THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES
ET DE L'UNIVERSITÉ DE VERONE

École doctorale : LLSH Langues, Littératures et Sciences Humaines
Spécialité : Sciences du langage Spécialité Didactique et Linguistique
Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

Enseigner la politesse linguistique en classe de FLE : le cas des Phraséologismes Pragmatiques de remerciement et de refus indirect

Teaching linguistic politeness in French as a foreign Language: the case of thanking and refusal speech acts

Présentée par :

Francesco FARESIN

Direction de thèse :

Agnès TUTIN PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes	Directrice de thèse
Maria Francesca BONADONNA ASSOCIATE PROFESSOR, Università degli studi di Verona	Co-directrice de thèse

Rapporteurs :

Cristelle CAVALLA PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Sorbonne Nouvelle	
Olga THEOPHANOUS MAITRESSE DE CONFERENCES, Université de Toulouse	

Thèse soutenue publiquement le 14 mai 2026, devant le jury composé de :

Monica BARSI, FULL PROFESSOR, Università degli Studi di Milano	Présidente
Agnès TUTIN, PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes	Directrice de thèse
Maria Francesca BONADONNA, ASSOCIATE PROFESSOR, Università degli studi di Verona	Co-directrice de thèse
Cristelle CAVALLA, PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Sorbonne Nouvelle	Rapporteure
Marie-Denise SCLAFANI, ASSOCIATE PROFESSOR, Università degli studi di Palermo	Examinatrice
Cosimo DE GIOVANNI, CHARGE DE RECHERCHE, Università degli studi di Cagliari	Examinateur

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI

LINGUE E LETTERATURE STRANIERE

DOTTORATO DI RICERCA IN

LINGUE E LETTERATURE STRANIERE

CICLO XXXVIII°

TITOLO DELLA TESI DI DOTTORATO

Enseigner la politesse linguistique en classe de FLE : le cas des Phraséologismes Pragmatiques de remerciement et de refus indirect

REALIZZATA IN COTUTELA CON

UNIVERSITÉ GRENOBLE-ALPES

S.S.D. L-LIN/04

Coordinatori: Per l'Università di Verona

Prof. Andrea Zinato

Firma _____

Per l'Università di Grenoble

Prof./ssa _____

Firma _____

Tutori: Per l'Università di Verona

Prof.ssa Maria Francesca Bonadonna

Firma _____

Per l'Università di Grenoble

Prof.ssa Agnès Tutin

Firma _____

Dottorando: Dott. Francesco Faresin

Firma _____

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES
et de L'UNIVERSITÉ DE VERONE

École doctorale : LLSH Langues, Littératures et Sciences Humaines
Spécialité : Sciences du Langage Spécialité Didactique et Linguistique
Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

Enseigner la politesse linguistique en classe de FLE: le cas des Phraséologismes Pragmatiques de remerciement et de refus indirect

Teaching linguistic politeness in French as a foreign Language: the case of thanking and refusal speech acts

Présentée par :

FARESIN, Francesco

Direction de thèse :

Maria Francesca BONADONNA — **Directrice de thèse**
Professoressa Associata, Università degli Studi di Verona

Agnès TUTIN — **Co-Directrice de thèse**
Professeure des Universités, Université Grenoble Alpes

Rapporteurs :

Olga THÉOPHANOUS
Maître de conférences, Université de Toulouse

Cristelle CAVALLA
Professeure des Universités, Université Sorbonne Nouvelle

Thèse soutenue publiquement le **14/05/26** devant le jury composé de :

Maria Francesca BONADONNA — **Directrice de thèse**
Professoressa Associata, Università degli Studi di Verona

Agnès TUTIN — **Co-Directrice de thèse**
Professeure des Universités, Université Grenoble Alpes

Cristelle CAVALLA — **Examinatrice**
Professeure des Universités, Université Sorbonne Nouvelle

Marie Denise SCLAFANI — **Examinatrice**
Professoressa Associata, Università degli Studi di Palermo

Monica BARSI — **Examinatrice**
Professoressa Associata, Università degli Studi di Milano

Cosimo DE GIOVANNI — **Examinateur**
Ricercatore Universitario, Università degli Studi di Cagliari

Table des matières

Abstract 5

Résumé 7

Introduction 9

CHAPITRE 1 – La phraséologie pragmatique et les formules de la langue orale . 13

1.1. Développement et cadre historique de la phraséologie pragmatique 13
1.1.1. La phraséologie : définition et délimitation du champ 13
1.1.2. Les fondements historiques et développements théoriques de la phraséologie 14
1.1.3. La phraséologie et ses enjeux didactiques 16
1.1.4. Le domaine de la pragmatique 18

1.2. L'objet d'étude de la phraséologie pragmatique 22
1.2.1. Les formules de routine 23
1.2.2. Les énoncés liés 24
1.2.3. Les pragmatèmes 27
1.2.4. Les Actes de langage stéréotypés 30
1.2.5. Les formules de la conversation 32
1.2.6. Les Phrases Préfabriquées des Interactions 36
1.2.7. La Grammaire de Construction et la notion de Phrasèmes constructionnels 39

1.3. Synthèse récapitulative sur les phraséologismes pragmatiques 41

1.4. Les caractéristiques formelles partagées des phraséologismes pragmatiques 44
1.4.1. La polylexicalité 45
1.4.2. Le figement 45
1.4.3. La non-compositionnalité 46
1.4.4. Le contexte d'énonciation et l'aspect interactionnel 46
1.4.5. La dimension rituelle et la notion de stéréotype 47

1.5. Conclusions 50

CHAPITRE 2 – La *politesse* 53

2.1. La notion d'*interaction* en discours 53
2.1.1. Une introduction à la notion de politesse 55
2.1.2. La politesse comme élément rituel et culturel de l'interaction 57

2.2. La *politesse linguistique* 58
2.2.1. Les Maximes conversationnelles de Grice 59
2.2.2. Les Règles de Politesse de Lakoff 62
2.2.3. Les Principes de Politesse de Leech 63
2.2.4. La politesse comme phénomène linguistique universel selon Brown et Levinson 66
2.2.5. La notion de FFA (actes flatteurs) de Kerbrat-Orecchioni 70

2.3. L'enjeu de la variation culturelle 72
2.3.1. Les registres de langue et les genres de l'oral 75

2.4. Conclusion 78

CHAPITRE 3 – L'oral et les formules de politesse en didactique de FLE 81

3.1. L'approche actionnelle 82

3.1.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et l'enseignement de l'oral 88
3.1.2. La place de la phraséodidactique 90
3.1.3. Les manuels de FLE entre oral spontané et oral fabriqué 95

3.2. Enseigner la *politesse* en classe de FLE 97
3.2.1. La politesse en tant que partie intégrante de la compétence pragmatique et interactionnelle 99
3.2.2. La politesse du point de vue du Cadre Européen commun de référence pour les langues 100

3.3. Étude de cas 102
3.3.1. *Odyssée* B1 103
3.3.2. *Alter Ego 3 B1* 107
3.3.3. *Inspire 3 B1* 110
3.3.4. Synthèse des observations sur le traitement de la langue orale dans les manuels de FLE 113

3.4. Les corpus oraux comme instrument pour l'enseignement du FLE 114
3.4.1. Clapi FLE 116
3.4.2. *Corail* 118
3.4.3. *FLEURON* 120
3.4.4. Youglish 121

3.5. Conclusion 122

CHAPITRE 4 – La création d'une base de phraséologismes pragmatiques 125

4.1. Les ressources consultées pour la description des phraséologismes pragmatiques 125
4.1.1. Le traitement des phraséologismes pragmatiques dans le *TLFi* 127
4.2.2. Le traitement des phraséologismes pragmatiques dans le *Wiktionnaire* 131
4.2.3. Le traitement des phraséologismes pragmatiques dans Bidaud (2002) 134
4.2.4. Le traitement des phraséologismes pragmatiques dans Grossmann et al. (2021) 138

4.3. Une grille d'analyse et une fiche d'apprentissage 142
4.3.1. La grille d'analyse des phraséologismes pragmatiques : principes, sources et choix méthodologiques 142
4.3.2. La fiche d'apprentissage pour apprenants 147

4.4. Le *Lexicoscope* et les corpus à la base de l'analyse : Orféo, Eslo et MPF 149

4.5. Les formules de remerciement 151

4.6. Les formules analysées et les critères de sélection 153
4.6.1. Constructions autour de *merci* 155
4.6.1.1. *Merci bien* 155
4.6.1.2. Je te/vous remercie 159
4.6.1.3. *Grand merci* 163
4.6.2. Les constructions *c'est + adj.* 166
4.6.2.1. *C'est gentil* 167
4.6.2.2. *C'est parfait* 171
4.6.2.3. *C'est sympa* 175
4.6.3. Les formules de réponse à un remerciement 180
4.6.3.1. *Avec plaisir* 180
4.6.3.2. *Pas de quoi* 185
4.6.3.3. *Je vous en prie* 188
4.6.4 Formules de politesse en position de clôture 193
4.6.4.1. *Bonne chance* 194
4.6.4.2. *Bon courage* 198
4.6.4.3. *Bonne continuation* 203

4.7. Les formules de refus indirect 208
4.7.1. *Ça va aller / ça ira* 212
4.7.2. *Ça ne me dit rien* 216
4.7.3. *Ce n'est pas mon truc* 221

4.7.4. *Très peu pour moi* 225
4.7.5. *J'ai passé l'âge* 228
4.7.6. *Je suis pas (très) chaud* 232

4.8. Conclusion 235

CHAPITRE 5 – La compétence lexico-pragmatique : une proposition didactique pour le traitement de la politesse en classe de FLE 237

5.1. Les tests 238
5.1.1. Le public ciblé et la modalité de passation 239
5.1.2. Structure et étapes de développement des tests 240

5.2. Analyse des résultats obtenus 245
5.2.1. Résultats quantitatifs 246
5.2.2. Résultats qualitatifs et contrastifs 251

5.3. Discussions des résultats 258

5.4. Les propositions didactiques 261
5.5. Conclusion 268

Conclusions 271

Remerciements 277

Références bibliographiques 279

Table des illustrations 303

Liste des tableaux 305

Table des annexes 307

Abstract

Keywords: Pragmatic Phraseology, Linguistic Politeness, L2 acquisition, FFL, lexical-pragmatic competence

This doctoral thesis, conducted in cotutelle between the University of Verona and the Université Grenoble-Alpes, focuses on the study and teaching of pragmatic phraseological units in oral everyday interaction (or PPI in French), with particular attention to thanking formulas and indirect refusals in FFL (French as a Foreign Language). Drawing on recent developments in pragmatic phraseology and on its common ground with foreign language didactics, this research proposes a reinterpretation of politeness formulas conceived as interactional devices embedded in sequential patterns and dependent on the communicative context.

The thesis is structured into five chapters. The first chapter establishes the theoretical framework of pragmatic phraseology, outlining its historical development and key concepts. The second chapter addresses linguistic politeness, examining major pragmatic models and the role of cultural and interactional variation. The third chapter explores the treatment of orality and politeness in FFL didactics, with a critical analysis of teaching materials and the potential contribution of oral corpora. Building on this framework, the fourth chapter presents a corpus-based analysis of selected pragmatic phraseological units related to thanking and indirect refusal, drawing on lexicographic resources and authentic spoken corpora. The fifth chapter reports on an empirical study conducted with Italian-speaking learners of FFL, aimed at assessing their lexico-pragmatic competence, their ability to interpret the illocutionary force of PPIs, and their capacity to mobilize functional equivalents in Italian. The results offer some first original insights regarding the didactic treatment of language in interaction. In conclusion, the thesis leads to the design of a didactic proposal integrated into the PREFAB-FLE project of the Université Grenoble-Alpes and based on the use of authentic oral corpora, with the aim of strengthening learners' interactional and pragmatic competence.

Enseigner la politesse linguistique en classe de FLE : le cas des Phraséologismes Pragmatiques de remerciement et de refus indirect

Mots-clés : Phraséologie pragmatique, politesse linguistique, acquisition L2, FLE, compétence lexicopragmatique

Résumé

Ce travail de thèse, réalisé en cotutelle entre l'Université de Vérone et l'Université Grenoble-Alpes, porte sur l'étude et l'enseignement des phraséologismes pragmatiques en interaction orale quotidienne (ou PPI), se focalisant en particulier sur les formules de remerciement et de refus poli en FLE. S'appuyant sur les développements récents de la phraséologie pragmatique et ses points de contact avec la didactique des langues étrangères, cette recherche propose une relecture des formules de politesse, conçues comme des dispositifs interactionnels inscrits dans des enchaînements en séquence, dépendant du contexte d'échange.

La thèse s'organise en cinq chapitres. Les trois premiers posent le cadre théorique et didactique de l'étude, en abordant successivement la phraséologie pragmatique, la politesse linguistique et le traitement de l'oral et des routines pragmatiques dans l'enseignement du FLE, avec une attention particulière pour les apports des corpus oraux. Sur ces bases, le quatrième chapitre présente une analyse de phraséologismes pragmatiques liés au remerciement et au refus indirect, à partir de ressources lexicographiques et de corpus oraux authentiques. Le cinquième chapitre rend compte d'une enquête empirique menée auprès d'un échantillon d'apprenants italophones de FLE, visant à évaluer leur compétence lexico-pragmatique, leur capacité à interpréter la valeur illocutoire des PPI et à mobiliser des équivalents fonctionnels en italien. Les résultats offrent néanmoins des premières pistes de réflexion et des points de discussion originaux concernant le traitement didactique de la langue en interaction. En conclusion, la thèse aboutit à l'élaboration d'une proposition didactique, intégrée au projet PREFAB-

FLE de l'Université Grenoble-Alpes et fondée sur l'usage de corpus oraux authentiques, afin de renforcer la compétence interactionnelle et pragmatique des apprenants.

Introduction

L'étude du langage en interaction constitue aujourd'hui l'un des sujets les plus vifs et débattus dans le domaine des sciences du langage. Depuis la seconde moitié du XXème siècle, les recherches en pragmatique, en analyse conversationnelle et en phraséologie ont profondément renouvelé la compréhension du fonctionnement des langues, en mettant en évidence le caractère fondamentalement situé, social et actionnel des usages linguistiques. Communiquer ne consiste pas uniquement à produire des phrases grammaticalement correctes, mais à accomplir des actions sociales à l'aide de ressources linguistiques partagées, dans des contextes interactionnels précis.

Dans cette perspective, de nombreux travaux ont montré que les locuteurs s'appuient massivement sur des expressions routinières, figées ou semi-figées, pour structurer les échanges, assurer leur fluidité et gérer les relations interpersonnelles. Ces unités, qui relèvent de ce que l'on désigne aujourd'hui comme la *phraséologie pragmatique*, interviennent à des moments clés de l'interaction (par exemple, en ouverture de la conversation, pour répondre à un locuteur ou en position de clôture) et constituent des ressources centrales de la compétence communicative.

Lorsqu'un locuteur français répond par exemple *c'est gentil* à une proposition ou *ça va aller* à une invitation, il accomplit un acte pragmatique conventionnel, respectivement un remerciement indirect et un refus atténué. Ces expressions ne prennent leur pleine signification qu'au sein de l'enchaînement interactionnel dans lequel elles s'insèrent et à la lumière des attentes partagées entre les interlocuteurs. Leur interprétation suppose une connaissance approfondie des normes pragmatiques et socioculturelles de la langue en question.

Cette conception du langage comme action s'enracine dans une tradition théorique bien établie. Dès les travaux de Bally (1909) sur la *phraséologie exclamative*, les chercheurs se sont concentrés sur des unités linguistiques dépassant le cadre du mot isolé. Elle s'est ensuite structurée avec la *Théorie des actes de langage* développée par Austin (1962) et Searle (1969), qui a permis de penser les énoncés en termes d'actes illocutoires. Ces apports ont été prolongés par les recherches sur la politesse linguistique, des *Maximes Conversationnelles* de Grice (1975) aux développements plus récents de Kerbrat-Orecchioni (2014 - 2018), en passant par Leech (1983) et par les modèles de Brown et

Levinson (1978), qui ont mis en évidence le rôle central des stratégies de face et des normes interactionnelles dans la communication.

C'est dans ce cadre que s'est développée la phraséologie pragmatique comme champ d'étude à part entière. Les notions de *formules de routine* (Coulmas, 1979), d'*énoncés liés* (Fónagy, 1982), de *pragmatèmes* (Mel'čuk, 1995), d'*actes de langage stéréotypés* (Kauffer, 2013) ou encore de *phrases préfabriquées des interactions* (Tutin, 2019) témoignent de la diversité des approches visant à décrire ces expressions conventionnelles. Malgré leurs différences, ces travaux convergent vers l'idée que certaines unités linguistiques sont étroitement liées à des situations d'usage récurrentes et que leur maîtrise conditionne l'efficacité interactionnelle.

Toutefois, cette reconnaissance théorique contraste avec la place encore marginale accordée aux phraséologismes pragmatiques dans l'enseignement du *français langue étrangère* (désormais FLE). Les méthodes et manuels tendent en effet souvent à privilégier une approche normative de la langue et une vision hiérarchisée opposant de manière fictive la langue écrite et la langue orale. Les dialogues proposés relèvent fréquemment d'un oral standardisé, éloigné des pratiques conversationnelles authentiques. Cette situation crée un décalage entre les compétences linguistiques acquises par les apprenants et les exigences pragmatiques auxquelles ils sont confrontés lorsqu'ils interagissent dans des contextes réels.

Malgré l'abondance des travaux consacrés à la pragmatique interactionnelle et à la phraséologie, nous constatons que les liens entre description linguistique et applications didactiques demeurent encore insuffisamment explicités. Les recherches existantes proposent le plus souvent des analyses fines des mécanismes pragmatiques en contexte, mais celles-ci peinent à être traduites dans des outils pédagogiques opérationnels, directement exploitables en classe de FLE. Inversement, les ressources didactiques disponibles tendent à simplifier la complexité interactionnelle des échanges ordinaires, au risque de produire une image appauvrie des usages réels de la langue. Ce décalage souligne la nécessité d'approches intermédiaires capables d'articuler rigueur descriptive, prise en compte de la variation interactionnelle et finalités pédagogiques.

Dans cette perspective, la phraséologie pragmatique apparaît comme un point d'ancrage particulièrement fécond. En effet, elle se situe à l'interface du lexique, de la syntaxe, du discours et de l'interaction, offrant ainsi un cadre privilégié pour analyser les

difficultés rencontrées par les apprenants de FLE. Des difficultés apparaissent notamment dans la gestion des actes de politesse. Des apprenants de niveau intermédiaire ou même avancé peuvent produire des énoncés grammaticalement corrects tout en interprétant de manière inadéquate des actes indirects ou en mobilisant des formules perçues comme peu naturelles par les locuteurs natifs. Ces fragilités concernent à la fois la compréhension des routines pragmatiques, l'ajustement du registre de langue et la prise en compte des paramètres interactionnels.

C'est dans cette problématique que s'inscrit le présent travail de thèse. Après un cadre théorique détaillé, il se propose d'examiner la compétence lexico-pragmatique d'un échantillon d'apprenants italophones de FLE à travers l'étude de phraséologismes pragmatiques liés à deux domaines spécifiques, c'est-à-dire les formules de remerciement et les expressions de refus indirect. Ces deux types d'actes ont été retenus pour leur complémentarité du point de vue de la politesse linguistique : le refus constitue un acte potentiellement menaçant pour la face de l'interlocuteur et requiert des stratégies d'atténuation complexes, tandis que le remerciement relève de la politesse positive et repose sur des routines relativement stabilisées et partagées.

La recherche s'articule autour de plusieurs questions centrales : comment les phraséologismes pragmatiques de remerciement et de refus indirect sont-ils définis et décrits dans les travaux linguistiques et les ressources lexicographiques existantes ? Dans quelle mesure les apprenants italophones de FLE parviennent-ils à interpréter correctement leur valeur illocutoire en contexte ? Quels écarts observe-t-on entre compréhension sémantique, adéquation interactionnelle et maîtrise des nuances pragmatiques ? Enfin, quelles implications ces observations peuvent-elles avoir pour l'enseignement explicite de la politesse et de l'oral en FLE ?

L'hypothèse principale est que la proximité typologique entre le français et l'italien facilite l'accès au sens global des expressions étudiées, mais ne garantit ni leur interprétation pragmatique ni leur emploi interactionnel adéquat. Une seconde hypothèse est qu'une approche didactique fondée sur la phraséologie pragmatique et l'analyse de corpus oraux authentiques, en complémentarité avec l'apport quand même incontournable des manuels, peut contribuer à renforcer la compétence interactionnelle des apprenants.

Afin de répondre à ces questions, la thèse adopte une progression qui reflète cette articulation entre cadre théorique, description linguistique et application didactique. Le premier chapitre vise à situer l'étude dans le champ de la phraséologie pragmatique, en retraçant son évolution historique et en présentant les principales définitions et classifications proposées pour les formules de la conversation et les PPI, ainsi que leurs caractéristiques formelles et fonctionnelles. Le deuxième chapitre est consacré à la notion de politesse, envisagée successivement comme phénomène social et culturel, comme objet linguistique, puis comme élément variable selon les contextes et les registres. Le troisième chapitre, quant à lui, interroge la place de l'oral et de la politesse dans la didactique du FLE, en examinant les approches pédagogiques existantes, les éventuelles limites des manuels et l'apport des corpus oraux numériques.

Sur ces bases théoriques, le quatrième chapitre propose la constitution et l'analyse d'une base descriptive de phraséologismes pragmatiques liés à la politesse, élaborée à partir de ressources lexicographiques et de corpus oraux authentiques, avec un focus particulier sur les formules de remerciement et de refus indirect. Enfin, le cinquième chapitre présente le dispositif empirique mis en place auprès d'apprenants italophones de niveau B1, décrit les tests de compréhension et de reformulation, analyse les résultats obtenus et ouvre la voie à une réflexion didactique concrète.

En conclusion, la thèse débouche sur l'élaboration d'une proposition didactique intégrée au projet PREFAB-FLE de l'Université Grenoble-Alpes, fondée sur l'exploitation de corpus oraux authentiques et visant à renforcer la compétence interactionnelle et pragmatique des apprenants. Ce travail vise ainsi à contribuer à la fois à la description linguistique des phraséologismes pragmatiques et à l'amélioration des pratiques pédagogiques en FLE, en rapprochant l'enseignement de la langue de ses usages interactionnels réels.

CHAPITRE 1 – La phraséologie pragmatique et les formules de la langue orale

Ce premier chapitre se propose d'offrir une introduction historico-théorique aux domaines de la pragmatique et de la phraséologie, en posant les jalons conceptuels d'un objet linguistique qui, au cours de ces dernières années, a été au cœur d'un vif débat au sein de la communauté scientifique. Nous nous référons en particulier aux *phraséologismes pragmatiques* et aux *formules de la conversation* (Kryzanowska, Grossmann, Kwapisz-Osadnik, 2021), en prenant en compte aussi les aspects métalinguistiques et rituels liés à ce phénomène linguistique.

Dans le cadre de cette étude, nous précisons que notre analyse ne portera pas sur l'ensemble des notions traditionnellement associées à la phraséologie, telles que les locutions, les collocations ou les proverbes. Nous avons fait le choix de nous concentrer sur les phraséologismes pragmatiques et leur enchaînement au sein de la conversation quotidienne en langue française, en mettant plus spécifiquement l'accent sur les formules interactionnelles à caractère réactif. Ce choix s'explique par une volonté de mieux comprendre et de mieux intégrer ces unités linguistiques dans l'enseignement du *français langue étrangère* (FLE) où la maîtrise des interactions orales constitue un enjeu fondamental. L'étude des phraséologismes pragmatiques, souvent négligés dans les approches traditionnelles, s'avère en effet essentielle pour enrichir les compétences communicationnelles des apprenants et leur permettre de s'approprier plus naturellement les mécanismes de la politesse et de l'échange conversationnel.

1.1. Développement et cadre historique de la phraséologie pragmatique

1.1.1. La phraséologie : définition et délimitation du champ

Selon le *Trésor de la langue française informatisée* (désormais *TLFi*), le terme *phraséologie* a été originairement emprunté au latin de la Renaissance *phraseologia*, lui-même composé à l'aide du grec *phrasis* « phrase » et *logos* « discours, traité ». Attesté pour la première fois en 1678 à l'intérieur d'un ouvrage à visée didactique, le terme désigne aujourd'hui un « ensemble de tournures typiques d'une langue, soit par leur fréquence, soit par leur caractère idiomatique » (TLFi, [en ligne]). Dans un sens élargi, largement adopté dans les travaux contemporains (Cowie (éd.), 2001), la phraséologie peut être subdivisée en trois grandes catégories : les expressions entièrement lexicalisées

(locutions figées), les expressions partiellement lexicalisées (semi-figées) et les contraintes ou restrictions de sélection[1]. Ces distinctions permettent de considérer la phraséologie non seulement comme un ensemble d'expressions lexicales mais également comme un domaine intégrant des propriétés sémantiques et syntaxiques liées à la combinatoire des unités. Dans cette perspective, le terme *phraséologie* désigne également « la science qui traite de ce que l'on appelle phrasèmes, phraséologismes et unités phraséologiques » (Gonzalez-Rey, 2015 : 63) et qui, de manière plus générale, s'intéresse à l'étude des expressions préfabriquées ou polylexicales. Rey et Chantreau mettent en évidence d'emblée les implications et l'ancrage socio-culturel de cette discipline, en la présentant dans le *Dictionnaire des expressions et des locutions* comme un « système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée, c'est-à-dire à des usages » (Rey, Chantreau, 1993 : Préface, IX).

1.1.2. Les fondements historiques et développements théoriques de la phraséologie

L'intérêt pour les unités préfabriquées dans les études linguistiques trouve son origine dans les travaux de Charles Bally, disciple de Ferdinand de Saussure et souvent considéré comme le fondateur de la phraséologie en Europe. Dans le *Traité de stylistique française,* Bally fournit une première définition de l'objet phraséologique :

> une unité psychologique s'étend sur plusieurs mots ; le mot n'est qu'un élément de l'unité réelle, qui se trouve être alors une locution composée ; si, dans un groupe de mots, chaque unité graphique perd une partie de sa signification individuelle ou n'en conserve aucune, si la combinaison de ces éléments se présente seule avec un sens bien net, on peut dire qu'il s'agit d'une locution composée. [...] C'est l'ensemble de ces faits que nous comprenons sous le terme général de phraséologie » (Bally, 1951 [1909]: 65-66).

À partir de ces quelques lignes, Bally propose une typologie essentielle, en distinguant *séries phraséologiques* et *unités phraséologiques*. Les *séries phraséologiques* correspondent à des associations de mots présentant une « cohésion relative » : il s'agit

[1] Ces contraintes et restrictions de sélection ont été désignées par Cruse comme des « affinités » lexicales (Cruse, 1986 : 18) et par Chomsky sous le terme de « règles sélectionnelles » (Chomsky, 1971 : 202).

souvent d'éléments encore relativement autonomes, proches des collocations actuelles, où les mots conservent un certain degré d'indépendance dans leur emploi. En revanche les *unités phraséologiques* désignent des groupements de mots à « cohésion absolue » (Bally, 1951 [1909] : 68). En outre, il parle pour la première fois de *phraséologie exclamative* se référant aux combinaisons de mots dont la fonction émotive du sens de l'ensemble de l'expression prédomine sur le sens de ses composantes distinctes (Bally, 1951 [1909] : 274), ouvrant ainsi la voie à une réflexion sur la dimension pragmatique de certaines expressions.

À la fin du XXème siècle, le développement de la phraséologie en tant que discipline autonome se diversifie en deux approches différentes mais complémentaires : d'un côté, nous trouvons les fonctionnalistes occidentaux[2] (Haussmann, 1989 ; Mel'čuk, 1995 ; Mejri, 1998) qui adoptent une perspective descriptive concernant les aspects syntaxiques et sémantiques liés au phénomène du figement qui caractérise les expressions préfabriquées[3]. Cette approche trouve son expression la plus aboutie dans la *Lexicologie Explicative et Combinatoire* (désormais LEC), développée par Mel'čuk et ses collègues (Mel'čuk, Clas, Polguère, 1995 ; Mel'čuk, 2023), qui proposent une modélisation formelle du lexique et des contraintes combinatoires des phrasèmes[4]. D'autre part, l'approche de tradition contextualiste anglaise (Halliday, 1966 ; Sinclair, 1991)[5] se base

[2] Au sein de cette distinction, plusieurs dénominations sont possibles : pour se référer à l'approche fonctionnaliste, Williams parle, par exemple, de « tradition continentale » (Williams, 2003 : 34), en opposition à l'école contextualiste britannique.

[3] « Les études phraséologiques, qu'elles traitent du figement en général ou de certains types de séquences, s'intéressent presque exclusivement à la dimension syntaxique. L'intérêt particulier à la combinatoire interne des séquences figées répond à la problématique de la relativité du figement qui, comme il est maintenant communément admis, relève d'une gradation allant du moins figée au plus figé » (Mejri, 1998 : 11).

[4] L'une des contributions les plus marquantes de Mel'čuk à la phraséologie réside dans son traitement des collocations à travers les fonctions lexicales, celles-ci permettant de rendre compte des préférences lexicales propres à chaque langue. Des exemples très parlant en ce sens pourraient être *gros fumeur* (et non *grand fumeur*) ou *gros mangeur* (au lieu de *grand mangeur*) (Granger, Paquot, 2008 : 9). La présence de ces combinaisons préférentielles d'unités lexicales, appelées « phrasèmes », dans la langue se justifie selon Mel'čuk par trois raisons principales : le manque de signifiants élémentaires [« the dearth of elementary signifiers »], la tendance humaine à privilégier les unités prêt-à-l'emploi [« human preference for ready-made items »] et la quête éternelle pour une majeure et meilleure expressivité [« eternal quest for higher expressivity »] (Mel'čuk, 2023 : 16-17).

[5] « Les mots plus fréquents ont, en général, un ensemble de sens plus complexe par rapport les mots peu fréquents. Si nous divisons un certain nombre de sens selon un critère dictionnairique traditionnel, nous pouvons découvrir une relation statistique entre le nombre d'occurrences d'un mot et le nombre de sens différents qu'il réalise […] Il est clair que les mots ne se choisissent pas au hasard dans un texte […]. Le principe de l'idiome est qu'un locuteur a à sa disposition un grand nombre de phrases préfabriquées qui constituent des choix uniques, même si elles peuvent sembler analysables en segments. D'une certaine façon, cela peut refléter la récurrence d'une situation similaire dans les affaires humaines […] ; ou cela peut

sur l'analyse de corpus et sur des critères de nature statistique, rendant les rapports et les combinaisons entre mots des données « repérables grâce à leur fréquence de cooccurrence » (Bolly, 2011 : 54) préférentielle. Cette dernière approche ne vise pas directement à établir une classification, mais plutôt à déceler des régularités d'usage et de décrire empiriquement les combinaisons lexicales les plus fréquentes, qui peuvent ensuite servir de base à des typologies phraséologiques plus fines.

1.1.3. La phraséologie et ses enjeux didactiques

Parallèlement à ces développements théoriques, la phraséologie a acquis une importance croissante dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. La fréquence élevée des structures préfabriquées dans les langues confère à la phraséologie un rôle majeur dans le perfectionnement et la structuration de la compétence linguistique générale des locuteurs. Dans une perspective didactique, la prise en compte de cette discipline facilite également l'intégration des locuteurs non-natifs dans tout type de discussion, y compris les plus informelles (Cf. Gonzalez-Rey, 2015). Les travaux de Gonzalez-Rey ont, à cet égard, joué un rôle déterminant en promouvant une conception renouvelée de la phraséologie, conçue non seulement comme un ensemble de formes idiomatiques à mémoriser, mais comme un domaine permettant d'accéder aux dimensions culturelles et sociales qui sous-tendent les usages linguistiques. Selon l'auteur, les expressions phraséologiques constituent des « éléments porteurs d'une manière collective de voir les choses », dans la mesure où elles reflètent des représentations partagées, des normes interactionnelles et des schémas culturels propres à une communauté linguistique (Gonzalez-Rey, 2002 : 35). Dans cette optique, la phraséologie apparaît comme un vecteur privilégié de socialisation linguistique et culturelle, particulièrement pertinent dans l'apprentissage d'une langue étrangère[6].

Cette approche rejoint les réflexions de Hausmann (1997 : 277) qui affirme que « tout est idiomatique dans les langues ». D'après lui, en effet, le locuteur natif ne perçoit

être motivé en partie par les exigences de la conversation réelle » [Traduction de l'anglais] (Sinclair, 1991 : 101-110).

[6] La phraséologie s'est récemment imposée dans les études sur la langue comme « un phénomène essentiel », véhiculant « l'idiosyncrasie d'une culture, d'une société, […] d'une façon idiomatique de parler » (Gonzalez-Rey, 2002 : 40)

l'idiomaticité de sa propre langue qu'au travers de la confrontation avec une langue étrangère et ses structures préfabriquées, qui constituent l'essence même de la communication authentique. Cette observation met en lumière le rôle central des unités phraséologiques dans l'usage ordinaire de la langue, mais aussi dans le développement d'une conscience métalinguistique chez l'apprenant. C'est dans cette perspective que se pose la question de leur intégration en contexte pédagogique. Granger et Meunier (2008 : 251) prolongent cette réflexion en précisant que, pour bien intégrer la phraséologie dans les pratiques pédagogiques, les enseignants devraient accomplir « un exercice d'équilibriste »[7]. Il s'agit pour eux d'exposer les apprenants à un large éventail de séquences lexicales tout en veillant à ne pas les surcharger. Pour atteindre cet équilibre, les auteurs insistent sur la nécessité d'élaborer des démarches didactiques fondées sur des données empiriques venant des analyses linguistiques théorico-descriptives et des éléments mis en avant par la recherche scientifique en acquisition L2.

Parmi les divers types d'expressions polylexicales qui existent en langue française, nous allons nous concentrer en particulier sur une classe d'énoncés à fonction pragmatique, largement présentes au sein des interactions orales (par exemple, *merci, bon courage*), qui ont reçu des appellations très variées au cours des années : d'*énoncés liés* (Fónagy, 1997) à *phrases préfabriquées des interactions* (Tutin, 2019), en passant par *pragmatèmes* (Mel'čuk, 1995), *routines conversationnelles* (Klein, Lamiroy, 2011), *structures figées de la conversation* (Bidaud, 2002) et *actes de langage stéréotypés* (Kauffer, 2011). Nous reviendrons dans les paragraphes suivants (voir sections de 1.2.1 à 1.2.7) sur cette variété terminologique et sur les différentes propriétés qui caractérisent ces structures.

Avant d'aborder plus précisément ces différentes dénominations et les propriétés qui leur sont associées, il importe toutefois de situer notre réflexion dans un cadre théorique plus général. En effet, si ces expressions polylexicales constituent des unités récurrentes et partiellement figées, leur spécificité tient surtout à leur fonction dans

[7] « Teachers have to do a "delicate balancing act" which consists in exposing learners to a wide range of lexical strings while at the same time ensuring that they are not overloaded with them […]. What is needed are teaching and learning practices which are informed by evidence from descriptive and theoretical linguistic analyses [and] second language acquisition research » (Granger, Meunier, 2008 : 251) [ma traduction]

l'interaction : elles servent à accomplir des actions langagières socialement reconnues (par exemple, *remercier*, *saluer*, *encourager*). Autrement dit, leur description ne peut être pleinement comprise sans prendre en compte les conditions d'usage qui les rendent pertinentes. C'est précisément pour cette raison que notre analyse, bien que s'inscrivant dans une perspective phraséologique, doit être articulée au domaine de la pragmatique. Celle-ci permet en effet d'appréhender ces énoncés non seulement comme des formes lexicales, mais comme des actes situés au cœur des échanges verbaux. C'est dans cette optique que s'inscrit la section suivante, consacrée à un bref aperçu du champ de la pragmatique.

1.1.4. Le domaine de la pragmatique

Dans la tradition française, notamment chez Ducrot et Kerbrat-Orecchioni, la pragmatique est conçue comme une dimension qui « se surajoute à la sémantique » (Benachour, 2022 : 705) pour rendre compte de la situation de communication et des conditions de réussite de l'interaction. Alors que la sémantique s'intéresse principalement au contenu propositionnel des énoncés, la pragmatique prend en charge tout ce qui dépend des intentions du locuteur, du contexte, des relations sociales entre interlocuteurs ou encore des normes interactionnelles. Autrement dit, elle permet d'expliquer comment un même énoncé peut produire des effets différents selon les circonstances d'énonciation et comment la réussite d'un acte de langage repose autant sur les mots employés que sur les conditions pragmatiques qui les accompagnent. C'est précisément cette dimension supplémentaire que la pragmatique introduit, et qui s'avère essentielle pour comprendre le fonctionnement des expressions à valeur routinière que nous étudions.

Cette orientation générale se reflète également dans les définitions proposées par les principaux dictionnaires et ouvrages de référence. Le terme *pragmatique*, issu du grec *pragmatikos* (« qui concerne l'action, les affaires »), est décrit dans le *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique* comme « l'étude de l'usage du langage » et comme « la relation entre les signes et leurs utilisateurs » (Moeschler, Reboul, 1994 : 17, 37). À ce propos, il est sans doute pertinent de rappeler la définition de *pragmatique* élaborée par Francis Jacques qui la conçoit comme une approche au langage, envisagé non seulement comme un système de signes, mais plutôt comme « un phénomène à la fois discursif,

communicatif et social » (Jacques, 1979). Dans ce cadre, le langage y est perçu comme « un ensemble intersubjectif de signes dont l'usage est déterminé par des règles partagées » (Réthoré, 1989 : 54). Cette conception souligne le caractère fondamentalement relationnel et normé de l'activité langagière, qui ne peut être comprise indépendamment des cadres sociaux et interactionnels dans lesquels elle s'inscrit. L'importance accordée au contexte et aux participants de l'interaction est également au cœur de la définition proposée par Crystal (1997), qui insiste sur les contraintes du contexte de communication :

> La pragmatique est l'étude du langage du point de vue de ses locuteurs, notamment des choix qu'ils font, des contraintes qu'ils rencontrent dans l'utilisation du langage lors de l'interaction sociale et des effets de leur utilisation du langage sur les autres participants à l'acte de communication (Crystal, 1997 : 301)[8].

Dans le prolongement de ces définitions, Moeschler et Reboul soulignent que l'objectif de la pragmatique est d'« expliquer comment un auditeur peut arriver à comprendre une énonciation de manière non littérale » (Moeschler, Reboul, 1994 : 22) à partir d'un environnement socio-contextuel donné. En termes généraux, donc, cette discipline, que nous pourrions définir comme l'étude de « comment la langue est utilisée en situation de communication »[9] (Leech, 1983 : 1), s'interroge sur ce qui se passe lorsque nous parlons et sur les valeurs actionnelles que portent les énoncés. On peut d'ailleurs souligner à ce propos que la pragmatique « prend en compte l'énoncé, non seulement du point de vue du locuteur, mais aussi de la relation de cet énoncé avec l'allocutaire » (Korkut, Onursal 2009 : 41) et des effets qu'il pourrait produire sur ce dernier.

Les origines de la pragmatique se situent aux États-Unis au cours du XIXème siècle et sont imputables à Charles Morris (1938 : 39). Celui-ci fut le premier à concevoir cette discipline comme la partie d'un système intégré au langage, capable de décrire les différentes dimensions qui interviennent dans la construction du signe linguistique et de ses fonctions. Dans le cadre des études en pragmatique, les concepts clés, que nous allons reprendre à plusieurs reprises tout au long de ce travail de thèse, sont ceux d'*acte*, de

[8] « Pragmatics is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they made, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on the other participants in the act of communication » (Crystal, 1997 : 301) [Traduction de l'anglais].
[9] « We cannot really understand the nature of language itself unless we understand pragmatics : how language is used in communication » [Traduction de l'anglais].

contexte et de *performance*. À la base de la définition d'*acte*, il y a la conviction désormais partagée parmi les chercheurs que, dans le cadre d'une interaction, « parler, c'est agir »[10] et l'acte linguistique sert, donc, à accomplir des actions par le biais du langage. Le concept d'*acte* se trouve donc orienté vers des notions plus vastes, comme celle d'interaction[11], soulignant que le langage est toujours situé, intentionnel et tourné vers des interlocuteurs. En outre, par *contexte*, nous nous référons à la situation concrète où des propos sont émis, en prenant en compte le lieu, le moment de la conversation et les identités des locuteurs. Ces types d'informations sont fondamentaux pour éviter tout type d'ambigüité et favoriser la bonne réussite de l'échange. En conclusion, la notion de *performance* combine plusieurs dimensions et concerne fondamentalement la capacité d'« accomplissement de l'acte en contexte » (Armengaud, 2009 : 6-7). Cela implique non seulement l'actualisation de la compétence des locuteurs, c'est-à-dire leur savoir linguistique et leur maîtrise des règles d'usage, mais également l'intégration de cette activité dans une perspective plus large, telle que celle de la *compétence communicative*.

Suite à ces considérations, il semble évident que la pragmatique ne relève pas que du domaine de la linguistique au sens strict mais qu'elle tisse des liens et partage des objets d'étude avec d'autres disciplines. La pragmatique se rapproche par exemple de la sociolinguistique par l'intérêt commun pour la variation et les rites d'interaction (Goffman, 1974 ; Brown, Levinson, 1987). Une notion commune aux deux disciplines, qu'il est bien de mettre en évidence pour les besoins du présent travail de thèse, serait celle de *compétence de communication* définie comme « un ensemble de savoirs culturels et interactionnels, et une capacité à agir de manière appropriée dans des contextes ou situations spécifiques » (Moeschler, Reboul, 1994 : 33).

Ces principes trouvent leur formulation la plus influente dans les travaux de John Langshaw Austin (1962) et de John Searle (1969) qui constituent des références incontournables en pragmatique, avec la célèbre *speech act theory* (en français *théorie des actes de langage*). Cette théorie, présentée dans l'ouvrage *How to do things with words* (1962), se fonde sur l'idée que « parler une langue, c'est accomplir des actes de parole, tels que faire des déclarations, donner des ordres, poser des questions, faire des

[10] Austin, J. L. (1970), *Quand dire c'est faire*, Éditions du Seuil.
[11] Ce concept élargit la compréhension des actes de langage en intégrant la complexité des rapports sociaux et contextuels dans lesquels ils s'insèrent.

promesses »[12] (Austin, 1962 : 16). À cela, Austin ajoute que, lorsque le locuteur produit une phrase, il accomplit trois types d'actes (Austin, 1962) :

- L'acte *locutoire*, qui concerne ce qui est dit au niveau des phonèmes et du sens qui est transmis au travers de leur combinaison. Il s'agit de l'acte linguistique réalisé par le locuteur chaque fois qu'il produit un énoncé, quel qu'il soit.
- L'acte *illocutoire*, qui indique l'acte réalisé en disant quelque chose, par exemple en remerciant ou en refusant une invitation. Contrairement à l'acte locutoire, il ne se limite pas à l'énonciation d'un contenu, mais réalise une action particulière au sein de l'interaction.
- L'acte *perlocutoire* se réfère, en revanche, aux effets produits sur le contexte d'énonciation et sur l'interlocuteur par l'accomplissement de l'acte illocutoire. Ce dernier est un acte qui vise à influencer le comportement d'autrui : par rapport à l'acte illocutoire, qui relève de l'intentionnalité, ici ce qui est mis en évidence est le côté performatif qui pousse les interlocuteurs à la (ré-)action.

Searle (1969), quant à lui, renforçant la notion d'*acte de langage*, se focalise sur ses fonctions illocutoires, en distinguant les actes *assertifs*, *directifs*, *promissifs, expressifs* et *déclaratifs*. En voici une brève description (Searle, 1969) :

- Les *actes assertifs* servent essentiellement pour affirmer/nier quelque chose ou rapporter des faits. Ils sont généralement utilisés pour exprimer des opinions.
- Les *actes directifs*, en revanche, sont des actes visant à influencer le comportement d'autrui, en donnant des ordres, donnant des conseils ou avançant des requêtes.
- Les *actes promissifs* (ou *commissifs*) engagent le locuteur à une action future. Au sein de cette catégorie, nous pouvons retrouver aussi des promesses, des menaces ou des paris.
- Encore, les *actes expressifs* sont responsables de l'expression des émotions et des états mentaux du locuteur. Ils incluent des félicitations, des excuses ou du

[12] « Speaking a language is performing speech acts, acts such as making statements, giving commands, asking questions, making promises and so on » [Traduction de l'anglais].

refus. Cette classe de fonctions illocutoires va être centrale dans notre étude, puisque nous allons travailler sur les formules de politesse exprimant remerciements et refus indirect.

- Pour terminer, les *actes déclaratifs* changent le statut d'une situation par le simple fait de les énoncer. Leur fonction est d'instaurer une nouvelle réalité, dans laquelle les mots produisent un effet direct sur l'environnement social des interlocuteurs. À l'intérieur de cette catégorie, rentrent aussi les formules préconstituées dans les mariages (*je vous déclare mari et femme*, *je vous déclare unis par les liens du mariage*…) ou dans les procès judiciaires (*je vous déclare coupable de…*).

En combinant les perspectives et les intérêts des deux disciplines que nous venons de présenter brièvement en rappelant quelques éléments de base, nous en arrivons maintenant à la notion plus spécifique de *phraséologisme pragmatique*, située à l'interface entre formes linguistiques préfabriquées et fonctions interactionnelles.

1.2. L'objet d'étude de la phraséologie pragmatique

La phraséologie pragmatique s'interroge sur l'utilisation des unités phraséologiques dans la communication quotidienne et sur les fonctions qu'elles remplissent dans des situations d'énonciation bien déterminées. Comme nous venons de le voir dans les paragraphes précédents, les études concernant les *phraséologismes pragmatiques*, à cheval entre la fin du XXème et le début du XXIème siècle, ont connu une surprenante prolifération de dénominations : nous allons donc ici dresser une brève synthèse définitoire avec l'intention de résumer en quelques pages les principaux travaux portant sur cet objet linguistique (Gharbi, 2020 ; Dostie, Sikora, 2021 ; Tutin, Ladreyt, 2023).

Dans cette perspective, nous examinerons successivement les principales catégories proposées pour décrire ces unités, à savoir les *formules de routine* (1.2.1), les *énoncés liés* (1.2.2), les *pragmatèmes* (1.2.3), les *actes de langage stéréotypés* (1.2.4), les *clichés linguistiques* (1.2.5), ainsi que les *formules de la conversation* (1.2.6) et les *phrases préfabriquées des interactions* (1.2.7), afin d'en dégager les propriétés formelles, les différences et les spécificités conceptuelles.

