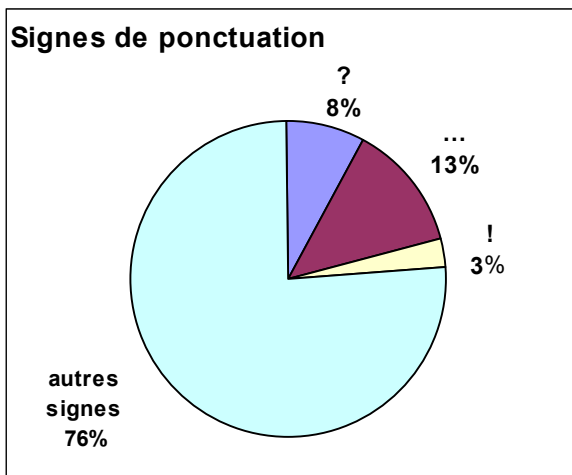
vol.	Projet Rencontres – premier																tot	
n. p.	14	20	30	38	46	52	76	83	92	100	105	124	132	138	148	155	162	
n. seq.	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	
n. pers.	4	4	3		3	4	7	7	2	2	4	2	3		3		2	
mr/rs	rs	rs	mr		mr	mr	rs	rs	rs	rs	mr/rs	rs	mr		mr		mr	
s/c	s/c	s/c	s		s		s	s/c	s	s	c	s	s		s		s	
SP	26	37	24		29	46	35	40	41	36	22	36	25		37		28	462
n. rép.	9	17	12		11	19	14	16	16	10	11	14	9		11		11	180
PI	3	6	5		5	9	6	5	7	4	5	6	3		2		3	69
PS	3	4	5		4	7	0	1	5	0	0	3	1		1		1	35
PE	3	2	3		5	8	11	12	9	9	3	9	3		23		10	110

vol.	<i>Projet Rencontres – deuxième</i>																tot		
n. p.	10	18	26	31	38	45	60	68	75	81	88	95	108	118	125	132	139	147	
n. séq.	1	2		1	2		1			1	1		1	1		1	1		
n. pers.	2	4		4	5		2			2	2		2	3		2	4		
Mr/rs	mr	mr/rs		mr	mr/rs		mr			rs	mr		rs	rs		rs	mr		
s/c	s	s/c		s/c	s/c		s			s	s		s	c		s	s		
SP	30	39		24	46		26			38	28		53	44		55	36		419
n. rép.	10	18		11	20		8			16	12		20	14		20	11		160
PI	4	5		3	5		3			10	7		11	3		11	9		71
PS	2	1		2	4		2			4	0		10	19		14	3		61
PE	6	11		6	7		4			7	2		11	3		17	6		80

vol.	<i>Projet Rencontres – troisième</i>												tot
n. p.	10	22	32	42	60	72	80	92	110	122	128	142	
n. séq.	1		1		1		1		1		1		
n. pers.	3		2		4		5		2		2		
Mr/rs	mr		mr		mr		mr		mr		mr		
s/c	s/c		s		s/c		c		s		s		
SP	45		27		31		29		39		33		204
n. rép.	14		10		10		8		14		12		68
PI	6		3		5		5		6		4		29
PS	8		4		11		6		13		4		46
PE	9		5		1		0		3		0		18

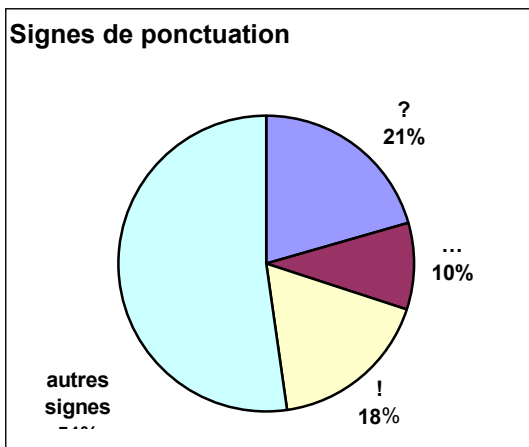
vol.	total 1 ^{er}	total 2 ^e	totale 3 ^e	total global
SP	462	419	204	1966
n. rép.	180	160	68	748
PI	69	71	29	309
PS	35	61	46	238
PE	110	80	18	398