1.2.1. Les *formules de routine*

Dans la littérature scientifique, la référence à Bally est souvent mobilisée pour situer historiquement l'étude des unités phraséologiques à portée pragmatique. Toutefois, il est important de rappeler que, chez Bally, ces phraséologismes ne sont pas nécessairement rituels : il englobe dans cette catégorie toutes les séquences figées servant à exprimer une attitude, une réaction de la part du locuteur (ex. *que veux-tu !*). Le linguiste allemand Florian Coulmas, en revanche, déplace son approche vers un autre type d'expressions, qu'il appelle *formules de routine* (1979). Par la dénomination *formules de routine*, Coulmas désigne des expressions « dont l'occurrence est étroitement liée à des situations sociales spécifiques et dont l'apparition est hautement prévisible au cours du déroulement interactionnel, sur la base d'une évaluation partagée de ces situations » (Coulmas, 1979 : 240)[13], comme *pas de quoi*, *je vous en prie*, *à votre santé*. Coulmas souligne que les *formules de routine*, y compris celles fortement ritualisées dans les interactions orales, comme les salutations ou les remerciements, sont insérées dans des cadres situationnels déterminés par des conventions culturelles spécifiques (Coulmas, 1979 : 240-245).

> Un *cadre situationnel* peut être considéré comme un schéma conceptuel organisé, contenant toutes les informations nécessaires pour l'emploi correct des *formules de routine* […], ce qui peut justifier leur usage dans une situation donnée. En outre le *cadre situationnel* doit fournir la description d'une situation donnée qui correspond à sa perception par les membres d'un groupe qui partagent la même culture. Les *cadres situationnels* sont donc conventionnels et spécifiques à une culture donnée[14].

> Les *formules de routines* sont des expressions dont l'occurrence est strictement liée à des situations sociales très spécifiques […]. Leur signification est pragmatiquement contrainte et leur usage est motivé par certaines caractéristiques données de la situation sociale[15].

[13] « Routine formulas are expressions whose occurrence is closely bound to specific social situations and which are, on the basis of an evaluation of such situations, highly predictable in a communicative course of events » [Ma traduction de l'anglais].
[14] « A 'situational frame' is to be conceived of as an organized conceptual scheme containing necessary information on the use of RFs or a class of RFs, that is, information that can be taken as motivating the use of some formula in some situation. Hence the situational frame is meant to provide a situational description which matches the perception of the respective situation by the members of the group in whose culture it is defined. Situational frames are thus conventional and culture specific » [Ma traduction de l'anglais].
[15] « RFs are expressions whose occurrence is closely bound to specific social situations […]. Their meaning is pragmatically conditioned, and their usage is motivated by the relevant characteristics of social situations » [Ma traduction de l'anglais].

À la lumière de cette considération, l'apport de Coulmas réside dans la mise en lumière de la dimension rituelle et socioculturelle des *formules de routine*, en lien avec des paramètres comme le rôle et la distance sociale des locuteurs et les rapports de courtoisie au sein d'une conversation.

1.2.2. Les *énoncés liés*

Le chercheur hongrois Ivan Fónagy, auteur en 1982 de l'ouvrage *Situation et Signification*, propose la dénomination d'« énoncés liés », les décrivant comme des structures dont la liberté sémantique « est limitée non seulement par des contraintes *contextuelles*, mais aussi par les conventions qui les lient à telle ou telle *situation* typique » (Fónagy, 1982 : 4). Il s'agit, en effet, de séquences phraséologiques, « indécomposables sémantiquement et pragmatiquement » (Náray-Szabó, 2009 : 49), dont l'emploi stéréotypé est activé par une situation prototypique d'emploi. À cause de leur usage fortement ancré dans la situation d'énonciation, il place ces expressions, y compris les formules de politesse (ex. *je vous en prie, à votre santé*…) et les réactions situationnelles récurrentes (ex. *je vous demande un peu*), dans « une zone de transition entre tendances paralinguistiques et contraintes linguistiques » (Náray-Szabó, 2009a : 154). En outre, il insiste sur le fait que « le sens d'un énoncé lié dépend avant tout du sens et de la valeur (pragmatique et stylistique) des autres énoncés synonymes » (Fónagy, 1982 : 113). Autrement dit, une formule ne prend sens que par comparaison avec d'autres expressions proches, utilisées dans des situations similaires. L'existence de plusieurs formules concurrentes conduit ainsi à une répartition des usages : chacune tend à se spécialiser dans certains contextes interactionnels. À partir de ce constat, il est possible de grouper les énoncés selon les situations d'occurrence.

> Les énoncés mémorisés constituent des ensembles paradigmatiques tout autant que les mots appartenant au même champ sémantique. La valeur pragmatique de *Bonsoir* change nécessairement avec l'apparition de *Bonne journée* et de *Bonne soirée.* Comme celle de *Bonne journée* avec l'apparition de *Bon courage*.

Tout en reconnaissant la dépendance de ces expressions à des situations prototypiques, par rapport à Coulmas, Fónagy se démarque par son orientation plus

structurale et ancrée sur la syntaxe. Les *énoncés liés* partagent des propriétés syntaxiques, morphologiques, pragmatiques et discursives que Fónagy présente de manière approfondie (Fónagy, 1982 : 35-40) :

- Syntaxiquement parlant, Fónagy définit les *énoncés liés* comme des expressions phrastiques, voire de véritables phrases simples ou complexes comme *Il ne fallait pas* ou *qu'est-ce que tu racontes ?*, ou des phrases elliptiques comme *pas question !*
- Sur le plan lexical et morphologique, certaines structures linguistiques apparaissent comme strictement figées, vu qu'elles n'admettent ni l'insertion, ni la substitution d'un mot par un autre. Par exemple, un énoncé lié au registre familier comme *T'occupe pas !*, utilisé pour indiquer un refus désinvolte d'une intervention, n'existe pas dans la variante **Ne t'en occupe pas !* De la même façon, l'expression figée *C'est pas grave*, généralement employée pour minimiser la portée d'une action, n'est pas transposable dans le passé **C'était pas grave*, mais admet tout de même une modification adverbiale, dans le cas de *C'est vraiment pas grave* (Fónagy, 1982 : 40). En effet, le critère du figement chez Fónagy se révèle très variable. Toutes les expressions préfabriquées de la conversation ne présentent pas le même degré de fixité. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner *c'est pas mon truc*, formule interactionnelle de nature réactive, dont la portée peut être modifiée et agrandie par l'insertion de structures adverbiales, tels que *c'est pas vraiment mon truc, c'est pas du tout mon truc* ou *c'est pas trop mon truc*.
- D'un point de vue sémantique, un élément important à remarquer à propos des énoncés liés est « l'indépendance de leur valeur stylistique par rapport à celle des éléments qui la composent » (Fónagy, 1982 : 41). Cette caractéristique est conventionnellement appelée *non-compositionnalité*, ce qui indique le fait que le sens de l'énoncé ne correspond pas à la somme de ses éléments constitutifs. Si c'est vrai que cette propriété se retrouve dans la majorité des phraséologismes, elle se manifeste de manière plus nette davantage dans certains types d'expressions plutôt que dans d'autres. Quant aux phrases préfabriquées des interactions (PPI), telles que *Ça marche !* ou *Ça roule*, leur

sens dépasse leur contenu lexical pour produire un effet de communication particulier (accord, réassurance, refus, etc.). Par exemple, *Laisse tomber* ne décrit pas une action concrète et n'a aucun rapport évident avec le verbe *tomber*, mais fonctionne comme une instruction pragmatique visant à clore un sujet, minimiser un problème ou inviter l'interlocuteur à ne plus insister. Ici, la valeur expressive et contextuelle prend le dessus sur la valeur sémantique.

- Sur le plan pragmatique et discursif, les énoncés liés sont des énoncés à part entière, puisque, même sans correspondre à des phrases complètes au sens strict, ils constituent par eux-mêmes des énoncés porteurs d'informations (Marque-Pucheu, 2007 : 25). D'ailleurs, ils sont utilisés pour accomplir des actes de langage bien établis. Par exemple, selon le contexte, l'énoncé *Allez !* peut être employé comme « signal de départ », « encouragement », « prière » ou « salutation de clôture » (Fónagy, 1995 : 169). En outre, en relation avec le rapport étroit qu'un énoncé tisse avec une situation d'énonciation donnée, Fónagy remarque que « la fixation d'un énoncé amène progressivement à un affaiblissement sémantique » (Fónagy, 1982 : 113)[16] ou, paradoxalement, à un enrichissement par des sous-entendus et par des sens latents, cachés dans les « recoins secrets » de la langue (Fónagy, 1995 : 168).

La notion d'*énoncé lié* est approfondie aussi par Marque-Pucheu qui se focalise sur le mode de fonctionnement et d'accès des énoncés liés en L2. Sur ce point, la chercheuse se dit favorable à un « apprentissage en bloc » de ces expressions, dans la mesure où ces expressions, souvent porteuses d'une visée plus affective plutôt qu'informative, peuvent être appréhendées globalement par les apprenants. Ceux-ci peuvent alors « s'accommoder d'une paraphrase globale », tout en cernant en même temps « le trait stéréotypique partagé par les situations auxquelles elles sont attachées » (Marque-Pucheu, 2007 : 41). Ce type d'apprentissage donnerait accès non seulement à la connaissance de la langue, mais aussi à une sorte de *comportement linguistique*, voire « une adéquation de chaque formulation à une situation type » (*Ibid.,* 34). Sur le plan formel, par rapport à la

[16] En se référant à cette même caractéristique, Dostie a parlé du phénomène de *pragmaticalisation*, définie originairement comme « le processus par lequel une unité lexicale pleine (nom, verbe, adjectif, adverbe) ou une unité grammaticale (préposition, coordonnant, subordonnant etc.) devient un connecteur textuel et/ou un marqueur discursif, c'est-à-dire une unité non-intégrée au schéma phrastique de base » (Dostie, 2002 : 155).

définition donnée par Fónagy, nous pouvons noter chez Marque-Pucheu un désaccord de fond concernant la compositionnalité sémantique et les contraintes de nature lexico-pragmatique. Selon Marque-Pucheu, en effet, certaines expressions se présentent comme moins contraintes et peuvent ainsi s'appliquer à un éventail plus large de situations. Une expression comme *pas de souci(s)*, par exemple, est employée, d'après Marque-Pucheu, en faisant appel au sens ordinaire du substantif *souci(s)*, ce qui lui donne une certaine transparence sémantique et la rend, par conséquent, relativement compositionnelle. En outre, il s'agit d'une expression récente dont la structure peut subir des modifications morphosyntaxiques (ex. *y'a vraiment pas de souci, y'a pas le moindre souci*…) (Gharbi, 2020 : 27-28).

Tout cela considéré, l'approche défendue par Marque-Pucheu, fondée essentiellement sur un apprentissage global et holistique des énoncés liés, mérite d'être nuancée : de nombreux travaux soulignent, en effet, la présence de patrons syntaxiques et de constructions récurrentes au sein des expressions figées (Wray, 2002 ; Fillmore & O'Connor, 1988 ; Bybee, 2006). Ces observations plaident en faveur d'une approche combinée, articulant un traitement global des expressions et une prise de conscience progressive des régularités formelles qui les structurent. Comme nous allons le voir dans les sections suivantes, une telle perspective permettrait de concilier la nature holistique de certaines expressions, dont le traitement semble automatisé, avec une conscience plus fine des régularités formelles qui les sous-tendent. En effet, même les énoncés les plus figés s'inscrivent souvent dans des schémas récurrents, ce qui facilite leur repérage, leur mémorisation et leur remploi en contexte.

1.2.3. Les *pragmatèmes*

Au sein des débats scientifiques sur les phraséologismes pragmatiques, une autre appellation importante est celle de *pragmatème*, introduite par Igor Mel'čuk dans le cadre de la théorie Sens-Texte. Contrairement à d'autres types de phrasèmes, le pragmatème se définit avant tout par sa dépendance étroite à une situation de communication spécifique, qui conditionne de manière déterminante son emploi.

Dans la perspective de la théorie Sens-Texte, un *phrasème* désigne de manière générale « un complexe linguistique dont la sélection d'au moins un des éléments

constitutifs est contrainte » (Mel'čuk, 2023 : 36). Ces contraintes peuvent porter sur le choix lexical ou sur la combinatoire syntaxique, rendant l'expression partiellement ou totalement non libre. Le pragmatème constitue un sous-type particulier de phrasème, caractérisé par le fait que ces contraintes ne sont pas seulement lexicales ou syntaxiques, mais directement liées à la situation d'énonciation.

De manière plus précise, le pragmatème peut être défini comme une unité phraséologique dont le signifié est « restreint par la situation de communication dans laquelle elle est insérée » (Blanco, 2013 : 17) et qui est, de ce fait, « pragmatiquement contrainte » (Fléchon, Frassi, Polguère, 2013 : 83). Autrement dit, son emploi n'est approprié que dans un cadre situationnel donné, souvent institutionnel ou normé, et tend à s'imposer au locuteur comme la formulation attendue dans ce contexte précis[17].

Cette contrainte pragmatique explique pourquoi certaines expressions grammaticalement correctes apparaissent néanmoins comme inacceptables sur le plan de l'usage. Ainsi, le pragmatème *Défense de stationner* ne peut être remplacé par la formulation pourtant transparente **pas de stationnement*, qui serait perçue comme inadéquate dans le contexte des panneaux de signalisation (Gharbi, 2020a : 30). De même, l'expression *après vous*, employée comme invitation polie à passer en premier, s'impose par rapport à des alternatives telles que **passez d'abord* ou **veuillez bien me précéder*, pourtant grammaticales mais pragmatiquement marquées et peu naturelles pour un locuteur natif (Blanco & Mejri, 2018 : 29).

Cette préférence pour une forme stabilisée résulte d'un processus de ritualisation formelle, lié à l'usage social, comme le soulignent Blanco et Mejri (2018 : 26) :

---

[17] La notion de *pragmatème* est parfois rapprochée d'autres catégories issues de la théorie Sens-Texte, notamment celle de *cliché linguistique* proposée par Polguère (2016). Ces deux notions partagent un ancrage théorique commun et renvoient à des phrasèmes non libres, souvent sémantiquement compositionnels. Toutefois, elles ne se superposent pas entièrement : le pragmatème se caractérise par un lien étroit, souvent quasi exclusif, avec une situation d'énonciation spécifique et normée, dans laquelle une formulation donnée s'impose comme la seule pragmatiquement adéquate. Les clichés linguistiques, en revanche, relèvent d'un figement davantage *conceptuel* que strictement situationnel : ils correspondent à des formulations conventionnelles où « la langue instruit le locuteur de ce qu'il faut dire, et pas seulement de la façon dont un contenu qu'il veut exprimer doit être exprimé » (Polguère, 2016 : 6), sans pour autant être attachées à un cadre d'énonciation univoque. Dans le présent travail, la notion de *pragmatème* est retenue comme catégorie structurante, les clichés linguistiques étant envisagés comme une catégorie proche mais moins fortement contrainte sur le plan situationnel.

> une séquence polylexicale employée comme expression standard pour véhiculer un certain contenu sémantique dans une situation de communication donnée (…) peut facilement devenir un pragmatème, mais ne le deviendra réellement qu'après une période de ritualisation de l'énoncé qui familiarisera l'usager avec cette formulation à tel point qu'il aura tendance à rejeter comme pragmatiquement inadéquates d'autres formulations possibles concurrentes. Seul l'usage est à l'origine des pragmatèmes. Tout phrasème est ainsi un produit historique et culturel.

Sur le plan formel, les pragmatèmes sont le plus souvent des constructions polylexicales syntaxiquement autonomes. Toutefois, il existe également des pragmatèmes monolexicaux, notamment dans le domaine des salutations et des formules de politesse (*bonjour*, *pardon*, *allons*). Comme le précisent Blanco et Mejri (2018 : 30), ces formes peuvent être analysées comme des « brachylogies d'énoncés polylexicaux », dans la mesure où *pardon* peut être rattaché à une structure sous-jacente du type *[je vous demande] pardon*, et *bonjour* à *[ayez un] bonjour*.

Conçu de cette manière, le pragmatème présente des affinités évidentes avec les *formules de routine* décrites par Coulmas (1979), dans la mesure où les deux types d'unités sont pragmatiquement contraints et dépendent de paramètres interactionnels précis. Toutefois, une distinction s'impose : alors que les pragmatèmes, dans la tradition de la théorie Sens-Texte, sont souvent associés à des situations d'énonciation fortement codifiées, parfois institutionnelles (*Défense de stationner*, *La séance est levée*), Coulmas met davantage l'accent sur la dimension rituelle et socioculturelle des formules de routine employées dans les échanges ordinaires (*pas de quoi*, *je vous en prie*, *à votre santé*).

Dans les deux cas, l'expression figée s'impose au locuteur en raison d'un cadre situationnel déterminé, mais les formules de routine concernent principalement les interactions sociales quotidiennes (salutations, remerciements, excuses), tandis que les pragmatèmes englobent également des énoncés liés à des dispositifs communicationnels spécifiques (signalisation, cérémonies, contextes institutionnels). Quant aux *énoncés liés*, ils occupent une position intermédiaire, où la situation d'usage joue un rôle central, mais où le degré de figement peut varier selon les cas.

Somme toute, pour les besoins du présent travail, les critères définitoires essentiels que nous allons retenir sont la non-compositionnalité sémantique partielle, l'autonomie syntaxique et, surtout, leur fort ancrage pragmatique. Du point de vue sémantique, ces unités présentent le plus souvent une compositionnalité partielle, à évaluer cas par cas, dans la mesure où le sens global de l'expression ne se réduit pas entièrement à la somme

des significations de ses constituants, mais résulte d'une convention d'usage stabilisée en contexte interactionnel. Sur le plan syntaxique, elles se caractérisent par une autonomie plutôt stable, fonctionnant comme des énoncés à part entière, susceptibles d'accomplir seuls un acte de langage, même lorsqu'ils adoptent des formes elliptiques. Enfin, et de manière centrale, les expressions dont il sera question dans ce travail sont définies par un fort ancrage pragmatique : leur emploi est étroitement conditionné par des paramètres situationnels, interactionnels et socioculturels. C'est précisément cette dépendance au contexte d'énonciation qui constitue le critère structurant fondamental de ces unités et qui justifie leur traitement spécifique au sein de ce travail de recherche.

1.2.4. Les *Actes de langage stéréotypés*

Maurice Kauffer a apporté ses réflexions dans les débats sur les phraséologismes pragmatiques, à travers la notion d'*Actes de langage stéréotypés* (dorénavant ALS). En délimitant les caractéristiques formelles qui définissent les ALS, Kauffer précise que ces expressions doivent remplir trois critères définitoires essentiels.

En première lieu, un ALS est un énoncé figé à part entière, voir une « unité minimale communicative » qui constitue « une réaction à la fois grammaticalement et pragmatiquement bien formée pour un interlocuteur » (Kauffer, 2018a : 36). C'est le cas, par exemple, d'expressions comme *la belle affaire !, ben voyons !* ou *tu vois ce que je vois ?*, qui se caractérisent en plus par un figement de nature morpho-syntaxique et sémantique. Deuxièmement, en considérant l'idiomaticité, d'un point de vue sémantique, l'ALS a généralement un sens non-compositionnel, ce qui indique que le sens global de l'énoncé ne correspond pas à la somme du sens de ces composantes ou, au moins, il n'est pas entièrement déductible à partir d'elles (Kauffer, 2013 : 46). Pour exemplifier ce concept, Kauffer fait l'exemple de l'exclamation *allons donc !* qui est loin d'être une exhortation à bouger et sert plutôt pour exprimer ironie ou incrédulité (Wiktionnaire, en ligne)[18]. Bien entendu, le sens non compositionnel d'un ALS dépend de la situation d'usage : par exemple, *tu parles !* peut exprimer un refus dans l'interaction, mais, intégré dans un énoncé plus long, il peut perdre sa valeur idiomatique (ex. *tu parles de…*)

[18] Wiktionnaire, entrée « allons donc ! », consulté le 2 mai 2024 (lien : https://fr.wiktionary.org/wiki/allons_donc).

(Gharbi, 2020a : 33-34). Troisièmement, l'ALS a une fonction pragmatique qui « se situe beaucoup plus au niveau de la communication que de la référence » (Kauffer, 2013 : 46). Cela signifie que l'emploi d'un ALS à l'oral ne vise pas seulement l'émission d'un message mais plutôt la réalisation d'une action, par sa valeur illocutoire. À titre d'exemple, pour exprimer de l'approbation, le locuteur peut utiliser *tu l'as dit !* ou *ça marche !*, alors que pour exprimer un remerciement il peut dire *avec plaisir* ou *je vous en prie*.

Par rapport aux pragmatèmes évoqués précédemment, au niveau du figement pragmatique, les ALS ne présentent pas toutefois un lien biunivoque avec une situation et se caractérisent par ce que Kauffer appelle « plasticité contextuelle ». Il n'y a donc pas de véritable *routinisation* : une même forme linguistique peut réaliser plusieurs valeurs pragmatiques. Par conséquent, l'interprétation d'un ALS nécessite souvent des procédés de désambiguïsation, fondés sur le contexte, l'intonation ou la situation interactionnelle. C'est le cas, par exemple, de *Tu parles* qui peut avoir, selon le contexte, le sens de contestation ou de forte approbation (Kauffer, 2018b : 54) :

Ex. – Le sabre japonais ? Ça me semble pas très zen...
– TU PARLES, C'EST GÉNIAL ! Moi, quand j'ai le moral à zéro, je prends mon sabre et hop !

− T'as eu les jetons ?
− TU PARLES ! JAMAIS EU UNE TELLE TROUILLE DE MA VIE

Bien que les critères que nous avons évoqués jusqu'ici soient maintenant largement acceptés en général par les linguistes, il reste encore des questions théoriques ouvertes dans la tentative de parvenir à un modèle clair sur les caractéristiques des ALS. Ceci puisque des propriétés comme l'idiomaticité et la non-compositionnalité sont parfois à nuancer cas par cas, vu qu'il existe des ALS, souvent monolexicaux, qui s'interprètent littéralement comme *Bravo !* ou *Bonjour*. Somme toute, en raison des nombreuses similitudes avec le sujet de ce travail de thèse, l'analyse de la notion de ALS s'avère être une notion importante pour mieux cerner certaines propriétés des phraséologismes pragmatiques.

1.2.5. Les *formules de la conversation*

López Simó approfondit l'usage des *formules de la conversation* dans les interactions orales quotidiennes dans une perspective contrastive français-espagnol. Elle utilise la dénomination *formules de la conversation* (ou ailleurs *formules associées à une situation récurrente*) pour se référer à « des unités phraséologiques du discours qui ont un caractère d'énoncés […] conventionnalisés, que les locuteurs utilisent de manière plus ou moins obligatoire dans des discussions spontanées » (López Simó, 2005 : 331) pour accomplir de manière directe (ex. *merci*) ou indirecte (ex. *c'est très gentil*) des actes de langage rituels bien déterminés (ex. *remercier, s'excuser, refuser…*). À la lumière de cela, nous pouvons donc estimer que ces formules intègrent la notion de *politesse*, étant donné qu'une large partie entre elles est employée afin d'établir et de maintenir de bonnes relations sociales entre locuteurs[19].

Par rapport à d'autres types d'énoncés, ces formules se caractérisent par un figement qui se manifeste à plusieurs niveaux : formel, sémantique et pragmatique. En effet, ces formules sont la plupart des fois des phrases complètes et autonomes (ex. *quoi de neuf ?, félicitations, santé…*). Sur le plan lexical, la majorité de ces structures adoptent une structure elliptique, résultant d'une réduction progressive d'une forme plus complète. Au fil du temps, ces énoncés ont été abrégés et se sont figés sous une forme plus concise. Par exemple, au lieu de dire *Je bois à ta santé*, l'usage courant privilégie la formule de politesse *à ta santé* (López Simó, 2016 : 148).

Sur le plan sémantique, les formules de la conversation peuvent revêtir soit un sens idiomatique, comme *c'est le bouquet* ou *ben voyons*, soit conserver une signification littérale, tel que *bonjour* ou *au plaisir*. Les principaux facteurs pragmatiques et contextuels qui influencent et déterminent le figement de ces expressions sont, d'après López-Simó, essentiellement de trois types (Cf., 2016 : 87) :

- Le cadre spatio-temporel, qui détermine les conditions d'emploi d'une formule. Par exemple, *bonjour* est directement lié au moment de la journée dans lequel il est utilisé.

[19] Voilà pourquoi, par exemple, Lyons (1968) se réfère à cet objet linguistique avec des dénominations telles que « social prescribed utterances » ou « ritual utterances ».

- Le type de relation sociale, qui reflète le lien entre les interlocuteurs et influence le choix des expressions en fonction du degré de formalité ou de proximité.
- Le motif d'énonciation, qui correspond à l'acte déclencheur de la formule. Ainsi, une expression comme *grand merci !* est généralement suscitée par un acte verbal tel qu'un compliment.

Après avoir défini les formules de la conversation comme des unités phraséologiques conventionnalisées, étroitement liées à des situations interactionnelles récurrentes, López Simó propose un classement fondé sur des critères pragmatiques et discursifs, qui permettent de rendre compte de la diversité fonctionnelle de ces expressions au sein de l'échange conversationnel. Le critère pragmatique renvoie principalement au rôle joué par les interactants et au type de relation instaurée entre eux, tandis que le critère discursif met en évidence la position occupée par les formules dans la dynamique de l'échange (par exemple, initiative, réaction, commentaire métadiscursif). Sur la base de ces deux paramètres, l'auteure distingue quatre grands groupes de formules de la conversation : les *formules interpersonnelles*, *personnelles*, *impersonnelles* et *métacommunicatives* (López Simó, 2016 : 178-182) :

1. Les *formules interpersonnelles* constituent le sous-ensemble le plus directement ancré à la relation entre locuteur et interlocuteur. Elles réalisent des actes de langage interactifs dans lesquels les deux pôles de l'échange sont explicitement ou implicitement impliqués et servent à accomplir des actes sociaux et conventionnels tels que le remerciement, l'excuse, la félicitation ou la prise de contact. Ces formules peuvent être performatives, comme *merci* ou *excusez-moi*, ou emprunter des formes plus indirectes à travers des modalisateurs évaluatifs tels que *c'est très gentil* ou *ce n'était pas nécessaire*. López Simó distingue au sein de ce groupe plusieurs sous-types (les *formules interpersonnelles actives,* les *formules interpersonnelles réactives*, les *formules interpersonnelles bi-réactives* et les *formules interpersonnelles actives-réactives*) selon leur position interactionnelle :
   - Les formules interpersonnelles actives correspondent à des actes initiatifs de l'échange, comme les salutations, les compliments ou les insultes (par exemple, *bonjour*, *allô*, *coucou*, *pardon*).

- Les formules interpersonnelles réactives, quant à elles, sont produites en réponse à une intervention antérieure et relèvent d'actes assertifs ou expressifs centrés sur l'interlocuteur, tels que l'acceptation, la gratitude ou l'accord (*merci beaucoup*, *d'accord*, *avec plaisir*, *au plaisir*).
- Les formules interpersonnelles bi-réactives occupent une position plus spécifique dans la chaîne interactionnelle, puisqu'elles constituent des réponses à une intervention déjà réactive ; elles apparaissent ainsi comme des réactions de second degré, par exemple dans des échanges de remerciements (*y a pas de quoi*, *de rien*, *c'est la moindre des choses*).
- Enfin, les formules interpersonnelles actives-réactives peuvent fonctionner aussi bien comme initiatives que comme réponses, impliquant simultanément les deux participants du discours, comme c'est le cas des formules de salutation et d'adieu (*bonjour*, *au revoir*, *ciao*, *bisous*).

2. Les *formules personnelles*, en revanche, sont centrées sur le locuteur et n'impliquent pas nécessairement une relation interpersonnelle explicite, bien qu'elles puissent être produites en présence d'un interlocuteur. Leur fonction principale est d'exprimer les sentiments, les émotions ou les états cognitifs du locuteur, généralement déclenchés par une situation donnée. Ces formules réalisent des actes de langage expressifs ou cognitifs : elles sont dites *symptomatiques* lorsqu'elles véhiculent un état émotionnel (par exemple, *youpi*, *tant mieux*, *au poil*), relevant aussi bien d'une polarité positive que négative, et *cognitives* lorsqu'elles manifestent une prise de position ou une évaluation de type épistémique (par exemple, *j'en sais quelque chose*, *j'en connais un rayon*).
3. Les *formules impersonnelles* regroupent des expressions réactives qui ne relèvent pas directement de la politesse et dans lesquelles ni le locuteur ni l'interlocuteur ne sont impliqués comme pôles relationnels. Ces formules réalisent des actes de langage détachés de la relation interpersonnelle et servent principalement à exprimer un degré de certitude, d'incertitude ou de négation concernant le contenu du discours (par exemple, *c'est clair, c'est possible, pas du tout*, *ça se voit, c'est pas dit*).
4. Enfin, les *formules métacommunicatives* correspondent à des expressions par lesquelles les interactants commentent, organisent ou reformulent le discours en

cours. Ces formules réalisent des actes de langage méta-communicatifs, centrés soit sur le locuteur, soit sur l'interlocuteur et jouent un rôle essentiel dans la structuration de l'échange conversationnel. Elles permettent notamment de clarifier, de préciser ou de réorienter le propos, comme dans (par exemple, *je m'explique*, *vous voyez ce que je veux dire*, *comment-dirais-je*).

Cette classification nous paraît particulièrement pertinente pour notre étude dans la mesure où elle met en évidence le rôle central des formules interpersonnelles réactives et bi-réactives dans la gestion de la politesse interactionnelle, notamment dans les échanges de remerciements. En soulignant à la fois leur ancrage relationnel et leur position préférentielle dans l'échange, la typologie de López Simó permet de comprendre comment certaines formules s'imposent comme des réponses attendues et conventionnalisées. Cette approche ouvre ainsi la voie à la notion plus englobante de *phrases préfabriquées des interactions*, qui permet d'intégrer ces formules dans une perspective unifiée, centrée sur leur fonction actionnelle et leur rôle structurant au sein de l'interaction.

TYPES DE FORMULES	SOUS-TYPES	EXEMPLES
Formules interpersonnelles : Elles réalisent des actes de langage conventionnels (par exemple excuses, remerciements, félicitation)	**Formules actives**	*Pardon, excusez-moi, merci bien*
	Formules réactives	*Ça va, enchanté(e), ça, allô*
	Formules bi-réactives	*Également, merci à vous*
	Formules actives-réactives	*Adieu, bisous, au revoir*
Formules personnelles : Elles servent à exprimer les sentiments, les émotions et les états cognitifs des locuteurs	**Formules personnelles symptomatiques**	*Youpi, tant mieux, au poil !*
	Formules personnelles cognitives	*J'en sais quelque chose !*
Formules impersonnelles : Ces formules réalisent des actes détachés de la relation entre interlocuteurs et servent à exprimer des degrés différents de certitude	**Forte certitude**	*C'est clair, c'est évident, ça se voit*
	Probabilité atténuée	*C'est probable, c'est possible, c'est pas dit*
	Incertitude	*Pas du tout*
Formules métacommunicatives : Ces formules servent à l'organisation du discours et à la reformulation	//	*Je m'explique, vous voyez ce que je veux dire, comment-dirais-je*

Tableau n°1 – Classification des formules de la conversation dans López Simó (2016)

1.2.6. Les *Phrases Préfabriquées des Interactions*

Une autre dénomination qui a été forgée récemment pour se référer aux unités phraséologiques dans les interactions quotidiennes est celle du terme-chapeau *Phrases Préfabriquées des Interactions* (désormais PPI) proposé par Tutin (2019). L'appellation PPI semble avoir créé un certain consensus, « permettant de regrouper différents types d'unités phraséologiques […] dont le dénominateur commun est l'utilisation privilégiée au sein d'interactions orales ou écrites » (Pausé, Tutin, Kraif, Coavoux, 2022 : 2). Les *PPI* sont des expressions polylexicales sélectionnées en bloc par le locuteur et caractérisées par « une prééminence du sens actionnel de la phrase sur le sens littéral » (Tutin, 2019 : 63). De plus, ces expressions *toutes faites* correspondent à des actes de langage spécifiques, constituant « à elles seules un acte illocutoire » (Pausé, Tutin, Kraif, Coavoux, 2022 : 2). Étant donné de ces propriétés, les PPI « font partie des compétences à acquérir de façon systématique pour maîtriser une langue étrangère » (Tutin, 2019 : 65), surtout en raison de la non-prédictibilité de leur sens. Pour exemplifier cette notion, Tutin mentionne l'exemple de la phrase *c'est bon*, à partir d'un extrait du corpus CLAPI (*Ibid.,* 66) :

(1) [LAU] toi tu veux de la sangria sangria
[CLA] non je vais prendre ça en fait
[LAU] d'accord
[CLA] non, mais sers-le **c'est bon** [= ça a un bon goût] hein
(CLAPI – Apéritif entre ami(e)s – chat)

(2) [LAU] ouais je veux je veux bien un peu ouais
[JEA] tu en veux
[LAU] merci c'est bon **c'est bon** [= ça suffit, ça va] merci oh
(CLAPI – Apéritif entre ami(e)s – chat)

Dans le premier exemple, le mot *bon* conserve son sens usuel, servant de prédicat évaluatif qualifiant un élément du discours. Il s'applique ici à la *sangria*, et son usage est interchangeable avec d'autres adjectifs à valeur appréciative, comme *délicieux* (ex. *cette*

sangria est délicieuse). L'interprétation repose donc sur un mécanisme sémantique classique où l'évaluation porte sur une propriété objective de l'élément désigné. En revanche, dans le second cas, l'expression suit un fonctionnement plus spécifique, fortement contraint par le contexte pragmatique. Ici, *c'est bon* ne relève pas d'une construction analysable par une simple décomposition du sens, car *bon* adopte une signification propre à la situation d'interaction, marquant l'acceptation d'une requête et la validation d'un acte en cours.

Cette différence illustre la difficulté d'établir une frontière nette entre les énoncés standard et les PPI. Si certaines expressions hautement figées comme *ça va pas la tête ?* ou *je vous en prie* s'identifient aisément comme des PPI en raison de leur structure rigide et de leur usage conventionnel, d'autres, comme *c'est bon*, présentent une variabilité qui complique leur classification. Leur statut oscille entre une construction syntaxique standard et une unité pragmatique fixe, dont le sens découle avant tout de son ancrage contextuel.

Après avoir précisé les propriétés essentielles des PPI, Tutin propose une typologie fondée sur des critères syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Cette classification met en évidence la diversité des structures figées en fonction de leur rôle dans l'interaction et leur degré de dépendance au contexte énonciatif (Tutin, 2019 : 66-68, Pausé, Tutin, Kraif, Coavoux, 2022 : 4 ; Gharbi, 2020 : 43) :

1. Les expressions métadiscursives : ce premier groupe comprend des formules telles que *si tu veux, tu vois, tu sais, je crois*, qui jouent un rôle d'organisation du discours. Souvent parenthétiques, elles servent à moduler l'énoncé, à signaler une nuance ou à renforcer une connivence avec l'interlocuteur.
2. Les phrases réactives : directement ancrées dans la situation d'énonciation, elles se divisent en deux sous-catégories :
    - Les phrases expressives et évaluatives, centrées sur l'attitude du locuteur, telles que *ça craint*, *c'est incroyable !*, ou encore *que veux-tu que je dise ?*, qui expriment un jugement ou une émotion.
    - Les formules interactionnelles, qui interviennent dans l'échange pour marquer un accord, un refus ou une prise de position, comme *c'est clair* ou *comme tu veux*.

3. Les énoncés situationnels : Ces constructions prédéfinies ont une fonction assertive et se réfèrent à une situation spécifique en cours. Elles relèvent d'une actualisation dans le discours et illustrent un état de fait observable, comme *y'a pas grand-monde* ou *y'a de quoi faire*.
4. Les pragmatèmes : Ce dernier ensemble regroupe des expressions intrinsèquement liées à un cadre communicatif spécifique, en particulier les formules de salutation, de politesse ou d'usage social. On y retrouve des énoncés tels que *ça fait plaisir*, *ça fait longtemps* ou encore *y'a pas de quoi*, qui remplissent une fonction sociale plus qu'informative. Il ne s'agit toutefois pas de catégories mutuellement exclusives : certaines expressions peuvent relever simultanément de plusieurs ensembles selon leur contexte d'emploi.

Pour les buts de cette étude, nous nous intéressons en particulier à une sous-classe des phraséologismes pragmatiques qui se place à mi-chemin entre les phrases réactives interactionnelles et les pragmatèmes. Dans la deuxième partie de ce manuscrit, en effet, nous allons analyser à des fins didactiques les différents emplois d'un échantillon de formules de politesse relevant des remerciements (ex. *t'inquiète, avec plaisir, pas de quoi*…) et du refus indirect et/ou poli (ex. *ça ne me dit rien, c'est pas mon truc, ça va aller…*).

TYPES	SOUS-TYPES	QUELQUES EXEMPLES
Méta-discursif : Porte sur le contexte d'interaction, le dire et le dit. Généralement parethétique.	Métalinguistique (reformulation, approximation, correctif…)	*Comment dirais-je, Je veux dire…*
	Conatif ou phatique ; Appel à l'attention	*Tu vois, tiens-toi bien…*
	Négociation	*Je pense, je crois…*
Réactif : lié à une réaction (à la situation ou à l'interaction)	Expressif ou évaluatif (regret, joie, impatience…)	*Il manquerait plus que ça, Que voulez-vous que je vous dise ? Première nouvelle !*
	Interactionnel (souvent associé à une réponse dans une interaction), manifestation d'un accord, d'une approbation, d'un refus	*C'est clair, comme tu veux, je veux bien…*
Situationnel : Phrase assertive préfabriquée interprétable en contexte	//	*Y'a pas grand-monde, y'a de quoi faire*
	Associé aux salutations	*Ça va ?, ça fait plaisir, ça fait longtemps*

Pragmatème : Lié à des situations communicatives et sociales stéréotypés	Politesse – Excuses	*S'il vous plaît, je vous prie de m'excuser*
	Autres (par exemple, interaction commerciale)	*Et avec ça ?, Qu'est-ce que ce sera ?*

Tableau n°2 – Typologie des Phrases Préfabriquées des Interactions (Cf. Tutin, 2019)

1.2.7. La Grammaire de Construction et la notion de *Phrasèmes constructionnels*

Parmi les produits de la tradition d'études anglophones en phraséologie, il y a sans doute la *Grammaire des Constructions* qui se structure à partir de l'article *Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions* (1988) par Fillmore, Kay et O'Connor. Cette théorie part de l'observation de tout ce qui est préfabriqué dans la langue et envisage ses objets d'étude comme des unités linguistiques conventionnelles qui combinent des aspects formels, sémantiques, pragmatiques et discursifs, pour favoriser l'essor d'une perspective holistique capable de dépasser la distinction binaire et rigide entre la grammaire et le lexique (Gonzalez-Rey, 2016 : 147). Comme le souligne González-Rey, « les rapports entre la Grammaire des Constructions et la phraséologie sont, de toute évidence, étroits car les deux s'occupent d'unités complexes possédant une structure, un sens et une fonction particulière comme intégrants de la langue […] afin d'en dégager les implications pour l'apprentissage des langues » (*Ibidem*). Dans le prolongement des réflexions développées précédemment sur la phraséologie pragmatique, la *Grammaire des Constructions* se donne ainsi pour objectif de décrire et de modéliser des schémas linguistiques récurrents qui sous-tendent ces usages.

Dans le cadre de cette théorie, la notion centrale de *construction* est définie comme « un ensemble de traits conventionnalisés, associant de manière indivisible forme et sens », où au moins un aspect de sa forme n'est pas forcément prévisible à partir de ses éléments constitutifs (Goldberg, 1995 : 5). De plus, en supposant que le lexique et la grammaire ne sont pas deux entités séparées mais correspondent plutôt à un continuum, les constructions se situent le long de ce continuum lexique-grammaire, se dotant d'une « signification pragmatique globale » (Ordines, 2022 : 34), exprimée par des schémas et des patrons récurrents.

Raisonner en termes de constructions présente plusieurs avantages : d'un côté, cela permet d'éviter un traitement cas par cas des éléments lexicaux et de les intégrer, en

revanche, dans des structures productives. Si l'on prend comme valable cette définition, toutes unités phraséologiques peuvent être comprises et analysées comme des constructions. Les unités phraséologiques polylexicales cessent ainsi d'être pensées comme des anomalies ou des listes de mots à apprendre : elles deviennent des éléments sémantico-syntaxiques à part entière, possédant une combinatoire et un sens conventionnel[20]. Cet aspect permet de les intégrer, au moins théoriquement et donc aussi didactiquement, au cœur de la compétence linguistique interactionnelle, en vue de « mieux articuler le rapport entre sémantique et pragmatique » (Tutin, Grossmann, Rossi-Gensane, [à paraitre]).

La notion de construction apparait pertinente pour traiter un ensemble de phraséologismes spécifiques, en particulier les *phrasèmes constructionnels*, définis par Dobrovols'skij (2011 : 114) comme des formules « qui possèdent une signification lexicale dans leur ensemble, avec certains positions dans leur structure syntaxique étant lexicalement fixes, tandis que d'autres constituées par des emplacements à remplir, dont l'occupation est […] soumise à des contraintes sémantiques et/ou pragmatiques ». Ces *constructions phrastiques*, définies aussi *structures à trous*, constituent ainsi un point de contact concret entre grammaire et phraséodidactique : elles montrent qu'une expression idiomatique peut être en partie figée, mais néanmoins productive. Cette dimension hybride constitue l'intérêt principal aussi dans le cadre de l'étude que nous menons, puisque les phraséologismes pragmatiques étudiés s'appuient parfois sur des structures récurrentes qui permettent à l'enseignant de structurer l'apprentissage de manière plus systématique et à l'apprenant de s'approprier des expressions plus aisément, les concevant non comme des idiosyncrasies, mais plutôt comme des associations formes-sens appartenant à un réseau et à un système.

Dans cette optique, nous mentionnons également des études comme le projet Prefab[21] qui vise à rechercher des schémas et des patrons productifs de manière à représenter la systématicité qui sous-tend les routines interactionnelles. Un exemple assez parlant est représenté par les formules de salutation de clôture, sous forme de formule

[20] « L'inventaire complet des constructions (le soi-disant *constructicon*, cf. Goldberg 1995) ne représente pas une simple liste de structures, mais un ensemble hiérarchiquement ordonné et régulé par un réseau de relations, qui explicite les liens entre des constructions plus générales ou entre des constructions similaires ayant une signification différente (Piunno, 2022 : 36) » [ma traduction à partir de l'italien].
[21] Page d'accueil du projet Prefab (lien: https://prefab.univ-grenoble-alpes.fr/constructions/3/).

votive, souvent respectant le schéma sémantico-pragmatique Adj_{bon} + $N_{temps/souhait.}$ (Cf. López-Simó, 2019), qui est à la base de la création de beaucoup de formules votives, comme *bonne journée, bonne semaine* ou *bon courage, bonne chance*. D'autres exemples tout aussi pertinents, en lien direct avec les expressions que nous allons traiter par la suite, sont les patron *c'* + V. *être* + *adj.* et *pas de* + *N.* Le premier schéma est notamment responsable pour la formation d'un ensemble de formules évaluatives et expressives fréquemment mobilisées dans des séquences interactionnelles réactives, telles que *c'est gentil*, *c'est sympa*, *c'est parfait*. Bien que formellement compositionnelles, ces expressions acquièrent, en contexte, une valeur pragmatique conventionnalisée (par exemple celle de remerciement indirect ou d'évaluation positive atténuée) qui ne peut être déduite uniquement du sens lexical de leurs constituants. De manière analogue, le patron *pas de* + *N* sous-tend des formules telles que *pas de problème*, *pas de souci* ou *pas de quoi*, qui fonctionnent comme réponses routinières dans des actes de politesse réactive, en particulier en réponse à un remerciement ou pour désamorcer une contrainte interactionnelle.

1.3. Synthèse récapitulative sur les phraséologismes pragmatiques

Le tableau 3 ci-dessous résume les définitions fournies par les chercheurs des diverses sous-classes de phraséologismes pragmatiques, tout en fournissant des exemples afin de mieux en cerner les propriétés et les spécificités d'usage. Nous commentons le tableau en identifiant les types les plus proches des expressions auxquelles nous nous intéressons dans le détail dans ce travail de thèse. Cela nous permettra de mieux justifier les choix théoriques faits tout au long de cette recherche doctorale.

L'état de l'art consacré aux travaux antérieurs sur les phraséologismes pragmatiques nous a permis de fournir une vision d'ensemble sur les approches existantes dans ce domaine de recherche. Notre étude s'inscrit dans cette continuité, tout en cherchant à s'en démarquer par une problématisation plus ciblée. Nous nous intéressons particulièrement à un sous-ensemble spécifique de formules préfabriquées : celles qui possèdent une valeur réactive et interactionnelle marquée, relevant des stratégies de politesse, telles que les expressions de remerciement et les formes de refus poli. En

définitive, les phrases préfabriquées que nous retenons présentent les propriétés suivantes :

- un figement formel et pragmatique qui se manifeste par une structure globalement stable et par une forte dépendance aux conventions interactionnelles ;
- une valeur réactive et rituelle marquée, puisqu'elles accomplissent de manière autonome un acte de langage précis (par exemple, remercier, refuser, atténuer, rassurer…) ;
- un ancrage situationnel et socio-interactionnel fort, leur emploi étant déclenché par des configurations récurrentes de la conversation et par les attentes ritualisées de la politesse ordinaire

Elles se rapprochent ainsi des phrases préfabriquées des interactions et des actes de langage stéréotypés, tout en partageant, selon les cas, certaines propriétés des pragmatèmes, lorsque leur usage s'inscrit dans un cadre situationnel prototypique. Ces catégories constituent ainsi le socle théorique le plus pertinent pour décrire les formules que nous analysons dans cette étude.

AUTEUR(S)	CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES	EXEMPLES
Coulmas (1979) **Formules de routines**	Expressions utilisées de manière systémique dans les rites de la vie de tous les jours ; Formules fortement ritualisées et insérées dans des cadres situationnels précis ;	*À vos souhaits, Santé, Bon appétit, Bienvenue…*
Fónagy (1982 – 1997) ; **Pucheu (2007)** **Énoncés Liés**	Statut d'énoncé autonome à part entière ; Partiellement figés sur le plan lexical et morphosyntaxique ; Fortement liés par des conventions à des situations typiques, selon Fónagy. D'après Pucheu, ils peuvent s'appliquer plus librement à un éventail plus large de situations ;	*Il ne fallait pas, pas de souci(s), c'est pas grave, t'inquiète, qu'est-ce que tu racontes ?, la belle affaire !...*

	Propriété de la non-compositionnalité à attribuer cas par cas ;	
Mel'čuk (2011) ; **Blanco & Mejri (2018)** **Pragmatèmes**	Phrasèmes contraintes par la situation de communication dans laquelle ils sont insérés ; Sens sémantiquement compositionnel ; Énoncés autonomes sur le plan syntaxique ; Impossibilité d'insertion ou modification : figement morphologique total ; Énoncés majoritairement polylexicaux, mais aussi monolexicaux ;	*Défense de stationner, Voie sans issue, après vous, Pardon, Pas de quoi, Chaud devant…*
Kauffer (2011 – 2018) **Actes de langage stéréotypés (ALS)**	Souvent sémantiquement non-compositionnel ; Syntaxiquement autonomes ; Forte valeur illocutoire. Fonction pragmatique liée à l'accomplissement d'un acte de langage (par exemple, remerciement, salutation, excuses…). Caractérisé par une majeure « plasticité contextuelle » par rapport aux pragmatèmes ;	*Tu parles !, allons donc !, tu l'as dit !, La belle affaire ! C'est le pied !…*
Polguère (2016) **Clichés linguistiques**	Associé à un « impératif social », dont l'importance se manifeste clairement dans leur pratique rituelle ; Moins contraint sur le plan contextuel ; Énoncés autonomes et souvent compositionnel ; Apparenté aux pragmatèmes, mais plus flexibles sur le plan de la situation d'énonciation ;	*Je te/vous jure, Pelouse Interdite, Je vous en prie, plus jamais ça…*
López Simó (2016)	Phrases syntaxiquement complètes et autonomes ;	

Formules de la conversation	Sur le plan lexical, souvent structure elliptique → réduction progressive d'une forme plus complète ; Pragmatiquement, ces formules reproduisent des actes de langage centrés sur le locuteur et les besoins de la conversation ;	*quoi de neuf ?, félicitations, santé, avec cela, au plaisir, bonne chance…*
Agnès Tutin, Gaétane Dostie (2019) **Phrases Préfabriquées des Interactions**	Prééminence du sens actionnel de la phrase sur le sens littéral ; Structure syntaxiquement rigide et usage conventionnel ; Essentiellement polylexicales et préfabriquées ;	*Ça craint ; Tu vois ce que je veux dire ; c'est bon ; c'est incroyable ; y'a pas de quoi…*
Dobrovols'skij (2011) **Phrasèmes constructionnels**	Approche des Grammaires des constructions (1988) ; Une construction conçue comme « un ensemble de traits conventionnalisés, associant de manière indivisible forme et sens » ;	Schéma sémantico-pragmatique Adj_{bon} + N_{temps} → *bonne journée, bonne semaine, bon courage, bonne chance…* Schéma sémantico-pragmatique *C'est* + Adj. → *c'est sympa, c'est parfait, c'est gentil…*

Tableau n°3 – Synthèse récapitulative sur les phraséologismes pragmatiques

1.4. Les caractéristiques formelles partagées des phraséologismes pragmatiques

En nous basant sur ce que nous avons décrit dans les paragraphes précédents, nous allons synthétiser ici les traits essentiels de la classe de phraséologismes pragmatiques, à la fois entre pragmatèmes et phrases réactives interactionnelles, qui sera au cœur de notre travail. L'échantillon de formules de politesse que nous avons choisi d'analyser est constitué en effet par des expressions « qui correspondent aux actes de langage ordinaires de la conversation », souvent « très marquées au plan culturel » et « associées à des enchaînements stéréotypés » (Tutin, 2019 : 68). Nous verrons ainsi comment certaines propriétés, telles que la polylexicalité, le figement, les contraintes pragmatiques ou encore

la non-compositionnalité, s'articulent et interagissent, tout en tenant compte du rôle déterminant du contexte d'énonciation dans leur fonctionnement et leur interprétation.

1.4.1. La polylexicalité

La sous-classe des phraséologismes pragmatiques que nous allons aborder spécifiquement ici est constituée par des unités polylexicales, c'est-à-dire se composant d'au moins de deux unités lexicales. Des exemples très pertinents en ce sens sont *avec plaisir, pas de souci(s), ça va aller*. Ceci est un critère définitoire de base qui regroupe diverses notions similaires issues du domaine de la phraséologie, comme celles que nous avons décrit auparavant, voire « les énoncés liés » (Fónagy, 1982), « les actes de langage stéréotypés » (Kauffer, 2011), les « routines conversationnelles » (Klein, Lamiroy, 2011) et « les phrases préfabriquées des interactions » (Tutin, 2019 ; Dostie, Tutin, 2019).

1.4.2. Le figement

Les phraséologismes pragmatiques que nous allons considérer ici présentent, comme l'ensemble des phraséologismes, des contraintes sur le plan syntaxique et sémantique : comme le remarque Bolly, ces formules se caractérisent par « un certain degré de fixité » et « des restrictions sur les possibilités de substitution paradigmatique » (Bolly, 2010 : 14), qui restent tout de même variables. En effet, certains phraséologismes des phénomènes comme l'insertion et la complémentation comme dans le cas de *avec grand plaisir* ou *c'est hyper sympa*.

Au-delà du figement de nature syntaxique, il existe aussi un figement qualifié par Sardier de *conversationnel* (Sardier, 2022 : 299). En effet, ces expressions sont non seulement mémorisées et reproduites telles quelles, mais elles sont également attendues en réponse à certains échanges au cours de l'interaction, ce qui renforce leur rôle structurant dans la dynamique conversationnelle. Nous nous référons ici à des contraintes de nature pragmatique qui régissent non seulement la forme de ces expressions, mais surtout les contextes dans lesquels elles peuvent ou doivent être employées. Ainsi, des formules telles que *merci bien*, *pas de souci*, ou *je vous en prie* ne sont pas seulement des séquences linguistiques figées : elles participent à la gestion des tours de parole et à la

construction des relations entre locuteurs. Ces contraintes pragmatiques témoignent de l'ancrage interactionnel des phraséologismes, qui ne sont pas de simples automatismes langagiers, mais des unités fonctionnelles au service de la communication.

1.4.3. La non-compositionnalité

La non-compositionnalité sémantique est une propriété fréquemment associée aux expressions préfabriquées, comme dans le cas de *très peu pour moi*. Elle renvoie au fait que la signification globale d'une formule ne peut pas être déduite, en synchronie, du sens de ses composantes ni des règles habituelles de composition du sens. Cette propriété fait toutefois l'objet de débats en raison de sa variabilité : certaines expressions courantes de la conversation, telles que *pas de problème*, *t'inquiète* ou *ça fait plaisir*, sont employées avec des mots qui conservent leur sens ordinaire (Gharbi, 2020b : 306 ; Tutin, 2019).

Dans ces cas, le caractère figé de la formule ne réside pas dans une opacité sémantique, mais dans des contraintes d'ordre pragmatique. Ces expressions n'apparaissent en effet que dans des contextes interactionnels spécifiques, correspondant à des fonctions précises telles que la réassurance, la réponse à un remerciement ou l'expression d'une émotion positive. Ces contraintes ne relèvent pas de la grammaire au sens strict, mais d'un savoir partagé sur les usages attendus en situation. Ainsi, ces exemples montrent que le figement syntaxique et sémantique ne suffit pas à caractériser les formules de la conversation : leur emploi est avant tout gouverné par des normes interactionnelles partagées, qui orientent leur production et leur interprétation dans le discours ordinaire.

1.4.4. Le contexte d'énonciation et l'aspect interactionnel

Comme nous l'avons vu auparavant, les phraséologismes interactionnels que nous traitons dans cette étude sont des formules « dont la fonction essentielle est non pas de nature référentielle ou dénotative, mais se situe au niveau de la communication » (Kauffer, 2013 : 44). Leur utilisation est conditionnée par le déroulement d'une conversation donnée et leur fonctionnement est « tout à fait spécifique et contraint

pragmatiquement » (Tutin, 2019 : 68). D'ailleurs, l'analyse de l'aspect interactionnel (Traverso, 2007), conçu comme la manière dont deux ou plusieurs interlocuteurs co-construisent l'acte de communication, s'avère essentielle dans la description des dynamiques langagières et des différents emplois des phraséologismes pragmatiques propres de la conversation quotidienne.

À l'intérieur de ce cadre interactionnel, les formules de la conversation sont généralement interprétées comme des réponses à un événement déclencheur, souvent de nature extralinguistique, qui appelle une réaction verbale conventionnelle plutôt qu'une autre. Il peut s'agir, par exemple, d'une action, d'un comportement ou d'une situation perçue par les interactants, et qui « engendre l'usage d'une formule et pas d'une autre » (Gharbi, 2020a : 52). Ces formules possèdent ainsi une force illocutoire propre, en ce qu'elles permettent d'accomplir directement un acte de langage spécifique, tel que l'étonnement, la réassurance, l'excuse, le remerciement ou le refus. Sur ce point, nous faisons appel à la notion de *schéma conversationnel* qui « renvoie à des situations stéréotypées dont certains paramètres […] induisent l'emploi d'un paradigme d'expressions pouvant répondre au besoin communicationnel lié à une situation de communication » (Ladreyt, 2022 : 81), comme la plaisanterie, le refus, les excuses ou les remerciements.

1.4.5. La dimension rituelle et la notion de stéréotype

Pour compléter le cadre des éléments définitoires de la notion de phraséologisme pragmatique, il faut préciser qu'il s'agit d'un concept multidimensionnel : au-delà d'un aspect purement linguistique, des dimensions rituelles et socio-culturelles sont en jeu. Pour ce qui est de la ritualité avec laquelle l'usage de certaines expressions est impliqué dans le genre discursif de la conversation quotidienne, elle se manifeste par le fait de prononcer et utiliser certains mots dans des contextes précis, comme lors d'un serment (ex. *je vous déclare mari et femme*, *je vous déclare unis par les liens du mariage*…). Bien que les formules dont nous nous occupons n'aient pas toujours une valeur rituelle au sens strict, elles conservent néanmoins une portée pragmatique contraignante très

significative, qui impose au locuteur le choix d'une séquence verbale spécifique (Grossmann, Kryzanowska, Kwapisz-Osadnik, 2022 : 17)[22].

Quant à la dimension socio-culturelle, elle se traduit par l'usage consacré de certaines expressions dictées par la politesse, les conventions et les habitudes sociales, notamment à travers les formules de courtoisie. Dans ce cadre, il faut tenir compte aussi du fait que la politesse, en tant qu'entité participant à la communication, est influencée par les spécificités culturelles de chaque interlocuteur (Cf. Avram, 2011 : 99) et que « son caractère essentiellement culturel fait qu'elle soit comprise différemment selon l'ensemble socioculturel envisagé » (Urquizu, 2009 : 121). À ce propos, le sociologue français Pierre Bourdieu parle de *habitus*, en faisant référence au fait que, au sein d'un groupe social donné, il existe de véritables rituels et motifs récurrents que les individus apprennent à intérioriser au fur et à mesure (Mills, In Culpeper et al. 2017 : 47) dans le cadre de leur propre culture.

> la culture fait référence à des normes socio-culturelles, des croyances, des systèmes de va- leurs... qui se manifestent dans tous les aspects de l'usage de la langue. Les normes culturelles font référence à cet ensemble de représentations partagées par un groupe social déterminé. Ces normes sociales et culturelles déterminent si tel ou tel comporte- ment pragmatique est plus ou moins préféré dans une communauté concrète (De Zarobe, 2022 : 657).

De ce que nous venons d'affirmer, il s'ensuit bien évidemment que l'emploi de certaines expressions phraséologiques, pragmatiquement marquées, devient le reflet de ce que Ladreyt définit *éthos communicatif*, voire « un ensemble de traits culturels et sociaux […] associés à une représentation du locuteur idéal d'une langue-culture donnée que le locuteur projette sur sa manière […] d'interpréter ce qu'il entend » (Ladreyt, 2022 : 84).

En guise de conclusion, il convient de mentionner un dernier concept clé permettant d'articuler les différentes dimensions abordées jusqu'ici : celui de *stéréotype*. Dans la description de la multidimensionnalité des phraséologismes pragmatiques, situés à

[22] Dans son ouvrage *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Schapira (1999 : 7) s'occupe spécifiquement de la valeur stéréotypique de certaines expressions de la langue orale. À propos du rôle de l'usage dans leur sélection, elle précise : « Le rôle de l'usage dans ce type de production linguistique est décisif, avec des implications considérables pour l'exploration du phénomène. Le terme « usage » implique, en effet, d'une part la notion de temps, d'autre part l'idée de sélection, et celle de l'acceptation par une communauté linguistique ou par un locuteur archétypique, d'une séquence de discours qui, petit à petit, cesse d'être une performance discursive isolée pour pénétrer la langue.

l'interface du linguistique, du pragmatique et du rituel socioculturel, la notion de stéréotype permet en effet d'expliquer pourquoi certaines formules s'imposent comme évidentes ou attendues dans des situations données. L'usage d'une expression toute faite ne relève pas uniquement d'un choix linguistique, mais repose sur des représentations partagées, susceptibles de faire émerger des clichés culturels intériorisés et des imaginaires cognitifs largement implicites (Grossmann, Kryzanowska, Kwapisz-Osadnik, 2022 : 17).

Dans la tradition des études (socio-)linguistiques, la sémantique lexicale contribue à cette réflexion en définissant le stéréotype comme une « idée conventionnelle » associée à la signification d'un mot ou d'un groupe de mots (Saïd, 2006 : 32). Appliquée aux phraséologismes pragmatiques, cette notion permet de comprendre comment certaines formules, notamment les parémiologies ou celles liées à la politesse, fonctionnent comme des réponses stéréotypées à des situations elles-mêmes stéréotypées. C'est dans ce sens que Coulmas, reprenant une distinction proposée par Gülich (1981), oppose les stéréotypes de pensée aux stéréotypes de langue, ces derniers correspondant à l'ensemble des expressions toutes faites d'une langue, incluant les proverbes, les syntagmes figés et les formules liées à des situations de communication (Kauffer, 2011 : 39). Cette distinction éclaire le fonctionnement des phraséologismes pragmatiques en tant qu'unités linguistiques stabilisées, fondées sur des attentes sociales et interactionnelles partagées.

Linguistiquement parlant, donc, nous pourrions considérer à peu près les expressions phraséologiques/idiomatiques comme « des stéréotypes linguistiques, à structure figée en langue, et culturels, en tant que représentation collective du réel » (Gonzalez-Rey, 2007 : 101). Le lien entre stéréotypie et phraséologie est d'ailleurs explicitement mis en évidence lorsque Dufays (1994) propose un ensemble de critères pour l'identification des stéréotypes. Comme il est possible de le remarquer à partir du tableau en bas, ces critères se superposent quasi parfaitement à ceux que l'on a utilisé jusqu'ici pour classer les unités phraséologiques :

CRITÈRES POUR L'IDENTIFICATION DES STÉRÉOTYPES
Le **figement**
La **fréquence**
L'**absence d'origines précisément repérables** : cet aspect est aussi une caractéristique des unités phraséologiques fortement idiomatique et sémantiquement très opaques

La **prégnance dans la mémoire collective** : cet aspect peut se retrouver dans la nature presque automatique de certaines formules rituelles, employé dans des cadres conversationnels très précis (ex. politesse, salutations…)
Le **caractère abstrait et synthétique** : cet aspect peut se retrouver dans la nature très simplifiée de certains phraséologismes rituels de la conversation quotidienne

Tableau n°4 – Tableau récapitulatif des critères pour l'identification des stéréotypes (Dufays, 1994)

1.5. Conclusions

Ce premier chapitre a illustré les fondements théoriques de notre travail, les notions principales et les différentes approches consacrées aux phraséologismes pragmatiques. À travers une revue des notions proposées par Coulmas, Fónagy, Mel'čuk, Kauffer, Tutin et d'autres chercheurs, nous avons mis en évidence la diversité des catégories existantes et leurs possibles recoupements. Malgré une effervescence terminologique remarquable, un ensemble de caractéristiques communes se dégage assez clairement : la polylexicalité, le figement plus ou moins contraignant, l'absence de stricte compositionnalité, ainsi que l'ancrage profondément contextuel de ces unités. Ces éléments nous ont permis de préciser notre objet d'étude, en retenant une sous-catégorie de phraséologismes, utilisés dans des situations récurrentes et associées à des actes de langage tels que les refus et les remerciements.

Ces expressions préfabriquées ne répondent pas seulement à une logique lexicale ou syntaxique : elles fonctionnent comme de véritables outils interactionnels. Leur emploi dépend de paramètres sociolinguistiques (ex. registre, relation entre les interlocuteurs) mais aussi culturels, ce qui explique leur rôle central dans la gestion de la politesse et de l'équilibre relationnel. L'examen des grammaires de constructions a par ailleurs confirmé que ces unités ne constituent pas des exceptions périphériques du système linguistique, mais s'inscrivent dans des schémas formels et pragmatiques récurrents que les locuteurs mobilisent pour structurer l'échange et agir par le biais de la langue.

En définissant plus précisément les critères qui guideront notre sélection, ce chapitre a donc posé les bases de l'analyse future de notre corpus. Il a aussi permis de montrer que l'étude de ces phraséologismes ne peut être menée indépendamment des

mécanismes sociaux et culturels qui encadrent leur usage. Leur rôle dans la gestion de la face et dans la ritualisation des échanges renvoie directement aux normes interactionnelles propres à chaque communauté linguistique.

C'est précisément à ce niveau que se situe le point de jonction avec le chapitre suivant. Pour comprendre pleinement la valeur et le fonctionnement de ces expressions dans les interactions, il est nécessaire de s'arrêter sur la notion de politesse. Les phraséologismes que nous étudions participent en effet à la régulation sociale de l'échange, et leur analyse ne peut être dissociée des modèles explicatifs de la politesse et des phénomènes de variation culturelle qui les sous-tendent. Ainsi, la réflexion entamée ici sur les formes préfabriquées appelle naturellement un approfondissement des mécanismes interactionnels dans lesquels elles prennent sens.

CHAPITRE 2 – La *politesse*

La politesse linguistique constitue un phénomène omniprésent dans les interactions sociales, jouant un rôle essentiel dans la régulation des échanges et la préservation des relations interpersonnelles. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, une part importante de cette régulation repose sur l'usage de phraséologismes pragmatiques, c'est-à-dire de formules routinières, figées et fortement dépendantes des contextes interactionnels dans lesquels elles sont mobilisées. Ces expressions, loin d'être de simples automatismes linguistiques, participent activement à l'organisation des échanges, en répondant à des attentes sociales, culturelles et pragmatiques partagées par les locuteurs.

Dans cette perspective, la politesse apparaît comme un cadre interprétatif central pour comprendre le fonctionnement et la distribution de nombreuses formules de la conversation, notamment celles liées aux remerciements, aux excuses, aux refus et à d'autres fonctions langagières qui se déroulent au cours d'une interaction. Le recours à ces expressions ne relève pas uniquement d'un choix lexical ou syntaxique, mais s'inscrit dans des stratégies interactionnelles visant à ménager les relations interpersonnelles, à gérer les faces des participants et à maintenir l'équilibre de l'échange.

Ce chapitre se propose ainsi d'approfondir la notion d'interaction en discours sous l'angle spécifique de la politesse linguistique, en complétant l'approche phraséologique adoptée précédemment par un cadre théorique plus général. Après avoir examiné les fondements culturels et rituels de la politesse, nous présenterons les principales théories qui ont contribué à sa conceptualisation en linguistique. Nous aborderons en particulier les travaux de Grice (2.2.1), Lakoff (2.2.2) et Leech (2.2.3), avant d'examiner la théorie des faces de Brown et Levinson (2.2.4) ainsi que ses développements ultérieurs chez Kerbrat-Orecchioni (2.2.5). Enfin, nous ouvrirons la réflexion aux perspectives variationnistes, afin de montrer comment les pratiques de politesse se modifient selon les contextes interactionnels et les registres d'emploi.

2.1. La notion d'*interaction* en discours

Les sciences du langage ont progressivement construit la notion d'interaction en s'éloignant d'une conception du langage centrée exclusivement sur le système

linguistique, pour s'ouvrir à l'étude de son usage en situation. Cette évolution a été largement influencée par la sociologie américaine, notamment par les travaux portant sur les interactions sociales et les pratiques ordinaires de communication.

Dans ce contexte, la théorie des actes de langage développée par Austin (1970) (voir paragraphe 1.1.4, pages 21-22) a joué un rôle fondamental en mettant l'accent sur la dimension active du langage, notamment au travers des actes illocutoires, c'est-à-dire ce qu'un locuteur accomplit en parlant. Cette perspective se retrouve dans la définition que Goffman (1974 : 23) propose de l'interaction.

> Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de *face à face*), on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; Le terme *rencontre* pouvant aussi convenir (1974 : 23).

Deux éléments essentiels ressortent de cette définition : d'une part, l'idée d'influence réciproque et, d'autre part, l'importance accordée à l'échange direct et à la collaboration entre interlocuteurs. L'influence suppose la capacité de modifier ou d'orienter la réalité sociale et la situation d'échange langagier. Les recherches menées dans le cadre de l'approche interactionniste soulignent le fait que chaque prise de parole est donc guidée par un objectif illocutoire précis : parler à autrui revient toujours à exprimer une position, qu'il s'agisse de décrire un fait, de refuser une proposition, d'exprimer un remerciement ou d'appuyer un point de vue (Avodo, 2012 : 21-22).

En raison de ce que nous venons d'affirmer, il est possible de définir l'interaction comme une activité *co-construite* et *située*. Traverso précise en effet que « la parole est produite […] *pour* et *avec* ceux à qui elle est destinée » (Traverso, 1996 : 17). En d'autres termes, il s'agit d'une tâche collaborative, « qui n'est pas réductible à une production individuelle » (Pekarek Doehler, 2006 : 129), où l'on demande aux participants un effort d'adaptation permanente à la réception et à la production d'autrui. Kerbrat-Orecchioni, quant à elle, met l'accent sur l'importance de la situation d'énonciation, en rappelant que « tout le *dicible* n'est pas, en situation, dicible » puisque les propriétés du contexte « déterminent entièrement les opérations de production des énoncés, aussi bien que leur interprétation » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 30 ; 76).

Dans la suite de ce travail, nous verrons que cela est particulièrement vrai pour certains actes de langage, comme tous ceux qui gravitent autour du phénomène de la politesse linguistique. D'ailleurs, comme l'affirme Thomas, « ce n'est pas uniquement la forme linguistique qui rend un acte de parole poli ou impoli, mais l'association entre la forme linguistique, le contexte d'énonciation et la relation entre le locuteur et l'interlocuteur » (Thomas, 1995 : 157)[23]. Dans le cadre de l'analyse des interactions langagières, la notion de politesse englobe diverses formes discursives telles que les salutations, les remerciements ou les excuses. Toutes ces formules correspondent à ce que Goffman appelle « rituels confirmatifs » et « rituels réparateurs » (Goffman, 1974 : 191). Les premiers ont pour fonction de préserver les liens sociaux entre les interlocuteurs (par exemple, les salutations et les remerciements), tandis que les seconds visent à désamorcer les tensions ou à atténuer les offenses (par exemple les excuses et les refus indirects).

2.1.1. Une introduction à la notion de politesse

D'après le *TLFi*, le terme *politesse* dérive de l'italien *pulitezza*, qui désignait originellement la « propreté » et l'« élégance physique », avant de voir son sens s'élargir pour renvoyer à des notions telles que la « culture » et la « civilisation ». En français contemporain, le substantif *politesse* peut être associé à trois acceptions principales. La première renvoie à « l'état de ce qui est lisse, uni » et relève d'un emploi descriptif qui ne sera pas retenu dans le cadre de ce travail. Les deux autres acceptions, en revanche, sont pertinentes, au moins de manière conceptuelle, pour notre propos : elles désignent, d'une part, l'« ensemble des caractères sociaux et moraux qui caractérisent une civilisation » et, d'autre part, par extension, le « respect des règles de bienséance » dans les interactions sociales (TLFi [en ligne]). Néanmoins, en raison de la nature lexicographique de l'ouvrage, aucune de ces définitions rend compte de manière intégrale de la complexité du phénomène de la politesse, qui n'est ni simplement un état ou une inclination personnelle, ni un élément uniquement social. Il s'agit plutôt d'une notion qui se situe à l'intersection de plusieurs dimensions et qui, grâce à cela, a suscité au fil du temps l'intérêt intellectuel de chercheurs venant de différentes disciplines (Zanellato, 2020 : 13).

[23] Traduction de l'anglais : « it is not the linguistic form alone which renders the speech act polite or impolite, but the linguistic form, the context of utterance, and the relationship between speaker and hearer ».

En nous plaçant dans le cadre des études en linguistique, il est pertinent de mentionner une ultérieure distinction terminologique entre *politesse* et *courtoisie*. Comme le remarque Charaudeau (2014 : 140), le français contemporain distingue ces deux notions, bien qu'elles soient évidemment très proches. En effet, par rapport à la courtoisie, qui relève plutôt d'une manière d'être, la politesse désigne un « comportement verbal […] et tout usage réglé conventionnellement, marqué par des formules codées » (*Ibidem*). Ainsi, les formules de politesse, d'après les premières théories linguistiques sur le sujet, interviennent dans le discours comme des outils linguistiques de « prévention stratégique des conflits » (Leech, 1980 : 19), permettant d'éviter toute tension qui pourrait compromettre le bon déroulement de l'échange.

En suivant cette perspective, Derible introduit l'idée d'une « politesse de l'individu » (2019 : 8), fondée sur la volition, où le locuteur (L) est libre d'opérer certains choix discursifs à partir du contexte où il est inséré. Cette approche s'inscrit dans une vision interactionniste de la politesse, considérant celle-ci comme une composante pragmatique essentielle du discours. Ainsi, au-delà des conventions établies, la politesse repose également sur la capacité du locuteur à adapter son discours en fonction du contexte interactionnel.

Somme toute, il existe plusieurs façons de concevoir et de définir la politesse. Toutefois, ce que nous retiendrons est que la politesse est un élément de langage associé à une norme sociale qui intervient, lors d'une interaction verbale, pour en faciliter le déroulement par des formules fortement conventionnalisées et ritualisées dans les pratiques langagières des locuteurs. Nous nous appuyons sur les définitions proposées par Picard, chercheuse française qui a largement contribué à la conceptualisation de la politesse dans une perspective interactionnelle. Bien que ces définitions ne portent pas explicitement sur des aspects linguistiques, elles constituent un cadre théorique essentiel pour comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'usage des formules de politesse dans l'interaction.

> La politesse consiste en un ensemble de modèles comportementaux et de descriptions régissant les interactions sociales. Elle constitue la norme la plus quotidienne, et sans doute la plus pratiquée des rituels sociaux (Picard, 1996 : 28)

> Il n'y a pas d'interaction sociale sans un minimum de ritualité ; […] celle-ci joue un rôle fondamental de codification de la communication, de régulation des échanges et de conciliation d'exigences contradictoires, inhérentes à la vie sociale (Marc, Picard, 1989 : 136).

2.1.2. La politesse comme élément rituel et culturel de l'interaction

En raison de son caractère répétitif, conventionnalisé et largement attendu dans les interactions sociales, la politesse peut être envisagée comme une forme de rituel. Le terme *rituel*, entendu ici au sens d'« ordre prescrit », renvoie à des comportements codifiés et récurrents, intégrés aux pratiques sociales « ayant un sens vécu et une valeur symbolique pour ses acteurs et ses témoins » (Maisonneuve, 1989 : 12). Appliquée à la communication verbale, cette conception permet de comprendre la politesse non comme une simple disposition individuelle, mais comme un ensemble d'actions langagières routinisées, mobilisées dans des situations interactionnelles spécifiques. Les formules de politesse s'inscrivent ainsi dans des schémas d'interaction prévisibles, où certaines expressions sont attendues à des moments précis de l'échange. À ce titre, elles peuvent être décrites comme une « série d'actions à l'enchaînement relativement stable », qui participent activement à la codification de la communication (Picard, 2024 [1998] : 47).

Ainsi, les phraséologismes pragmatiques employés dans le cadre de la politesse ont le rôle central de faciliter les relations, permettant aux locuteurs impliqués de se former une idée relative aux attentes et de limiter les risques concernant les malentendus et la perte de face[24]. Sur ce sujet, Kerbrat-Orecchioni précise que les rituels linguistiques :

> sont en quelques sorte des solutions toutes faites que la langue met à disposition des sujets pour leur permettre de résoudre au mieux les problèmes communicatifs qu'ils rencontrent tout au long de leur vie quotidienne (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 511).

Comme tout rituel social, les rituels linguistiques ont pour fonction de rassurer les locuteurs, en leur offrant un cadre comportemental partagé et réduisant l'incertitude quant à ce qu'il convient de dire dans des situations données (Bujon, 2008 : 40). La connaissance des rituels linguistiques et la perception de politesse sont souvent liées à des facteurs culturels, qui peuvent changer en fonction de la communauté linguistique de

[24] Nous donnerons des précisions sur la notion de « face » dans les paragraphes suivants.

référence ou, dans le cas d'une conversation interlinguistique, de la proximité typologique entre les langues maternelles des interlocuteurs. D'ailleurs, comme le langage est un aspect du comportement humain, il est fortement influencé par la culture, concept vaste qui est difficile à définir de manière unanime. Malgré cela, pour les perspectives de notre travail, nous pouvons retenir quelques propriétés qui désormais font consensus parmi les chercheurs : d'après la définition de Barron, par exemple, la culture est un concept « lié aux groupes humains plutôt qu'aux individus, et […] présent dans les symboles et l'action »[25] (Barron, 2003 : 24). Cette définition, bien qu'assez générale, présente néanmoins l'avantage de mettre en évidence deux aspects importants pour notre étude : le caractère collectif de la culture et son ancrage dans des pratiques socialement partagées. Appliquée à l'analyse de la politesse linguistique, elle permet de considérer les normes interactionnelles et les formules de politesse comme des manifestations culturelles à part entière, inscrites dans des usages conventionnalisés et des actions langagières récurrentes, largement intériorisées par les membres d'une communauté linguistique.

2.2. La *politesse linguistique*

Depuis les premiers travaux de Paul Grice, qui s'intéressait à la coopération conversationnelle, jusqu'aux modèles de Brown et Levinson ou de Kerbrat-Orecchioni, la notion de politesse a été progressivement affinée et enrichie. Certains chercheurs insistent sur les principes implicites qui régissent la communication, tandis que d'autres préfèrent se concentrer sur la structure sociale et les effets relationnels des actes de langage.

Ce qui suit propose ainsi une revue des principales approches ayant contribué à la théorisation de la politesse linguistique. Nous examinerons successivement les *Maximes Conversationnelles* de Grice (2.2.1), les *Règles de Politesse* de Lakoff (2.2.2), les *Principes de Politesse* de Leech (2.2.3), le modèle universaliste de Brown et Levinson (2.2.4), ainsi que l'approche critique et complémentaire de Kerbrat-Orecchioni, notamment à travers l'introduction des *Face Flattering Acts* (désormais *FFA*) et du *principe d'équilibre* (2.2.5). Nous verrons comme chacune de ces contributions essaye

[25] Traduction de l'anglais : « culture is related to human groups rather than to individuals, and lastly, found in symbols and action ».

d'éclairer, sous des angles différents mais complémentaires, les mécanismes qui sous-tendent les stratégies de politesse dans l'interaction verbale, en en soulignant tantôt la dimension cognitive et linguistique, tantôt la portée relationnelle et culturelle.

2.2.1. Les *Maximes conversationnelles* de Grice

Dans la tentative d'appréhender la notion de politesse dans le cadre des études linguistiques en pragmatique, il peut paraître paradoxal de commencer par un auteur comme Paul Grice, philosophe et linguiste anglais, qui ne s'est jamais occupé de politesse explicitement et en sens strict. Pourtant, son apport par la théorie des *implicatures conversationnelles*[26] s'est avéré fondamental pour mieux comprendre le fonctionnement sous-jacent de la communication et, par extension, pour analyser les formes linguistiques de la politesse, surtout lorsqu'elle passe par des formulations indirectes. En particulier, Grice a apporté une contribution significative au travers de la conception du *principe de coopération*, dans son article « Logique et conversation » de 1979. D'après Grice, l'interaction repose sur un véritable pacte de coopération et sur un système d'attentes entre les différents locuteurs.

> Chaque participant reconnait dans ces échanges (toujours jusqu'à un certain point) un but commun ou un ensemble de buts, ou au moins une direction acceptée par tous. Ce but ou cette direction peuvent être fixés dès le départ (par exemple par la proposition initiale de soumettre une question à la discussion), ou bien peuvent apparaitre au cours de l'échange […]. Nous pourrions ainsi formuler en première approximation un principe général qu'on s'attendra à voir respecté par tous les participants : que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptée de l'échange dans lequel vous êtes engagé[27] (Grice, 1979 : 60-61).

[26] H. P. Grice a joué un rôle clé dans l'intégration de la théorie des actes de langage à l'analyse des interactions conversationnelles, en introduisant les notions d'*implicature* et de *principe conversationnel*. Son travail permet ainsi de répondre à la question : *comment parvenons-nous à comprendre un sens qui dépasse les mots prononcés ?*. Par implicature, Grice désigne « tout contenu non littéral, qu'il soit inscrit dans la langue ou dans le contexte. Ces contenus implicites sont interprétés par le biais d'inférences ». Dans la vision de Grice, les implicatures se distinguent en « implicatures conventionnelles » et « implicatures conversationnelles ». Ces dernières, par rapport aux implicatures conventionnelles, dépendent uniquement de l'intention du locuteur et ne sont pas attachés par convention à l'énoncé (Grice, 1979 : 64).

[27] Traduction de l'anglais : « Each participant recognizes in them, to some extent, a common purpose or set of purposes, or at least a mutually accepted direction. This purpose or direction may be fixed from the start (e.g., by an initial proposal of a question for discussion), or it may evolve during the exchange […]. We might then formulate a rough general principle which participants will be expected to observe, namely: Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted

Le travail de Grice essaye d'expliquer comment les individus utilisent le langage, arrivant à encoder et décoder correctement le sens des énoncés en s'appuyant sur leurs compétences d'interprétation de ce qui est implicite dans les messages produits et transmis. La coopération entre locuteurs se manifeste dans une négociation continue et sur le respect de quatre conditions essentielles, que Grice appelle *conversational maxims* (ou *maximes conversationnelles*) : la quantité, la qualité, la relation et la modalité.

***Maximes conversationnelles* de Grice (1979)**	
- **Quantité**	- Que votre contribution contienne autant d'information qu'il est requis (pour les visées conjecturales de l'échange) ; - Que votre contribution ne contienne pas plus d'information qu'il n'est requis ;
- **Qualité**	- N'affirmez pas ce que vous croyez être faux ; - N'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves ;
- **Relation**	- Parlez à propos ;
- **Modalité**	- Évitez de vous exprimer avec obscurité ; - Évitez d'être ambigu ; - Soyez bref (ne soyez pas plus prolixe qu'il n'est nécessaire) ; - Soyez méthodique

Tableau n°5 – Maximes conversationnelles de Grice

purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this the Cooperative Principle ».

Pour Grice, le respect de ces principes est une condition fondamentale pour la réalisation d'une communication rationnelle et efficace. Si cela est vrai au moins sur un plan théorique, il faut toutefois admettre que la communication réelle est bien plus complexe et nuancée que cela : en raison de la nature relationnelle des échanges linguistiques et en vue de préserver la face d'autrui, les locuteurs se voient obligés de violer quelques-unes des maximes conversationnelles, en préférant parfois formuler indirectement des actes de langage. Dans cette optique, la politesse est appelée à atténuer, adoucir ou parfois contourner le contenu explicite de certains messages. Imaginons, par exemple, une situation où un invité, ayant goûté un plat chez son hôte, le trouve peu savoureux. Plutôt que de dire directement *Ce plat n'est pas bon* (ce qui pourrait être perçu comme impoli), il pourrait dire : *C'est intéressant*, *un goût très original !*. Cette reformulation viole la *maxime de qualité* de Grice, puisque le locuteur n'exprime pas sincèrement son avis, mais le fait par euphémisme, au travers d'une stratégie polie, afin d'éviter de blesser son interlocuteur. C'est précisément cette dimension implicite, où le non-dit et le sous-entendu servent à préserver l'équilibre interactionnel, qui relie le modèle de Grice à la politesse. De la même façon, c'est justement ce point dont nous allons nous servir pour les buts de cette thèse. En effet, les premières réflexions sur la dimension implicite des échanges langagiers de Grice constituent les fondements théoriques pour comprendre ensuite le fonctionnement des phraséologismes et des formules rituelles en interaction.

Cependant, on peut reprocher au modèle de Grice d'être trop général pour décrire finement les stratégies langagières liées à la gestion des échanges linguistiques. Il ne dit rien, par exemple, à propos des mécanismes qui sous-tendent l'emploi d'atténuateurs, ni de la manière dont la politesse se concrétise par l'usage de certaines formules figées de la langue orale.

C'est justement pour chercher à pallier les limitations de l'approche de Grice que Lakoff propose les *Règles* (ou principes) *de politesse*, visant à réguler la gestion des faces entre les interlocuteurs, favorisant une interaction fluide et équilibrée et en concevant explicitement la politesse comme une dimension essentielle de la communication humaine.

2.2.2. Les *Règles de Politesse* de Lakoff

Robin Lakoff, considérée la « mère de la théorie moderne de la politesse » (Eelen, 2001 : 2), en réponse aux principes de coopération de Grice, développe un système de *Règles de politesse*, considérant la politesse elle-même comme une composante pragmatique de la communication. Lakoff conçoit l'acte communicatif comme ayant deux fonctions principales : la transmission d'informations d'un côté et le maintien des relations de l'autre. Cette dualité implique que chaque énoncé obéit à deux règles fondamentales : la règle de la clarté (« *soyez clair* ») et la règle de la politesse (« *soyez poli* »). Reprenant partiellement la *maxime de modalité* de Grice, Lakoff reconnait l'importance de la clarté pour une communication efficace, tout en ajoutant et mentionnant explicitement la politesse en tant qu'élément clé. Cette dernière est ultérieurement précisée en trois sous catégories : 1) *Don't impose* (« ne pas s'imposer ») ; 2) *Give options* (« laissez le choix à l'allocutaire ») ; 3) *Make A feel good*, *Be friendly* (« mettre l'allocutaire à l'aise, être amical ») (Lakoff, 1973 : 298).

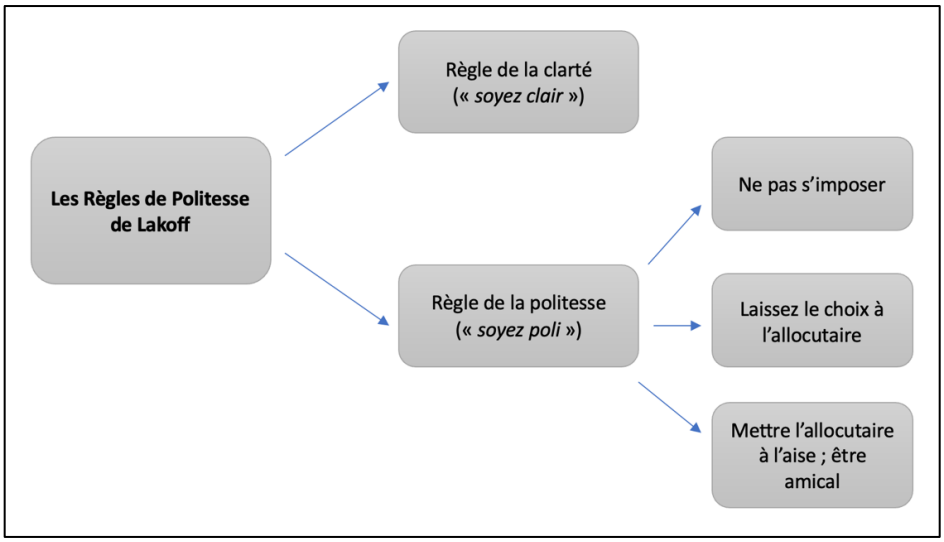


Figure n°1 – Les Règles de la politesse de Lakoff (1973)

Selon la perspective proposée par Lakoff, ces règles s'appliquent dans les interactions linguistiques lorsque l'objectif de la communication dépasse la réalité référentielle et vise plutôt à établir un lien entre les participants de la conversation. Dans ce contexte, la politesse devient une stratégie discursive qui s'appuie sur des formes

récurrentes et pragmatiquement efficaces. En effet, des énoncés tels que *Je vous en prie*, *merci infiniment, pourriez-vous…* sont un exemple clair de la façon dont le locuteur peut s'auto-réguler socialement, tout en maintenant une fluidité interactionnelle. L'intérêt principal du modèle de Lakoff pour notre étude réside précisément dans la manière dont elle met en évidence le caractère simultanément informatif et relationnel du langage. Les règles qu'elle propose rendent visible la dimension normative de la politesse et permettront de mettre les bases pour ensuite expliquer pourquoi certaines formules figées occupent une place centrale dans la gestion ordinaire des interactions.

Comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant, Leech va poursuivre le travail de Lakoff sur la politesse, en éclaircissant davantage la relation entre la politesse et la formulation indirecte des actes de langage.

2.2.3. Les *Principes de Politesse* de Leech

Tout comme Lakoff, Leech s'est également appuyé sur l'approche des maximes conversationnelles de Grice pour expliquer le rôle de la politesse dans la conversation. Il a introduit ce qu'il appelle *Principe de Politesse* comme un « complément essentiel » (Leech, 1983 : 80) au *Principe de Coopération* de Grice. Selon lui, Grice ne rend pas compte de l'usage réel du langage, car il suppose que les locuteurs utilisent toujours automatiquement un langage clair et non ambigu pour être coopératifs. Le *Principe de Politesse* de Leech, en revanche, montre comment les individus peuvent volontairement choisir l'ambiguïté des formulations indirectes des actes de langage pour éviter une confrontation trop abrupte et nette avec l'interlocuteur.

L'approche pragmatique développée par Leech, qu'il qualifie de rhétorique, s'intéresse aux principes régissant le comportement conversationnel en fonction des objectifs poursuivis par les interlocuteurs. Selon la finalité de l'échange, cette rhétorique peut être divisée en deux grandes catégories. D'une part, la *rhétorique textuelle*, qui vise principalement l'efficacité communicative, garantissant ainsi la transmission optimale du message. D'autre part, la *rhétorique interpersonnelle*, qui intègre une dimension plus sociale de la communication (Leech, 1983).

Leech reconnaît que le degré de politesse ou d'impolitesse d'un acte de langage peut varier en fonction du contexte, ce que l'on appelle la *politesse relative*. Cependant, il adopte une approche fondée sur la *politesse absolue*, c'est-à-dire une évaluation des actes de langage indépendamment des circonstances spécifiques : selon cette perspective, certains actes sont intrinsèquement impolis, comme « donner un ordre », tandis que d'autres sont intrinsèquement polis, comme « faire une offre » (*Ibidem*).

Sur la base de ces considérations, Leech propose une liste de maximes et sous-maximes qui rendent compte de la portée de la politesse en tant que phénomène en interaction. Les maximes des *Principes de Politesse* analysent les interactions en fonction d'un équilibre entre coûts et bénéfices, selon deux orientations distinctes, voire « centrée sur autrui (alter) » ou « centrée sur soi (ego) ».

- Dans les cas des comportements dits allo-orientés (tournés vers autrui), le locuteur cherche à réduire l'impact négatif de ses propos (politesse négative) tout en valorisant les effets positifs pour son interlocuteur (politesse positive).
- En revanche, pour ce qui est des comportements auto-centrés (tournés vers nous-mêmes), la politesse s'exprimerait en minimisant les bénéfices que l'on pourrait recevoir ou même, dans certains cas, en accentuant les conséquences négatives pour nous.

Ainsi, la politesse n'est pas perçue comme un principe uniforme, mais un mécanisme adaptatif qui module les interactions en fonction des intérêts et des priorités du locuteur (Leech, 1983 : 83-84 ; Culpeper, Terkourafi, 2017 : 19). Suivant cette logique, l'ensemble des maximes de politesse pourrait être résumé comme suit :

Maximes		**Politesse négative**	**Politesse positive**
		Minimiser	**Maximiser**
1)	Tact	Les coûts pour autrui	Les bénéfices pour autrui
2)	Générosité	Les bénéfices pour soi	Les bénéfices pour autrui
3)	Approbation	Les critiques de l'autre	L'éloge de l'autre
4)	Modestie	L'éloge de soi	L'autocritique

5)	Accord	Le désaccord avec l'autre	L'accord avec l'autre
6)	Sympathie	L'antipathie	La sympathie

Tableau n°6 – Les Maximes de politesse de Leech (1983)

Les deux premières maximes concernent l'usage des formules directives, notamment les impératifs, qui, bien que fonctionnels, doivent être utilisés avec prudence afin de préserver l'harmonie interactionnelle. Comme le montre l'exemple ci-dessous, formulé par Dumitru (2020 : 1), la maxime de tact explique comment certaines formulations pourraient paraitre plus polies que d'autres :

(3) « Passez-moi ce livre »

(4) « Pourriez-vous me passer ce livre ? »

Ici, l'injonction *Passez-moi ce livre !* peut sembler abrupte, tandis que l'interrogation *Pourriez-vous me passer ce livre ?* est perçue comme plus polie. Ce n'est pas l'impératif en soi qui est en cause : la différence entre les deux énoncés réside dans la manière dont le locuteur prend en compte les besoins de son interlocuteur. Ainsi, une formulation interrogative donne l'impression de laisser un choix, minimisant ainsi l'imposition.

Les quatre autres maximes – *Approbation*, *Modestie*, *Accord* et *Sympathie* – concernent des situations où aucun ordre n'est donné, mais où le choix des mots peut influencer la qualité de l'échange (*Ibid.,* 2).

- La Maxime d'Approbation, par exemple, invite à formuler ses critiques de manière plus positive. Par exemple, au lieu de dire *Je n'aime pas son travail*, on préférera une tournure plus nuancée comme *Je préfère un autre style*, qui atténue la négativité.
- La Maxime de Modestie, quant à elle, encourage à éviter l'auto-valorisation excessive. Plutôt que de critiquer directement un travail, il peut être plus poli d'adopter une posture plus humble, comme *Je n'ai pas encore eu le temps d'approfondir son travail*, ce qui reporte la responsabilité sur soi plutôt que sur l'interlocuteur (Dumitru, 2020 : 2).

Ces principes montrent que, même en l'absence de directives explicites, la politesse repose sur une gestion subtile des interactions, où la minimisation des contraintes pour autrui et la mise en valeur de l'harmonie sociale jouent un rôle clé.

D'ailleurs, les principes proposés par Leech revêtent un intérêt particulier dans l'analyse de la politesse linguistique comme élément discursif central dans la conversation quotidienne : en effet, elle se manifeste au travers de l'usage de formules figées récurrentes et de tournures stéréotypées, souvent pragmatiquement et culturellement codifiées. Ainsi, des expressions comme *avec plaisir, pas de souci(s), grand merci (de)…* ne sont pas des créations spontanées, mais au contraire des unités phraséologiques précises servant à mettre en œuvre la maxime de tact et de générosité. De la même façon, des formules comme *c'est très gentil de ta/votre part*, *pas de quoi* ou *sans façon* illustrent les bien les maximes d'approbation et de sympathie, en vue de renforcer la cohésion sociale et éviter toute forme de rupture.