Petite Nouvelle



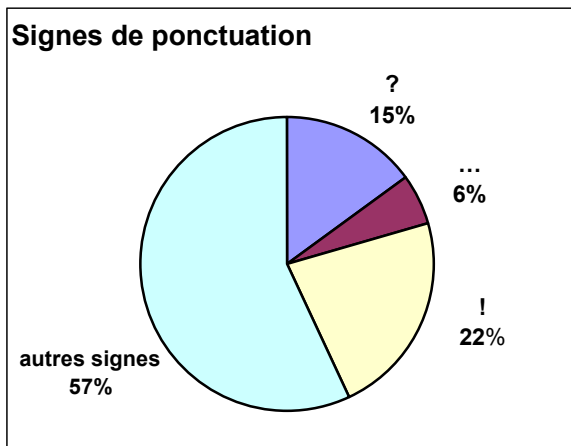
vol.	unique															total global	
n. p.	A 9	A 20	A 32	B 3	B 18	B 30	C 18	C29 mono	D3 mono	D 15	D 27	E 17	E27 mono	F 4	F13 mono	F 21	
n. séq.	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
n. pers.	3	2	2	2	3	2	2	1	1	2	2	6	1	4	1	2	
mr/rs	mr	mr	mr	mr/rs	rs	mr	mr			rs	mr	mr		mr		rs	
s/c	s	s	s	s	s/c	s	s			s	s	s		s/c		s	
SP	27	47	39	47	69	36	40	30	43	33	24	41	29	26	23	35	589
n. rép.	8	21	8	14	25	13	8	1	1	10	2	12	1	10	1	9	144
PI	3	9	2	6	7	5	5	0	0	5	1	2	0	1	0	1	47
PS	4	13	6	11	12	7	6	3	3	1	2	0	0	3	1	6	78
PE	0	0	2	1	2	0	0	0	1	0	0	5	3	0	0	2	16
AP-	20	25	29	29	48	24	29	27	39	27	21	34	26	22	22	26	448

Nouvelle Interaction



vol.	unique																		tot.
n. p.	A	A	A	B	B	B	C	C	C	D	D	D	E	E	E	F	F	F	
n. séq.	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	
n. pers.	3	3	2	4	3	4	6	6	2	2	4	5	2	7	3	5	5	5	
mr/rs	rs	mr	mr	mr	rs	mr	mr	mr/rs	mr	mr	mr/rs	mr	mr	mr	rs	mr	mr	mr	
s/c	s	s	S	s	s/c	s/c	s/c	s/c	S	s	s	s	s	s	s	s/c	s	s	
SP	21	24	25	26	39	37	42	56	29	28	31	39	36	65	44	50	47	32	671
n. rép.	13	15	14	13	19	16	17	23	14	16	16	16	16	22	19	21	21	18	309
PI	4	8	8	5	11	5	6	15	5	9	6	7	7	5	8	13	10	6	138
PS	2	4	0	1	2	2	3	1	5	4	2	7	9	3	5	3	10	1	64
PE	2	6	1	4	5	3	7	10	2	2	8	6	3	23	9	7	11	10	119
AP-	13	6	16	16	21	27	26	30	17	13	15	19	17	34	22	27	16	15	350

Oh là là!



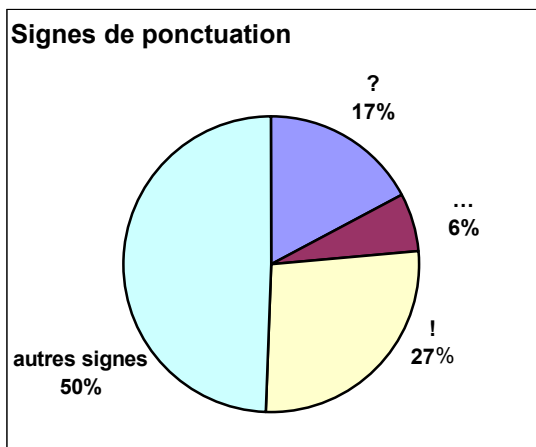
vol.	<i>Oh là là!</i> – premier																tot			
n. p.	16	19	28	bd	32	35	37	44	bd	48	51	54	60	bd	64	67	71	76	bd	
n. séq.	3	2	1	3	1	1	1	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1			
n. pers.	6	4	2	6	4	3	3	2	4	2	4	4	4	3	5					
mr/rs	mr	mr	rs	mr	mr	mr	mr	mr	mr/rs	mr	rs	mr/rs	mr	mr	mr					
s/c	s		c	s/c	s	s/c	s/c	S	s/c	s	c	s	s	s	s					
SP	24	39	40	49	33	30	42	53	38	6	39	19	66	30	21	529				
n. rép.	15	17	14	17	9	10	16	14	15	4	20	9	25	7	10	202				
PI	5	10	8	5	2	3	8	7	4	2	11	7	13	1	4	90				
PS	1	2	4	2	1	2	4	5	2	0	2	1	4	4	0	34				
PE	6	4	11	18	6	12	9	14	14	3	10	4	17	8	10	146				
AP-	12	23	17	24	24	13	21	27	18	1	16	7	32	17	7	259				