Suite à ces considérations, nous pouvons conclure que les principes proposés par Leech représentent un apport important pour comprendre la dimension stratégique de la politesse. En analysant les interactions à partir d'un calcul des coûts et bénéfices, il montre que la politesse ne dérive pas simplement de conventions figées, mais qu'elle constitue une véritable gestion de l'équilibre interpersonnel. Cette conception permet d'interpréter les formules phraséologiques comme des choix orientés vers la protection ou la valorisation de l'interlocuteur.

2.2.4. La politesse comme *phénomène linguistique universel* selon Brown et Levinson

L'un des modèles les plus cités dans la littérature scientifique sur la politesse est sans doute celui de Brown et Levinson (1987). Pour mieux comprendre leur approche, il est utile d'évoquer brièvement certaines notions développées par Goffman dans son ouvrage *Les rites d'interaction* (1974), dont ils se sont largement inspirés. Ici, Goffman compare les interactions sociales à une mise en scène théâtrale. Le concept clé de sa théorie est celui de « face », qu'il définit comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974 : 9). Autrement dit,

la face correspond à « l'image sociale que chaque individu souhaite préserver aux yeux des autres »[28] (Brown, Levinson, 1987 : 61).

Selon Goffman, chaque individu adopte une face en accord avec les attentes sociales liées à son rôle au sein de la communauté à laquelle il appartient. Chaque locuteur a la responsabilité de « garder sa face » et d'éviter toute conduite qui pourrait la compromettre. Pour y parvenir, les intervenants mettent en œuvre des stratégies de « figuration », qui regroupent toutes les actions visant à préserver la face des participants, y compris la leur (Goffman, 1974)[29].

Brown et Levinson s'éloignent des travaux de Lakoff et Leech, qui s'appuyaient sur des principes et des maximes, pour proposer un modèle de politesse plus complet, conçu comme un phénomène linguistique universel. Ils reprennent la notion de face de Goffman et la décomposent en deux dimensions : la première est dite *face positive* et correspond en gros à « l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs […] tentent d'imposer d'eux-mêmes » (Essono, Eloundou, 2016 : 148). La deuxième, appelée *face négative*, regroupe les aspects liés à la sphère privée des interlocuteurs, qui souvent reste cachée[30].

Dans ce contexte, les formules de politesse jouent un rôle de médiation entre deux exigences complémentaires : d'une part, préserver le « territoire […] et l'amour propre » (*face-want*) de chacun et, de l'autre, celle d'atténuer les menaces représentées par certains actes de langage, appelées *face-threatening acts* (désormais *FTA*), tels que poser une question, donner un ordre ou exprimer un désaccord (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 295-296). D'après Brown et Levinson, les interactions sociales sont intrinsèquement menaçantes pour la face des interlocuteurs et comportent un potentiel de risques pour la face des participants. Les *FTA* sont ainsi classés selon qu'ils portent atteinte à la face du locuteur ou de son interlocuteur, et selon qu'ils affectent la face positive ou la face négative (Brown & Levinson, 1987) :

[28] Traduction de l'anglais : « the self-image that every member wants to claim for himself »
[29] Dans ce que Goffman appelle « efforts de figuration » (Goffman, 1974), les interactants adoptent des rituels verbaux et non verbaux, afin de sauvegarder les images de chacun et ne pas heurter leurs sentiments.
[30] La notion de *face négative* est proche de ce que Goffman (1974) appelait « territoire personnel » ou « territoires du moi », se référant aux espaces physiques et symboliques qu'un individu revendique comme étant les siens et qu'il protège des intrusions extérieures.

- Une menace à la face positive se produit lorsque l'image valorisante que l'on souhaite projeter est mise à mal. Pour le locuteur, cela peut passer par des actes comme l'autocritique, les excuses ou les aveux, qui diminuent son prestige. En revanche, pour l'interlocuteur, cela inclut par exemple des critiques, des ordres ou des moqueries, qui risquent de compromettre l'image positive qu'il entretient de lui-même.
- Pour ce qui concerne, par contre, les menaces à la face négative, elles touchent au droit de chacun de préserver son espace et son autonomie. Pour le locuteur, elles se manifestent lorsqu'il s'engage à accomplir une action, comme dans une promesse ou lorsqu'il accepte des remerciements ou des offres. En conclusion, pour l'interlocuteur, des menaces à la face négative peuvent survenir lorsqu'il subit une intrusion dans son espace personnel, qu'elle soit verbale ou non verbale, ou lorsqu'on lui adresse des questions ou des ordres qui restreignent sa liberté d'action.

À partir de ces considérations, Brown et Levinson apparentent explicitement la politesse linguistique au travail des faces. Sur ce point, Kerbrat-Orecchioni (2005 : 195), revenant sur ce même sujet à partir du travail des deux linguistes anglais et américain, précisera après que :

> La politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces faces. Elle consiste essentiellement à adoucir l'expression des FTAs, et se ramène au principe général : « ménagez-vous les uns les autres », efforcez-vous de minimiser les risques de confrontations et de blessures qui planent sur toute rencontre sociale

S'appuyant ainsi sur la notion de *face-work* développée par Goffman, Brown et Levinson dégagent ainsi cinq stratégies hiérarchisées, classées selon le degré de menace pour la face (Brown, Levinson, 1987 : 65) :

1. Réalisation directe de l'acte menaçant sans mitigation : Le locuteur assume pleinement l'acte, sans chercher à adoucir son impact. Cela traduit une volonté explicite de menacer la face de l'interlocuteur.

2. Politesse négative : Le locuteur prend en compte le besoin de liberté et d'autonomie de son interlocuteur. Il utilise des formules indirectes, des excuses ou des atténuateurs (par exemple, *Je suis désolé de vous déranger, mais...*).
3. Politesse positive : Il valorise l'interlocuteur et cherche à créer une connivence en manifestant un intérêt commun (par exemple, *Tu es très doué dans ce domaine, peux-tu m'aider ?*).
4. Réalisation indirecte de l'acte (off record) : L'acte est exprimé de manière implicite, laissant à l'interlocuteur la possibilité d'interpréter le message (par exemple, *Il fait vraiment chaud ici...* au lieu de *Peux-tu ouvrir la fenêtre ?*).
5. Non-réalisation de l'acte (*avoidance*) : Le locuteur choisit de ne pas accomplir l'acte pour éviter toute menace à la face.

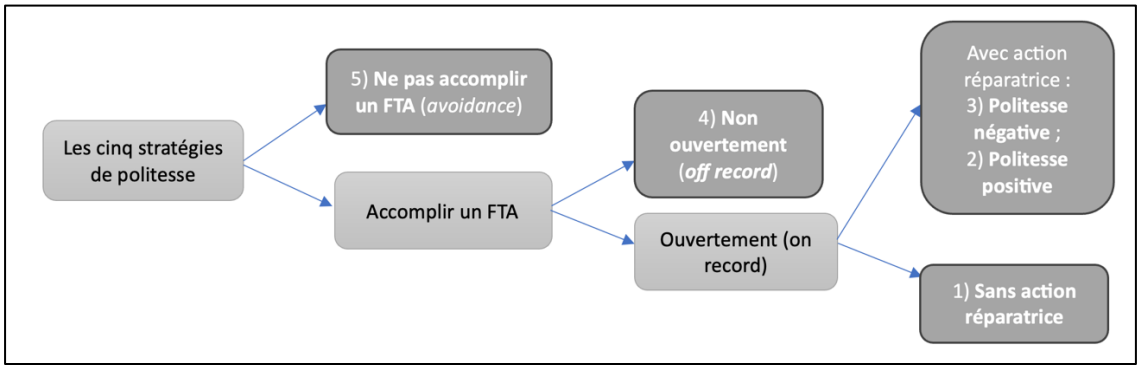


Figure n°2 – Adaptation des stratégies de politesse de Brown et Levinson

En conclusion, la théorie de Brown et Levinson demeure un pilier pour comprendre la structure profonde de la politesse en interaction, notamment grâce à la notion de face positive et négative. Cette approche est particulièrement pertinente pour analyser les actes de langage sensibles comme les refus qui impliquent toujours un risque de menace pour la face. Les stratégies répertoriées par les auteurs permettent de saisir comment certaines formules figées fonctionnent comme des ressources contribuant à atténuer cette menace.

2.2.5. La notion de FFA (*actes flatteurs*) de Kerbrat-Orecchioni

Pour compléter la perspective proposée par Brown et Levinson, jugée comme trop pessimiste car centrée exclusivement sur la menace, Kerbrat-Orecchioni ajoute la notion des *FFA*, ou *Face Flattering Acts*. Contrairement aux *FTA*, ces actes sont conçus comme des actes anti-menaces, ayant l'objectif de flatter ou de valoriser l'interlocuteur par des remerciements, des vœux ou des compliments. Kerbrat-Orecchioni observe que les échanges quotidiens se composent d'un flottement continu entre des FTAs adoucis et des FFAs renforcés (ex. *merci beaucoup*, *merci mille fois*).

La distinction entre FTA et FFA permet de diversifier la notion centrale de *politesse* en politesse *négative* et *positive* : si la première consiste essentiellement à atténuer la réalisation d'un FTA par des adoucisseurs verbaux (formulations indirectes, imparfait ou conditionnel de politesse…), la deuxième se caractérise par la production d'effets bénéfiques pour le destinataire de la conversation, comme dans le cas d'un cadeau, d'une invitation ou d'une formule votive (Urquizu, 2009 : 120). Dans cette optique, Kerbrat-Orecchioni (2005 : 198) redéfinit les deux types de politesse :

> La politesse négative peut être de nature abstentionniste ou compensatoire : elle consiste à éviter de produire un FTA, ou d'en adoucir par quelque procédé la réalisation ; ce qui revient à dire à son partenaire d'interaction « (en dépit de certaines apparences) je ne veux pas te faire de mal ». La politesse positive est de nature productionniste au contraire : elle consiste à accomplir quelque FFA, éventuellement renforcé ; ce qui revient à dire à son partenaire : « je te veux du bien ».

Tout cela dit, il est important de rappeler qu'un concept central, dans un contexte conversationnel, est celui de l'équilibre entre les participants à l'échange linguistique. Ce dernier a été formalisé avec l'appellation de *Balance Principle* et il consiste dans la capacité de « proportionner le comportement réactif […] au poids d'un FTA ou d'un FFA » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 298), tout en considérant qu'il doit se mesurer par rapport au contexte où la conversation se déroule. L'importance du contexte, en effet, est notamment liée au fait que, comme il a été souligné auparavant, « une partie importante des énoncés qui s'échangent au quotidien est exclusivement mise au service du *travail de faces*, étant dépourvue de toute valeur informationnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 22). Il convient néanmoins de rappeler que l'étude de la politesse, pour les intérêts de ce travail, s'inscrit avant tout dans le champ de la linguistique pragmatique, dans la mesure

où elle s'intéresse aux usages du langage en interaction, aux effets produits sur les interlocuteurs et aux normes qui régissent les échanges verbaux en contexte. Il s'ensuit que l'objectif reste celui d'expliquer le *comportement communicatif* et que, du coup, la question fondamentale à se poser devient ainsi « *Qu'est-ce que le sujet x a voulu communiquer en disant y* ? » (Cf. Leech, In Culpeper et al., 2017 : 12).

En parallèle à cette complexification du modèle de la politesse, Kerbrat-Orecchioni reproche également à Brown et Levinson de se centrer uniquement sur les faces de l'interlocuteur, créant donc un déséquilibre. Pour y remédier, elle propose un modèle plus complet qui prend en compte les quatre faces impliquées dans toute interaction : celles de l'allocutaire et du locuteur. Elle distingue deux types de principes, dits respectivement « A-orientés » et « L-orientés » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 185) :

« Les principes A-orientés représentent la politesse au sens strict : avec ses deux versants, négatif et positif, elle consiste à ménager ou valoriser les faces d'autrui »

« Le rôle des principes L-orientés est secondaire, mais néanmoins nécessaire si l'on veut rendre compte dans sa globalité du fonctionnement de la politesse ». Ils concernent la préservation de la face du locuteur

Dans une perspective pédagogique, qui est celle qui va nous intéresser davantage dans cette thèse, cette complexification du modèle a des implications directes : la maîtrise des formules de politesse, notamment celles qui relèvent de la phraséologie figée, offre à l'apprenant étranger un accès privilégié à la « dialectique de l'altérité » (Noyau, Porquier, 1984)[31]. Elle permet également de mieux maîtriser les deux composantes fondamentales de la compétence pragmatique, c'est-à-dire, la compétence pragmalinguistique et sociopragmatique. Selon la définition de Leech et Thomas (1983), la première se réfère à la capacité d'utiliser adéquatement les ressources et les conventions linguistiques d'une langue donnée pour communiquer de manière efficace, tout en considérant le contexte d'énonciation. Par contre, la compétence sociopragmatique consiste en la connaissance

[31] Dans la perspective pédagogique que nous allons adopter, cette complexification du modèle non seulement nous convient mais elle nous semble conceptuellement nécessaire pour bien gérer les paramètres qui ont été mentionnés dans les études précédentes (enjeux interactionnels, gestions des faces et variation socio-culturelles) et permettre ce l'on pourrait définir une « ouverture à l'autre ».

et la familiarité avec la notion de variation linguistique liée à la distance sociale des locuteurs (Félix-Brasdefer, In Culpeper et al., 2017 : 490). C'est précisément pour cette raison que Kerbrat-Orecchioni souligne qu'il est absurde de « ramener les formules rituelles à leur contenu informationnel », puisque « leur signification est d'abord relationnelle » (Kerbat-Orecchioni, 2000 : 22).

En conclusion, l'approche interactionnelle et située de Kerbrat-Orecchioni permet de dépasser les limites des modèles universalistes précédents. En insistant sur la dimension relationnelle des rituels linguistiques et sur la pluralité des faces en jeu, elle montre que la politesse ne peut être comprise qu'en tenant compte du contexte, du rôle des participants et des normes culturelles mobilisées. Cette perspective rejoint directement notre analyse des phraséologismes pragmatiques comme unités routinières, figées et dépendantes d'usages culturellement stabilisés.

2.3. L'enjeu de la variation culturelle

Comme nous l'avons vu, les théories principales concernant la politesse linguistique (v. Grice, Lakoff, Leech, Brown et Levinson) ont eu tendance à développer des modèles applicables universellement. Fraser, à titre d'exemple, prétend que « toute langue offre le même ensemble de stratégies pour réaliser un acte de langage donné » (1980 : 78-79)[32]. Cependant, cette approche universaliste a été largement remise en question par des chercheurs qui soulignent l'importance des variations culturelles dans les comportements de politesse. Cela est d'autant plus vrai si l'on considère la culture comme « un ensemble lié de manières […] d'agir plus ou moins formalisées » (Guy Rocher, 1969 : 88). Dans cette perspective, tout ce qui est formules rituelles et politesse conventionnelle s'inscrivent pleinement dans les pratiques culturelles. À titre d'exemple, nous pouvons considérer les différents usages de *merci* dans les interactions commerciales en France, qui peut différer sensiblement des habitudes en Italie. En France, *merci* n'est pas uniquement un acte de remerciement strict : dans les petits commerces et les échanges de service routiniers, il fonctionne souvent comme un marqueur

[32] « Every language makes available the same set of strategies – semantic formulas – for performing a given speech act » [traduction de l'anglais].

interactionnel polyvalent, une sorte de mot passe-partout attendu à chaque étape de la transaction. Le client peut dire *merci* lorsque le vendeur indique le prix, lorsqu'il rend la monnaie ou même lorsqu'il clôt l'échange, indépendamment de l'existence d'un véritable « don » à remercier. Il s'agit d'une routine socio-pragmatique qui confirme le bon déroulement du rituel d'achat et participe à la gestion des faces dans une interaction brève mais codifiée. En Italie, bien que *grazie* soit également très fréquent, son emploi est généralement moins systématique et moins ritualisé : il renvoie plus directement à un acte de remerciement au sens strict, et intervient principalement lorsque l'on reçoit effectivement un service ou un objet. L'usage phatique et presque automatique de *merci* que l'on observe en France est donc moins marqué dans les interactions italiennes. Cela montre que les comportements dits *culturels* ne sont pas innés, mais doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite, souvent implicite pour les locuteurs natifs mais essentiel pour les apprenants ou les observateurs extérieurs.

Le modèle de politesse proposé par Brown et Levinson (1987), bien qu'extrêmement influent, n'échappe pas à ces critiques. Il a notamment été accusé de véhiculer un biais occidental, voire spécifiquement anglo-centré (Sifianou, Blitvich, 2017 :572). Le cœur de leur modèle repose sur la distinction entre politesse (et culture) positive, qui cherche à réduire la distance sociale en mettant en avant la connivence, et politesse (et culture) négative, qui vise au contraire à préserver l'autonomie de l'interlocuteur en évitant l'imposition ou la menace à sa liberté d'action.

Toutefois, de nombreux travaux ont mis en doute la pertinence d'une catégorisation rigide des cultures selon ces deux pôles. Il semble réducteur, en effet, de qualifier des cultures entières comme étant exclusivement orientées vers la politesse positive ou négative. Comme le soulignent Scollon et Scollon (2001 : 138), la communication est toujours le fait d'individus et non de « sociétés » prises comme des entités homogènes, ce qui rend toute généralisation délicate.

Dans ce cadre, les notions d'universalité ou même de généralisations culturelles apparaissent difficiles à défendre. Pour mieux saisir les dynamiques sociales, les chercheurs se sont tournés vers des unités d'analyse plus restreintes et plus flexibles, comme les « genres du discours » ou encore les communautés de pratique, ce que

Holliday (1999 : 238) appelle des « petites cultures »[33], c'est-à-dire des regroupements sociaux cohésifs, indépendamment des frontières nationales. Ces unités permettent d'identifier certaines tendances, tout en évitant les pièges de la généralisation abusive.

En définitive, comme le rappelle Hymes (1986 : 49), ces oppositions binaires ont le mérite d'apporter « de l'ordre dans un domaine complexe », mais elles ne doivent jamais faire oublier que les pratiques réelles de communication échappent souvent à des classifications rigides. Il semble donc plus pertinent de considérer ces distinctions comme des outils d'analyse heuristiques, utiles pour dégager des régularités, à condition de ne pas perdre de vue la variabilité intra et interculturelle, propre à la logique interactionnelle.

À la lumière de cela, il apparait clairement que pour comprendre et analyser la politesse au niveau culturel, il est nécessaire de développer de nouveaux modèles plutôt que de transposer ceux qui ont été développés pour l'analyse des interactions individuelles. Dans cette perspective, la politesse doit être envisagée non pas comme un ensemble figé de comportements, mais comme une ressource interactionnelle mobilisée par les locuteurs au sein de sous-cultures particulières et de différentes pratiques discursives. Cette approche renforce l'idée que la politesse est avant tout un phénomène interprétatif, soumis à une pluralité de lectures et de normes en constante négociation.

Ainsi, si la politesse doit être envisagée comme une ressource interactionnelle dynamique, dépendante des pratiques sociales et des « petites cultures » où elle émerge, il devient nécessaire d'examiner plus précisément les cadres concrets dans lesquels ces ressources sont mobilisées. En effet, les formes de politesse ne se manifestent jamais de manière abstraite : elles prennent sens dans des situations de communication typifiées, caractérisées par des attentes interactionnelles distinctes. Autrement dit, la production d'un remerciement, d'un refus atténué ou d'une formule routinière ne s'évalue pas indépendamment du registre ou du genre de discours dans lequel il s'inscrit.

[33] Un paradigme de « petite culture », d'après la définition de Holliday (1999 : 237), « associe la « culture » à de petits groupements sociaux ou à des activités dès qu'il existe un comportement collectif cohérent, évitant ainsi les stéréotypes culturalistes, ethniques, nationaux ou internationaux ». Il s'agit d'une notion utilisée en ethnographie pour comprendre des comportements émergents au sein de communautés sociales donnée. Cette notion nous semble pertinent pour nos études d'un point de vue conceptuel puisque, appliquée à l'analyse de la politesse, elle permet de dépasser les généralisations à l'échelle des « grandes cultures » nationales et de focaliser l'attention sur des pratiques interactionnelles situées, propres à des communautés de pratique ou à des genres discursifs spécifiques (par exemple les routines des services commerciaux, les échanges scolaires ou les interactions de proximité).

C’est précisément dans cette perspective qu’il nous semble pertinent de nous attarder sur les notions de registres de langue et de genres de l’oral. Elles permettent de relier la variation pragmatique observée dans la politesse aux contextes discursifs où cette variation s’actualise : une formule comme *pas de souci* relève d’un registre familier, alors que *je vous en prie* appartient plutôt à un registre formel et à des situations institutionnelles ; de la même façon, un refus indirect ne se construit pas de la même manière dans une interaction commerciale brève que dans un entretien académique ou un échange amical.

L’étude des registres et des genres fournit ainsi un cadre analytique et didactique pour comprendre comment les normes de politesse sont activées et ajustées selon la situation. C’est pourquoi, dans la perspective de l’enseignement du FLE, il apparaît indispensable de replacer la politesse dans l’écosystème plus large des usages oraux, en examinant la manière dont les locuteurs mobilisent et interprètent les ressources linguistiques en fonction des environnements interactionnels qu’ils rencontrent.

2.3.1. Les registres de langue et les genres de l’oral

Il est aujourd’hui largement reconnu parmi les sociolinguistes que la langue ne constitue pas un bloc homogène, mais qu’elle se décline en différents registres, façonnés en fonction des situations de communication dans lesquelles le locuteur se trouve à interagir. De là, il en découle que l’enseignement d’une langue étrangère ne devrait pas se focaliser sur la pure compétence linguistique au sens saussurien du terme, mais au contraire serait censé faire acquérir un *savoir-vivre* interactionnel et pragmatique « quant aux conventions énonciatives qui sont d’usage dans la communauté considérée » (Galisson, Coste, 1976 : 106). Pour ce faire, l’enseignant est appelé à travailler pour faire en sorte que l’apprenant développe une capacité « de repérage pour découvrir les indices socio-culturels […] et pour appréhender les variations linguistiques » (Yang, 2018 : 54). Ainsi, à l’intérieur de chaque conversation où l’apprenant interagit, il devra considérer plusieurs facteurs relationnels, tels que l’objectif ultime de la conversation, la distance sociale et le statut des interlocuteurs impliqués, pour pouvoir adopter efficacement le registre de langue requis.

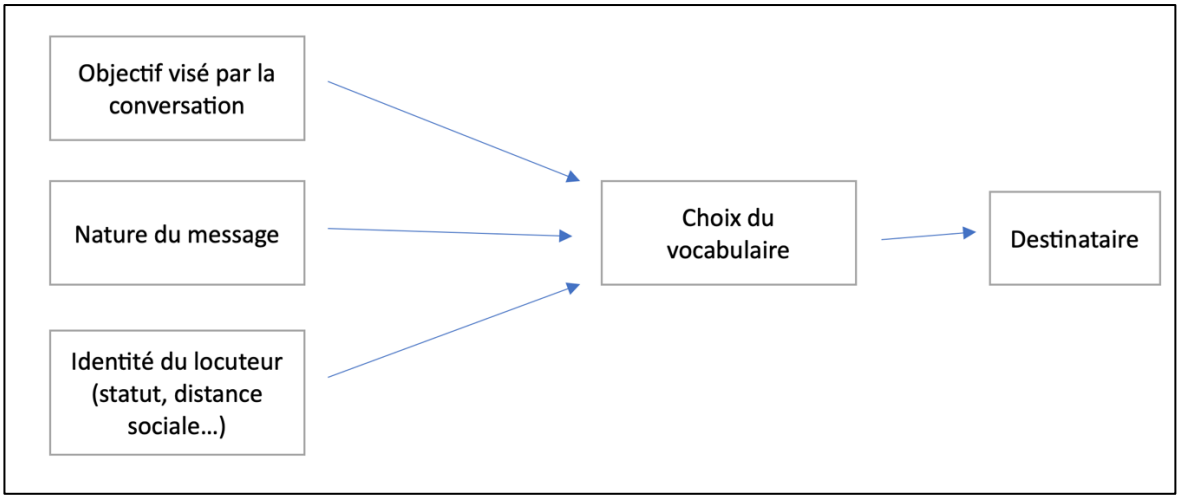


Figure n°3 – Éléments linguistiques et extra-linguistiques pour l'apprentissage d'un savoir-vivre interactionnel et pragmatique (Lubinda, 2011 : 245)

Traditionnellement, on distingue trois principaux registres : le français *soutenu*, le français *standard* (ou courant) et le français *familier*. Si le premier est une langue que l'on utilise « dans les situations sociales contraignantes » (Lubinda, 2011 : 247) et où une certaine clarté et précision sont requises, le français standard correspond à un langage formellement correct qui s'emploie couramment dans les médias et dans les milieux professionnels (Lubinda, 2011 : 247). En revanche, le français familier se caractérise par sa spontanéité et un certain relâchement linguistique.

Toutefois, surtout à l'oral, la distinction entre registre courant et familier n'est pas toujours évidente, comme le montrent plusieurs exemples. Bidaud (2002 : 6) souligne d'ailleurs que « c'est évidemment dans le registre familier que les nuances du parlé sont les plus nombreuses ». Cet aspect s'explique en grande partie par la nature même de l'oral. En effet, l'oral ne se limite pas au temps de parole des locuteurs, mais comprend aussi l'écoute, la gestuelle, les attitudes corporelles et la gestion des relations interindividuelles.

Cela dit, il faut avouer que la classification en trois niveaux de langue apparaît extrêmement limitative et nullement représentative de l'usage réel de la langue elle-même. Comme l'affirmait déjà Hewson en 1996, « si l'on admet facilement que les niveaux de langue existent, il n'y a pas […], le moindre consensus sur la manière dont il convient de les identifier et analyser » (Hewson, 1996 : 77). Plutôt que d'enfermer la langue dans des catégories rigides, il serait donc plus pertinent d'adopter une

approche plus souple et contextuelle, capable de s'adapter aux besoins des locuteurs en fonction des situations de communication.

Dans cette perspective, la notion de *genres de l'oral* semble plus appropriée. Ces derniers correspondent à des modèles de communication orale qui émergent dans des contextes bien précis (ex. conversation téléphonique, échange en magasin, entretien professionnel…) et qui obéissent à des règles linguistiques et interactionnelles spécifiques. Leur maîtrise fait partie intégrante de la compétence communicative des locuteurs. Cette dernière « est à considérer comme […] un réservoir des ressources communicatives » qui nous dit comment parler convenablement en relation aux situations d'énonciation et « comment faire pour satisfaire aux attentes » (Orecchioni, Traverso, 2004 : 46) des locuteurs.

En complément de la notion de « registre de langue », Dolz et Dupont (2020 : 9) mettent en avant celle de « genre de l'oral », reconnu récemment comme l'une des manières privilégiées pour aborder la didactique de l'oral en FLE. Les genres de l'oral sont donc des « pratiques socialisées » (Qitout, 2023 : 1422) que les locuteurs peuvent rencontrer dans leurs interactions quotidiennes, telles que des transactions dans des commerces, des débats, des exposés ou des discussions dans des réunions de travail. Les genres de l'oral, en effet, en exploitant des « mécanismes de textualisation de l'oral », arrivent à modéliser « les pratiques langagières de références présentes dans la société comme des objets d'enseignement » (Dolz, Dupont, 2020 : 10). Les derniers développements dans la recherche scientifique concernant les genres oraux invitent les enseignants à les transposer en classe pour analyser leurs régularités, comme on le fait déjà avec les genres littéraires. En effet, la notion même de genre de l'oral lie « intrinsèquement l'agir [social] et les fonctionnements langagiers », en fournissant des « modèles d'interprétation des actions » (Dolz, Dupont, 2020 : 11).

Comme nous allons l'observer dans les chapitres suivants, dans cette optique, les genres peuvent être enseignés et faire l'objet d'une transmission structurée en acquisition, afin de dépasser la dichotomie entre oral didactisé et oral authentique, « les situant dans un continuum où l'oral à apprendre est inséparable des contenus thématiques et des savoirs disciplinaires » (Sales-Hitier, Dupont, 2020 : 114). Cette approche suppose également un recours raisonné à des corpus oraux authentiques, permettant d'ancrer l'enseignement dans des pratiques langagières effectives et de rendre visibles les

régularités interactionnelles propres à chaque genre. Il devient alors possible de définir des objectifs pédagogiques et de développer des compétences spécifiques, favorisant une meilleure appropriation des normes interactionnelles et linguistiques propres à chaque situation de communication.

2.4. Conclusion

La politesse linguistique constitue un phénomène complexe, situé au croisement de dimensions linguistiques, interactionnelles, sociales et culturelles. Les notions présentées – interaction, faces, rituels, variation culturelle, registres et genres de l'oral – ont permis de dégager un ensemble cohérent de paramètres qui déterminent la manière dont les locuteurs mobilisent les ressources langagières pour préserver l'équilibre relationnel, gérer les attentes mutuelles et accomplir des actes de langage sensibles. À travers l'examen des principaux modèles théoriques concernant la politesse (Grice, Lakoff, Leech, Brown & Levinson, Kerbrat-Orecchioni) et des critiques qu'ils ont suscitées, nous avons pu constater que la politesse n'est pas un simple décor conversationnel, mais un véritable mécanisme d'organisation de l'interaction.

L'ensemble des travaux discutés souligne que la politesse n'est ni universelle dans ses formes ni strictement codifiable : elle émerge à partir d'une négociation située, toujours dépendant du contexte, des attentes socioculturelles et des genres discursifs mobilisés. Ce caractère profondément situé et culturellement variable montre combien l'usage des formules de politesse repose sur une compétence socio-pragmatique fine. La capacité d'un locuteur à interpréter ou à produire un refus indirect, un remerciement ou une excuse dépend en effet autant de sa connaissance du lexique et des structures figées que de sa compréhension des enjeux interactionnels.

De plus, l'analyse développée dans ce chapitre a mis en évidence les équilibres interactionnels que les interlocuteurs doivent constamment gérer. Ainsi, les participants à une conversation sont appelés à préserver leur propre face tout en respectant celle d'autrui et en adaptant leurs productions discursives en fonction du degré de formalité et de la distance sociale. Ces défis sont particulièrement pertinents lorsqu'il s'agit

d’apprenants de langue étrangère, pour lesquels la maîtrise de ces normes implicites constitue un obstacle important.

Ce constat ouvre directement la réflexion qui guidera la suite de la thèse. En effet, si l’étude de la politesse permet de comprendre comment les locuteurs organisent leurs comportements verbaux dans l’interaction, elle invite également à interroger la manière dont ces savoirs, largement implicites pour les natifs, peuvent être transmis, enseignés et intégrés dans un processus d’acquisition. Les enjeux liés à la variation, aux registres, aux genres de l’oral et aux rituels langagiers révèlent une question centrale pour les apprenants : comment accéder à ces normes interactionnelles et comment les professionnels du FLE peuvent-ils les rendre accessibles ?

Ainsi, la réflexion théorique développée dans ce chapitre constitue le socle nécessaire pour aborder, dans la suite du travail, les problématiques didactiques liées à l’enseignement de l’oral et des formules de politesse en FLE. L’articulation entre connaissance linguistique, compétence interactionnelle et sensibilisation aux usages authentiques devient dès lors un enjeu majeur, qui conduira à examiner comment les dispositifs pédagogiques actuels prennent en compte cette dimension essentielle de la communication.

CHAPITRE 3 – L'oral et les formules de politesse en didactique de FLE

À l'issue du chapitre précédent, qui a permis de conceptualiser la politesse linguistique comme un phénomène interactionnel, rituel et culturellement situé, se pose désormais la question de sa prise en charge didactique. Il s'agit donc d'examiner comment ces savoirs pragmatiques et phraséologiques, largement implicites dans les interactions ordinaires, peuvent être enseignés par des apprenants de français langue étrangère. Ce chapitre s'intéresse donc à la place de la phraséodidactique dans l'enseignement du FLE en lien avec le développement de la compétence orale. Nous commencerons par situer la phraséodidactique dans le cadre plus large de la didactique du FLE et de la perspective actionnelle du CECRL (*Cadre Européen de Référence pour les Langues*, 2001, 2018), tout en soulignant les limites des manuels traditionnels face à l'oral spontané. Pour ce faire, nous allons mener une étude de cas portant sur trois manuels de FLE, *AlterEgo* B1-B2 (2013), *Inspire 3 B1* (2022) et *Odyssée* B1 (2022), afin d'analyser la place accordée aux unités phraséologiques dans l'enseignement. Cette analyse servira de point d'appui pour aborder, dans un second temps, l'enseignement de la politesse, envisagée comme manifestation centrale de la phraséologie en interaction. Nous inscrivons ainsi la politesse dans le cadre de la compétence pragmatique et interactionnelle, avant d'analyser la manière dont cette dimension est prise en compte dans le CECRL. Enfin, une attention particulière sera consacrée à l'apport des corpus oraux dans l'enseignement du FLE. En proposant un accès direct à des données langagières authentiques, les corpus et les outils tels que *Clapi FLE*, FLEURON, *Corail*, *Orféo* et *Eslo* permettent de dépasser les limites de l'oral fabriqué des manuels et d'exposer les apprenants à la complexité des interactions naturelles. L'exploitation de ces ressources, dans une approche *data-driven learning* (désormais DDL), ouvre ainsi de nouvelles perspectives pour développer la compétence pragmatique et interactionnelle en salle de classe. Néanmoins, cette réflexion invite à s'interroger sur les conditions réelles d'intégration des corpus oraux et des approches fondées sur des données authentiques en classe de FLE. Dans quelle mesure les enseignants disposent-ils des compétences linguistiques et techniques nécessaires pour exploiter l'oral spontané ? Comment former les enseignants à l'utilisation d'outils de recherche dans les corpus et à l'interprétation des transcriptions codées, souvent conçues pour la recherche plutôt que pour la classe ? Enfin, comment concilier l'exigence d'authenticité avec les contraintes pédagogiques liées aux niveaux des apprenants ? Ces

questions constituent le fil rouge du chapitre et permettent de poser les bases d'une réflexion didactique sur l'intégration raisonnée de la phraséologie pragmatique et des corpus oraux dans l'enseignement du FLE.

3.1. L'approche actionnelle

La discipline de la didactique du français langue étrangère (FLE) s'est constituée au fil du XXe siècle au travers de dynamiques scientifiques, pédagogiques et institutionnelles entremêlées. Son histoire révèle une formalisation progressive : d'abord centrée sur la formation des enseignants, la discipline s'est peu à peu affirmée comme un champ didactique à part entière.

Le point de départ au niveau universitaire de la didactique du FLE est marqué par l'initiative de Ferdinand Brunot dans les années 1920, avec la création à la Sorbonne de l'*École de préparation des professeurs de français à l'étranger* (EPPFE). Cette entreprise s'inscrit dans un contexte géopolitique d'entre-deux guerres, où le français tente de conserver sa place comme langue internationale face à l'anglais (Spaëth, 2010 : 5). C'est surtout après 1945 que le FLE entre véritablement dans une phase de structuration, en s'appuyant sur une réflexion élargie à la didactique des langues étrangères. Cette dernière, en effet, s'est construite à l'intersection de plusieurs disciplines, notamment « d'une part sur la *méthodologie* des langues étrangères, de l'autre sur la *linguistique appliquée à l'enseignement* » (Martinez, 2021 : 26), en intégrant également l'apport de la psychologie et des sciences de l'éducation.

La création de centres comme le BELC (*Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger*) et le CREDIF (*Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français*) en 1959 a favorisé une « effervescence méthodologique » (Marquilló Larruy, 2021 : 257) qui s'est manifestée particulièrement à partir des années 70, avec l'émergence de l'*approche notionnelle-fonctionnelle*. Ce dernier émerge à la charnière de la démarche structuro-globale audiovisuelle (SGAV)[34], qui prône « la

[34] La démarche SGAV, développée en France entre 1950 et 1970, « consiste en une approche situationnelle, audiovisuelle, communicative et intégrée, de la langue orale d'abord […], incluant des stratégies verbo-tonales de travail phonétique, une intégration progressive des moyens d'expression lexicaux, grammaticaux et prosodiques les plus usuels, associés à une prise en compte permanente des attitudes et des comportements interculturels » (Cuq, 2003 : 221). La démarche SGAV, tout en conservant certains principes de la *méthode directe* – notamment la primauté de l'oralité et l'immersion dans la langue cible –

primauté de la langue parlée en ayant recours aux exercices structuraux (*pattern drills*), d'imitation […], visant à la création d'automatismes » (Zaouya, 2019 : 14). Tout en reprenant en partie ces principes, l'enseignement fonctionnel marque une première remise en question de la pédagogie structurale, en ouvrant la voie à l'approche communicative, centrée sur les fonctions de la langue en contexte.

> un enseignement fonctionnel repose sur une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci, des conditions matérielles de la pédagogie […]. Bref, sur une connaissance du milieu de destination et, en même temps, sur un savoir à jour concernant la discipline à enseigner […]. Le temps du matériel pédagogique lourd, rigide, exhaustif est sur le point de terminer (Porcher, 1978 : 68-69).

Dans cette nouvelle perspective, la langue n'est plus seulement un système de communication orale, mais elle est plutôt envisagée comme un véritable outil d'interaction sociale, qui prend en compte la dimension linguistique et extralinguistique dans laquelle les locuteurs évoluent. Elle représente ainsi « un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles de la langue cible qui permettent un usage approprié en situation » (Zaouya, 2019 : 16). Cette conception a été profondément influencée par la publication, en 1976, du *Niveau Seuil*, un document fondateur au travers duquel les didacticiens ont essayé d'identifier, pour chaque acte de langage, une série d'énoncés-types, adaptés aux diverses situations de communication. Par ce nouvel ensemble de référence, les chercheurs commencent à considérer et mettre en évidence également le rôle des paramètres contextuels, tels que le statut des interlocuteurs ou les intentions communicatives dans la production du sens. Cela marque de manière décisive l'irruption de la pragmatique dans la didactique des langues étrangères. En ce sens, le *Niveau Seuil* a permis de structurer l'enseignement autour de besoins langagiers concrets des locuteurs et de l'usage réel de la langue en situation d'échange (Marquilló Larruy, 2021 : 276-277 ; Martinez, 2021 : 70).

Cette évolution se poursuit au début du XXIe siècle avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL) en 2001, qui consacre la perspective actionnelle comme nouveau cadre méthodologique de référence.

---

les dépasse en proposant une approche systématique et multimodale, adaptée aux besoins de communication réels des apprenants dans des contextes divers.

Dans cette approche, les apprenants ne sont plus seulement des utilisateurs de la langue, mais ils sont perçus « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (CECRL, 2001 : 15) dans des contextes situés.

> Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à accomplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (*Ibidem*).

Dans la lignée des travaux sur le TBLT (ou *task-based Language Learning and Teaching*), les chercheurs ont trouvé plusieurs points de convergence pour pouvoir définir la *tâche*, innovation majeure dans le domaine de la didactique des langue étrangères (Ellis, 2003 ; Samuda, Bygate, 2008 : 52) et élément de continuité entre approche communicative et approche actionnelle :

- La première caractéristique que l'on pourrait reconnaître comme fondatrice pour parler correctement de tâche est notamment la centration sur le sens des formes et non seulement sur leur exactitude d'un point de vue grammatical.
- De plus, la tâche mobilise de manière intégrée les différentes activités langagières, en tenant compte de leur dimension sociolinguistique et en inscrivant ainsi l'usage de la langue dans un contexte social et interpersonnel authentique[35]. D'après Ellis (2003 : 6), cette authenticité peut être double. Elle est dite *situationnelle* lorsque la tâche est similaire à une action de la vie réelle, reproduisant un contexte et des contraintes comparables à ceux que l'on rencontrerait hors de la classe. Par contre, elle est *interactionnelle* lorsque sa réalisation exige des interactions langagières à la fois nécessaires à l'activité demandée (et donc porteuses d'une authenticité immanente) et proches des échanges qui se produiraient lors de l'accomplissement de la même tâche.
- La tâche possède également une dimension cognitive de *problem solving* qui sollicite des opérations mentales comme la sélection et l'organisation des formules figées plus adéquates et appropriées à une situation d'interaction donnée.

[35] À ce propos, Samuda et Bygate parlent de la nécessité d'un « usage holistique de la langue » (Samuda, Bygate, 2008 : 16).

- En lien avec ce dernier point, les didacticiens insistent sur la composante pragmatique de la tâche, conçue comme un objet didactique visant non seulement la réalisation d'un objectif communicatif concret et précis[36], tel qu'inviter quelqu'un à une sortie, refuser poliment, remercier ou s'excuser, mais aussi la gestion appropriée de l'interaction dans un contexte social donné. La tâche engage ainsi l'apprenant dans la mobilisation de ressources linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, afin d'adapter son discours à l'intention communicative, au statut des interlocuteurs et aux normes interactionnelles en vigueur. Dans cette perspective, la réussite de la tâche ne se mesure pas uniquement à l'exactitude formelle des énoncés produits, mais à leur adéquation contextuelle et à leur efficacité interactionnelle, ce qui confère à la pragmatique un rôle central dans l'approche actionnelle. Par cette orientation, la tâche entretien un rapport direct avec les échanges et les activités de la vie quotidienne.

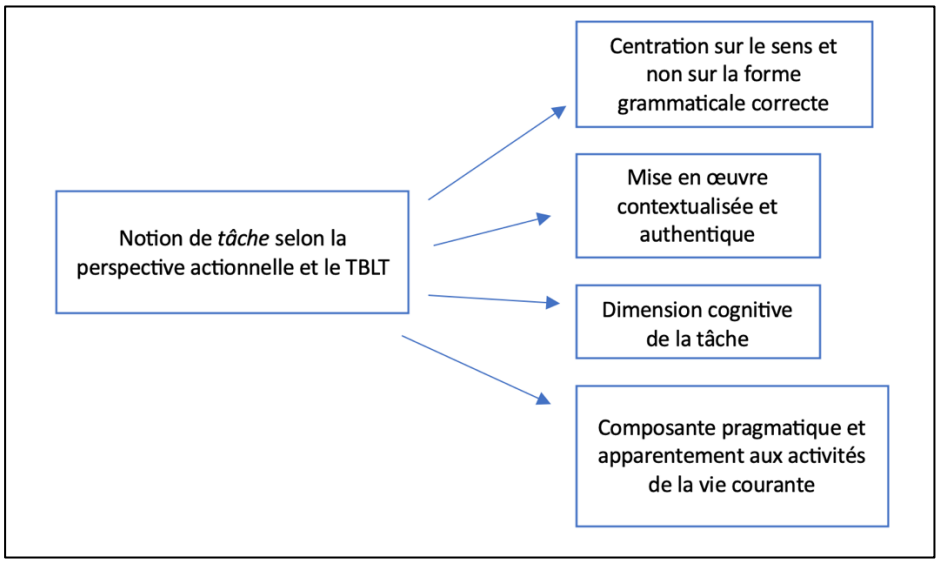


Figure n°4 – Les caractéristiques de la *tâche* dans le cadre de l'approche actionnelle

Cette conception de tâche élargit la portée de l'enseignement des langues en intégrant des compétences langagières, pragmatiques et socioculturelles. Ce glissement vers l'approche actionnelle témoigne d'une maturation de la didactique des langues, qui s'est progressivement éloignée des modèles structuraux pour s'ancrer dans une pédagogie

[36] Traduction de l'anglais « meaningful target outcome », « a clearly defined communicative outcome » (Ellis, 2003 : 10).

centrée sur l'usage de la langue courante, sur l'apprenant et ses besoins. En effet, à partir de ce moment, on va estimer que le public apprenant n'est pas qu'un public étranger, mais plutôt composé de futurs citoyens du monde qui vont travailler dans un contexte naturellement multiculturel et qui vont devoir s'intégrer pleinement dans des sociétés diverses et y cohabiter. Dès lors, l'objectif de l'apprentissage ne se limite plus à la simple communication ponctuelle en langue étrangère, comme c'était le cas dans l'approche communicative, mais devient celui de la réalisation d'actions concrètes et contextualisées. L'apprentissage des langues est ainsi envisagé comme un processus social, visant à former des individus critiques, autonomes, mais aussi solidaires et responsables, capables de vivre ensemble et de contribuer activement à la société[37].

C'est dans cette même logique que s'inscrit, par exemple, la description des niveaux de langue, conçus comme des *niveaux « seuil » modernes*, articulés autour d'inventaires d'énoncés orientés vers des situations de communication authentiques. Cela a été fait dans un référentiel sous la direction de Jean-Claude Beacco, en s'appuyant à la fois sur les descripteurs du CECRL et sur les acquis des recherches en acquisition du FLE, tout en reconnaissant les limites d'une progression linéaire trop rigide[38].

Dans ce travail de thèse, nous avons précisément décidé de travailler sur un niveau de compétence linguistique intermédiaire (B1) puisque, d'après les recommandations du CECRL, à ce stade, l'apprenant devrait être capable de « lancer, poursuivre et clore une conversation simple [aussi inhabituelle] » (CECRL, 2001 : 97). En général, cela revient à savoir « participer à la vie collective » (Beacco, 2005 : 35), en reconnaissant et en

[37] Il est essentiel de souligner que l'approche actionnelle introduit et ajoute aussi des éléments de rupture par rapport également à l'approche communicative : à ce propos, Puren précise que : « Il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer et informer (objectif social langagier de l'AC), mais de *travailler en continu* avec d'autres (de même langue maternelle ou d'autres langues maternelles) en langue étrangère. Ce nouvel enjeu implique non plus […] d'avoir des comportements collectivement acceptables, mais de partager avec lui les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, modes de réalisation et critères d'évaluation de l'action […]. La perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement-apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies » (Puren, 2006 : 40). Somme toute, nous pourrions dire, qu'entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, un changement de paradigme a été opéré du « parler avec » au « agir avec ».

[38] Le référentiel élaboré sous la direction de Jean-Claude Beacco entretient un lien étroit avec l'approche actionnelle, même s'il n'en constitue pas une application mécanique. En effet, il partage avec cette approche l'orientation vers l'action : à ce propos, Beacco mentionne une « matière culturelle » qui « se manifeste sous des formes verbales/discursives mais qui est aussi caractérisable en termes de compétences sociales et interculturelles, d'attitudes et de valeurs ». En particulier, en illustrant les composantes de cette matière culturelle, Beacco parle d'une véritable composante « actionnelle » qui permettrait de « décrire le *savoir agir* dans une société peu connue » (Beacco, 2005 : 257).

sachant maitriser de manière adéquate les « genres de discours » ou « genres de l'oral ». Le niveau B1 apparaît donc particulièrement adapté à l'étude et à l'enseignement les phraséologismes pragmatiques dont il est question dans cette thèse, puisqu'il se situe au croisement entre des interactions encore largement routinisées et l'émergence d'actes de langage plus complexes et indirects, tels que les remerciements implicites ou les refus atténués. À ce stade, les apprenants commencent à disposer généralement des ressources linguistiques nécessaires pour accéder au sens global des énoncés, mais rencontrent encore des difficultés dans l'interprétation de leur valeur illocutoire et de leur adéquation interactionnelle, ce qui en fait un terrain d'observation privilégié pour l'analyse de la compétence lexico-pragmatique. Il convient de préciser toutefois que le développement de la compétence pragmatique et interactionnelle est pertinent à tous les niveaux de compétence. Aux niveaux élémentaires (A1-A2), il peut prendre la forme d'un apprentissage fortement guidé de routines très simples, tandis qu'aux niveaux avancés (C1-C2), il s'agira davantage d'affiner la maîtrise des nuances pragmatiques et des effets discursifs sur les interlocuteurs.

Les formes discursives dont nous nous occupons, comme le précise Beacco, en effet, « ne répondent pas uniquement à la créativité linguistique individuelle, mais elles manifestent des régularités indépendantes des énonciateurs » (*Ibidem*). Dans le tableau qui suit un exemple concernant les formules pour « Interagir dans des rituels sociaux » pour le niveau B1 (Beacco, 2005 : 45-46).

INTERAGIR DANS DES RITUELS SOCIAUX	
S'excuser	Excusez-moi (pour *GN*/de *PInf.*) ; Pardon/désolé (de/pour *GN*/*PInf*) ; Je regrette ; Je suis désolé ; Je m'excuse de/pour *GN*/*PInf ;* Je voudrais m'excuser de/pour *GN*/de *Pinf ;*
Saluer	Bonjour/Bonsoir [monsieur, madame, papa, les amis] ; Salut ! (Comment) ça va ?
Adresser un souhait à quelqu'un	Bon appétit ! Bon anniversaire ! Bonne journée ! Bonne chance ! Bon courage !
Prendre congé	Au revoir ! À bientôt ! À plus tard !

	À une prochaine fois ! À la prochaine ! À toute à l'heure !
Remercier	Merci (beaucoup, bien) Merci de/pour *GN/PInf. ;* Je te/vous remercie ; C'est sympa de *PInf ;*
Réagir à un remerciement	Je vous en prie ; De rien ; (Il n'y a) pas de quoi ; Merci à toi/vous ; C'est moi qui te/vous remercie

Tableau n°7 – Quelques exemples des formules inventoriées dans le référentiel « Niveau B1 pour le français – utilisateur / apprenant indépendant – niveau seuil » (Beacco, 2005 : 46-47)

3.1.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et l'enseignement de l'oral

Malgré la grande importance reconnue à la langue orale dans l'approche actionnelle, préconisée par le CECRL, celle-ci demeure une notion floue et insuffisamment définie dans les textes de référence. Comme le souligne Paternostro, en effet, le terme *oral* est omniprésent dans le CECRL (mentionné 83 fois comme adjectif et 65 fois comme substantif) mais, paradoxalement, il ne fait jamais l'objet d'une définition explicite (Paternostro, 2021 : 68). De plus, il est trop souvent de façon ambigüe associé à l'étiquette « familier »[39]. Cette lacune définitoire conduit à une compréhension trop simpliste du concept, ce qui tend à le réduire à une production phonique quelconque. Or, une véritable prise en compte de l'oral dans l'enseignement du FLE suppose une conception complexe, multimodale et située.

> Le questionnement auquel renvoie « l'oral » définit un objet à spectre large et affiche une conception pluridisciplinaire du langage. On parle tantôt de *communicatif*, de *cognitif*, d'*oralité*, d'*écrits oralisés*, d'*oral scolaire* ou encore d'*usage*, l'objet oral

[39] L'usage du terme « familier » dans le CECRL présente une certaine ambiguïté : en effet, dans la majorité des cas, ce mot est employé au sens de « connu » ou « proche », comme en témoignent des formulations telles que « mots familiers » ou « vocabulaire familier » que l'on retrouve dans les descripteurs du niveau pré-A1 (p. 63). Ce n'est qu'à partir des niveaux B2 et supérieurs que le terme semble adopter une autre acception, plus proche de celle de « registre courant » ou « langage informel », notamment dans les expressions « langage familier » (p. 64), « contexte social familier » ou encore « termes familiers » (p. 144). Toutefois, cette variation sémantique n'est ni problématisée ni explicitée dans le document. En l'absence de clarification terminologique de la part des auteurs, il revient donc au lecteur d'inférer le sens du mot en fonction du contexte d'emploi.

> recouvre des réalités variables selon les contextes et les cultures éducatives […]. Ils supposent un rapport à l'autre (formes de respect, conduites et conventions) impliquant la référence aux signaux qui orientent les choix socio-discursifs et donnent sens aux microsystèmes d'échange […]. Bref, loin d'être neutre, l'objet oral est fondé sur l'implication sociale, vecteur de motivation (Weber, 2013 :12).

La citation ci-dessous nous amène à souligner la nécessité de déconstruire la notion d'« oral » pour favoriser une compréhension qui prenne en compte toutes ses facettes et ses variables. Pour commencer, il faut dépasser l'opposition entre oral et écrit, « abusivement associées à l'informel et le formel » (Paternostro, 2021 : 69). Il convient d'adopter un plan d'analyse plus conceptuel, en mettant en relief davantage d'éléments tels que le degré de distance communicationnelle, en établissant un rapport étroit entre celle-ci et le degré de formalité requis par une situation donnée. Cette approche permettrait de mieux comprendre l'usage différencié des formes linguistiques selon les contextes d'interaction : la langue standard serait davantage mobilisée dans des situations de distance, où les interlocuteurs ne partagent pas nécessairement des savoirs et d'expériences communes, tandis que les formes non standard, seraient associées à la proximité, reposant donc sur l'activation de références implicites, accessibles uniquement à partir d'un savoir partagé.

Adopter une telle grille de lecture oblige à reconsidérer la notion même de « français oral » ou « parlé », souvent assimilée à tort à une langue spontanée et informelle. Or, comme le montre cette perspective théorique, l'oralité ne se réduit pas à un style relâché. Elle renvoie plutôt à un ensemble de choix linguistiques situés, produits à chaque fois en fonction de paramètres interactionnels donnés. Sur un plan exclusivement didactique, cette approche ouvre la voie à une pédagogie de l'oralité fondée sur la contextualisation des usages et sur une meilleure compréhension des enjeux pragmatiques liés aux choix linguistiques (*Ibidem*).

Cette approche théorique trouve un écho direct dans les descriptions linguistiques du français parlé, dont plusieurs auteurs (Abou Haidar, Llorca, 2016 ; Ravazzolo et al., 2015, Bertot, Hassan, 2015) ont mis en évidence les spécificités. Ces travaux permettent d'identifier au moins six dimensions essentielles à la compréhension didactique de l'oral (Paternostro, 2021 : 71-73) :

- *Linéarité* : Contrairement à l'écrit, l'oral se construit sans possibilité de révision préalable. Cette caractéristique implique des productions marquées par des reformulations, faux départs, pauses, hésitations, qui doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite pour les apprenants.
- *Volatilité* : L'oral n'existe que dans l'instant, sauf en cas d'enregistrement. Cet aspect justifie l'usage pédagogique des supports audio-visuels comme instruments de réflexion approfondie.
- *Variabilité* : L'oral est le lieu par excellence de la variation (ex. diaphasique, diatopique, diastratique). La prise en compte didactique de cette variabilité suppose un enseignement des usages en contexte, loin d'un modèle normatif figé.
- *Multimodalité et ancrage situationnel* : Parler implique bien plus que produire des sons. L'interaction orale mobilise gestes, postures, regards, rythme, intonation, et requiert une gestion d'éléments verbaux et non verbaux, en lien avec le contexte et l'interlocuteur.
- *Différenciation entre moyens et objets* : L'oral n'est pas seulement un outil d'expression, mais aussi un objet d'apprentissage en soi, ce qui implique un changement de paradigme. En tant qu'enseignants, nous devons former un « apprenant-locuteur », capable de prendre l'initiative de la parole et de s'adapter à divers contextes d'interaction.
- *Évaluation contextualisée* : L'analyse a posteriori des productions orales, grâce aux enregistrements, permet un retour riche et juste, facilitant la construction de compétences réflexives chez l'apprenant.

3.1.2. La place de la phraséodidactique

L'intégration du langage préfabriqué dans l'enseignement du FLE trouve une justification solide dans les recherches récentes en acquisition des langues étrangères. En effet, bien que les unités phraséologiques jouent un rôle central dans la communication naturelle, leur apprentissage représente une difficulté majeure (Forsberg, 2010 ; Siyanova-Chanturia, Pellicer-Sánchez, 2018). La difficulté principale réside dans l'accès

souvent restreint à la langue cible en dehors de la salle de classe (Ellis, 2002 : 170)[40], ainsi que dans la spécificité idiomatique de nombreuses séquences préfabriquées qui ne trouvent pas d'équivalent direct dans la langue maternelle des apprenants.

Selon les approches basées sur l'usage, l'apprentissage des unités phraséologiques dépend largement de l'exposition fréquente à la langue cible, puisque ces séquences doivent être stockées progressivement sous forme d'unités sémantiques en bloc (*Ibidem*). Chez les locuteurs natifs, ce processus d'acquisition est implicite et résulte d'une exposition massive et continue, menant à une maîtrise d'un large répertoire de séquences préfabriquées. Chez les apprenants de FLE, en revanche, le développement d'une production fluide de ces unités phraséologiques est souvent lent et dépend d'une attention consciente portée à ces expressions dans l'input, conformément à la *noticing hypothesis* formulée par Schmidt (1993 : 209)[41]. Un apprentissage conscient, guidé par les principes de cette théorie de Schmidt permettrait aux apprenants de s'approprier des usages authentiques de la langue, tels qu'ils sont produits et perçus par les locuteurs natifs.

La phraséodidactique, discipline qui s'occupe « des mécanismes d'acquisition [et de l'enseignement] des expressions figées de toutes sortes » (Sulkowska, 2013 : 119), gagne donc en importance dans les méthodologies d'enseignement du FLE, notamment dans l'approche actionnelle, préconisé par le CECRL. L'émergence de la phraséodidactique, dont l'enseignement est désormais recommandé « quasiment au même titre que le reste du lexique » (Cavalla, 2009 : 1), répond à un double besoin : celui de doter l'apprenant d'outils favorisant l'apprentissage du lexique préfabriqué et celui de fournir l'enseignant des ressources empiriques fiables pour aborder un objet linguistique longtemps négligé en classe. De nombreuses études empiriques s'interrogent sur la meilleure stratégie pédagogique pour intégrer le langage préfabriqué dans l'enseignement en classe : par exemple, McGuire et Larson-Hall (2017 : 2-3) ont montré que l'enseignement explicite des unités phraséologiques, basé sur des extraits de

[40] « Le schéma typique d'acquisition de la langue maternelle (L1) résulte d'une exposition naturelle dans des situations où les aidants soutiennent naturellement le développement, tandis que les environnements de classe pour l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère peuvent déformer les schémas d'exposition, de fonction, de médium et d'interaction sociale » [Ma traduction de l'anglais].

[41] Schmidt parle de la capacité du *noticing* comme « la condition nécessaire et suffisante pour la transformation de l'input en *intake* » [ma traduction de l'anglais, 1993]. Ce prérequis conduira l'apprenant, selon Schmidt, à une étape de pleine compréhension qu'il appelle *understanding*, lié à « la capacité d'analyser, comparer et tester des hypothèses sur l'input linguistique reçu » [ma traduction à partir de (Leow, 2018 : 2)].

conversations authentiques, améliore significativement non seulement la fréquence d'utilisation chez les apprenants, mais également leur aisance à l'oral[42]. Dans leur protocole, les apprenants écoutent plusieurs fois une conversation entre locuteurs natifs, en lisant ensuite la transcription, identifient les séquences préfabriquées et discutent collectivement leur fonction en contexte.

D'autres recherches, comme celle de Cutler (2021 : 84-86), confirment l'efficacité de deux approches complémentaires :

- La *répétition dynamique*[43], où les apprenants reproduisent oralement les unités phraséologiques préfabriquées avec une attention particulière à la prosodie ;
- L'*élaboration sémantico-formelle*, qui combine analyse grammaticale, approche contrastive entre L1 et L2 et production de phrases dans des activités en groupes.

Dans une perspective plus cognitive, Wray (2002 : 123) souligne que les apprenants d'une langue étrangère, en raison de leur formation scolaire, ont tendance à segmenter l'input de manière plus analytique, ce qui freine l'acquisition holistique des unités phraséologiques. Ce contraste avec l'acquisition en langue maternelle, naturellement plus intuitive, met en lumière la nécessité d'un enseignement explicite et ciblé, visant à rendre les unités phraséologiques plus saillantes par une manipulation graphique. À titre d'exemple, Boers et al. ont mis en évidence que la simple mise en gras des unités phraséologiques dans un texte donné facilite une meilleure mémorisation et rétention de la part des apprenants (Boers et al., 2017 : 460).

Au cœur de la phraséodidactique se trouve la compétence lexico-pragmatique (Ladreyt, 2024)[44], c'est-à-dire la capacité à mobilier les unités lexicales et combinatoires et pertinentes pour accomplir un acte de communication donné, tant en compréhension

[42] « Des recherches ont montré que même si les séquences formulaires ne sont pas abordées de manière explicite, leur utilisation par les apprenants augmente naturellement avec le temps à mesure qu'ils acquièrent davantage d'expérience dans la langue » [Ma traduction de l'anglais à partir de (McGuire, Larson-Hall, 2017 : 3).

[43] « Avec la Répétition Dynamique (DR), l'accent mis sur la répétition de l'ensemble (prononcé avec une intonation et une expressivité suffisante) peut aider à établir un stockage global des séquences dès le départ, et à maintenir la fluidité et le caractère formulaique de la production dans le temps. De plus, comme l'ensemble est suffisamment lié à un contexte et à un sens particulier, la simple répétition ne semble pas avoir d'effet négatif sur la mémorisation ou la précision. » [Ma traduction de l'anglais, Cutler, 2021 : 107].

[44] Par le terme compétence *lexico-pragmatique*, nous nous referons à la « connaissance des principes de fonctionnement du stock lexical d'une langue et des potentialités combinatoires que ce stock renferme » (Ladreyt, 2024 : 9).

qu'en production. Cette compétence articule trois dimensions complémentaires (Ladreyt, Faresin, [à paraître] 2025) :

- La compétence *pragmalinguistique* qui renvoie à la connaissance des relations forme ←→ fonction, des contraintes syntaxiques et distributionnels ;
- La compétence *sociopragmatique* qui concerne la variation et les connaissances socioculturelles nécessaires à l'interprétation des séquences préfabriquées ;
- La compétence *métapragmatique* qui implique la capacité d'observer et de modéliser les conditions d'usage des unités phraséologiques à fonction pragmatique ;

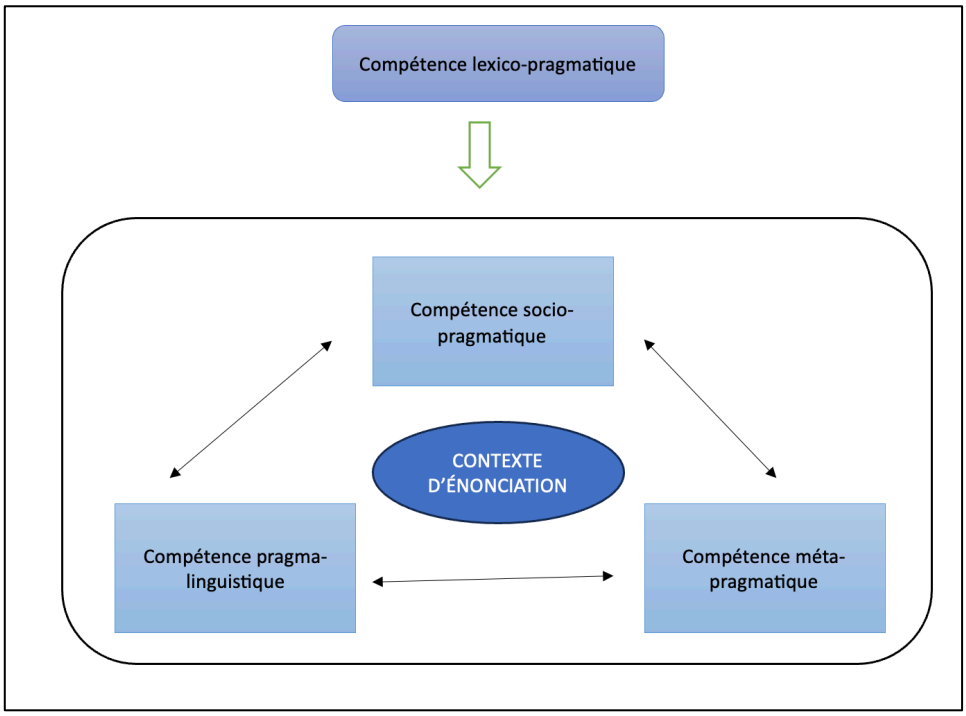


Figure n°5 – Modélisation de la compétence lexicopragmatique (Ladreyt, 2024)

Comme nous le verrons plus en détail dans la suite de ce chapitre, la phraséodidactique s'appuie également sur les apports de la linguistique de corpus, qui a mis en évidence l'usage massif de *patrons langagiers récurrents* dans les productions orales spontanées. D'ailleurs, l'un des principaux intérêts du recours aux corpus réside dans l'authenticité des données et, dans une visée didactique, dans la possibilité de la part de l'enseignant de préparer « d'exercices variés […] destinés au travail d'entraînement

ou aux activités de contrôle » (Bonadonna, 2023 : 118)[45], tels que des exercices à trous ou des exercices à choix multiples, mais également des activités d'observation et de manipulation des usages en contexte. Les recherches sur corpus mettent en question l'idée chomskienne d'une créativité infinie fondée sur un nombre limité de règles grammaticales, en montrant en revanche qu'une grande partie de la communication repose sur le *recyclage* de séquences et de formules préfabriquées (Arvidsson, Forsberg Lundell, 2023). Ces formules, qu'elles soient idiomatiques ou collocationnelles, permettent une *économie cognitive* et facilitent la compréhension entre les participants à une même interaction linguistique.

Dans le prolongement de ces réflexions, Théophanous (2023 : 7-13) mentionne plusieurs dispositifs et stratégies didactiques visant à promouvoir une prise de conscience de l'importance de séquences préfabriquées par le biais de corpus et d'outils numériques :

- En suivant les méthodologies de travail du *data-driven learning,* les activités axées sur la forme (*focus-on-form*) sont censées rendre visibles les régularités phraséologiques à partir des données authentiques interrogeables au travers des concordanciers et de la fonction *Word Sketch*, par exemple dans le corpus *Sketch Engine*. Par des simples recherches sur cet outil, les apprenants, guidés de manière adéquate par les enseignants, seraient en mesure d'observer la combinatoire lexicale et formuler des hypothèses basées sur l'usage et le contexte d'apparition ;
- Le *shadowing* est une technique de travail de l'oral consistant à répéter immédiatement après l'écoute un message produit par un natif, en essayant « d'entrer dans la peau du locuteur, en reproduisant aussi les mêmes intonations, les mêmes pauses, ainsi que les mêmes segments de parole » (*Ibid.,* 11). Dans une perspective phraséodidactique, cette technique favoriserait un traitement global et une appropriation implicite des segments discursifs, ainsi que l'aisance à l'oral ;
- Le *dictogloss* est une activité de reconstitution collaborative d'un texte oral, dans laquelle les apprenants écoutent un document authentique à un rythme naturel avant de tenter, en binôme ou en petits groupes, d'en reconstruire le contenu.

[45] L'exploitation du corpus peut se faire en suivant deux démarches distinctes : soit in situ, lorsque les apprenants ont accès à un ordinateur et peuvent explorer directement le corpus en classe, soit ex situ, lorsque l'enseignant sélectionne, prépare et distribue en amont des extraits tirés du corpus, que les étudiants analysent ensuite en autonomie ou à la maison (Bonadonna, 2023 : 119).

L'objectif n'est pas une restitution mot à mot, mais la production d'un texte cohérent et acceptable sur le plan linguistique. La comparaison finale avec le texte original favorise une réflexion métalinguistique sur les choix lexicaux et phraséologiques et permet de mettre en lumière les différences entre productions apprenantes et usages natifs.

Si ces dispositifs et stratégies ouvrent des perspectives prometteuses pour développer une prise de conscience du langage préfabriqué, notamment grâce à l'exploitation de corpus, d'outils numériques et à la promotion d'une « exposition extramurale » régulière à la langue cible (Forsberg Lundell, 2023[46]), leur mise en œuvre effective dépend largement des ressources pédagogiques mises à disposition des enseignants. Il convient dès lors de s'interroger sur la manière dont les manuels de FLE, qui constituent encore un support central de l'enseignement, prennent en charge l'oral et rendent compte de la variabilité et de la complexité des usages oraux rencontrés en situation réelle.

3.1.3. Les manuels de FLE entre oral spontané et oral fabriqué

Comme nous avons pu le voir dans les paragraphes précédents, l'enseignement du français parlé constitue un domaine complexe et un objet didactique difficile à traiter. Comme le souligne Chiss (2011 : 12), le langage surtout en contexte francophone est marquée par un « conflit de représentations », opposant une certaine volonté normative à l'hétérogénéité des usages réels. Cette tension se répercute évidemment aussi dans l'enseignement du FLE, où l'enseignant se trouve dans une position délicate, devant transmettre aux apprenants la composante sociale de la langue et de la parole, tout en tenant compte des normes et des règles incontournables de la langue cible.

À cela s'ajoute le caractère souvent artificiel de la langue des dialogues dans les manuels de FLE. L'analyse de ces derniers révèle des lacunes : comme le souligne

[46] Pour approfondir la question du langage préfabriqué, on renvoie à un podcast par Fanny Forsberg Lundell de l'Université de Stockholm, intitulé « intégrer le langage préfabriqué dans la classe de langue étrangère : pourquoi et comment » (lien : https://cedile.ch/integrer-le-langage-prefabrique-dans-la-classe-de-langue-etrangere-pourquoi-et-comment-podcast/). Ici, la chercheuse fait référence au fait que, se situant dans un contexte d'enseignement de langue étrangère, il faut encourager l'*exposition extramurale* au français, invitant les apprenants à regarder des contenus multi-médiaux (vidéos, séries Netflix…).

Onursal, en effet, ils sont souvent « totalement fabriqués » et « manifestent une structure assez artificielle et éloignée de celles des interactions verbales réelles » (Onursal, 2008 : 68). Dans les méthodes audio-orales (MAO) et audiovisuelles (SGAV), les dialogues, considérés comme le modèle d'enseignement privilégié en ce qui concerne la compétence de production orale, « représentent la langue orale simplifiée, appauvrie, [des] situations de communication stéréotypées, [des] personnages ayant peu d'épaisseur psychologique, s'insérant mal dans une réalité socioculturelle » (Bérard, 1991 : 49-50). De plus, même lorsque certains éléments de l'oralité sont introduits (ex. emploi d'ellipses, modulations de registre), Onursal note que « l'uniformité [qui y réside encore] ne permet pas vraiment de préparer les apprenants à la diversité des discours oraux rencontrés en situation réelle » (Onursal, 2008 : 73).

Il convient toutefois de reconnaître que, surtout pour des apprenants de niveau intermédiaire (B1), l'intégration de documents authentiques reste difficile sur le plan didactique. La densité lexicale, la variabilité prosodique et la complexité discursive de l'oral spontané peuvent dépasser leur capacité de traitement. Dans la perspective de Krashen (1982)[47], un input doit rester *compréhensible* pour être acquis : si le décalage entre le niveau de compréhension de l'apprenant et la complexité du document est trop important, l'exposition est inefficace et potentiellement démotivante. Une simplification didactique est donc parfois nécessaire : l'enseignant doit réduire la complexité de la langue, sélectionner et « découper » les éléments pertinents pour en permettre l'assimilation. Les dialogues « fabriqués » conservent, dans ce sens, une validité pédagogique importante, même s'ils manquent d'authenticité linguistique : ils offrent un environnement contrôlé où les phénomènes ciblés sont accessibles et la surcharge cognitive limitée.

C'est seulement lorsque ces bases linguistiques sont consolidées qu'il devient indispensable de favoriser l'utilisation progressive de documents semi-authentiques ou authentiques, afin d'exposer les apprenants à la variabilité réelle de l'oral et d'enrichir

[47] La théorie de l'*input compréhensible* formulée par Stephen Krashen (1982 : 68) postule que l'acquisition linguistique se produit lorsqu'un apprenant est exposé à un input en langue cible qui est compréhensible, c'est-à-dire légèrement au-dessus du niveau actuel de compétence de l'apprenant (formulé comme "i + 1"). Cet input doit être suffisamment clair pour que l'apprenant puisse comprendre le message malgré la présence d'éléments nouveaux. Krashen ajoute d'ailleurs que « La conversation […] n'est pas en elle-même la variable à la base de l'acquisition d'une langue seconde. Elle constitue une manière, et une très bonne manière, d'obtenir de l'input. Il est toutefois théoriquement tout à fait possible d'acquérir une langue sans participer à la conversation » (Krashen, 1982 : 68).

leurs compétences interactionnelles. En effet, à un stade plus avancé de compétence, « le manque de naturel que les élèves peuvent inconsciemment ressentir [...] peut conduire à une désaffection pour la langue » (Fener, Newby, 2002 : 72), ce sentiment étant nourri par l'écart entre les usages oraux réels et la langue souvent simplifiée proposée par les manuels. Dans ce contexte, la langue irréaliste et inatteignable des manuels finit par démotiver les apprenants, lesquels se perçoivent incapables d'adopter un discours fluide et sans fautes. À la lumière de cela, les documents authentiques résulteraient essentiels à l'apprenant pour lui permettre de percevoir la « fragilité du natif » qui, lui aussi, peut hésiter et commettre des erreurs (Paternostro, 2014 : 115).

3.2. Enseigner la *politesse* en classe de FLE

L'analyse des limites des dialogues fabriqués conduit ainsi à reconnaître l'importance d'une exposition progressive à l'oral réel, non seulement pour développer la compréhension de l'oral, mais aussi pour acquérir des compétences interactionnelles plus fines. Parmi celles-ci, la politesse occupe une place centrale : élément fondamental de l'oralité authentique, elle conditionne la réussite des échanges autant que la maîtrise lexicale ou grammaticale. C'est pourquoi il est nécessaire de s'interroger sur la manière d'enseigner la politesse en classe de FLE, domaine dans lequel les manuels traditionnels ne s'attardent pas suffisamment.

L'enseignement de la politesse constitue un enjeu central dans le cadre de l'acquisition de l'oral en FLE. Il ne s'agit pas uniquement d'enseigner des formules toutes faites, mais de permettre aux apprenants de développer une compétence pragmatique et interactionnelle essentielle pour communiquer de manière appropriée et efficace dans la conversation quotidienne. Comme le soulignent Byram, Zarate et Gerhard (1998 : 79), enseigner la politesse revient à donner accès à « un système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage ». Cela implique, entre autres, la compréhension des enjeux culturels et émotionnels qui sous-tendent les usages linguistiques.

De fait, si les manuels de FLE intègrent généralement l'apprentissage de certaines expressions de politesse, telles que *bonjour*, *comment allez-vous ?* ou *merci*, dès les premières leçons, cet enseignement reste souvent insuffisant car limité à des usages

superficiels, sans prise en compte de la variabilité de situation et de registre (Pu, 2005 : 167). Une telle approche ne permet pas aux apprenants de maîtriser les dimensions implicites des échanges, ni de s'adapter aux attentes interactionnelles des locuteurs natifs. Les difficultés rencontrées par certains apprenants dont la langue maternelle est typologiquement très éloignée du français illustrent particulièrement bien cette limite. Comme le montre Pu (2005 : 169), les apprenants chinois connaissent parfaitement le sens explicite du mot *merci*, appris dès les premières leçons. Cependant, lorsqu'ils doivent répondre à un compliment, ils abandonnent leur habitude traditionnelle du refus qui, dans la culture chinoise, constitue la réaction attendue pour manifester modestie et humilité, et tentent d'adopter une stratégie jugée plus appropriée en français. Pour ce faire, ils utilisent fréquemment *merci*, influencés par l'équivalent anglophone *Thank you*, perçu comme une forme légitime d'acceptation (*Ibid.,* 169).

L'étude de la politesse, verbale et non verbale, doit donc s'inscrire pleinement dans une approche actionnelle, où l'acquisition de la langue se fait à travers la réalisation d'actes de langage contextualisés. Dans cette optique, la politesse ne doit pas être abordée comme une série de formules figées, mais comme un système dynamique et modulable, qu'il convient d'expliquer, d'observer et de pratiquer (Coste et al., 1976)[48].

C'est également dans cette logique que House (1996 : 226-227) propose d'envisager les formules routinières comme des « îlots de fiabilité »[49] (*islands of reliability*), en ce qu'elles permettent aux apprenants de se sentir plus à l'aise et d'interagir de manière plus appropriée avec des locuteurs natifs[50]. Toutefois, leur usage doit être enseigné de manière contextualisée et explicite, pour éviter des erreurs pragmatiques fréquentes aussi chez les apprenants avancés, qui maîtrisent la langue sur le plan grammatical mais échouent à l'utiliser de manière appropriée sur le plan interactionnel. House recommande une approche méta-pragmatique, c'est-à-dire un enseignement qui

[48] L'enseignement proposé par Coste et al. (1976) change de paradigme : il veut organiser les contenus non en termes de formes linguistiques, comme le faisait l'approche structurale, mais en termes de fonctions que les éléments linguistiques remplissent dans un acte de parole.

[49] À ce propos, House précise ultérieurement que « de telles *îlots de fiabilité* sont considérées comme utiles aux apprenants, car leur maîtrise les libère des processus de planification et de l'exécution d'efforts créatifs dans la parole […]. Dans cette optique, les routines sont vues comme des stratégies utiles employées pour compenser le manque de capacité de traitement automatique chez les apprenants et pour faciliter la fluidité. Les routines ont été observées comme étant un facteur important dans l'acquisition précoce d'une deuxième langue, et leur rôle dans le processus d'apprentissage d'une seconde langue a été principalement étudié auprès d'apprenants débutants d'âges variés » [Ma traduction de l'anglais] (House, 1996 : 226).

[50] En se référant au même objet linguistique, Granger parle de *expressions doudous*, empruntant cette idée de l'anglais *lexical Teddy Bears* (Hasselgren, 1994).

explique non seulement *quand* utiliser une formule, mais aussi *pourquoi* elle est utilisée dans tel ou tel contexte social[51]. Dans une expérience comparative, elle démontre en effet que les élèves ayant bénéficié d'une approche méta-pragmatique utilisent par la suite une gamme plus large de routines et sont mieux armés pour s'adapter aux variations contextuelles.

Ainsi, enseigner la politesse en classe de FLE, c'est aller au-delà de la simple transmission de structures linguistiques : c'est fournir aux apprenants des outils d'analyse, d'interprétation et de mise en œuvre, en tenant compte à la fois des spécificités de la culture cible et des représentations issues de la culture d'origine des apprenants. Dans le même ordre d'idées, Besse souligne que l'enseignement de la politesse conçue de cette manière permettrait d' « aider les étudiants à prendre conscience de qui s'adresse à qui, dans quel lieu, à quel moment, au sein de quelle séquence d'interaction, dans quelle intention, pour produire quel effet, compte tenu des relations, des statuts et des rôles des interlocuteurs » (Besse, 1985 : 67).

3.2.1. La politesse en tant que partie intégrante de la compétence pragmatique et interactionnelle

La politesse, en tant que mécanisme de régulation des relations sociales et de gestion des visées interactionnelles, constitue un élément central de la compétence pragmatique et interactionnelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle ne se limite pas à un ensemble de marques linguistiques codifiées, mais renvoie, comme nous venons de le voir, à une capacité à adapter les actes de langage aux normes sociales, aux intentions communicatives et aux dynamiques relationnelles propres à chaque contexte culturel, en identifiant les divergences entre les normes de leur langue d'origine et celles de la langue cible. Ce processus, qui s'inscrit pleinement dans la logique de la pragmatique de l'interlangue, favorise l'émergence de compétences interactionnelles authentiques, permettant à l'apprenant non seulement de comprendre, mais aussi de co-

[51] Au cours des dernières décennies, la tradition anglo-saxonne a accordé une attention particulière à la notion de *pragmatic awareness*, définie comme « la capacité à identifier les éléments contextuels qui conditionnent la pertinence d'une routine linguistique dans une situation donnée » (Jordà, 2003 : 48). Afin de développer cette compétence chez les apprenants, divers types d'activités peuvent être mobilisés, notamment l'exploitation de supports multimédias tels que des extraits de films, de séries télévisées ou de corpus oraux (Martinez-Flor & Alcón Soler, 2004 : 184-186).

construire le sens en interaction, dans le respect des attentes sociales propres à chaque situation.

Kasper et Blum-Kulka (1993 : 28) soulignent donc que l'acquisition pragmatique implique la maîtrise des actes de langage en contexte, ce qui inclut la compréhension et la production de formes de politesse culturellement situées. Dans cette perspective, la politesse participe directement à l'atteinte d'une interaction réussie, en permettant d'atténuer des propos potentiellement menaçants pour la face de l'interlocuteur (Brown, Levinson, 1987).

Or, de nombreux apprenants, même avancés sur le plan grammatical, peinent à employer ces formes de manière adéquate, en raison d'une absence de sensibilisation explicite à leurs fonctions interactionnelles. Ce déficit s'explique notamment par une tradition pédagogique où la langue orale reste souvent abordée à travers des supports écrits, décontextualisés, et focalisés sur la norme grammaticale, au détriment de l'analyse des usages réels (Giroud & Surcouf, 2016 : 8). De plus, certaines phénomènes (par exemple, faux départs, ambiguïtés, chevauchements) ou « petits mots » (*voilà*, *enfin*, *tiens*…) largement observables dans tout échange oral sont souvent négligées ou reléguées au registre familier, voire fautif, dans les descriptions pédagogiques et lexicographiques, alors qu'elles jouent un rôle clé dans la gestion de la politesse interactionnelle en indiquant « la continuité du discours » (Alberdi, Etienne, 2021 : 108).

3.2.2. La politesse du point de vue du Cadre Européen commun de référence pour les langues

> « Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes » (CECR, 2001 : 18).

Le CECRL s'interroge aussi sur le rôle et la place de la politesse dans les dynamiques d'enseignement du français comme langue étrangère. Dans ce document, La

politesse est envisagée non seulement comme une compétence linguistique, mais aussi comme une compétence sociolinguistique, c'est-à-dire comme une capacité à intégrer les normes sociales propres aux différentes cultures dans lesquelles une langue est parlée. Le CECRL définit la compétence comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Décret « Missions » art. 5-8, 1997 : 3). À travers cette définition, la politesse apparaît comme un élément à part entière de la compétence communicative globale et non comme un simple ajout anecdotique.

Dans la progression proposée par le CECRL, les premières formules de politesse (salutations, remerciements) doivent être maîtrisées au niveau A2, qualifié de niveau d'« utilisateur élémentaire ou de survie » (CECRL, 2001 : 25). À ce stade, l'apprenant est capable d'utiliser les outils linguistiques de base pour interagir de manière simple. La maîtrise plus consciente et adaptée des règles de politesse n'est attendue qu'à partir du niveau B1, le « niveau seuil » (*Ibidem*), moment où l'élève est censé « être conscient des règles de politesse importantes et se conduire de manière appropriée » (*Ibid*., 95). Cela marque une transition de la simple mémorisation des formules vers leur usage pertinent en fonction des situations d'échange.

Dans une perspective complémentaire, Pu Zhihong (2005 : 168-169) attire l'attention sur le poids des implicites culturels portés par les formules de politesse. En se référant au CECRL, qui souligne les risques de « malentendus interethniques » (CECRL, 2001 : 93), Pu explique que ces malentendus surviennent lorsque l'apprenant projette sur la langue étrangère les implicites de sa propre culture. Il distingue deux types d'implicites :

- l'*implicite conscient*, où un propos cache volontairement un autre sens pour des raisons de politesse (ex. dire *je ne sais pas* comme forme d'évitement pour éviter d'exprimer un désaccord).
- l'*implicite inconscient*, profondément ancré culturellement, comme dans l'expression chinoise *Avez-vous mangé ?*, utilisée comme salutation sans rapport avec la nourriture réelle. D'après Pu, le danger réside dans le fait que ces implicites inconscients sont perçus comme évidents par les locuteurs natifs mais totalement opaques pour les étrangers, d'où le risque d'interprétations erronées et de ruptures dans la communication.

En raison de ce que nous venons de voir, Pu recommande, dès les premiers niveaux d'apprentissage, un enseignement explicite des implicites culturels associés aux expressions de politesse. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre des formules, mais de comprendre les cadres culturels sous-jacents afin de développer chez les apprenants une véritable compétence interculturelle. Cette compétence ne permet pas seulement d'éviter les malentendus, mais aussi de les reconnaître et de les gérer avec *souplesse*, terme utilisé dans le volume complémentaire du CECRL pour indiquer la qualité nécessaire dans la « sélection des choix sociolinguistiques corrects » (2018 : 145).

3.3. Étude de cas

Afin de mesurer concrètement le traitement de la compétence pragmatique dans les manuels en lien avec l'usage des PPI de politesse et pour observer comment elle se manifeste dans la pratique pédagogique actuelle, il est pertinent de s'appuyer sur des exemples représentatifs. Voilà pourquoi, nous nous proposons ici d'analyser trois manuels FLE, destiné à un public de niveau intermédiaire : *Odyssée* B1, *Inspire 3 B1* et *Alter Ego B1-B2*.

Le choix de ces manuels repose sur des critères complémentaires : tout d'abord, ils correspondent au niveau B1, qui constitue, comme nous l'avons mentionné précédemment, un seuil clé pour le développement de la compétence pragmatique et interactionnelle, notamment en ce qui concerne la gestion des routines de politesse et des actes de langage indirects. Ensuite, il suffit de faire une recherche sur les pages Internet des maisons d'édition scolaire (par exemple, *Hachette* et *CLE International*) pour se rendre compte que ces ouvrages figurent parmi les méthodes les plus utilisées dans les cursus lycéens et universitaires italiens de FLE, ce qui leur confère une forte valeur représentative des pratiques pédagogiques actuelles.

Cette étude de cas vise notamment à observer la place accordée à l'oral, la nature des dialogues proposés et le degré d'authenticité langagière qu'ils cherchent à atteindre. En même temps, nous pourrons évaluer soigneusement les activités qui prétendent former la compétence d'interaction des apprenants, en déterminant dans quelle mesure ces supports intègrent les caractéristiques de l'oral spontané.

3.3.1. *Odyssée* B1

Odyssée B1 (2022, CLE International) se présente comme une méthode pour adolescents et adultes « respectueuse des principes de la perspective actionnelle » et plaçant au centre de sa démarche « les besoins et les intérêts des apprenants […] afin de les inciter à communiquer […], à acquérir une aisance sociolinguistique […] et pragmatique dans les interactions de la vie quotidienne » (Bredelet, Mègre, Rodrigues, 2022 : 3). L'ouvrage adopte une organisation en douze unités thématiques, chacune structurée autour d'une page d'ouverture, de quatre leçons, d'un bilan et d'un projet final visant à prolonger les apprentissages dans une réalisation concrète. Cette architecture confère au manuel une progression cohérente, compatible avec les attentes institutionnelles du niveau B1. Le manuel est par ailleurs complété par une version numérique enrichie donnant accès à l'ensemble des ressources audio et vidéo. Le tableau des contenus (Annexe 1, p. 309) met en évidence une place visible accordée à l'oral, à travers des objectifs communicatifs formulés en termes de rubriques dédiées aux *Interactions* et à la *Vie quotidienne*. Comme il est possible d'observer à partir de la figure 6 en bas, cette orientation confirme la volonté du manuel de développer une compétence interactionnelle fonctionnelle, en lien avec les usages ordinaires de la langue. En effet, les colonnes *Interactions* listent, pour chaque unité, une série d'actes de parole clairement identifiés (*parler de ses activités*, *exprimer une opinion ou une satisfaction*, *donner des conseils*, *se plaindre*, *avertir*, *demander de l'aide*), tandis que les rubriques *Vie quotidienne* et *Projet* ancrent ces objectifs dans des situations concrètes et socialement plausibles (*organiser une activité de plein air en groupe, organiser un team building de classe*). Cette organisation visuelle suggère une progression où les contenus linguistiques grammaticaux et phonétiques sont systématiquement mis au service de l'action et de l'interaction, conformément aux principes de la perspective actionnelle revendiquée par le manuel.

TABLEAU DES CONTENUS

Unités	Thématiques	Interactions
Unité 4, p. 51 **Les clés du bonheur** 	**Culture :** • Franck Piccard, champion olympique de ski • Le surcyclage • Le Sénégalais Babacar Khane • Les jeux de société africains • Le pont suspendu Charles Kuonen en Suisse • Les courses d'obstacles (Spartan Race) • Le Suisse Yves Auberson **Vocabulaire :** • Le bricolage, le jardinage et les loisirs créatifs • Le yoga • Les jeux de société et les jeux vidéo • Le sport • Les sports extrêmes, les défis et les records	• Parler de ses activités • Organiser quelque chose en discutant de ce qu'il faut faire • Exprimer et justifier sa satisfaction • Exprimer ses émotions (1) • Exprimer une obligation • Donner des conseils (1) • Demander et donner des informations sur ses habitudes quotidiennes • Se plaindre DÉBAT ▸ Pour certains, le bricolage est encore une passion masculine. Qu'en pensez-vous ? ▸ Les jeux vidéo sont-ils un danger pour la jeunesse ? ▸ Peut-on affirmer que les risques font aussi partie du plaisir de vivre ? ▸ Que pensez-vous du sport à domicile grâce à des applis ou des cours en ligne ?
Entraînement au DELF, p. 63		
Unité 5, p. 65 **Le courage de rêver** 	**Culture :** • Les jeunes Marocains et leur avenir professionnel • L'entretien professionnel • La lettre formelle (lettre de motivation) • Le bonheur au travail (Québec) • Les travailleurs nomades **Vocabulaire :** • Les études, la formation • Le travail et l'expérience professionnelle • Les réunions professionnelles	• Répéter ce que quelqu'un a dit pour s'assurer de sa compréhension • Passer un entretien • Parler de son expérience professionnelle • Parler de ses projets • Parler de ses conditions de travail • Parler de ses sentiments • Se présenter dans le cadre professionnel • Participer à une réunion • Présenter un projet DÉBAT ▸ Tricher aux examens demande presque autant d'efforts que réviser. ▸ Choisir sa voie, son métier, sa manière de vivre, là serait la clé du bonheur ?
Unité 6, p. 77 **Mon corps, mon ami** 	**Culture :** • *C'est la vie !*, série médicale sénégalaise • L'intelligence artificielle et les progrès de la médecine • Le chanteur Grand Corps Malade • Le système de santé **Vocabulaire :** • Le corps • Les maladies, la santé • La consultation médicale • Les allergies • L'alimentation	• Avertir, mettre en garde • Formuler des hypothèses • Donner des explications, des précisions • Donner des conseils (2) • Demander et proposer de l'aide • Demander et donner des nouvelles de quelqu'un DÉBAT Quels sont les avantages et les inconvénients de la téléconsultation ?

6

Grammaire	Phonétique	Vie quotidienne	Projet
• L'hypothèse à la forme interrogative : *si* + imparfait • Le conditionnel présent et l'expression du souhait • *Il faut/Il ne faut pas* + subjonctif	Les mots tronqués : *la gymnastique → la gym*	• Les plaintes • Les applis de sport à domicile • Les habitudes de loisirs	▸ Organiser une activité de plein air en groupe
• La mise en relief : *ce qui, ce que, ce que je veux dire c'est que…* • La place des adverbes avec les temps du passé	La prononciation de *plus*	• L'argumentaire éclair • La réunion professionnelle	▸ Organiser un team building de classe
• L'hypothèse certaine : *si* + présent, présent ou futur • Les indicateurs de temps : *d'ici, dans* • La place des pronoms à l'impératif • Le conditionnel présent et l'expression du conseil	Différencier l'imparfait et le conditionnel	• Les couvertures santé • La consultation • Les mails frauduleux	▸ Préparer un guide des bonnes pratiques santé

7

Figure n°6 – Exemple du *Tableau des contenus* de « Odyssée B1 »

Toutefois, l'analyse détaillée des contenus révèle un certain décalage entre les ambitions affichées et les modalités concrètes de traitement de l'oral. Les actes de langage proposés dans les rubriques *Interactions* sont souvent présentés de manière relativement synthétique, dans la mesure où ils se réduisent le plus souvent à l'énoncé de l'acte communicatif et à une sélection limitée de formules-types, sans exploration systématique des paramètres contextuels qui en conditionnent l'usage, tels que le degré de familiarité entre les interlocuteurs, la situation de communication, le niveau de formalité ou l'intention interactionnelle précise. Cette présentation permet une identification rapide des fonctions communicatives visées, mais elle laisse à l'arrière-plan la diversité des réalisations possibles de ces actes dans l'interaction réelle. La figure 7 illustrent clairement cette tendance : dans l'activité consacrée à l'acte de *se plaindre*, l'apprenant est invité à rédiger un courriel de réclamation à partir d'un scénario très balisé (cours de boxe insatisfaisant), en mobilisant une liste fermée d'expressions telles que *je regrette*, *je suis déçu(e)* ou *je ne suis pas satisfait(e)*. De même, pour l'acte de refuser une invitation, le manuel propose un ensemble de formulations préconstruites (par exemple, *c'est dommage parce que…*, *j'ai déjà quelque chose de prévu*, *ça tombe en même temps que…*), destinées à répondre à des sollicitations formulées dans un registre familier. Ces dispositifs offrent des repères linguistiques utiles et sécurisants pour des apprenants de niveau B1, mais ils privilégient une approche essentiellement déclarative de l'acte de langage, dans la mesure où l'apprenant est principalement amené à identifier l'acte à accomplir et à mobiliser des formules prédéfinies, sans être réellement conduit à réfléchir aux conditions pragmatiques de leur utilisation.