vol.	Oh là là! – deuxième													tot
n. p.	16	19	28bd	32	35	44bd	48	54	60bd	64	67	70	76bd	
n. seq.	3	3	5	2	3	1	1	2	1	2	1	1	1	
n. pers.	4	4	6	3	3	4	2	5	2	5	7	6	6	
mr/rs	mr/rs	mr/rs	rs	mr/rs	mr	mr	mr	mr/rs	mr	mr/rs	mr	mr	mr	
s/c	s	s	s	s/c	S	s	s	s/c	s	s	s	s	s	
SP	44	38	41	46	38	10	16	42	20	56	25	26	14	416
n. rép.	15	16	14	18	17	5	6	16	10	21	9	12	6	165
PI	6	10	12	10	5	3	1	6	5	14	2	1	1	76
PS	1	0	4	2	0	0	0	2	3	2	1	1	1	17
PE	4	9	7	6	9	3	7	12	5	6	7	10	8	93
AP-	33	19	18	28	24	4	8	22	7	34	15	14	4	230

vol.	Oh là là! – troisième													tot
n. p.	16	19	26bd	32	35	41bd	48	51	54	58bd	64	67	73	
n. seq.	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	3	
n. pers.	3	3	5	7	2	2	2	3	2	5	2	2	3	
mr/rs	mr	mr	rs	rs	rs	mr	mr	mr	mr	rs	mr	mr	mr/rs	
s/c		s	s	c	s	s	s	s	s	s/c	s	c	s/c	
SP	27	60	31	74	29	20	66	60	16	63	51	67	15	579
n. rép.	7	22	18	21	9	9	26	17	6	26	19	26	8	214
PI	1	2	4	11	4	0	9	4	1	10	6	8	2	62
PS	2	2	0	8	2	2	3	5	0	8	1	2	1	36
PE	0	9	16	6	4	3	19	13	7	3	13	5	4	102
AP-	24	47	11	49	19	15	35	38	8	42	31	52	8	379

vol.	total 1 ^{er}	total 2 ^e	total 3 ^e	total global
SP	529	416	579	1524
n. rép.	202	165	214	581
PI	90	76	62	228
PS	34	17	36	87
PE	146	93	102	341
AP-	259	230	379	868

Extra!



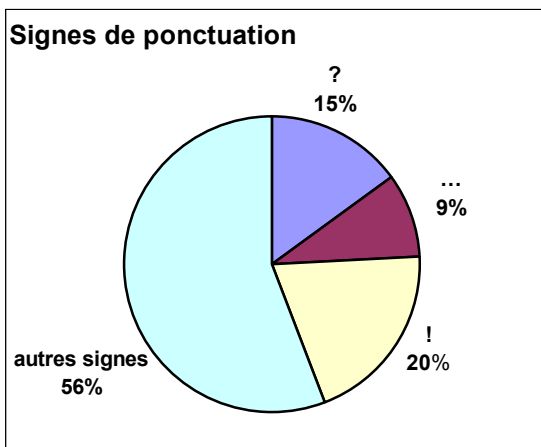
vol.	<i>Extra!</i> – premier						total
n. p.	12	28	46	60	78	92	
SP	35	57	38	78	66	58	332
n. rép.	18	19	18	27	19	18	119
PI	6	12	10	15	19	7	69
PS	1	1	0	5	5	2	14
PE	2	31	14	15	17	25	104
AP-	26	13	14	43	25	24	145

vol.	<i>Extra! – deuxième</i>										total
n. p.	12	18	26	32	44	50	58	64	76	90	
n. séq.	5		6		4		1		4	5	
n. pers.	5		7		6		3		5	6	
mr/rs	mr/rs						mr		mr/rs	mr/rs	
s/c							S		s/c	s/c	
SP	56		72		63		58		85	67	401
n. rép.	22		27		23		17		29	25	143
PI	18		15		10		13		8	10	74
PS	2		5		3		4		9	6	29
PE	14		17		23		8		21	19	102
AP-	22		35		27		33		47	32	196

vol.	<i>Extra! – troisième</i>						total
n. p.	15	30	52	66	86		
n. séq.	4	2	3	5	3		
n. pers.	6	8	7	6	6		
mr/rs	mr/rs	mr	mr	mr/rs	mr/rs		
s/c	s/c	s/c	s/c	s/c	s		
SP	80	86	82	78	81	407	
n. rép.	31	27	23	25	29	135	
PI	15	8	10	9	12	54	
PS	6	9	7	3	5	30	
PE	14	29	20	13	24	100	
AP-	45	40	45	53	40	223	

vol.	total 1 ^{er}	total 2 ^e	total 3 ^e	total global
SP	332	401	407	1140
n. rép.	119	143	135	397
PI	69	74	54	197
PS	14	29	30	73
PE	104	102	100	306
AP-	145	196	223	564

TOTAL



TOTAL GLOBAL	
total signes de ponctuation	5405
?	818
...	495
!	1072
autres	3020