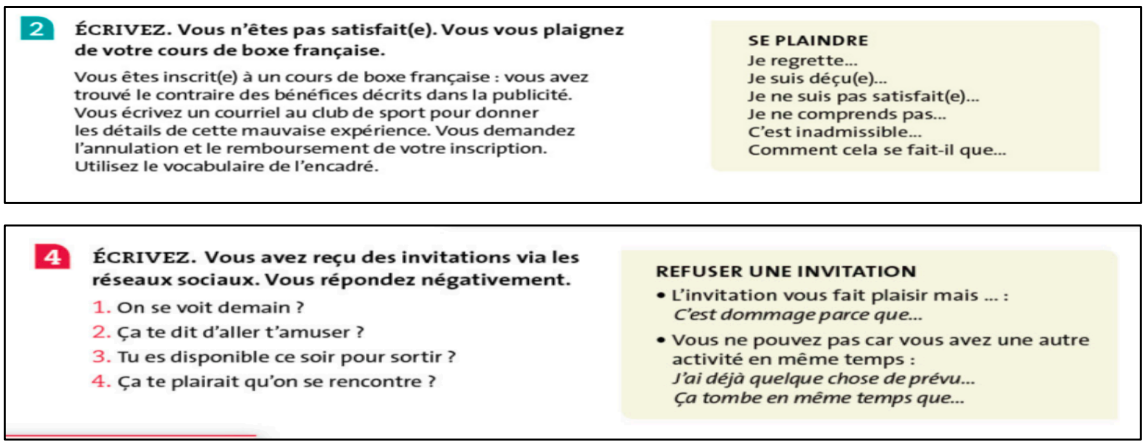


Figure n°7 – Listes de formules figées routinières et activités de mise en pratique

Le degré d'authenticité langagière visé par le manuel apparaît ainsi mesuré et progressif. Les ressources numériques associées (enregistrements sonores et vidéos)[52] enrichissent l'input oral et introduisent une dimension multimodale susceptible de rapprocher les apprenants des usages réels, notamment en termes de prosodie. Il convient toutefois de souligner que cet oral demeure en grande partie scénarisé et médiatisé, reposant principalement sur des formats tels que des vidéos de type documentaire, des extraits filmés ou des dialogues préparés, dans lesquels la visée pédagogique prime sur la spontanéité interactionnelle. Si ces supports rendent la langue plus incarnée et contextualisée, ils reproduisent rarement les échanges ordinaires de la vie quotidienne (par exemple une interaction à la boulangerie, dans un commerce ou lors d'une conversation informelle), caractérisés souvent par des phénomènes comme des chevauchements, du bruit de fond ou coupure de mots.

Dans ce sens, les supports proposés sont intégrés dans un cadre pédagogique fortement balisé, et leur exploitation ne s'accompagne pas toujours d'un travail explicite sur la variabilité phraséologique ou sur les routines interactionnelles propres à l'oral spontané. L'authenticité proposée relève ainsi davantage d'une validité didactique que d'une exposition directe aux usages ordinaires et peu scénarisés de la langue parlée. Cette stratégie n'est en tout cas pas dénuée de logique, dans la mesure où les manuels doivent répondre à des contraintes pédagogiques fortes comme la progressivité des contenus et l'accessibilité pour les apprenants.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant apparaît déterminant pour élargir progressivement les possibilités d'apprentissage offertes par le manuel. C'est en effet à l'enseignant qu'il revient de retravailler les supports proposés, d'en expliciter les enjeux pragmatiques et d'enrichir les activités par un travail ciblé sur les routines interactionnelles, la variation phraséologique et les usages réels de la langue orale. Cette médiation pédagogique peut passer par la contextualisation des dialogues, la mise en contraste de formulations possible, y compris dans une logique inter-linguistique, ou encore par l'introduction de données authentiques issues de corpus oraux.

[52] Ressources en ligne du manuel *Odyssée B1* (lien : https://odyssee.cle-international.com/9782090355802).

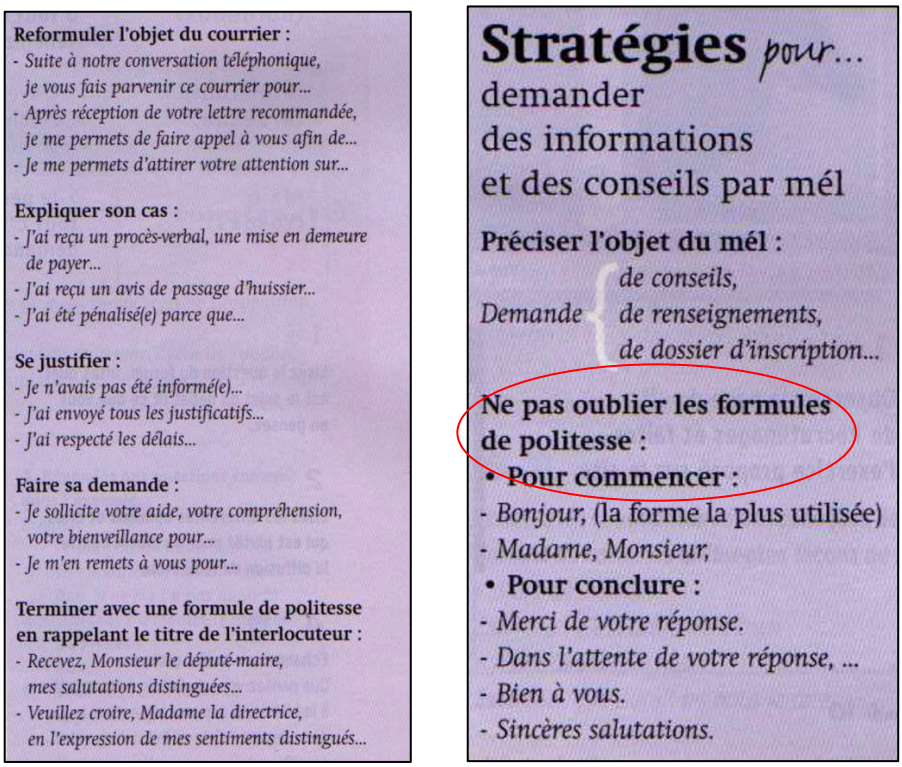
Somme toute, *Odyssée B1* propose une base solide, structurée et rassurante pour accompagner les apprenants dans leur progression vers le niveau intermédiaire. Les limites identifiées relèvent moins d'un défaut intrinsèque du manuel que des contraintes inhérentes à ce stade de l'apprentissage, où la priorité est donnée à la construction d'automatismes interactionnels avant l'accès à une plus grande flexibilité communicative. L'ouvrage offre ainsi un cadre pédagogique pertinent, à condition d'être complété par des dispositifs favorisant une exposition plus riche et plus nuancée à l'oral authentique.

3.3.2. *Alter Ego 3 B1*

Alter Ego 3 (2013, Hachette FLE) s'adresse à des apprenants ayant atteint le niveau A2 et vise la transition vers un niveau intermédiaire supérieur (B1–B2). Selon l'avant-propos, la méthode articule l'apprentissage autour de deux axes principaux, *La vie au quotidien* et *Points de vue* qui reflètent à la fois une orientation fonctionnelle de la langue, centrée sur l'action et l'usage, et une dimension plus réflexive visant l'échange d'idées et l'expression d'opinion (Dollez, Pons, 2013 : 3). Le manuel revendique également une attention particulière portée à l'implication active des apprenants et au développement de capacités d'observation et de réflexion, ce qui l'inscrit, du moins sur le plan programmatique, dans la logique de l'approche actionnelle. Sur le plan structurel (Annexe 2, p. 317), *Alter Ego 3* est composé de neuf dossiers thématiques, chacun organisé autour d'une entrée socioculturelle (par exemple, *Je m'informe*, *Je voyage*) qui introduit une série de documents et d'activités de compréhension. Chaque dossier comprend des rubriques *Outils pour…*, centrées sur des actes de langage (*conseiller*, *demander des informations*, *exprimer une opinion*, *faire un reproche*), ainsi que des encadrés *Point Langue* et une tâche finale (*À vos créations !*) accompagnée d'un dispositif d'autoévaluation. Cette organisation propose un cheminement méthodologique clair et progressif, cohérent avec les besoins d'un public B1 en phase de consolidation et d'élargissement de ses compétences.

La place accordée à l'oral apparaît toutefois ambivalente. Si les objectifs communicatifs et interactionnels sont régulièrement mentionnés, l'analyse des contenus montre que l'oral est souvent abordé à travers des formes écrites ou semi-écrites, notamment dans les activités de production guidée. Comme il est possible d'observer à

partir de la figure n°8, les rubriques consacrées à la politesse ou aux stratégies de communication prennent majoritairement la forme de listes de formulations écrites (*reformuler l'objet d'un courrier*, *expliquer un cas*, *se justifier*). Ces éléments, bien que pertinents dans un cadre institutionnel ou administratif, relèvent davantage de genres écrits formels que de l'oral interactionnel ordinaire.



Reformuler l'objet du courrier :
- *Suite à notre conversation téléphonique, je vous fais parvenir ce courrier pour...*
- *Après réception de votre lettre recommandée, je me permets de faire appel à vous afin de...*
- *Je me permets d'attirer votre attention sur...*

Expliquer son cas :
- *J'ai reçu un procès-verbal, une mise en demeure de payer...*
- *J'ai reçu un avis de passage d'huissier...*
- *J'ai été pénalisé(e) parce que...*

Se justifier :
- *Je n'avais pas été informé(e)...*
- *J'ai envoyé tous les justificatifs...*
- *J'ai respecté les délais...*

Faire sa demande :
- *Je sollicite votre aide, votre compréhension, votre bienveillance pour...*
- *Je m'en remets à vous pour...*

Terminer avec une formule de politesse en rappelant le titre de l'interlocuteur :
- *Recevez, Monsieur le député-maire, mes salutations distinguées...*
- *Veuillez croire, Madame la directrice, en l'expression de mes sentiments distingués...*

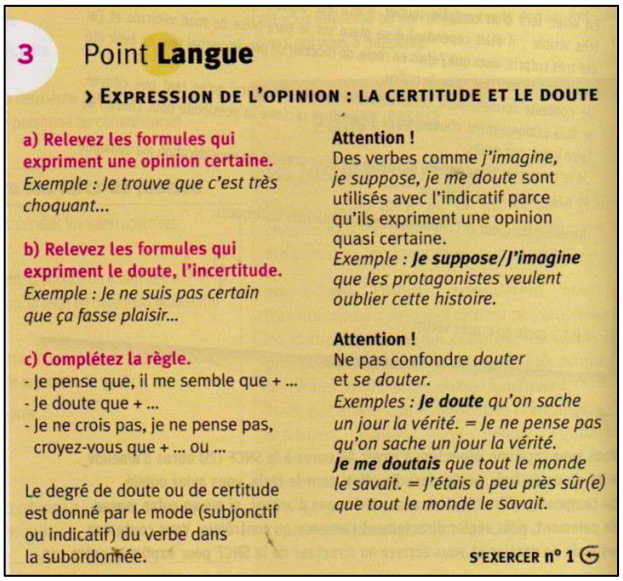
Stratégies *pour...*
demander
des informations
et des conseils par mél

Préciser l'objet du mél :
Demande { *de conseils, de renseignements, de dossier d'inscription...*

Ne pas oublier les formules de politesse :
- **Pour commencer :**
- *Bonjour,* (la forme la plus utilisée)
- *Madame, Monsieur,*
- **Pour conclure :**
- *Merci de votre réponse.*
- *Dans l'attente de votre réponse, ...*
- *Bien à vous.*
- *Sincères salutations.*

Figure n°8 – Seule référence à la politesse dans le manuel *Alter Ego 3* B1

Cette tendance se retrouve également dans les rubriques *Point Langue*, qui occupent une place centrale dans la méthode. Comme l'illustre la figure n°9, concernant l'expression de l'opinion et du doute, le traitement de phénomènes pourtant fortement pragmatiques est essentiellement abordé sous l'angle morphosyntaxique, à travers notamment la distinction entre indicatif et subjonctif ainsi que l'étude des verbes introducteurs. Les activités privilégient l'identification de formes correctes et la complétion de règles, au détriment d'une réflexion sur les usages situés de ces formes dans des interactions concrètes. L'oral apparaît ainsi largement filtré par une approche grammaticale, où la maîtrise formelle précède l'exploration des dynamiques interactionnelles.



3 Point **Langue**

› EXPRESSION DE L'OPINION : LA CERTITUDE ET LE DOUTE

a) Relevez les formules qui expriment une opinion certaine.
Exemple : Je trouve que c'est très choquant...

b) Relevez les formules qui expriment le doute, l'incertitude.
Exemple : Je ne suis pas certain que ça fasse plaisir...

c) Complétez la règle.
- Je pense que, il me semble que + ...
- Je doute que + ...
- Je ne crois pas, je ne pense pas, croyez-vous que + ... ou ...

Le degré de doute ou de certitude est donné par le mode (subjonctif ou indicatif) du verbe dans la subordonnée.

Attention !
Des verbes comme *j'imagine, je suppose, je me doute* sont utilisés avec l'indicatif parce qu'ils expriment une opinion quasi certaine.
*Exemple : **Je suppose/J'imagine** que les protagonistes veulent oublier cette histoire.*

Attention !
Ne pas confondre *douter* et *se douter*.
*Exemples : **Je doute** qu'on sache un jour la vérité. = Je ne pense pas qu'on sache un jour la vérité.*
***Je me doutais** que tout le monde le savait. = J'étais à peu près sûr(e) que tout le monde le savait.*

S'EXERCER n° 1

Figure n°9 – « Point Langue – expression de l'opinion : la certitude et le doute

Concernant le degré d'authenticité langagière, *Alter Ego 3* propose un input qui reste globalement contrôlé et didactisé. Les documents fournis sont variés (articles de presse, extraits de sites Internet, supports multimédias disponibles via la plateforme numérique[53]), mais ils s'inscrivent le plus souvent dans des genres discursifs très normés et standardisés. Les ressources numériques complètent utilement le manuel en offrant des supports audio et vidéo supplémentaires ; toutefois, là encore, l'oral proposé est majoritairement scénarisé et médiatisé, proche de l'oral public ou institutionnel, plutôt que des échanges ordinaires de la vie quotidienne. Cette orientation n'est pas toutefois sans cohérence didactique. Pour des apprenants de niveau B1, encore en phase de structuration linguistique, le choix d'un oral stabilisé et formel peut constituer un appui rassurant. La prédominance de cadres écrits et de règles explicites permet de construire des automatismes. Néanmoins, elle tend à repousser l'exposition à un oral plus spontané, marqué par l'hésitation, la reformulation et l'économie linguistique, pourtant constitutifs des interactions authentiques.

Comme dans le cas d'*Odyssée B1*, le rôle de l'enseignant apparaît donc central. C'est par un accompagnement pédagogique attentif, notamment par l'introduction de documents audio-visuels plus proches des usages quotidiens, par des mises en situation

[53] Ressources en ligne du manuel *Alter Ego* B1-B2 (lien : https://alteregoplus.hachettefle.fr/alter-ego-+-3_livre-de-l-eleve_fr.html).

moins prévisibles ou par un travail ciblé sur les routines interactionnelles, que les apports du manuel peuvent être enrichis. *Alter Ego 3* offre ainsi un cadre structuré et progressif pour l'apprentissage du français intermédiaire, mais son exploitation optimale suppose une médiation didactique permettant de dépasser un oral largement normé et scénarisé au profit d'une exposition plus nuancée à la diversité des usages oraux.

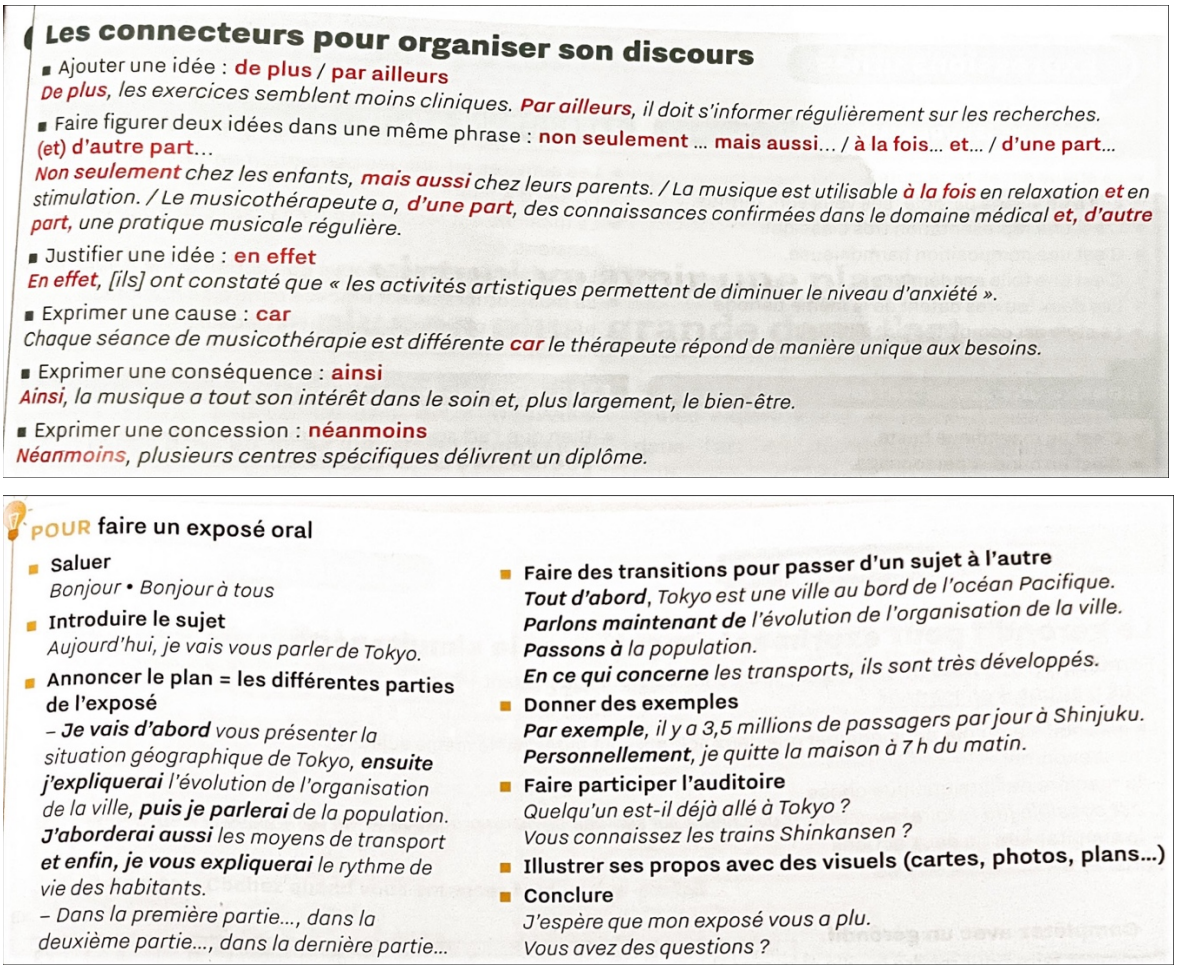
3.3.3. *Inspire 3 B1*

La méthode *Inspire 3 B1* (2022, Hachette FLE), conçue par Lopes et Twardowski-Vieites, s'inscrit explicitement dans une réflexion sur les transformations induites par le numérique dans les pratiques d'apprentissage, dans « les manières de comprendre, d'apprendre et d'être en classe » (2022 : 2). Les auteures affirment vouloir donner à l'apprenant un rôle actif et l'amener à « utiliser le français dans des situations réelles et concrètes », à partir de documents authentiques issus notamment des nouveaux moyens de communication (Lopes, Twardowski-Vieites, 2022 : 2). Cette ambition se traduit dans une structure claire : chaque unité, composée de quatorze pages, s'ouvre sur une page d'introduction thématique et se poursuit par trois leçons articulant documents écrits authentiques (articles de presse, pages web, contenus issus des réseaux), activités de compréhension et de production, avant de se conclure par un bilan et une autoévaluation. Le tableau des contenus (Annexe 3, p. 321) met en évidence une articulation systématique entre objectifs pragmatiques (*exprimer un avis*, *raconter une expérience*), contenus linguistiques de grammaire ou de phonétique. Cette organisation confère au manuel une cohérence interne forte et témoigne d'une volonté d'intégrer l'oral dans une progression globale, en lien avec les exigences du niveau B1.

La place accordée à l'oral est globalement plus visible que dans les deux manuels précédemment analysés. *Inspire 3 B1*propose de nombreuses activités de production orale et intègre régulièrement des supports audio et vidéo accessibles via la plateforme numérique associée[54]. Ces ressources enrichissent l'input oral et favorisent une exposition plus diversifiée à la langue parlée. Toutefois, l'oral est majoritairement envisagé sous l'angle d'une oralité préparée et structurée. En effet, comme le montre la figure 10, les encadrés portant sur *Les connecteurs pour organiser son discours* ou *Pour faire un exposé*

[54] Ressources en ligne associées au manuel *Inspire 3 B1* (lien: https://inspire.hachettefle.fr/inspire-3_livre-de-l-eleve_fr.html).

oral illustrent clairement cette orientation. Ils proposent un outillage linguistique détaillé permettant de structurer un discours monologal : *introduire un sujet*, *annoncer un plan*, *faire des transitions*, *donner des exemples* et *conclure*. Ces dispositifs sont particulièrement adaptés aux exigences scolaires et universitaires du niveau B1, où la capacité à produire un discours clair, cohérent et organisé constitue un objectif central. Ils favorisent en tout cas une oralité maîtrisée, fortement planifiée et proche de l'écrit, au détriment d'une prise en compte systématique de l'oral dialogal et de la co-construction interactionnelle du sens.



Les connecteurs pour organiser son discours

- Ajouter une idée : **de plus** / **par ailleurs**

*De plus, les exercices semblent moins cliniques. **Par ailleurs**, il doit s'informer régulièrement sur les recherches.*

- Faire figurer deux idées dans une même phrase : **non seulement** ... **mais aussi**... / **à la fois**... **et**... / **d'une part**... **(et) d'autre part**...

***Non seulement** chez les enfants, **mais aussi** chez leurs parents. / La musique est utilisable **à la fois** en relaxation **et** en stimulation. / Le musicothérapeute a, **d'une part**, des connaissances confirmées dans le domaine médical **et, d'autre part**, une pratique musicale régulière.*

- Justifier une idée : **en effet**

***En effet**, [ils] ont constaté que « les activités artistiques permettent de diminuer le niveau d'anxiété ».*

- Exprimer une cause : **car**

*Chaque séance de musicothérapie est différente **car** le thérapeute répond de manière unique aux besoins.*

- Exprimer une conséquence : **ainsi**

***Ainsi**, la musique a tout son intérêt dans le soin et, plus largement, le bien-être.*

- Exprimer une concession : **néanmoins**

***Néanmoins**, plusieurs centres spécifiques délivrent un diplôme.*

POUR faire un exposé oral

- **Saluer**
  Bonjour • Bonjour à tous
- **Introduire le sujet**
  Aujourd'hui, je vais vous parler de Tokyo.
- **Annoncer le plan = les différentes parties de l'exposé**
  *– **Je vais d'abord** vous présenter la situation géographique de Tokyo, **ensuite j'expliquerai** l'évolution de l'organisation de la ville, **puis je parlerai** de la population. **J'aborderai aussi** les moyens de transport **et enfin, je vous expliquerai** le rythme de vie des habitants.*
  – Dans la première partie..., dans la deuxième partie..., dans la dernière partie...
- **Faire des transitions pour passer d'un sujet à l'autre**
  ***Tout d'abord**, Tokyo est une ville au bord de l'océan Pacifique.*
  ***Parlons maintenant de** l'évolution de l'organisation de la ville.*
  ***Passons à** la population.*
  ***En ce qui concerne** les transports, ils sont très développés.*
- **Donner des exemples**
  ***Par exemple**, il y a 3,5 millions de passagers par jour à Shinjuku.*
  ***Personnellement**, je quitte la maison à 7 h du matin.*
- **Faire participer l'auditoire**
  Quelqu'un est-il déjà allé à Tokyo ?
  Vous connaissez les trains Shinkansen ?
- **Illustrer ses propos avec des visuels (cartes, photos, plans...)**
- **Conclure**
  J'espère que mon exposé vous a plu.
  Vous avez des questions ?

Figure n°10 – Connecteurs du discours à l'oral dans le manuel *Inspire 3 B1* (2022)

C'est précisément sur ce point qu'*Inspire 3 B1* se distingue toutefois partiellement des autres méthodes analysées. Comme le montre la figure n°11 en bas, un encadré intitulé *Pour interagir dans des conversations quotidiennes* propose une sélection d'expressions typiques de l'oral, classées selon leurs fonctions pragmatiques (*attirer*

l'attention, *exprimer l'adhésion*, *manifester l'enthousiasme*, *s'opposer*, *renoncer*). Ces expressions sont en outre différenciées selon leur registre linguistique : certaines relèvent d'un registre familier, d'autres d'un registre courant. Cette distinction, explicitée dans le texte du manuel par un code couleur, vise à sensibiliser les apprenants à la variation sociolinguistique et à l'adéquation des choix langagiers au contexte d'interaction, sans recourir à un métalangage théorique complexe. Ce dispositif constitue une tentative pertinente de rapprocher les apprenants des usages ordinaires de la langue parlée. L'appropriation effective de ces expressions dépend en tout cas de la médiation pédagogique mise en place par l'enseignant, notamment par des mises en situation permettant d'intégrer ces formes dans des échanges plus longs.



POUR interagir dans des conversations quotidiennes

En bleu : registre familier • En vert : registre courant

- **Attirer l'attention**
  Tu sais quoi ? Paul et Julie se sont séparés.
  Tu sais quoi ? • *Au fait…* • *Tu connais la nouvelle ?* • *Tu es au courant ?*
- **Exprimer son adhésion**
  – On va boire un verre ? – Carrément !
  Carrément ! • *Ça marche !* • *C'est clair !* • *D'accord !* • *Avec plaisir !*
- **Exprimer l'étonnement**
  Au Japon ? Tu rigoles ? Tu parles pas japonais.
  Tu rigoles ? • *C'est pas vrai ?* • *Tu plaisantes ?* • *Vraiment ?*
- **Exprimer l'enthousiasme**
  – J'ai trouvé un appartement ! – C'est top !
  C'est top ! • *Super !* • *Bravo !* • *Formidable !* • *C'est une bonne nouvelle !*
- **S'opposer / Contredire**
  – Tu paies ? – Attends ! J'ai déjà payé la dernière fois.
  Attends ! • *N'importe quoi !* • *Mais non !* • *Pas du tout !*
- **Renoncer**
  Trouver un Vélib à 17 heures ? Laisse tomber…
  Laisse tomber. • *C'est impossible.* • *J'abandonne.*

Figure n°11 – Encadré « Pour interagir dans des conversations quotidiennes » dans *Ispire 3 B1* (2022)

3.3.4. Synthèse des observations sur le traitement de la langue orale dans les manuels de FLE

L'analyse des méthodes *Odyssée B1*, *Alter Ego 3 B1* et *Inspire 3 B1* met en évidence un traitement de l'oral qui, bien que présent et institutionnellement valorisé, reste globalement cadré par des impératifs pédagogiques propres au niveau B1. À ce stade de l'apprentissage, les manuels tendent à proposer une oralité structurée et sécurisante, visant principalement l'acquisition d'automatismes langagiers et la consolidation des outils nécessaires à l'interaction quotidienne. Les phraséologismes et les routines de politesse y figurent souvent sous forme de listes d'expressions, démarche pertinente pour des locuteurs encore en phase de construction.

Cette orientation, cependant, met parfois en retrait la dimension plus authentique et spontanée de la langue parlée. Les dialogues proposés, souvent scénarisés, et les ressources audio ou vidéo associées reproduisent davantage une oralité *didactisée*, régulée et dépourvue de certains phénomènes propres aux échanges naturels (hésitations, chevauchements, raccourcis syntaxiques, bruit de fond). Cette médiation n'est pas en soi un écart problématique, mais plutôt le reflet d'un compromis visant à garantir l'accessibilité et la progressivité, tout en amorçant une sensibilisation à la diversité des usages oraux.

À cet égard, quelques initiatives se distinguent, notamment dans *Inspire 3 B1*, qui propose des outils explicitement pensés pour la conversation quotidienne et sensibilise les apprenants aux variations de registre. Toutefois, ces dispositifs restent ponctuels et nécessitent, dans tous les manuels étudiés, une médiation de l'enseignant pour devenir pleinement opératoires. C'est en effet par un travail complémentaire de contextualisation des formules, de mise en situation plus ouverte et par un recours à des extraits oraux authentiques issus de corpus, que l'écart entre la langue enseignée et la langue réellement utilisée peut se réduire progressivement.

En somme, le traitement de l'oral et des phraséologismes dans ces supports révèle les limites d'un enseignement encore trop encadré, où l'oral présenté reste surtout planifié, modélisé et éloigné des usages spontanés. Cette orientation, compréhensible pour des apprenants de niveau B1 qui nécessitent d'une base rassurante et structurée, montre néanmoins que les manuels, à eux seuls, ne permettent qu'un accès partiel à la

dimension interactionnelle réelle de la langue. Ils offrent des outils indispensables mais souvent figés, et ne peuvent suffire, sans un complément pédagogique, à former une compétence pragmatique plus souple et contextualisée. La construction d'une aisance interactionnelle authentique dépend donc fortement du rôle de l'enseignant, chargé d'enrichir les supports et d'introduire progressivement la complexité des usages oraux tels qu'ils sont pratiqués dans la vie quotidienne.

3.4. Les corpus oraux comme instrument pour l'enseignement du FLE

Depuis l'étude pionnière de Johns (1991), l'*apprentissage sur corpus* (ASC) s'est progressivement affirmé comme un cadre méthodologique important en didactique des langues, en particulier grâce à l'accès à des données authentiques qui permettent d'observer les régularités lexicales (Bonadonna, 2023 : 54-55). Pour le français, les recherches ont porté principalement sur trois domaines, à savoir, le lexique, les langues de spécialité et la formation universitaire. Cependant, malgré cette vitalité scientifique, Bonadonna (2023 : 65) rappelle que l'usage réel des corpus en FLE demeure limité dans les pratiques de classe et reste majoritairement circonscrit aux enseignants-chercheurs du supérieur. Ce constat est confirmé par Cavalla et Loiseau (2013 : 1), qui notent que « les travaux de recherche sur l'exploitation des corpus en France suggèrent qu'il s'agit d'une piste à même d'offrir des contributions positives à la didactique des langues. Cependant […] ces outils restent modérément utilisés en dehors du contexte de l'enseignement supérieur ». Elles insistent également sur la nécessité d'un accompagnement pédagogique, puisqu' « il serait profitable de proposer des exercices qui utilisent les phrases, les concordances du corpus et donc qui plongent l'apprenant et l'enseignant dans le *bain linguistique* du corpus » (*Ibid.,* 2).

En didactique du FLE, donc, si les documents authentiques sont de plus en plus objet de débat parmi les spécialistes, leur exploitation demeure le plus souvent limitée à des activités de compréhension et très rare en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement de l'expression orale (Debaisieux, 2009 : 35). Le recours à ce type de matériau, notamment à travers l'exploitation de corpus oraux, constitue un véritable

« impératif didactique » (Sclafani, 2019 : 79) et marque un changement de paradigme par rapport à une tradition pédagogique qui a longtemps tenu l'oral authentique à distance en raison de sa complexité. Cette complexité ne tient pas seulement à la densité formelle de la langue parlée, mais aussi à la présence de phénomènes tels que l'ellipse, la variation pragmatique et la dépendance au contexte interactionnel.

Si ces caractéristiques peuvent représenter un défi, en particulier pour des apprenants de niveau intermédiaire B1, elles constituent également un levier essentiel pour le développement d'une compétence communicative réellement opérationnelle. L'exposition progressive à des données orales authentiques permet en effet aux apprenants de dépasser une conception strictement normative de la langue et de se familiariser avec les mécanismes interactionnels qui régissent les usages quotidiens. L'enjeu n'est donc pas d'exposer les apprenants, sans médiation, à la totalité de la variabilité orale, mais d'opérer une sélection raisonnée et une mise en forme progressive des phénomènes caractéristiques de l'oral afin de les rendre accessibles et exploitables en classe, promouvant un usage indirect des corpus oraux. Cela implique, par exemple, d'introduire certains traits authentiques de l'oral largement documentés par la linguistique mais encore absents ou marginalisés dans les manuels, tels que la chute du *ne* de la négation, pourtant attestée depuis longtemps dans l'usage spontané (Chambers, 2009 : 16). Ces écarts entre le français présenté dans les supports pédagogiques, basé essentiellement sur l'écrit, et celui effectivement pratiqué en interaction soulignent la nécessité de mieux intégrer les apports de la recherche linguistique dans l'enseignement.

Dans cette perspective, l'enseignant joue un rôle essentiel : il adapte le corpus, choisit des extraits courts et représentatifs et propose des tâches guidées permettant d'observer, de repérer puis de reproduire certains traits de l'oral authentique[55]. Pour des apprenants de niveau B1, il peut s'agir, par exemple, de se familiariser avec les marqueurs discursifs les plus fréquents ou de travailler sur quelques actes de langage cohérents avec leur niveau de compétence (par exemple, saluer, remercier, demander des informations). L'objectif n'est pas de maîtriser d'emblée toute la complexité de l'oral, mais de développer une sensibilité à ces phénomènes et d'apprendre à les interpréter dans la dynamique de l'interaction. Afin de garantir une intégration cohérente et progressive de

[55] En ce sens, au moins pour les niveaux plus bas (A1-A2) ou intermédiaire de base (B1), nous opterions pour un usage indirect des corpus, « par l'intermédiaire de l'enseignant qui œuvre comme médiateur lors de la sélection des corpus » (Bonadonna, 2023 : 59).

ces traits authentiques, une collaboration étroite entre linguistes, enseignants et concepteurs de méthodes FLE apparaît indispensable (Chambers, 2009 : 17). Elle permettrait de sélectionner des données fiables, de mieux représenter l'usage réel du français et de concevoir des activités adaptées aux besoins des apprenants.

Ainsi, loin d'être un obstacle, l'oral authentique, lorsqu'il est rigoureusement sélectionné dans les corpus et adéquatement préparé pour la didactisation devient un véritable levier d'apprentissage. Il rend plus accessible la logique des échanges spontanés et contribue à améliorer la capacité des apprenants à interagir dans des situations variées de communication réelle. Dans cette optique, plusieurs dispositifs récents cherchent précisément à rendre accessibles ces données orales authentiques et à en proposer une exploitation didactique adaptée aux besoins des enseignants et des apprenants. Les plateformes CLAPI-FLE, CORAIL, *Fleuron* et l'outil *Youglish* constituent des exemples particulièrement représentatifs de ces avancées.

3.4.1. Clapi FLE

CLAPI-FLE[56], développée au sein du laboratoire ICAR à Lyon, constitue un outil didactique novateur pour l'enseignement du français oral. Il s'appuie sur des corpus d'interactions authentiques, enregistrés in situ, dans des contextes variés et non scénarisés, ce qui garantit leur naturalité et leur richesse interactionnelle (Etienne, Jouin, 2019 : 226). Ce projet résulte d'une dynamique collaborative entre didacticiens et enseignants, initiée par Véronique Traverso, dans le but d'évaluer la pertinence des corpus oraux pour un usage pédagogique. Cette plateforme, visant les enseignants, se propose de servir comme outil exploitable pour expliquer et décrire comment interagir au quotidien, à partir d'une quarantaine d'extraits d'interactions sociales écologiques transcrits, décrits et didactisés.

En parallèle, la plateforme propose des fiches explicatives traitant de phénomènes récurrents du français parlé, tels que les remerciements, l'atténuation ou les marqueurs comme *trop* ou *quand même*, en les analysant selon différents niveaux : lexical, syntaxique, prosodique, multimodal et interculturel. Ces fiches permettent d'ancrer les

[56] Pour accéder à Clapi-FLE (http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/). La présentation du projet CLAPI-FLE est accessible sur YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=lFGZXGh1kPQ).

apprentissages dans des contextes concrets et de favoriser la prise de conscience des réalités langagières et interactionnelles propres à la langue cible (Etienne, David, 2020 : 5).

Malgré tous ces apports indéniables et, d'un certain point de vue, novateurs, des limites peuvent être relevées. Tout d'abord, le volume d'enregistrements disponibles, bien que didactisés dans des fiches pédagogiques, reste relativement restreint et, au niveau ergonomique, son utilisation n'apparait pas toujours pleinement intuitive pour les enseignants et, en général, pour un public de non-linguistes et non spécialistes.



Figure n°12 – Page d'accueil à la plateforme CLAPI-FLE

Il est tout de même intéressant d'observer (voir figure n°13) l'attention portée aux informations interactionnelles : chaque tour de parole est associé à une catégorisation des actions langagières et des activités interactionnelles en jeu. Cette mise en relation entre production verbale, fonction communicative et organisation de l'interaction offre aux enseignants comme aux apprenants une lecture guidée des dynamiques conversationnelles authentiques. Ainsi, l'utilisateur peut visualiser concrètement comment se structurent des pratiques ordinaires telles que saluer, se présenter, formuler la raison d'un appel ou encore atténuer une requête. Ce type de dispositif contribue à rendre visibles des mécanismes interactionnels souvent implicites.

Somme toute, cela reste quand même exploitable à un niveau B1 seulement en présence d'un guide pédagogique qui connait bien l'outil, puisque la densité des informations métalinguistiques et interactionnelles peut déstabiliser même les enseignants.

Numéro	Pseudo	Production Verbale	Action Langagière	Activité Interactionnelle
1.1		((Sonnerie))		
2.1	Employée	allô	Saluer Répondre au téléphone	Rites sociaux Salutations de début d'interaction
3.1	Employée	oui bonjour	Saluer Saluer un inconnu	
3.2	Employée	Louise Payot de la Ségur	Présenter, se présenter Se présenter au téléphone	
4.1	Cliente	oui bonjour	Saluer Saluer un inconnu	
5.1	Employée	excusez-moi d` vous déranger euh	Être poli, s'excuser	Formulation de la raison de l'appel
5.2	Employée	j` vous appelle parce que vous aviez eu un d` mes collègues au téléphone en décembre (0.4) euh au [sujet de l'assurance de prêt	Expliquer Donner la raison de son appel	
6.1	Cliente	[oui (1.3)	Confirmer Confirmer sa compréhension	
7.1	Cliente	oui (0.6)		
8.1	Employée	voilà i` m'a noté que vous étiez intéressée éventuellement euh pour faire un devis (0.8)	Raconter Faire un compte-rendu	
9.1	Cliente	oui mais j` lui avais demandé d` m'appeler en fin de journée (0.6)	Raconter Rapporter un discours	Récit
10.1	Employée	d'accord en fin de journée↓↓	Confirmer Confirmer sa compréhension	

Figure n°13 – Section « Actions langagières » dans CLAPI-FLE

3.4.2. *Corail*

Le dispositif CORAIL (*Corpus Oralisé pour l'Apprentissage Interactionnel en Langue*)[57], développé au laboratoire ICAR de Lyon en collaboration avec un réseau de didacticiens et d'enseignants de FLE, prolonge les travaux menés pour CLAPI-FLE en ciblant directement les apprenants. La plateforme se structure en trois volets complémentaires :

- Le premier, intitulé *Les situations*, propose une quinzaine d'extraits authentiques, courts et thématisés (par exemple, *en réunion*, *dans un commerce*, *visite guidée*…), chacun accompagné d'un bref contexte, d'une transcription et d'un bouton « explication », fournissant des éclairages lexicaux et interactionnels.
- Le second volet, dénommé *Comment dire ? Comment faire ?*, regroupe huit fonctions langagières centrales (par exemple, remercier, refuser, raconter, plaisanter, etc.) illustrées par des variantes tirées de corpus multimodaux, permettant d'observer la diversité des réalisations.

[57] Pour accéder à CORAIL (http://clapi.icar.cnrs.fr/Corail/index.html). La présentation du projet CORAL est librement accessible sur YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=J5pzARG6dWg).

- Le troisième, *Les expressions du quotidien*, explicite l'usage d'éléments particulièrement opaques pour les apprenants (ex. *trop*, *quand même*, *du coup*, *laisse tomber*…), en les contextualisant et en soulignant leurs valeurs pragmatiques.

Les activités proposées (ex. écoutes répétées, questions de compréhension, reformulations) visent à démystifier les mécanismes interactionnels du français parlé sans réduire la langue à des « formules magiques » réutilisables hors contexte (Cortier et al., 2022). Par son organisation tripartite, la plateforme offre ainsi aux apprenants un outil opérationnel pour développer sa compréhension orale et sa compétence pragmatique en autonomie, tout en constituant, pour la recherche, un terrain d'observation privilégié de la réception des ressources orales authentiques en didactique du FLE.

Développé par le même laboratoire que CLAPI-FLE, CORAIL se caractérise d'une interface plus simple à naviguer : en effet, elle limite au maximum le recours au métalangage et propose des explications qui guident facilement l'apprenant à la découverte des éléments de base de l'interaction orale. Un aspect intéressant concernant les explications est représenté par le fait que, au passage de la souris sur une expression donnée, apparaissent des informations relatives à son emploi et aux types de séquences discursives dans lesquelles elle peut s'insérer. Par exemple, comme illustré dans la figure n°14, à la formule *bonne journée* est associé un pop-up indiquant que « l'on souhaite une *bonne journée/bonne soirée* avant de dire *au revoir* ».

La principale limite de cet outil, par ailleurs très bien pensé, tient au fait que tous les éléments multimédia (vidéos et audios) ne sont pas toujours parfaitement audibles, ce qui peut en réduire l'exploitation pour des apprenants de niveau intermédiaire (B1). Malgré cela, il demeure un dispositif prometteur qui, avec quelques améliorations techniques et avec un guide pédagogique soignée de la part de l'enseignant, peut s'avérer particulièrement précieux pour développer les compétences interactionnelles des apprenants.



Figure n°14 – Exemple de la structure d'une activité proposée dans *Corail*

3.4.3. *FLEURON*

Le dispositif FLEURON (*Français Langue Étrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques*) constitue une ressource destinée aux étudiants étrangers en mobilité universitaire en France ou préparant un séjour d'études. Né dans le cadre d'un projet de recherche interdisciplinaire à l'interface de la sociolinguistique et de la didactique des langues, FLEURON vise à favoriser l'intégration sociale et universitaire de ces étudiants par un apprentissage contextualisé du français oral en interaction (André, 2016 : 72). Le dispositif[58] repose sur un corpus multimodal d'interactions semi-authentiques filmées dans des contextes représentatifs de la vie universitaire et sociale des étudiants.

Le corpus est organisé en douze catégories thématiques, allant des démarches administratives à la vie culturelle, en passant par des situations comme les échanges pédagogiques, les questions de santé ou encore les transports en commun. Cette structuration permet de couvrir deux grandes dimensions de l'expérience étudiante : la vie universitaire proprement dite et la vie quotidienne, ce qui rend également le dispositif pertinent pour d'autres publics comme les migrants, les interprètes en formation ou simplement les étudiants de FLE (Cousinard, 2022 : 3).

FLEURON s'inscrit pleinement dans l'approche de la didactique de corpus et met à disposition un concordancier intégré, facilitant des pratiques de DDL. Ce concordancier permet à l'utilisateur de rechercher des mots ou expressions dans les transcriptions, en affichant des lignes de concordances où l'occurrence ciblée est centrée dans son contexte.

[58] Pour accéder à FLEURON (https://fleuron.atilf.fr). La présentation du projet FLEURON est librement accessible sur YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=HpnnCcXr5B0).

D'un point de vue de son ergonomie et utilisabilité, FLEURON se distingue comme un outil particulièrement performant, probablement le meilleur dans le contexte francophone à l'heure actuelle. En effet, comme la plupart du matériel multimédia est scénarisé et interprété de manière à reproduire le déroulement réel des conversations, la grande majorité des enregistrements proposés bénéficie d'une bonne qualité sonore et s'accompagne souvent d'un support vidéo. Bien qu'il s'agisse d'un outil peu ambitieux du point de vue de la profondeur de l'analyse linguistique, sa qualité multimodale permet de travailler en profondeur, avec le guide de l'enseignant, sur des aspects extralinguistiques comme la posture et la gestualité lors d'une interaction orale. De plus, sa nature scénarisée en fait paradoxalement un outil utilisable également par des étudiants de niveau B1, comme une phase d'apprentissage intermédiaire pour approfondir ensuite le véritable usage authentique de la langue au quotidien.

#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	E: d'accord ouais c'est donc c'est	ça marche	aussi dans le sens inverse j'imagine
2	E1: et alors comment	ça marche	
3	E2 :	ça marche	et pour les réinscriptions
4	E: ce serait pour savoir comment	ça marche	pour activer la carte pour le restau U
5	E2: ben si tu as besoin de quoi que ce soit tu me dis E1: ok eh ben	ça marche	pas de souci je retiens
6	E: et euh j'ai été sur le site et le site	ça marche	pas et je suis venu ici du coup ce matin A: oui
7	E: bon bah voilà bah je reviendrai alors	ça marche	A: à tout à l'heure
8	E: est-ce que vous pourriez m'expliquer comment ça comment	ça marche	A: donc là elle est en Algérie actuellement
9	A: et que cette année c'est master 2 donc on va se limiter à ces documents que j'ai soulignés uniquement d'accord E: OK	ça marche	

Figure n°15 – Exemple de recherche sur FLEURON à partir de l'expression *ça marche*

3.4.4. Youglish

YouGlish[59], lancé en 2016 par l'ingénieur Dan Barhen, est une plateforme en ligne qui interroge automatiquement des milliers de vidéos YouTube pour fournir, suite à une recherche simple, des exemples authentiques d'un mot ou d'une expression figée en français. À l'origine, YouGlish n'a toutefois pas été conçu comme un instrument didactique ni comme un outil d'analyse linguistique au sens strict, mais comme un moteur de recherche lexical orienté vers l'illustration de l'usage en contexte. Sur le plan de la recherche linguistique, cet accès direct à des occurrences contextualisées permet

[59] Pour accéder à Youglish (https://youglish.com/french).

d'étudier la variation prosodique dans une grande diversité de genres discursifs, offrant ainsi un corpus vivant pour l'analyse du discours et ses éléments pragmatiques.

D'un point de vue didactique, l'outil peut être utilisé par l'enseignant pour la construction d'activités centrées sur la compréhension orale, les collocations et les actes de parole. La transcription synchronisée permet aux apprenants de mettre en relation la forme sonore et la forme écrite des énoncés, tandis que l'affichage du nombre d'occurrences facilite une approche comparative des usages. Ces fonctionnalités favorisent une observation réfléchie de la chaîne parlée et des régularités qui la structurent. Malgré cela, l'outil présente certaines limites qu'il convient de souligner : tout d'abord, n'étant pas pensé à l'origine comme un outil d'analyse linguistique, il reste essentiellement réceptif, sans proposer une intervention sur la production orale des apprenants. De plus, il existe un problème lié aux droits de reproduction qui en limitent l'utilisation pour la didactique. Malgré ces aspects, en somme, YouGlish, outil gratuit et librement accessible, offre un accès efficace vers l'authenticité linguistique et permet d'enrichir les pratiques pédagogiques centrées exclusivement sur l'observation.

3.5. Conclusion

Ce chapitre a permis de mettre en évidence plusieurs enjeux fondamentaux pour comprendre la place des phraséologismes pragmatiques, en particulier des formules de politesse, dans l'enseignement du FLE. L'histoire et les fondements théoriques de la didactique du FLE montrent que le passage progressif des approches structurales à la perspective actionnelle a transformé en profondeur les manières d'envisager l'apprentissage d'une langue. Celle-ci ne peut plus être conçue comme un ensemble de règles à mémoriser, mais comme un outil vivant, utilisé dans des situations réelles, inscrites dans des contextes socioculturels précis. Ce changement de paradigme implique logiquement une attention accrue à la dimension pragmatique, aux actes de langage et aux routines interactionnelles qui permettent la fluidité et la pertinence des échanges.

L'analyse des pratiques pédagogiques actuelles, à travers les manuels *Odyssée B1*, *Alter Ego 3* et *Inspire 3 B1* met cependant en lumière un certain décalage entre ces orientations théoriques et les ressources proposées en classe. Il est vrai que, dans ces

ouvrages, l'oral apparaît souvent simplifié et scénarisé, et que les formules routinières ou pragmatiques sont fréquemment présentées sous forme de listes relativement décontextualisées. Toutefois, il convient de garder à l'esprit que ces manuels s'adressent à un public de niveau B1, encore en phase de consolidation linguistique et grammaticales. Les auteurs doivent donc trouver un équilibre entre l'exigence d'authenticité, nécessaire pour préparer l'apprenant à l'usage réel de la langue, et la nécessité de proposer des modèles accessibles et pédagogiquement exploitables. De ce point de vue, la relative simplification des dialogues et la modélisation des routines peuvent être interprétées non comme une défaillance, mais comme un choix méthodologique destiné à sécuriser l'apprenant avant de l'exposer à la complexité de l'oral spontané.

Les limites observées reflètent ainsi davantage les contraintes du niveau que les intentions pédagogiques. Les apprenants de B1 bénéficient d'un guidage pour comprendre les formes, les structures et les enchaînements discursifs, ce qui peut expliquer que les manuels privilégient parfois une langue intermédiaire, plus contrôlée que celle de la communication authentique. Ce phénomène, relevé depuis longtemps dans la recherche, s'explique par le fait que les manuels doivent proposer une langue suffisamment proche de l'usage réel pour être pertinente, mais suffisamment simplifiée pour rester didactique et accessible. De même, le traitement de la politesse, qui demeure souvent limité ou implicite, ne doit pas être interprété comme un manque d'intérêt pour la dimension interactionnelle, mais comme un signe que l'introduction systématique de ces phénomènes complexes requiert des outils pédagogiques encore en cours d'élaboration ou difficiles à intégrer dans une progression déjà dense.

À côté de ces ressources didactiques plus traditionnelles, les corpus oraux, et les corpus en général, montrent un potentiel très riche pour compléter l'enseignement et pallier certaines lacunes. Ces outils donnent en effet accès à des données authentiques permettant de saisir la langue dans sa dynamique réelle et de mettre en évidence des régularités pragmatiques souvent invisibles dans les manuels. Toutefois, leur exploitation suppose un travail important d'adaptation : les corpus bruts, conçus initialement pour la recherche, nécessitent un traitement didactique au préalable approfondi pour devenir utilisables, dans certains contextes par les étudiants en autonomie (comme préconisé par la DDL) dans des environnements pédagogiques variés. Leur intégration dans

l'enseignement du niveau B1 doit donc être pensée avec précaution, afin de ne pas surcharger les apprenants.

Ces constats convergent vers un point essentiel pour la suite de notre étude : l'enseignement de la politesse et des routines pragmatiques ne peut réellement être efficace que s'il s'appuie sur une description contextualisée et graduée des usages, qui tienne compte des contraintes linguistiques propres à chaque niveau du CECR. Pour des apprenants de B1, il s'agit moins de reproduire toute la complexité de l'oral natif que de proposer des outils progressifs et ancrés dans des situations le plus possible proche du quotidien. C'est à partir de ces considérations que s'inscrit le positionnement adopté dans ce travail de thèse. Plutôt que d'opposer manuels et corpus oraux, nous faisons le choix d'une approche complémentaire, visant à articuler les supports didactiques existants avec des données authentiques soigneusement sélectionnées et analysées. Plus précisément, nous proposons d'ajouter aux dispositifs actuels une description fine des phraséologismes pragmatiques de politesse, fondée sur l'analyse de corpus oraux authentiques, mais adaptée aux besoins et aux capacités d'apprenants de niveau intermédiaire.

Cette démarche se concrétise par l'analyse critique des ressources lexicographiques existantes et par la constitution d'une base phraséologique ciblée, conçue non comme un répertoire exhaustif, mais comme un outil descriptif et pédagogique permettant de relier formes linguistiques, valeurs pragmatiques et contextes d'usage. Le travail mené dans ce chapitre montre ainsi qu'au-delà de la simple critique des manuels, il existe un besoin réel d'outils intermédiaires capables d'articuler réalisme linguistique et faisabilité pédagogique, et de soutenir le développement progressif de la compétence interactionnelle en FLE. Ainsi, les réflexions développées ici conduisent naturellement à s'interroger sur les moyens de décrire les phraséologismes pragmatiques de manière systématique et exploitable pour l'enseignement, et sur la manière dont une approche analytique rénovée pourrait contribuer à combler l'écart entre l'usage réel et les représentations didactiques. C'est dans cette continuité que s'inscrit le chapitre suivant, qui approfondit ces questions en s'appuyant directement sur les besoins identifiés et sur les limites, nuancées, observées dans les outils actuellement disponibles.

CHAPITRE 4 – La création d'une base de phraséologismes pragmatiques

L'objectif de ce chapitre est notamment celui de constituer une base de phraséologismes pragmatiques liés à la politesse dans la langue orale en français. Il s'appuie sur l'analyse des entrées dans des ressources lexicographiques variées (*TLFi*, *Wiktionnaire*, ouvrages spécialisés comme ceux de Bidaud ou de Grossman) pour recenser et décrire des expressions telles que des formules de remerciement et de clôture ou encore des expressions de refus indirect. Cette analyse vise à mettre en lumière leur structure ainsi que leur usage en contexte, afin de fournir une typologie claire en vue de leur intégration dans un contexte d'enseignement de FLE fondé sur l'oral authentique.

Dans ce chapitre, nous allons donc aborder, dans un premier temps, la place des phraséologismes pragmatiques dans les ouvrages lexicographiques existants. Nous présenterons, ensuite, les ressources et les critères méthodologiques retenus pour la sélection et la description des formules analysées, avant d'exposer les grilles d'analyse élaborées pour rendre compte de leurs propriétés formelles, sémantiques et pragmatiques. Enfin, nous proposerons une analyse détaillée des formules retenues, à partir de corpus oraux authentiques, afin de dégager des régularités susceptibles d'alimenter une réflexion didactique.

4.1. Les ressources consultées pour la description des phraséologismes pragmatiques

Les phraséologismes pragmatiques, en tant qu'unités linguistiques étroitement liées à des situations d'énonciation récurrentes et à des fonctions interactionnelles spécifiques, posent des défis particuliers à la description lexicographique. Comme l'ont montré plusieurs travaux récents consacrées aux phrases préfabriquées à fonction expressive, ces expressions ne sont pas absentes des dictionnaires de langue générale ni des dictionnaires phraséologiques ; en revanche, leur traitement présente « pour la plupart d'entre eux peu de cohérence » (Tutin, 2020 : 12). Cette hétérogénéité tient en grande partie à la nature même de ces unités, dont le fonctionnement ne se laisse pas aisément saisir dans les cadres descriptifs traditionnels. Leur description lexicographique se heurte précisément à leur caractère hybride, situé à l'interface du lexique, de la grammaire et de la pragmatique, ainsi qu'à leur forte dépendance au contexte d'emploi et aux enchaînements discursifs.

Face à ces difficultés de codification, des projets lexicographiques récents (Projet PHRASÉOPRAG[60], Ladreyt, Grezka, Kijima, 2024 ; Projet Préfab[61], 2022-2025) plaident pour une évolution des modèles descriptifs, visant à intégrer de manière plus systématique la dimension communicative et interactionnelle des phraséologismes. C'est dans ce contexte théorique et méthodologique que s'inscrit le choix des ressources utilisées dans le cadre de ce travail. Celui-ci repose sur la nécessité de mobiliser des sources offrant des apports complémentaires pour la description des phraséologismes réactifs et rituels. Plus particulièrement, nous avons retenu deux dictionnaires de la langue générale (*Trésor de la Langue Française Informatisé* et *Wiktionnaire*) et deux ouvrages spécialisés (*Structures figées de la conversation* de Bidaud (2002) et *Les formules expressives de la conversation* de Grossmann et al. (2021).

Le *TLFi* représente une ressource institutionnelle de référence, construite selon des principes rigoureux et inscrite dans une longue tradition lexicographique concernant la langue française. Appuyé en grande partie sur les attestations issues du corpus *Frantext*[62] pour l'illustration des exemples, il offre un cadre particulièrement précieux pour l'analyse de l'évolution sémantique et syntaxique des unités phraséologiques[63]. Par contre, le *Wiktionnaire* a été retenu en raison de sa nature collaborative, plus proche et sensible aux usages contemporains, y compris dans leur dimension plus familière. Cet aspect permet d'identifier des formes récentes, des variantes ou des tournures qui n'apparaissent pas forcément dans les dictionnaires plus traditionnels.

L'apport de ces deux dictionnaires de la langue générale a été complété par deux ouvrages spécialisés, qui répondent directement aux besoins phraséologiques de ce travail d'analyse. L'ouvrage de Bidaud (2002) constitue une ressource particulièrement précieuse pour l'analyse des structures figées en contexte conversationnel, en raison de son approche contrastive avec l'italien et de sa classification fonctionnelle, qui permet de

[60] Page d'accueil du projet franco-japonais PHRASÉO-PRAG (lien : https://sites.google.com/view/phraseoprag).
[61] Page d'accueil du projet Préfab, élaboré au sein du laboratoire LIDILEM de l'Université Grenoble-Alpes (lien : https://prefab.univ-grenoble-alpes.fr). Il s'agit d'une base de données concernant des phrasèmes constructionnels et des phrases préfabriquées.
[62] Frantext est une base de données textuelle en ligne de grande ampleur, développée par l'équipe de recherche ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) du CNRS. Elle contient plusieurs milliers de textes écrits en français, couvrant une large période historique (du IXe siècle jusqu'au XXIe siècle) et une grande diversité de genres textuels (par exemple, littéraires, philosophiques, journalistiques, scientifiques et techniques) (lien : https://www.frantext.fr).
[63] On signale toutefois que la rédaction du *TLFi* a été achevée en 1994, ce qui ne permet pas l'étude d'expressions très récentes.

rendre compte des valeurs pragmatiques associées aux expressions. Pour ce qui est du dictionnaire de Grossmann et al. (2021), il propose une analyse fine des formules expressives fondée sur des critères systématiques (par exemple, actes de langage, situations d'emploi, figement, variantes, registre, cooccurrents), ce qui en fait un outil fondamental pour comprendre la logique interactionnelle et pragmatique des unités analysées.

Le recours à ces différentes sources permet ainsi d'intégrer, dans la description lexicographique proposée, des éléments issus à la fois de l'usage contemporain, de la tradition lexicographique institutionnelle et des travaux spécialisés en phraséologie. Somme toute, consulter ces ressources en amont du traitement des PPI offre une vision d'ensemble de la manière dont ces formules sont décrites, des informations de microstructure habituellement fournies et des limites éventuelles des descriptions présentes dans les ouvrages lexicographiques plus traditionnelles. Cette vue d'ensemble permet non seulement de saisir les signifiés des différentes formules, mais aussi de repérer les éléments manquants afin d'améliorer les données jugées insuffisantes et d'élaborer un modèle de description plus complet et adapté aux spécificités des expressions étudiées.

4.1.1. Le traitement des phraséologismes pragmatiques dans le *TLFi*

Le *Trésor de la langue française informatisé (TLFi)* (Pierrel, 2006) constitue une ressource lexicographique majeure pour l'étude approfondie de la langue française, notamment dans ses usages aux XIXème et XXème siècles. Il s'agit de la version numérisée du *Trésor de la langue française*, un dictionnaire historique monumental, composé de 16 volumes et d'un supplément, réunissant environ 100 000 entrées accompagnées de 270'000 définitions. Finalisé au sein du laboratoire ATILF en 1994, le *TLFi* n'a plus fait l'objet d'actualisations. Il demeure une référence incontournable dans les études de linguistique lexicale et de phraséologie historique.

Le *TLFi* se distingue par sa profondeur d'analyse lexicographique : il propose pour chaque entrée, sous forme d'unité simple, une riche documentation incluant l'étymologie, les différentes acceptions sémantiques, des exemples (pour la plupart littéraires) ainsi que des collocations et constructions syntaxiques proches. Cette structuration permet une

observation détaillée des mots et des expressions de la langue française avec une approche diachronique.

Pour mieux observer le traitement des phraséologismes au sein du *TLFi*, nous nous appuierons sur un échantillon d'expressions (*je vous en prie, bon courage, c'est gentil, très peu pour moi* et *ce n'est pas mon truc*), sélectionnées parmi les dix-huit qui seront examinées plus en détail dans la suite de ce chapitre, et qui feront l'objet d'une analyse qualitative approfondie à l'aide d'une grille d'analyse. Pour l'analyse du *TLFi*, nous avons opté pour la recherche assistée, outil particulièrement adapté à l'identification des unités lexicales simples et complexes, telles que les formules expressives et rituelles. Cette fonctionnalité permet de repérer visuellement les éléments pertinents grâce à un système de codage par couleurs, facilitant la lecture et l'interprétation des données. En effet, cette visualisation contribue à une meilleure navigation dans la microstructure du dictionnaire et permet de cibler rapidement les formes phraséologiques pertinentes. Les formules peuvent apparaître à plusieurs endroits et champs, souvent liés à un mot simple de l'expression en question qui sert de vedette. Dans la plupart des cas analysés pour notre échantillon, les expressions figées sont cataloguées comme des syntagmes non définis, ne recevant donc pas de glose ou de définitions spécifiques. C'est par exemple le cas des formules *très peu pour moi* et *je vous en prie*. Dans les deux cas, représentés dans les figures 16 et 17, l'usage des expressions est exemplifié par des extraits littéraires servant d'exemple. Quant aux informations de nature pragmatique, il est intéressant de remarquer que le *TLFi* présente une certaine cohérence dans la présentation de ces aspects : les formules sont en effet souvent accompagnées par des indications d'emploi concernant l'acte de parole entre crochets. À titre d'exemple, *très peu pour moi* est ici répertoriée avec l'étiquette *Fam*. qui suggère un usage familier, et assortie d'un commentaire en bleu clair précisant que l'expression en question est utilisée « pour refuser avec ironie ou indignation une hypothèse, une proposition ». De même, la formule *je vous en prie*, telle qu'elle apparaît dans la figure n°17, fait l'objet de plusieurs commentaires d'usage introduits et illustrés par des extraits littéraires, qui permettent d'ancrer ses différents emplois dans des contextes attestés et de mettre en évidence la pluralité de ses valeurs pragmatiques. Selon le *TLFi*, en particulier, *je vous en prie* peut être utilisée selon le contexte respectivement pour « exprimer un ordre », « pour contredire son interlocuteur,

exprimer sa réprobation », « pour inviter l'interlocuteur à poursuivre » ou « répondre à une formule de politesse, éluder des remerciements ».

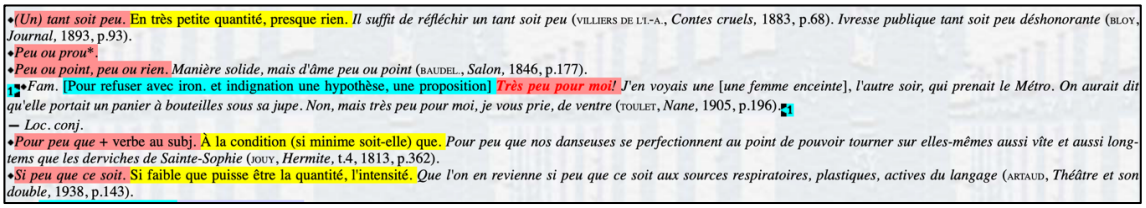

◆*(Un) tant soit peu.* En très petite quantité, presque rien. *Il suffit de réfléchir un tant soit peu* (VILLIERS DE L'I.-A., *Contes cruels*, 1883, p.68). *Ivresse publique tant soit peu déshonorante* (BLOY, *Journal*, 1893, p.93).
◆*Peu ou prou**.
◆*Peu ou point, peu ou rien.* *Manière solide, mais d'âme peu ou point* (BAUDEL., *Salon*, 1846, p.177).
1 ◆*Fam.* [Pour refuser avec iron. et indignation une hypothèse, une proposition] *Très peu pour moi! J'en voyais une* [*une femme enceinte*], *l'autre soir, qui prenait le Métro. On aurait dit qu'elle portait un panier à bouteilles sous sa jupe. Non, mais très peu pour moi, je vous prie, de ventre* (TOULET, *Nane*, 1905, p.196).
1
— Loc. conj.
◆*Pour peu que* + verbe au subj. À la condition (si minime soit-elle) que. *Pour peu que nos danseuses se perfectionnent au point de pouvoir tourner sur elles-mêmes aussi vîte et aussi long-tems que les derviches de Sainte-Sophie* (JOUY, *Hermite*, t.4, 1813, p.362).
◆*Si peu que ce soit.* Si faible que puisse être la quantité, l'intensité. *Que l'on en revienne si peu que ce soit aux sources respiratoires, plastiques, actives du langage* (ARTAUD, *Théâtre et son double*, 1938, p.143).

Figure n°16 – Prise d'écran de l'entrée *peu* dans le *TLFi*

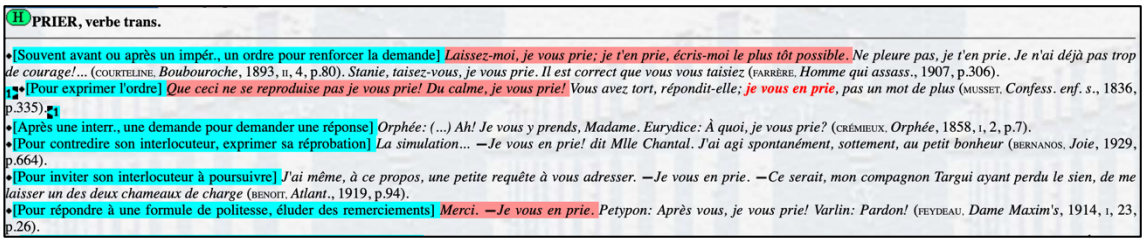
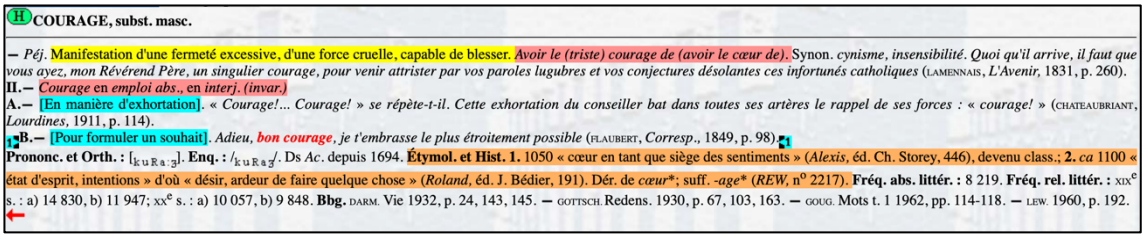

H **PRIER**, verbe trans.
◆[Souvent avant ou après un impér., un ordre pour renforcer la demande] *Laissez-moi, je vous prie; je t'en prie, écris-moi le plus tôt possible. Ne pleure pas, je t'en prie. Je n'ai déjà pas trop de courage!...* (COURTELINE, *Boubouroche*, 1893, II, 4, p.80). *Stanie, taisez-vous, je vous prie. Il est correct que vous vous taisiez* (FARRÈRE, *Homme qui assass.*, 1907, p.306).
1 ◆[Pour exprimer l'ordre] *Que ceci ne se reproduise pas je vous prie! Du calme, je vous prie!* Vous avez tort, répondit-elle; *je vous en prie*, pas un mot de plus (MUSSET, *Confess. enf. s.*, 1836, p.335).
1
◆[Après une interr., une demande pour demander une réponse] *Orphée: (...) Ah! Je vous y prends, Madame. Eurydice: À quoi, je vous prie?* (CRÉMIEUX, *Orphée*, 1858, I, 2, p.7).
◆[Pour contredire son interlocuteur, exprimer sa réprobation] *La simulation... —Je vous en prie! dit Mlle Chantal. J'ai agi spontanément, sottement, au petit bonheur* (BERNANOS, *Joie*, 1929, p.664).
◆[Pour inviter son interlocuteur à poursuivre] *J'ai même, à ce propos, une petite requête à vous adresser. —Je vous en prie. —Ce serait, mon compagnon Targui ayant perdu le sien, de me laisser un des deux chameaux de charge* (BENOIT, *Atlant.*, 1919, p.94).
◆[Pour répondre à une formule de politesse, éluder des remerciements] *Merci. —Je vous en prie. Petypon: Après vous, je vous prie! Varlin: Pardon!* (FEYDEAU, *Dame Maxim's*, 1914, I, 23, p.26).

Figure n°17 – Prise d'écran de l'entrée *prier* dans le *TLFi*

Si nous observons également le traitement de *bon courage*, *ce n'est pas mon truc* et *c'est gentil*, il est possible de remarquer que ces formules sont elles aussi intégrées au sein d'entrées correspondant à un mot simple servant de vedette (*courage*, *truc* et *gentil,-ille*), et qu'elles ne font pas l'objet d'entrées autonomes. Dans les deux cas, leur valeur formulaire est néanmoins explicitement signalée par des commentaires d'usage et des indications pragmatiques, introduits entre crochets, qui permettent de distinguer l'emploi figé de l'emploi lexical ordinaire.

Ainsi, *bon courage* (figure n°18) apparaît comme une formule relevant d'un emploi interjectif, accompagnée de la mention « pour formuler un souhait », et illustrée par un extrait littéraire qui met en évidence son fonctionnement en tant qu'acte de politesse expressive adressé à l'interlocuteur. De la même façon, *ce n'est pas mon truc* (figure n°19) est répertoriée comme un syntagme défini servant à indiquer « quelque chose où je ne suis pas à l'aise ». Là encore, la formule est introduite et contextualisée par un exemple attesté, qui permet de saisir sa valeur pragmatique de refus ou de prise de distance, tout en soulignant son ancrage dans un registre familier. Pour ce qui est de la formule *c'est gentil* (figure n°20), nous signalons aussi que, au-delà du syntagme, le *TLFi* présente aussi

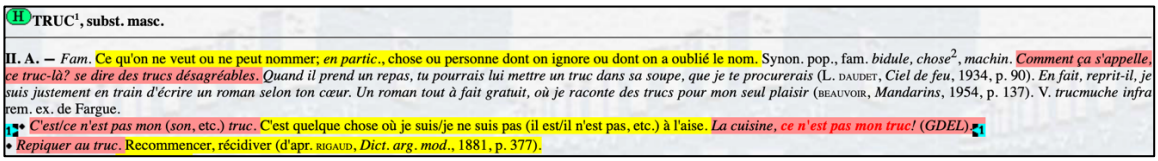
des constructions syntaxiques spécifiques (par exemple, *C'est (très) gentil à (toi) de + inf.*) en violet.



COURAGE, subst. masc.

— *Péj.* Manifestation d'une fermeté excessive, d'une force cruelle, capable de blesser. *Avoir le (triste) courage de (avoir le cœur de).* Synon. *cynisme, insensibilité. Quoi qu'il arrive, il faut que vous ayez, mon Révérend Père, un singulier courage, pour venir attrister par vos paroles lugubres et vos conjectures désolantes ces infortunés catholiques* (LAMENNAIS, *L'Avenir*, 1831, p. 260).
II. — *Courage* en *emploi abs.*, en *interj. (invar.)*
A. — [En manière d'exhortation]. « *Courage!... Courage! » se répète-t-il. Cette exhortation du conseiller bat dans toutes ses artères le rappel de ses forces : « courage! »* (CHATEAUBRIANT, *Lourdines*, 1911, p. 114).
B. — [Pour formuler un souhait]. *Adieu, bon courage, je t'embrasse le plus étroitement possible* (FLAUBERT, *Corresp.*, 1849, p. 98).
Prononc. et Orth. : [kuʀaːʒ]. **Enq. :** /kuʀaʒ/. Ds *Ac.* depuis 1694. **Étymol. et Hist. 1.** 1050 « cœur en tant que siège des sentiments » (*Alexis*, éd. Ch. Storey, 446), devenu class.; **2.** *ca* 1100 « état d'esprit, intentions » d'où « désir, ardeur de faire quelque chose » (*Roland*, éd. J. Bédier, 191). Dér. de *cœur**; suff. *-age** (*REW*, n° 2217). **Fréq. abs. littér. :** 8 219. **Fréq. rel. littér. :** XIXe s. : a) 14 830, b) 11 947; XXe s. : a) 10 057, b) 9 848. **Bbg.** DARM. Vie 1932, p. 24, 143, 145. — GOTTSCH. Redens. 1930, p. 67, 103, 163. — GOUG. Mots t. 1 1962, pp. 114-118. — LEW. 1960, p. 192.

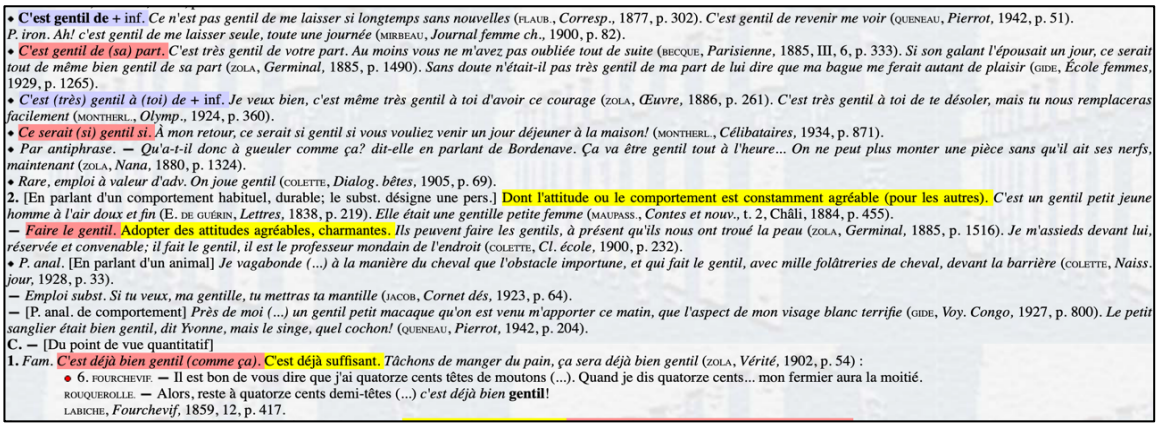
Figure n°18 – Prise d'écran de l'entrée *courage* dans le *TLFi*



TRUC[1], subst. masc.

II. A. — *Fam.* Ce qu'on ne veut ou ne peut nommer; *en partic.*, chose ou personne dont on ignore ou dont on a oublié le nom. Synon. pop., fam. *bidule, chose*[2], *machin. Comment ça s'appelle, ce truc-là? se dire des trucs désagréables. Quand il prend un repas, tu pourrais lui mettre un truc dans sa soupe, que je te procurerais* (L. DAUDET, *Ciel de feu*, 1934, p. 90). *En fait, reprit-il, je suis justement en train d'écrire un roman selon ton cœur. Un roman tout à fait gratuit, où je raconte des trucs pour mon seul plaisir* (BEAUVOIR, *Mandarins*, 1954, p. 137). V. *trucmuche* infra rem. ex. de Fargue.
◆ C'est/ce n'est pas mon (*son*, etc.) *truc*. C'est quelque chose où je suis/je ne suis pas (il est/il n'est pas, etc.) à l'aise. *La cuisine, ce n'est pas mon truc!* (*GDEL*).
◆ *Repiquer au truc.* Recommencer, récidiver (d'apr. RIGAUD, *Dict. arg. mod.*, 1881, p. 377).

Figure n°19 – Prise d'écran de l'entrée *truc* dans le *TLFi*



◆ **C'est gentil de** + inf. *Ce n'est pas gentil de me laisser si longtemps sans nouvelles* (FLAUB., *Corresp.*, 1877, p. 302). *C'est gentil de revenir me voir* (QUENEAU, *Pierrot*, 1942, p. 51).
P. iron. Ah! c'est gentil de me laisser seule, toute une journée (MIRBEAU, *Journal femme ch.*, 1900, p. 82).
◆ *C'est gentil de (sa) part. C'est très gentil de votre part. Au moins vous ne m'avez pas oubliée tout de suite* (BECQUE, *Parisienne*, 1885, III, 6, p. 333). *Si son galant l'épousait un jour, ce serait tout de même bien gentil de sa part* (ZOLA, *Germinal*, 1885, p. 1490). *Sans doute n'était-il pas très gentil de ma part de lui dire que ma bague me ferait autant de plaisir* (GIDE, *École femmes*, 1929, p. 1265).
◆ *C'est (très) gentil à (toi) de* + inf. *Je veux bien, c'est même très gentil à toi d'avoir ce courage* (ZOLA, *Œuvre*, 1886, p. 261). *C'est très gentil à toi de te désoler, mais tu nous remplaceras facilement* (MONTHERL., *Olymp.*, 1924, p. 360).
◆ *Ce serait (si) gentil si. À mon retour, ce serait si gentil si vous vouliez venir un jour déjeuner à la maison!* (MONTHERL., *Célibataires*, 1934, p. 871).
◆ *Par antiphrase. — Qu'a-t-il donc à gueuler comme ça? dit-elle en parlant de Bordenave. Ça va être gentil tout à l'heure... On ne peut plus monter une pièce sans qu'il ait ses nerfs, maintenant* (ZOLA, *Nana*, 1880, p. 1324).
◆ *Rare, emploi à valeur d'adv. On joue gentil* (COLETTE, *Dialog. bêtes*, 1905, p. 69).
2. [En parlant d'un comportement habituel, durable; le subst. désigne une pers.] Dont l'attitude ou le comportement est constamment agréable (pour les autres). *C'est un gentil petit jeune homme à l'air doux et fin* (E. DE GUÉRIN, *Lettres*, 1838, p. 219). *Elle était une gentille petite femme* (MAUPASS., *Contes et nouv.*, t. 2, Châli, 1884, p. 455).
— *Faire le gentil.* Adopter des attitudes agréables, charmantes. *Ils peuvent faire les gentils, à présent qu'ils nous ont troué la peau* (ZOLA, *Germinal*, 1885, p. 1516). *Je m'assieds devant lui, réservée et convenable; il fait le gentil, il est le professeur mondain de l'endroit* (COLETTE, *Cl. école*, 1900, p. 232).
◆ *P. anal.* [En parlant d'un animal] *Je vagabonde (...) à la manière du cheval que l'obstacle importune, et qui fait le gentil, avec mille folâtreries de cheval, devant la barrière* (COLETTE, *Naiss. jour*, 1928, p. 33).
— *Emploi subst. Si tu veux, ma gentille, tu mettras ta mantille* (JACOB, *Cornet dés*, 1923, p. 64).
— [P. anal. de comportement] *Près de moi (...) un gentil petit macaque qu'on est venu m'apporter ce matin, que l'aspect de mon visage blanc terrifie* (GIDE, *Voy. Congo*, 1927, p. 800). *Le petit sanglier était bien gentil, dit Yvonne, mais le singe, quel cochon!* (QUENEAU, *Pierrot*, 1942, p. 204).
C. — [Du point de vue quantitatif]
1. *Fam. C'est déjà bien gentil (comme ça).* C'est déjà suffisant. *Tâchons de manger du pain, ça sera déjà bien gentil* (ZOLA, *Vérité*, 1902, p. 54) :
● 6. FOURCHEVIF. — Il est bon de vous dire que j'ai quatorze cents têtes de moutons (...). Quand je dis quatorze cents... mon fermier aura la moitié.
ROUQUEROLLE. — Alors, reste à quatorze cents demi-têtes (...) *c'est déjà bien* **gentil**!
LABICHE, *Fourchevif*, 1859, 12, p. 417.

Figure n°20 – Prise d'écran de l'entrée *gentil, -ille* dans le *TLFi*

En somme, après ce petit examen, nous pouvons conclure que, concernant le traitement des phraséologismes pragmatiques, le TLFi constitue une ressource lexicographique de haute valeur scientifique qui présente plusieurs indications d'emploi plus ou moins détaillées et l'ajout de certaines expressions syntaxiques.

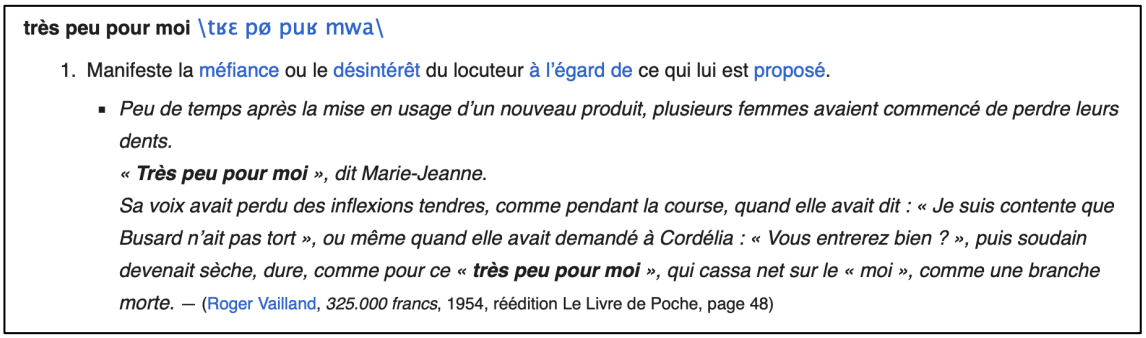
4.2.2. Le traitement des phraséologismes pragmatiques dans le *Wiktionnaire*

Né en 2004, le *Wiktionnaire* se présente comme le « compagnon lexical » de *Wikipédia* (Sajous, Hathout, Calderone, 2014 : 663), soulignant ainsi sa fonction parallèle de ressource linguistique libre et collaborative. Par rapport aux dictionnaires traditionnels, il ne prétend pas à une autorité normative, mais se veut une initiative essentiellement descriptive, ouverte à une pluralité d'usages et de voix. Sur sa page d'accueil, il est explicitement précisé que le projet « ne juge pas la valeur des mots » (*Wiktionnaire : à propos*), ce qui traduit une posture résolument non prescriptive et démocratique de la langue.

Cette posture épistémologique entraîne toutefois des conséquences sur la manière dont les unités phraséologiques sont représentées, répertoriées et classées. Étant un « produit d'un apport communautaire non réglementé », comme le rappellent Molinari et Vicari (2023 : 6), dans le *Wiktionnaire*, les décisions éditoriales sont le fruit d'une négociation constante entre contributeurs, où « la véridicité est confiée à la négociation » plutôt qu'à une instance académique de validation. Quant à sa structure, elle est inspirée des dictionnaires classiques pour ce qui est des informations lexicales de base, comme des définitions, étymologies, et des informations syntaxiques, avec des différences en ce qui concerne la nomenclature adoptée.

Par rapport au *TLFi*, dans le *Wiktionnaire* il est possible de trouver des phraséologismes traités comme des entrées à part entière (Tutin, 2020 : 6). En effet, le *Wiktionnaire* se caractérise par la présentation d'un large éventail de « locutions-phrases »[64]. C'est par exemple le cas de *Très peu pour moi*, répertorié comme une expression servant à manifester « la méfiance ou le désintérêt du locuteur à l'égard de ce qui est proposé » et dont l'usage est introduit par des exemples de caractère littéraire, permettant d'ancrer cette description dans des contextes attestés.

[64] « Suite de mots, figée par l'usage, formant une phrase et dans laquelle la fonction de chaque mot pris isolément n'est pas analysable » (entrée « locutions-phrases », *Wiktionnaire*, consulté le 22 décembre 2025).



très peu pour moi \tʁɛ pø puʁ mwa\

1. Manifeste la méfiance ou le désintérêt du locuteur à l'égard de ce qui lui est proposé.
   - *Peu de temps après la mise en usage d'un nouveau produit, plusieurs femmes avaient commencé de perdre leurs dents.*
     *« **Très peu pour moi** », dit Marie-Jeanne.*
     *Sa voix avait perdu des inflexions tendres, comme pendant la course, quand elle avait dit : « Je suis contente que Busard n'ait pas tort », ou même quand elle avait demandé à Cordélia : « Vous entrerez bien ? », puis soudain devenait sèche, dure, comme pour ce « **très peu pour moi** », qui cassa net sur le « moi », comme une branche morte.* — (Roger Vailland, *325.000 francs*, 1954, réédition Le Livre de Poche, page 48)

Figure n°21 – La formule *Très peu pour moi* dans le *Wiktionnaire*

Si nous examinons également les entrées consacrées à *je vous en prie* (figure n°22) et à *bon courage* (figure n°23), nous constatons que le *Wiktionnaire* accorde une attention particulière à la pluralité des valeurs pragmatiques de ces formules, en les décrivant à travers plusieurs acceptions. À titre d'exemple, en ce qui concerne *Je vous en prie*, le *Wiktionnaire* distingue trois acceptions principales, correspondant à des valeurs pragmatiques différenciées, tout en ajoutant des indications de registre et des informations d'usage. La première acception renvoie au sens propre de la locution, où *je vous en prie* fonctionne comme une requête ou une supplication et dont l'usage est illustré par des exemples de nature littéraire. La deuxième acception correspond à un emploi interactionnel invitant l'interlocuteur à agir (« Allez-y, n'hésitez pas »), typiquement en réponse à une demande. Enfin, la troisième acception, marquée par l'étiquette *soutenu*, décrit l'usage de *je vous en prie* comme formule de politesse, servant soit à répondre à un remerciement, soit à accompagner une requête ou un ordre. En outre, l'entrée du *Wiktionnaire* se distingue aussi par la présence de rubriques consacrées aux synonymes et aux traductions, qui complètent utilement la description sémantico-pragmatique de l'expression. Au sein de l'entrée consacrée à *je vous en prie*, la section des synonymes mentionne notamment la variante *je t'en prie*, explicitement associée au tutoiement, ce qui permet de mettre en évidence une variation diastratique importante pour l'emploi adéquat de la formule.

Pour ce qui est de l'expression *bon courage*, l'entrée du *Wiktionnaire* met également en évidence la dimension routinière et pragmatique de la formule à travers des rubriques dédiées au *vocabulaire apparenté par le sens* et aux *traductions*. La mention de formes proches telles que *bonne chance* ou *bonne continuation* permet de situer *bon courage* dans un réseau de formules de souhait et d'encouragement, tout en suggérant des

proximités fonctionnelles qui ne recouvrent pas nécessairement une équivalence pragmatique stricte. La section consacrée aux traductions propose par ailleurs une grande variété d'équivalents dans différentes langues, allant de traductions littérales à des expressions idiomatiques culturellement marquées (par exemple, *hang in there*, *in bocca al lupo*).



je vous en prie \ʒə vu.zɑ̃ pʁi\

1. *(Sens propre)* Je vous supplie de faire ça.
   - *Oh ! ayez pitié de moi, n'allez pas à cette porte,* ***je vous en prie, je vous en prie, je vous en prie*** *!* — (Victor Hugo, *Angelo, tyran de Padoue*, 1835)
   - *— J'ai besoin de savoir ce qui lui est arrivé.* ***Je vous en prie****, madame… Le baas Marius ne m'aime pas, il ne me laissera jamais lui parler.* — (Philippe Morvan, *Les Fils du Ciel*, Calmann-Lévy, 2021)
   - Ajouter un exemple
2. Allez-y, n'hésitez pas.
   - *— Puis-je me servir de votre téléphone, s'il vous plaît ?*
     — Mais, ***je vous en prie*** *!*
3. *(Soutenu)* De rien, il n'y a pas de quoi. Formule de politesse utilisée pour répondre à un remerciement, ou pour accompagner une requête ou un ordre.

Synonymes [modifier le wikicode]

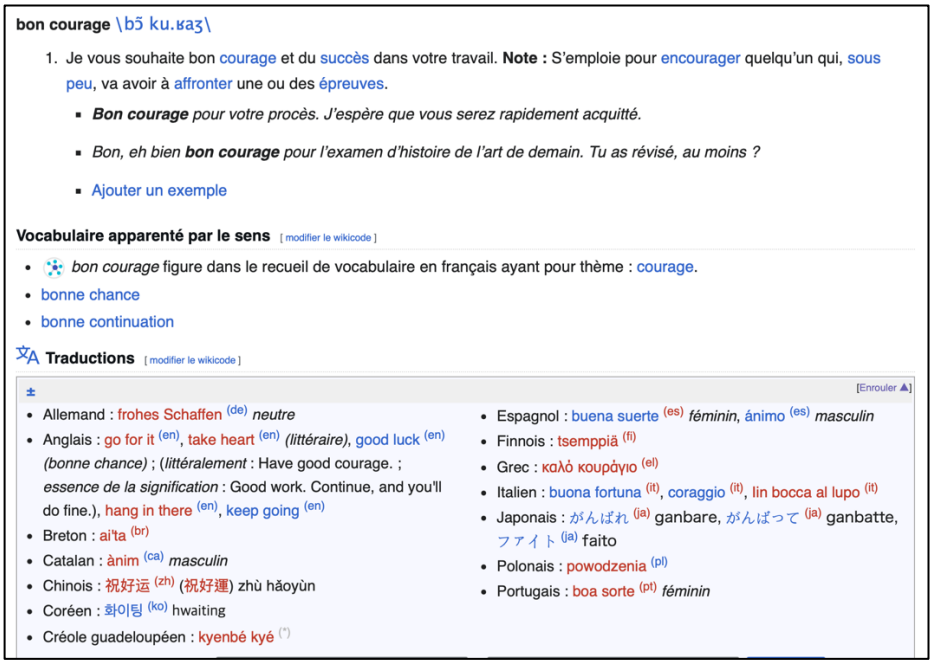
- je t'en prie *(tutoiement)*

Traductions [modifier le wikicode]

Je vous supplie de faire ça [Enrouler]

- Albanais : ju lutem (sq)
- Anglais : please (en), I beg you (en)
- Coréen : 부탁합니다 (ko) butakhamnida
- Italien : ve ne prego (it), vi supplico (it)
- Japonais : お願いします (ja) onegaishimasu
- Portugais : eu vos suplico (pt), eu te peço (pt), por favor (pt)
- Slovène : rotim vas (sl)
- Turc : rica ederim (tr)

Figure n°22 – La formule *Je vous en prie* dans le *Wiktionnaire*



bon courage \bɔ̃ ku.ʁaʒ\

1. Je vous souhaite bon courage et du succès dans votre travail. **Note :** S'emploie pour encourager quelqu'un qui, sous peu, va avoir à affronter une ou des épreuves.
   - ***Bon courage*** *pour votre procès. J'espère que vous serez rapidement acquitté.*
   - *Bon, eh bien* ***bon courage*** *pour l'examen d'histoire de l'art de demain. Tu as révisé, au moins ?*
   - Ajouter un exemple

Vocabulaire apparenté par le sens [modifier le wikicode]

- *bon courage* figure dans le recueil de vocabulaire en français ayant pour thème : courage.
- bonne chance
- bonne continuation

Traductions [modifier le wikicode]

[Enrouler]

- Allemand : frohes Schaffen (de) *neutre*
- Anglais : go for it (en), take heart (en) *(littéraire)*, good luck (en) *(bonne chance)* ; *(littéralement* : Have good courage. ; *essence de la signification* : Good work. Continue, and you'll do fine.), hang in there (en), keep going (en)
- Breton : ai'ta (br)
- Catalan : ànim (ca) *masculin*
- Chinois : 祝好运 (zh) (祝好運) zhù hǎoyùn
- Coréen : 화이팅 (ko) hwaiting
- Créole guadeloupéen : kyenbé kyé (*)
- Espagnol : buena suerte (es) *féminin*, ánimo (es) *masculin*
- Finnois : tsemppiä (fi)
- Grec : καλό κουράγιο (el)
- Italien : buona fortuna (it), coraggio (it), lin bocca al lupo (it)
- Japonais : がんばれ (ja) ganbare, がんばって (ja) ganbatte, ファイト (ja) faito
- Polonais : powodzenia (pl)
- Portugais : boa sorte (pt) *féminin*

Figure n°23 – La formule *Bon courage* dans le *Wiktionnaire*

Tout cela considéré, il faut toutefois admettre que le traitement par entrée à part entière dans le *Wiktionnaire* n'est pas systématique puisqu'il ne concerne que quelques expressions parmi celles que nous avons considérées comme base pour notre étude. Par exemple, il ne traite pas des expressions comme *c'est gentil, ce n'est pas mon truc* et *ça va aller*. Somme toute, le *Wiktionnaire* constitue une ressource intéressante pour l'étude des phraséologismes pragmatiques, en raison de sa capacité à rendre visibles des expressions routinières et des valeurs pragmatiques différenciées. Les exemples contextualisés ainsi que les rubriques consacrées aux synonymes et aux traductions en font un outil pertinent dans une perspective didactique et contrastive. Toutefois, en raison du caractère non systématique et hétérogène de son traitement, son exploitation à des fins pédagogiques doit s'inscrire dans une démarche complémentaire, articulée à d'autres ressources lexicographiques et à l'analyse de corpus authentiques.

4.2.3. Le traitement des phraséologismes pragmatiques dans Bidaud (2002)

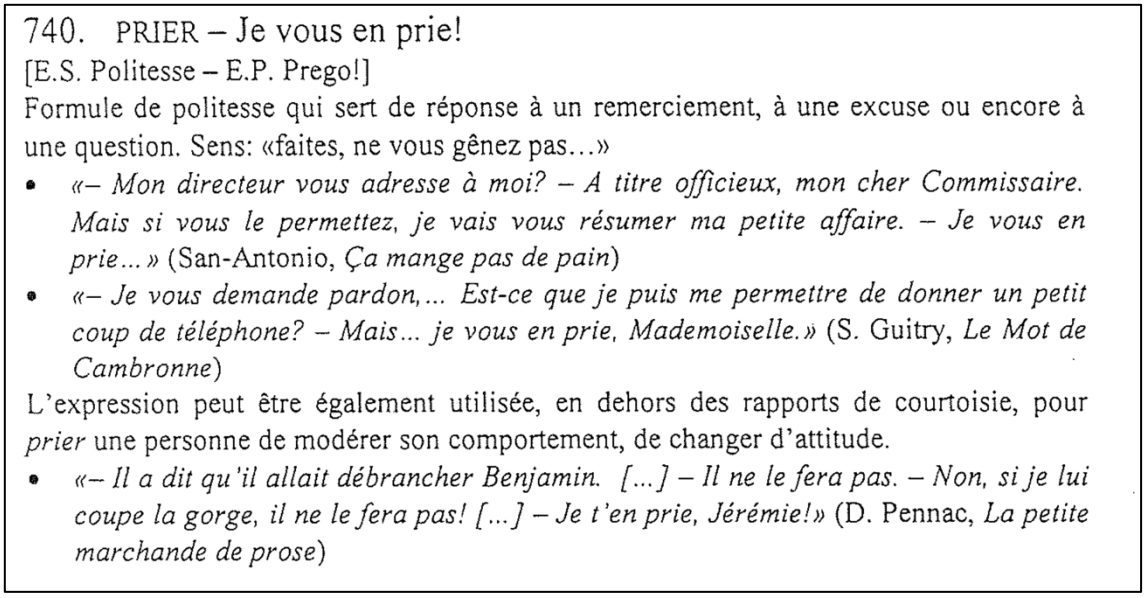
L'ouvrage de Bidaud (2002) offre une contribution fondamentale à l'étude des structures figées en contexte conversationnel, à travers une approche contrastive entre le français et l'italien. L'auteure y examine 1057 expressions figées françaises, accompagnées de leurs équivalents fonctionnels en italien, avec un objectif à la fois linguistique, pragmatique et didactique. Cette ressource s'adresse principalement aux apprenants non natifs du français, ainsi qu'aux traducteurs, pour lesquels la compréhension et l'usage correct de ces expressions posent des difficultés considérables.

Dans son introduction, Bidaud définit les structures figées traitées comme des formes lexicalisées et sémantiquement opaques, qui s'imposent dans des situations d'énonciation spécifiques. Elle insiste sur le fait que leur « sens global est indépendant du sens de chaque élément » (Bidaud, 2002 : 2), mettant ainsi en lumière leur non-compositionnalité sémantique. Cette caractéristique rapproche fortement ces unités des phraséologismes réactifs et rituels, objet principal de ce travail de thèse, qui se définissent également dans la plupart des fois par leur fixité syntaxique et leur dépendance contextuelle. Il s'agit donc de formes cristallisées de la langue orale, fréquentes dans les interactions spontanées. Bidaud vise donc ici à donner aux locuteurs

non natifs les clés d'interprétation et d'appropriation de ces unités discursives à forte charge expressive.

L'apport majeur de l'ouvrage réside dans sa structure lexicographique originale, articulée autour d'un système d'étiquetage rigoureux. Chaque entrée lexicale est accompagnée d'un ensemble d'éléments métalexicographiques permettant d'analyser l'expression sous différentes facettes :

- L'étiquette sémantique [ES] correspond à la valeur fonctionnelle de chaque structure figée. Par exemple, l'expression *Je vous en prie*, selon le contexte où elle est utilisée, peut servir de « réponse à un remerciement, à une excuse ou encore à une question » ou « pour prier une personne de modérer son comportement et changer son aptitude ». Cette polysémie contextuelle rend leur apprentissage problématique, mais souligne aussi leur richesse expressive.



740. PRIER – Je vous en prie!
[E.S. Politesse – E.P. Prego!]
Formule de politesse qui sert de réponse à un remerciement, à une excuse ou encore à une question. Sens: «faites, ne vous gênez pas…»

- *«– Mon directeur vous adresse à moi? – A titre officieux, mon cher Commissaire. Mais si vous le permettez, je vais vous résumer ma petite affaire. – Je vous en prie…»* (San-Antonio, *Ça mange pas de pain*)
- *«– Je vous demande pardon,… Est-ce que je puis me permettre de donner un petit coup de téléphone? – Mais… je vous en prie, Mademoiselle.»* (S. Guitry, *Le Mot de Cambronne*)

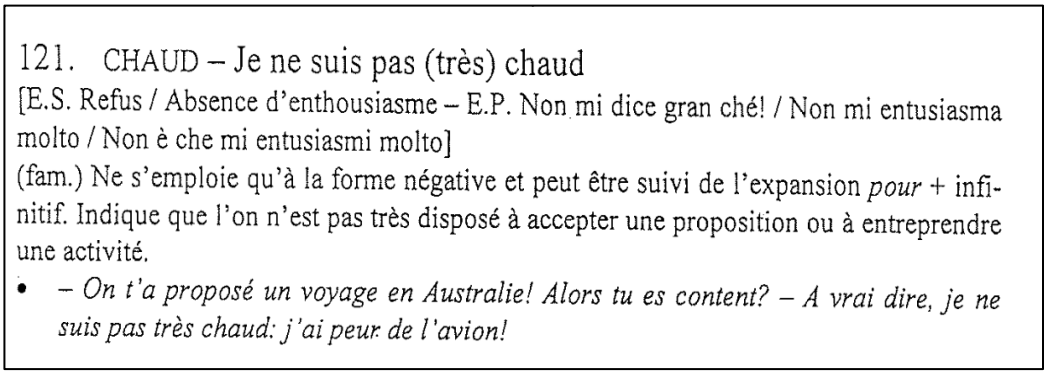
L'expression peut être également utilisée, en dehors des rapports de courtoisie, pour *prier* une personne de modérer son comportement, de changer d'attitude.

- *«– Il a dit qu'il allait débrancher Benjamin. […] – Il ne le fera pas. – Non, si je lui coupe la gorge, il ne le fera pas! […] – Je t'en prie, Jérémie!»* (D. Pennac, *La petite marchande de prose*)

Figure n°24 – Prise d'écran des entrées consacrées à *Je vous en prie*

- Les équivalents en italien [EP] sont proposés en tenant compte de l'intraduisibilité littérale de nombreuses expressions figées. Bidaud insiste sur le rôle fondamental du contexte pour déterminer le bon équivalent, car il s'agit bien souvent de traduire des actes de langage inscrits dans une culture ou une situation bien déterminée. Dans la figure en bas, il est possible de voir l'exemple de l'expression

je ne suis pas (très) chaud qui notamment ne renvoie en aucun cas à la chaleur, mais utilise cette métaphore pour signifier une absence d'enthousiasme.



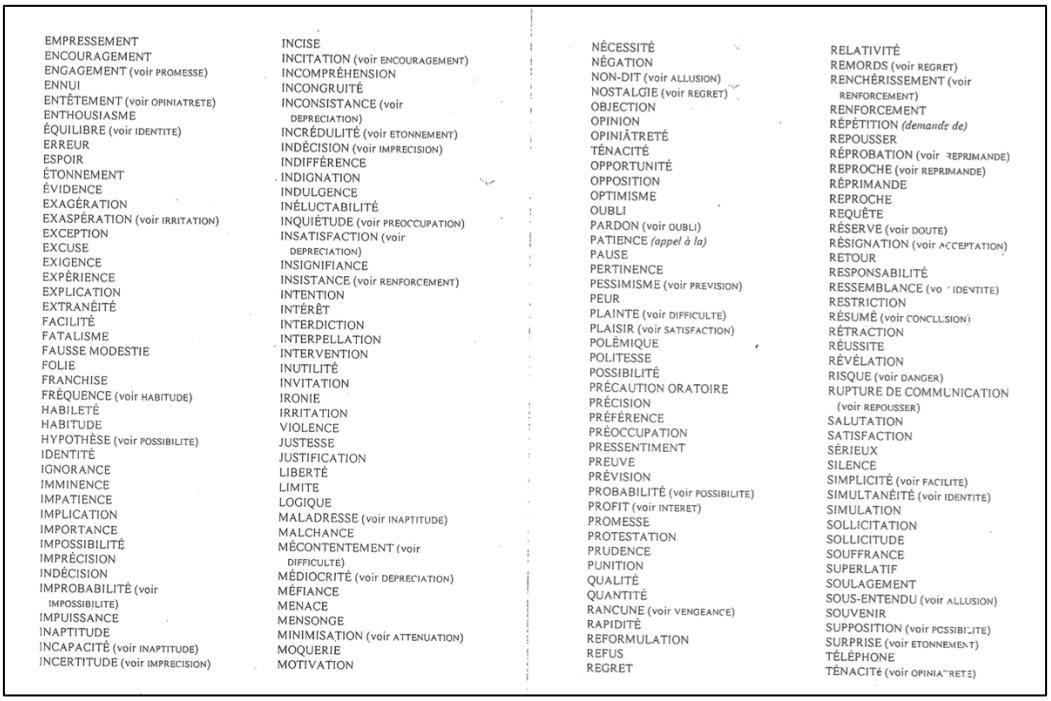
121. CHAUD – Je ne suis pas (très) chaud
[E.S. Refus / Absence d'enthousiasme – E.P. Non mi dice gran ché! / Non mi entusiasma molto / Non è che mi entusiasmi molto]
(fam.) Ne s'emploie qu'à la forme négative et peut être suivi de l'expansion *pour* + infinitif. Indique que l'on n'est pas très disposé à accepter une proposition ou à entreprendre une activité.

- *– On t'a proposé un voyage en Australie! Alors tu es content? – A vrai dire, je ne suis pas très chaud: j'ai peur de l'avion!*

Figure n°25 – L'expression *Je ne suis pas chaud* dans Bidaud (2002)

- Des indications de registre (souvent *familier* ou *populaire*) accompagnent chaque expression, de même que les variantes (comme « t'en fais pas » pour « ne t'en fais pas »), ce qui permet de tenir compte de la variation stylistique dans l'usage courant.
- Les expressions similaires, signalées par la formule « à rapprocher de… », permettent de mettre en relation des unités voisines sur le plan sémantique ou fonctionnel, favorisant ainsi une compréhension en réseau, plutôt qu'en liste fermée.
- Des exemples tirés de la littérature, choisis pour illustrer les emplois dans des situations authentiques, viennent renforcer la contextualisation de ces expressions.

L'index final est particulièrement intéressant : les expressions sont classées selon leur pivot sémantique dominant, c'est-à-dire la valence expressive ou interactionnelle qu'elles transmettent (voir figure n°26). Ce classement thématique facilite l'accès aux expressions selon leur fonction : refus, désaccord, doute, surprise, colère, peur, etc. Cette organisation permet une lecture transversale du corpus et rend visible la richesse expressive propre au français.



EMPRESSEMENT
ENCOURAGEMENT
ENGAGEMENT (voir PROMESSE)
ENNUI
ENTÊTEMENT (voir OPINIATRETE)
ENTHOUSIASME
ÉQUILIBRE (voir IDENTITE)
ERREUR
ESPOIR
ÉTONNEMENT
ÉVIDENCE
EXAGÉRATION
EXASPÉRATION (voir IRRITATION)
EXCEPTION
EXCUSE
EXIGENCE
EXPÉRIENCE
EXPLICATION
EXTRANÉITÉ
FACILITÉ
FATALISME
FAUSSE MODESTIE
FOLIE
FRANCHISE
FRÉQUENCE (voir HABITUDE)
HABILETÉ
HABITUDE
HYPOTHÈSE (voir POSSIBILITE)
IDENTITÉ
IGNORANCE
IMMINENCE
IMPATIENCE
IMPLICATION
IMPORTANCE
IMPOSSIBILITÉ
IMPRÉCISION
INDÉCISION
IMPROBABILITÉ (voir IMPOSSIBILITE)
IMPUISSANCE
INAPTITUDE
INCAPACITÉ (voir INAPTITUDE)
INCERTITUDE (voir IMPRECISION)
INCISE
INCITATION (voir ENCOURAGEMENT)
INCOMPRÉHENSION
INCONGRUITÉ
INCONSISTANCE (voir DEPRECIATION)
INCRÉDULITÉ (voir ETONNEMENT)
INDÉCISION (voir IMPRECISION)
INDIFFÉRENCE
INDIGNATION
INDULGENCE
INÉLUCTABILITÉ
INQUIÉTUDE (voir PREOCCUPATION)
INSATISFACTION (voir DEPRECIATION)
INSIGNIFIANCE
INSISTANCE (voir RENFORCEMENT)
INTENTION
INTÉRÊT
INTERDICTION
INTERPELLATION
INTERVENTION
INUTILITÉ
INVITATION
IRONIE
IRRITATION
VIOLENCE
JUSTESSE
JUSTIFICATION
LIBERTÉ
LIMITE
LOGIQUE
MALADRESSE (voir INAPTITUDE)
MALCHANCE
MÉCONTENTEMENT (voir DIFFICULTE)
MÉDIOCRITÉ (voir DEPRECIATION)
MÉFIANCE
MENACE
MENSONGE
MINIMISATION (voir ATTENUATION)
MOQUERIE
MOTIVATION
NÉCESSITÉ
NÉGATION
NON-DIT (voir ALLUSION)
NOSTALGIE (voir REGRET)
OBJECTION
OPINION
OPINIÂTRETÉ
TÉNACITÉ
OPPORTUNITÉ
OPPOSITION
OPTIMISME
OUBLI
PARDON (voir OUBLI)
PATIENCE *(appel à la)*
PAUSE
PERTINENCE
PESSIMISME (voir PREVISION)
PEUR
PLAINTE (voir DIFFICULTE)
PLAISIR (voir SATISFACTION)
POLÉMIQUE
POLITESSE
POSSIBILITÉ
PRÉCAUTION ORATOIRE
PRÉCISION
PRÉFÉRENCE
PRÉOCCUPATION
PRESSENTIMENT
PREUVE
PRÉVISION
PROBABILITÉ (voir POSSIBILITE)
PROFIT (voir INTERET)
PROMESSE
PROTESTATION
PRUDENCE
PUNITION
QUALITÉ
QUANTITÉ
RANCUNE (voir VENGEANCE)
RAPIDITÉ
REFORMULATION
REFUS
REGRET
RELATIVITÉ
REMORDS (voir REGRET)
RENCHÉRISSEMENT (voir RENFORCEMENT)
RENFORCEMENT
RÉPÉTITION *(demande de)*
REPOUSSER
RÉPROBATION (voir REPRIMANDE)
REPROCHE (voir REPRIMANDE)
RÉPRIMANDE
REPROCHE
REQUÊTE
RÉSERVE (voir DOUTE)
RÉSIGNATION (voir ACCEPTATION)
RETOUR
RESPONSABILITÉ
RESSEMBLANCE (voir IDENTITE)
RESTRICTION
RÉSUMÉ (voir CONCLUSION)
RÉTRACTION
RÉUSSITE
RÉVÉLATION
RISQUE (voir DANGER)
RUPTURE DE COMMUNICATION (voir REPOUSSER)
SALUTATION
SATISFACTION
SÉRIEUX
SILENCE
SIMPLICITÉ (voir FACILITE)
SIMULTANÉITÉ (voir IDENTITE)
SIMULATION
SOLLICITATION
SOLLICITUDE
SOUFFRANCE
SUPERLATIF
SOULAGEMENT
SOUS-ENTENDU (voir ALLUSION)
SOUVENIR
SUPPOSITION (voir POSSIBILITE)
SURPRISE (voir ETONNEMENT)
TÉLÉPHONE
TÉNACITÉ (voir OPINIATRETE)

Figure n°26 – Liste des étiquettes et pivots sémantiques dans Bidaud (2002)

L'ouvrage de Bidaud représente ainsi une ressource précieuse à double titre. D'une part, il répond à un besoin didactique pour les apprenants étrangers, en leur fournissant des clés de compréhension, d'interprétation et de production qui facilitent l'acquisition de la compétence pragmatique en français oral. D'autre part, il constitue un outil de référence pour les traducteurs, en soulignant l'importance du contexte discursif et culturel dans le traitement des expressions figées.

233. DIRE – Ça ne me dit rien!

Dans la conversation, l'expression figée peut avoir deux sens; elle peut

➢ indiquer qu'une proposition, une invitation ou une activité ne suscite aucun intérêt et donc la locution constitue un refus.
[E.S. Refus / Manque d'enthousiasme – E.P. Non ho voglia! / Non mi va!]

Variante: *ça ne me dit pas grand chose* (refus plus mitigé).

- *– Si on allait voir le dernier film de Nanni Moretti? – Non, ça ne me dit rien, pas ce soir en tout cas.*
- *«– Nous préparons un nouveau croisement et nous comptons bien que tu te joindras à nous. – Cela ne me dit pas grand chose. – Ttt, ttt. Ne prends pas parti avant d'avoir écouté le détail de la chose. D'abord, cette fois-ci [...] nous voguons vers Carthage. – Cela ne me dit pas plus.»* (R. Queneau, *Les Fleurs bleues*)

➢ indiquer qu'on ne sait pas répondre à une demande d'information.
[E.S. Ignorance – E.P. Non lo so! / Non mi dice nulla!]

- *– Tu sais où se trouve la ville de Lens? – Non, ça ne me dit rien du tout!*

Figure n°27 - L'expression *ça ne me dit rien* dans Bidaud (2002)

L'entrée consacrée à *ça ne me dit rien* (figure n°27), expression que nous allons analyser en détail dans la suite de ce chapitre, illustre particulièrement bien cette double utilité. Bidaud distingue en effet deux valeurs pragmatiques principales de la formule en contexte conversationnel : d'une part, un emploi relevant du refus ou du manque d'enthousiasme, lorsque l'expression est utilisée en réaction à une proposition ou à une invitation (*Si on allait voir le dernier film de Nanni Moretti ? – Non, ça ne me dit rien*) ; d'autre part, un emploi marquant l'ignorance, lorsque le locuteur signale qu'il ne dispose pas de l'information demandée (*Tu sais où se trouve la ville de Lens ? – Non, ça ne me dit rien du tout*). Cette distinction, explicitement formulée et appuyée par des exemples contextualisés, permet de rendre visible la polysémie pragmatique de la formule et d'éviter une interprétation strictement littérale.

En outre, la mention de variantes telles que *ça ne me dit pas grand-chose*, associée à un refus plus atténué, ainsi que la proposition d'équivalents en italien (*non ho voglia*, *non mi va*, *non lo so*), met en évidence les ajustements interactionnels et culturels nécessaires à une traduction adéquate. Ce type de description contribue ainsi à sensibiliser les apprenants et les traducteurs à la dimension située et interactionnelle des phraséologismes pragmatiques, et montre l'intérêt d'une approche fonctionnelle fondée sur l'analyse fine des usages.

4.2.4. Le traitement des phraséologismes pragmatiques dans Grossmann et al. (2021)

L'ouvrage dirigé par Grossmann s'inscrit dans une démarche ambitieuse et méthodologiquement rigoureuse dont l'objectif est de proposer une classification et une description raisonnée des phraséologismes pragmatiques, que les auteurs nomment plus précisément *formules expressives de la conversation*. Contrairement aux ouvrages lexicographiques traditionnels, ce dictionnaire se distingue par un classement des formules selon un ensemble de 13 paramètres complexes et interconnectés, chacun apportant une information essentielle pour cerner la nature et l'usage de la formule. Pour les objectifs du présent travail de thèse, cette méthodologie constitue une référence importante. Nous en reprenons une version actualisée, élaborée dans le cadre du projet

PRÉFAB de l'Université Grenoble-Alpes, afin de disposer d'un outil descriptif cohérent et adapté aux caractéristiques pragmatiques des formules étudiées.

Le cœur de la classification proposée par Grossmann réside dans les deux premiers paramètres, qui concernent respectivement les situations d'usage typiques de la formule et les fonctions pragmatiques y associées (par exemple, constater, s'excuser, protester, féliciter, rassurer). Ces deux dimensions rendent possibles des correspondances interlinguistiques fines entre les trois langues prises en compte (français, polonais et italien), en mettant en évidence non seulement le sens mais aussi la valeur interactionnelle de l'expression analysée.

En outre, une attention particulière est accordée à la polyfonctionnalité pragmatique de certaines formules. À titre d'exemple, prenons la formule « bon courage » : selon les situations, elle peut servir à exprimer un soutien empathique face à une épreuve, un encouragement avant une tâche difficile, voire une simple marque de politesse dans des interactions routinières. Comme nous avons pu le mettre en évidence tout au long des chapitres précédents, ce phénomène apparaît comme un élément didactique essentiel à exploiter et un indicateur de la richesse contextuelle de ces expressions. Cette diversité d'usages, en effet, souligne l'intérêt de sensibiliser les apprenants à la valeur contextuelle de ces formules de la conversation, tant sur le plan sociolinguistique que pragmatique.

Quant au figement syntaxique, il repose sur un paramètre dédié qui teste la malléabilité des formules à travers des opérations telles que la substitution ou l'insertion. Par exemple, pour une expression comme *ça fait rien*, on peut examiner si des transformations telles que *ça fait <u>vraiment</u> rien* sont acceptables ou naturelles. Ce type d'analyse met en lumière le degré de rigidité syntaxique d'une formule et la situe ainsi sur un continuum entre figement absolu et semi-figement.

D'autres paramètres complémentaires visent à cerner la variabilité interne des formules. Ainsi, les variantes formelles, les équivalents sémantiquement proches ou encore les paraphrases explicatives témoignent de la plasticité de certaines unités phraséologiques. Par ailleurs, l'identification de cooccurrents typiques enrichit davantage la description en soulignant les réseaux d'associations lexicales qui entourent ces expressions. Cela montre que la phraséologie, loin d'être entièrement figée, donne lieu à des micro-réseaux d'expressions articulés autour d'un même noyau sémantico-pragmatique.

L'étude du registre constitue aussi un autre paramètre clé : les auteurs distinguent des usages littéraires, soutenus, courants, familiers ou très familiers. Associée à cela, la fréquence d'emploi dans des corpus de référence comme *ESLO* ou *ORFÉO* permet de repérer les expressions encore vivantes dans l'usage courant, en distinguant celles qui sont véritablement actives de celles qui ne survivent que dans des ressources lexicographiques figées.

Un autre paramètre porte sur la structure sémantique et lexicale des formules, en prenant en compte leur degré de transparence ainsi que les éventuelles polysémies. Ces dimensions se révèlent particulièrement importantes pour évaluer l'accessibilité du sens pour un apprenant ou traducteur, et pour identifier les nuances susceptibles de se perdre lors du passage vers une langue cible.

Enfin, les exemples d'usage contextualisés, issus de situations dialogales ou monologales authentiques, permettent de replacer chaque formule dans son environnement discursif naturel. Ce paramètre met en lumière non seulement la manière dont la formule fonctionne dans l'interaction, mais aussi ses effets perlocutoires, ses marqueurs de politesse ou encore ses valeurs implicites. Voici un tableau récapitulatif des critères pris en compte dans cet ouvrage lexicographique :

A. Glose
B. Actes de langage
C. Variantes en français
D. Registre
E. Fréquence
F. Prosodie
G. Paraphrases, Équivalents
H. Statut syntaxique
I. Statut lexical et sémantique
J. Cooccurrents privilégiés
K. Exemples
L. Remarques
M. Références

Tableau n°8 – Grille d'analyse de l'ouvrage de Grossman et al. (2021)

Bon courage

A. Glose	I. La formule BON COURAGE sert aujourd'hui le plus souvent à mettre fin à une interaction de manière polie ou à prendre congé (voir K, II. 1). II. BON COURAGE est utilisé comme formule de souhait lorsque l'interlocuteur se trouve dans une situation difficile, ou doit faire face à une épreuve (pour lui témoigner sa sympathie, de manière sincère ou parfois ironique (voir : K, II. 5 pour un exemple d'emploi ironique).
B. Actes de langage	Fonctions pragmatiques I. Phatique (formule de clôture) PRENDRE CONGÉ II. Expressive (émotive) TÉMOIGNER DE LA SYMPATHIE
C. Variantes	*Je te [vous] souhaite bon courage* : ajout du verbe performatif. *Avoir* (à l'impératif) + *bon courage* (désuet) : *ayez bon courage, surtout rentrez vite, ne montrez plus votre nez*) [Frantext : E. Zola, *La débâcle*].
D. Registre	Registre fam.
E. Fréquence	Très fréquente ORFEO : 12 occ. Lexicoscope : 23 occ.

F. Prosodie	Le patron mélodique varie suivant la valeur illocutoire (voir exemples 1 et 2 ci-dessous), avec parfois un allongement de la 2e syllabe du nom : /bɔ̃kuʁaʒ:/ Le patron mélodique de la formule varie suivant la valeur illocutoire ; la courbe mélodique monte et redescend beaucoup plus nettement lorsque la formule est ironique. Elle est plus étale, avec une intonation descendante finale nettement descendante, dans le cas du *bon courage* phatique de clôture.



Exemple 1. Bon courage phatique



Exemple 2. Bon courage ironique. Exemples de patrons mélodiques de la formule, réalisé sur Tony (voir Mauch et al., 2015)

G. Paraphrases, quivalents	I. Valeur expressive : *Bonne chance !* ; *Bonne continuation !* II. Valeur phatique de clôture : *Salut !* ; *Ciao !* ; *Au revoir !* ; *A bientôt !* ; *Bonne journée !*
H. Statut syntaxique	Locution nominale elliptique (= je te souhaite *bon courage*) formant un énoncé averbal (nominal) assertif ou exclamatif. Assez figée syntaxiquement : pas de substitution possible au sein du syntagme, ni d'insertion. Ajout possible d'un complément avec un SPrép. : *bon courage pour l'attente.*
I. Statut lexical et sémantique	La formule *bon courage* n'est que semi-compositionnelle, dans la mesure où le sens de l'adjectif axiologique *bon* s'est figé, comme dans d'autres formules votives elliptiques : *bonne chance, bon appétit*…

J. Cooccurrents privilégiés	Avant : *bon* ; *ben* ; *donc* Après : *mon gars, monsieur, madame* ou autre terme d'adresse.
K. Exemples	I. [FONCTION PHATIQUE] 1. *VE2 : au revoir monsieur Co1 : merci bonne journée VE2 : merci Co1 : bon courage* [ORFEO : CLAPI > commerce_fromagerie]. 2. *Murraille nous a accompagnés jusqu'au seuil de la véranda. – J'attends votre article, m'a-t-il dit. Bon courage !* [Lexicoscope : P. Modiano, *Les boulevards de ceinture*, 1972]. II. [FONCTION EXPRESSIVE] 3. *L1 : je suis euh sur PC j'ai eu un MAC et je suis passée sur PC L2: je crois que je vais reprendre un MAC moi… L1: il va y avoir wifi incorporé tout ça voilà L2 : donc bon courage pour le MAC nouveau L1 : mais je trouve que tout est plus compliqué* [ORFEO : CFPP2000 > Pauline_de_Bordes_F_67_7e] 4. […] *On va pouvoir commencer… N'ayez pas peur, il ne va rien vous arriver…* *Et bon courage !* [Lexicoscope : A. Postel, *Un homme effacé*, 2013]. 5. *Toute l'après-midi, on vint lui faire des petites tapes dans le dos, et beaucoup y allaient de leur commentaire. Bon courage, on est de tout cœur avec toi, mon beau-frère a arrêté la cigarette la semaine dernière, ma femme a décidé de ne plus me satisfaire sexuellement, bref, il eut droit à toutes les expériences de sevrage du milieu juridique.* [Lexicoscope : D. Foenkinos, *Le potentiel érotique de ma femme*, 2004]. 6. *allez NNAAMMEE courage* [ORFEO > CLAPI > Repas Olives : https://orfeo.ortolang.fr/annis-sample/clapi/repas_olives.html]. 7. (Emploi ironique) – *MD : elles vont galérer hein elles veulent refaire le T P euh huit neuf et ça elles veulent es tout refaire le ro le morpion en fait* *– EM: ah oui hé ben bon courage hein parce que* [ORFEO : TUFS – Center of Usage-based Linguistic Informatics > 10_MD_EM_100224].
L. Remarques	1. La formule votive *bon courage* doit être distinguée de l'exhortation *Courage !* utilisée pour encourager. 2. Souvent recouvrement de II (formule expressive) et de I (phatique de clôture). Tendance à remplacer et/ou à compléter les formules de clôture (comme *bonne journée, au revoir*) en fin de conversation. 3. Toutes les occ. de *Ayez/ayons/aie bon courage* sont antérieures à la Deuxième Guerre mondiale.
Références	Dictionnaires dans lesquels la formule est traitée : GR [Entrée COURAGE, *Bon courage !*]. TLFi [Entrée COURAGE, *Bon courage !*]. IR, IN, FG

Figure n°28 – Exemple rempli à partir de la formule *Bon courage* (Grossmann, 2021)

4.3. Une grille d'analyse et une fiche d'apprentissage

Les sections précédentes ont mis en évidence la diversité des approches existantes pour la description des phraséologismes pragmatiques, ainsi que les critères adoptés par les ressources lexicographiques lorsqu'il s'agit de rendre compte de leur fonctionnement interactionnel. Si les dictionnaires de langue générale fournissent parfois des indications utiles sur le sens et l'usage, ils n'ont pas encore élaboré une systématicité et une cohérence dans leur traitement, afin d'analyser finement leur différentes facettes et l'ancrage discursif et interactionnel qui les caractérise.

Pour répondre à cette exigence, à la fois descriptive et didactique, nous avons élaboré deux instruments distincts mais complémentaires :

- Une grille d'analyse utilisable par des enseignants et destinée à l'étude scientifique des formules à partir aussi des données authentiques des corpus oraux. Cette grille vise l'exhaustivité et la comparabilité des données ;
- Une fiche d'apprentissage, conçue comme un outil pédagogique pour des apprenants. Cette fiche essaye de simplifier les informations pour les rendre accessible à un public d'apprenants, dans une perspective d'appropriation et d'usage.

4.3.1. La grille d'analyse des phraséologismes pragmatiques : principes, sources et choix méthodologiques

La grille que nous avons dévéloppée ne constitue pas un modèle entièrement original, mais plutôt une grille hybride construite à partir de deux apports majeurs : le dictionnaire phraséologique de Grossmann (2021) d'un côté et la grille du projet PREFAB de l'autre. L'ouvrage de Grossmann, que nous avons mentionné auparavant (voir section 4.2.4), fournit, quant à lui, un cadre théorique et méthodologique clair et exploitable pour saisir la complexité interactionnelle de ces unités, à travers un ensemble de paramètres interconnectés. La grille de PREFAB conserve cette logique opérationnelle, tout en l'adaptant à des objectifs empiriques d'analyse de corpus oraux en français (principalement *Eslo2*, *Orféo* et *MPF*). Elle repose sur une série de 13 paramètres principaux, dont l'articulation permet une lecture à la fois descriptive et interprétative de

chaque formule analysée. Cette grille, tout en héritant de l'approche développée par Grossmann, s'en distingue par son inscription dans un protocole d'annotation de corpus, et par la richesse des données orales sur lesquelles elle se fonde. Voici la grille du projet PREFAB avec les paramètres et les critères d'analyse :

Forme	Forme de la PPI (peut différer du lemme)
Lemme	Lemme sous forme normalisée
Acception	Acception précisée si grande polysémie
Type de phrase	Clausative ou parenthétique
Modalité d'énonciation	Déclarative, interrogative, injonctive
Propriétés syntaxiques	Alternances et particularités syntaxiques
Expansion	Compléments régis par la PPI
Modifieurs	Modifieurs portant sur la PPI (adverbiaux, modaux)
Co-occurrents	Co-occurrents à gauche et à droite (interjonctions, marqueurs de discours, appellatifs…)
Position	Position de la PPI : initiale, médiane, finale ou totale
Déclenchement	Hétérodéclenché, non hétérodéclenché, hétérodéclenché par citation, déclenché extralinguistiquement
Portée	Autoportée (ante, post, ante et post), hétéroportée, pas de portée
Fonction(s) langagière(s)	Fonction pragmatique, acte de langage (cf. annexe pour typologie éventuellement) : fonction principale et fonctions spécifiques
Remarques diverses	Autres remarques, y compris occurrence dans le discours direct

Tableau n°9 – La grille d'analyse en usage dans le projet PREFAB

À partir de ces deux sources principales, qui ont constitué la base méthodologique sur laquelle s'appuie l'analyse contrastive français-italien menée dans la présente étude, nous avons fait des choix pour construire notre propre grille d'analyse. Nous avons tout d'abord conservé une large partie des paramètres centraux communs aux approches de Grossmann et de PREFAB. Certains d'entre eux apparaissent comme déterminants dans une analyse qui se fonde également sur des données issues de corpus oraux :

- Tout d'abord, la *forme lemmatisée* permet d'identifier la structure canonique de la PPI, en neutralisant les variations morphosyntaxiques.
- À cela s'ajoute une *glose* et les *acceptions*, qui permettent de distinguer les usages sémantiquement ou pragmatiquement divergents d'une même unité.

- Ensuite, des paramètres tels que le *type de phrase* (clausative ou parenthétique)[65], la *modalité d'énonciation* (interrogative, déclarative, injonctive)[66] ou encore les *propriétés syntaxiques* (comme l'inversion ou l'antéposition)[67] permettent d'évaluer la structure interne de la formule.
- Des dimensions plus dynamiques sont également prises en compte afin de mieux saisir le fonctionnement interactionnel des formules. L'analyse s'intéresse tout d'abord à leur position dans le tour de parole : certaines apparaissent en ouverture d'énoncé, dans les tout premiers mots (position initiale), d'autres s'insèrent à l'intérieur de la phrase (position médiane), d'autres encore se situent en clôture du tour de parole (position finale). Il arrive aussi que la formule constitue à elle seule un tour de parole autonome, comme dans *Tu plaisantes !*, produite en réaction immédiate à une affirmation jugée surprenante.
- L'étude examine ensuite les modalités de *déclenchement* des formules, c'est-à-dire les éléments qui motivent leur emploi. Certaines, dites *hétérodéclenchées*, sont directement suscitées par l'énoncé précédent de l'interlocuteur (par exemple, *Tu plaisantes !* après une déclaration inattendue) ; d'autres, appelées *non-hétérodéclenchées*, initient un échange sans réponse préalable, comme dans *Au fait, tu sais quoi ?*. D'autres encore sont *déclenchées par la reprise ou la reformulation d'un propos rapporté* (par exemple, *Tu me dis en gros : "X est plus intelligent que Y" — Eh bien je dis non*), ou bien par un *stimulus extralinguistique*, par exemple une situation imprévue (par exemple, *Quelle bonne surprise !* à l'arrivée inattendue d'une personne).
- L'analyse prend en compte également la *portée* discursive des formules, c'est-à-dire le segment du discours auquel elles se rattachent. Certaines n'ont pas de portée spécifique et relèvent de routines interactionnelles, comme *bonjour* ou *bon rétablissement*. D'autres sont orientées vers le discours de l'interlocuteur (par

[65] Une construction clausative implique qu'un sujet fait faire une action à quelqu'un d'autre. Au contraire, une construction parenthétique ajoute une information secondaire ou un commentaire à la phrase, sans en modifier la structure principale.
[66] Par rapport aux phrases déclaratives et interrogatives, qui servent respectivement à affirmer et demander quelque chose, les constructions injonctives sont utilisées pour donner un ordre, un conseil ou une interdiction.
[67] L'inversion est une propriété syntaxique qui consiste à changer l'ordre habituel d'une proposition sujet-verbe en verbe-sujet (ex. *Comment oses-tu ?*). Par contre, l'antéposition consiste à placer un élément normalement postposé, après le verbe, avant celui-ci (ex. *Comment tu oses* ?).

exemple, *c'est la cata*, en réaction à *c'est pénible*), tandis que certaines portent sur le propre discours du locuteur (par exemple, *clôturer les inscriptions aussi tôt, c'est la cata*).

- Le *paramètre de fonction langagière*, central dans cette grille, permet quant à lui de catégoriser l'acte de langage sous-jacent (remercier, approuver, exprimer une émotion, protester…), en lien avec les référentiels du CECRL. Ce niveau d'analyse rend possible une utilisation directe dans des contextes didactiques ou pédagogiques.
- Enfin, des éléments tels que les *cooccurrents*, les *gestes associés* ou encore les *remarques d'usage* viennent compléter l'analyse en illustrant la plasticité des formules et les régularités qui les entourent.

Par rapport à Grossmann et au projet PREFAB, nous avons enrichi la grille par l'ajout d'un volet quantitatif explicitement visible : chaque formule sera en effet accompagnée d'un graphique présentant sa fréquence absolue et sa fréquence relative, avec une répartition des occurrences selon le contexte ou le genre interactionnel dans lequel elle apparaît. Cet ajout vise à établir un lien direct entre description qualitative et distribution empirique des usages, et à mettre en évidence d'éventuelles spécialisations contextuelles. Voici la structure de la fiche que nous allons utiliser dans la suite de ce chapitre :

[FORMULE VEDETTE]	
A. Forme lemmatisée	Cette rubrique indique la forme canonique de la formule, telle qu'elle est retenue comme entrée principale de l'analyse.
B. Glose et acceptions	Cette section propose une glose explicative, formulée en langue naturelle, visant à expliciter le sens pragmatique de la formule dans ses usages attestés. Lorsque la formule présente plusieurs valeurs sémantiques ou pragmatiques selon le contexte, les différentes acceptions sont distinguées et décrites séparément.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	Cette rubrique identifie la ou les fonctions pragmatiques principales de la formule, en lien avec les actes de langage qu'elle permet de réaliser

D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	Cette partie rassemble des observations qualitatives sur le fonctionnement discursif de la formule, organisées en trois sous-rubriques : **Fonctionnement pragma-sémantique :** Précisions sur la valeur évaluative, expressive ou interactionnelle de la formule ; **Structure interactionnelle :** Rôle de la formule dans la dynamique de l'échange (précisions concernant le déclenchement et la portée de l'expression) ; **Contexte spécifique :** Types de situations communicatives privilégiées ou contraintes d'usage (par exemple, interaction informelle, situation institutionnelle) ;
E. Remarques de nature syntaxique	Cette rubrique décrit les propriétés syntaxiques de la formule : type de construction (clausative ou parenthétique), modalité énonciative (déclarative, interrogative, injonctive), ainsi que d'éventuelles particularités syntaxiques telles que l'inversion ou l'antéposition.
F. Registre	Cette section précise le registre de langue dans lequel la formule est principalement attestée (familier, courant, soutenu, oral spontané), ainsi que d'éventuelles restrictions sociolinguistiques (âge, proximité entre interlocuteurs, degré de formalité).
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	Cette rubrique combine données quantitatives et interprétation quantitative : **Total des occurrences** : Nombre total d'occurrences relevées dans le corpus ; **Genres de l'oral et sous-corpus** : Répartition des occurrences selon les types d'interaction (conversation, entretien, transaction, réunion). **Graphique** :

	Visualisation conjointe de la fréquence absolue et de la fréquence relative, permettant de mettre en évidence d'éventuelles spécialisations contextuelles ou génériques de la formule.
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	Cette section recense : Les **cooccurrents lexicaux fréquents**, susceptibles de former des schémas d'usage récurrents ; Les **variantes formelles** attestées en corpus ; Les **équivalents italiens**, proposés dans une perspective contrastive, en tenant compte des différences pragmatiques et interactionnelles éventuelles.
I. Exemples	Cette rubrique présente des exemples authentiques issus des corpus, accompagnés, lorsque cela est nécessaire, d'indications contextuelles minimales (type d'interaction, rôle des locuteurs).
J. Transcription phonétique	Cette section fournit une **transcription phonétique simplifiée**.
K. Références	Cette dernière rubrique indique les ressources lexicographiques et bibliographiques mobilisées (dictionnaires, ouvrages de référence, bases de données), permettant de situer l'analyse par rapport aux descriptions existantes.

Tableau n°10 – Structure de la grille d'analyse pour cette étude

4.3.2. La fiche d'apprentissage pour apprenants

Par rapport à la grille d'analyse, la fiche d'apprentissage simplifiée (voir exemples remplis dans l'Annexe 4, p. 327) destinée aux apprenants est conçue pour la phase de didactisation. Elle ne cherche ni l'exhaustivité descriptive ni la précision analytique propres à la grille lexicographique. Son objectif est de faciliter davantage la compréhension, la mémorisation et l'appropriation des formules. Le modèle de la fiche, initialement développé par Alexis Ladreyt (2024 : 23), repris et remanié partiellement, repose sur un ensemble de 9 questions permettant de décrire de manière détaillée les

différents aspects de l'usage des phraséologismes pragmatiques étudiés. Cette fiche d'apprentissage (voir tableau n°11) regroupe, de manière structurée et progressive, l'ensemble des informations nécessaires pour appréhender un phraséologisme non seulement sur le plan lexical, mais surtout dans sa dimension pragmatique, interactionnelle et socio-culturelle. Chaque descripteur clarifie un aspect spécifique de l'expression :

- Le descripteur 1 fournit une définition claire et simplifiée de l'expression, expliquant sa signification et son utilité communicative ;
- Le descripteur 2 décrit les contextes d'usage (registre, relations interpersonnelles, types d'interlocuteurs), permettant de savoir où, quand et avec qui l'expression peut être utilisée ;
- Le descripteur 3 propose des équivalents français, afin d'aider l'apprenant à situer l'expression dans la langue et à comprendre ses parallèles ;
- Le descripteur 4 offre des équivalents en italien, utile pour la comparaison interlinguistique et pour les locuteurs italophones ;
- Le descripteur 5 s'intéresse aux variations morphosyntaxiques (formes alternatives, petits mots fréquents, schémas combinatoires) qui enrichissent ou modulent l'expression ;
- Le descripteur 6 explique pourquoi et comment l'expression a le sens qu'elle a dans l'interaction quotidienne, en s'appuyant sur son motif sémantico-pragmatique (métaphore, métonymie, scénario interactionnel, etc.) ;
- Le descripteur 7 met en lumière les éléments culturels, historiques et étymologiques, permettant de comprendre l'ancrage socioculturel de l'expression ;
- Le descripteur 8 précise la place de l'expression dans l'organisation de la conversation (début, relance, réaction, clôture…), montrant son rôle dans la structure de l'échange ;
- Le descripteur 9 décrit les aspects prosodiques et non verbaux (intonation, gestes, posture), indispensables pour une maîtrise pragmatique authentique ;

[VEDETTE DU PhP]		
Descripteur 1	Quelle est la définition de [PhP] ? À quoi ça sert cette expression ?	Glose et définition simplifiée. Fonctions pragmatiques, sentiments exprimés, fonctions rhétoriques particulières
Descripteur 2	Dans quel contexte j'utilise [PhP] ?	Registre, types d'interlocuteur, relation interpersonnelle, contraintes particulières liées au contexte
Descripteur 3	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme [PhP] ?	Expressions équivalentes en français
Descripteur 4	Comme se dit [PhP] en italien ?	Expression(s) équivalente(s) en italien
Descripteur 5	Quelles sont les différentes variations de [PPI] ? Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de [PhP] ?	Éléments distributionnels et combinatoires, variations morphosyntaxiques
Descripteur 6	Comment [PhP] obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	Explication du motif sémantico-pragmatique
Descripteur 7	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à [PhP] ?	Étymologie, faits culturels notables liés à l'usage
Descripteur 8	À quel moment de la conversation j'utilise [PhP] ?	Position dans l'interaction, organisation dans la séquence interactionnelle
Descripteur 9	De quelle manière je dois dire [PhP] ?	Éléments de prosodie, gestuelle particulière, proxémie, attitude, posture

Tableau n° 11 – La fiche d'apprentissage pour les apprenants

4.4. Le *Lexicoscope* et les corpus à la base de l'analyse : Orféo, Eslo et MPF

Les corpus ORFÉO (Outils et Recherches sur le Français Écrit et Oral) et ESLO (Enquêtes Sociolinguistiques à Orléans), que nous avons choisis comme base pour notre étude, constituent aujourd'hui deux ressources majeures pour la recherche sur le français contemporain, en particulier dans le domaine du français parlé. Tous les deux ont pour ambition de fournir des bases de données orales riches, diversifiées et finement outillées, favorisant l'analyse linguistique sur les plans morphosyntaxique, discursif et interactionnel.

Le corpus ESLO[68], initié dès la fin des années 1960 avec ESLO1 puis élargi dans les années 2000 avec ESLO2, met à disposition un volume conséquent de données, près de 10 millions de mots, issus d'environ 750 heures d'enregistrement, dont les transcriptions et métadonnées sont réunies dans une structure homogène (Baude, Dugua, 2016 : 4). Le projet ORFÉO[69], de son côté, propose un accès à plus de 3 millions de mots

[68] Pour accéder à ESLO (http://eslo.huma-num.fr).
[69] Pour accéder à ORFÉO (https://orfeo.ortolang.fr/?locale=fr).

à l'oral couvrant une grande variété de genres (ex. réunions, interviews, contes, conversations téléphoniques), enregistrés dans trois pays francophones et impliquant plus de 2 000 locuteurs (*Ibidem*.).

Dans le paysage des ressources consacrées au français parlé plus contemporain, un autre corpus occupe une place importante : le corpus MPF (*Multicultural Paris French*), vise à documenter des pratiques langagières non standard, souvent associées aux « parlers jeunes » ou à des contextes multiculturels de région parisienne (Gadet, Guerin, 2016 : 1). Il constitue ainsi un complément précieux aux grands corpus généralistes et il permet d'observer des phénomènes émergents, des usages innovants et des formes de variation difficilement accessibles à travers les corpus plus classiques fondés sur des protocoles stabilisés. Un exemple assez parlant du type de phénomène qui peut être repéré est le mot *cimer*, verlan du français *merci* :

Ex. - [CORPUS MPF][70]
[Rafaël] Moi tout de suite eh moi tout de suite moi c' est le sésame que j' ai envie de taper .
[Soraya] Bon je vais choisir. Fleur de sesame, ouais,
[Rafaël] Fleur de sel.
[Marion] Sésame c' est bien, sel aussi c' est bien.
[Soraya] Ça, c'est quoi ?
[Marion] Des chips de pomme.
[Soraya] Des pommes ? **Ah non cimer**. C'est pas mon délire.

L'ensemble de ces ressources a été traité dans le cadre du projet PREFAB et est désormais interrogeable via la plateforme Lexicoscope[71] (Kraif, 2019), un outil de traitement de corpus qui combine des fonctionnalités d'analyse lexico-syntaxique, inspirées notamment de Sketch Engine. Il offre un accès à des concordances, des profils combinatoires et des cooccurrents, facilitant la mise en évidence de régularités entre lexèmes, constructions et contextes d'emploi.

En somme, la complémentarité entre les corpus ESLO, ORFÉO et MPF, et leur exploitation via des outils comme le Lexicoscope, constitue un levier particulièrement fécond pour l'étude du français parlé. Ces ressources, que nous utilisons ici comme base d'analyse, conjuguent diversité des données et attention aux dynamiques contemporaines

[70] Lien enregistrement : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_beta/perl/xml/fr/prefab_oral_tout/wav/MPF_MPF/Marion3.wav#t=549,551
[71] Lexicoscope (lien à la page d'accueil : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_2.0/).

des usages linguistiques, contribuant pleinement au développement d'une linguistique de corpus outillée et à la valorisation de l'oral dans la recherche.

Dans la section suivante, nous mobiliserons ces outils d'analyse méthodologique pour examiner des domaines particulièrement révélateurs des dynamiques interactionnelles du français contemporain, c'est-à-dire les formules de remerciement et de refus indirect. En effet, ces expressions, à la fois routinisées et fortement sensibles au contexte, constituent un terrain d'observation privilégié pour analyser la dimension pragmatique, sociale et culturelle des échanges oraux.

4.5. Les formules de remerciement

Le remerciement, en tant qu'acte de langage expressif et rituel, constitue une manifestation linguistique complexe, entremêlant des dimensions sémantiques, pragmatiques et socio-culturelles. Selon Kerbrat-Orecchioni (2009 : 124), il s'agit d'un acte par lequel un locuteur accuse réception d'un « cadeau » quelconque, en témoignant de sa reconnaissance envers celui qui en est responsable. Le terme « cadeau » peut être compris au sens large, désignant toute forme d' « action bienfaisante » accomplie envers autrui, ou au sens strict, correspondant à un service, une faveur, un compliment ou tout autre cadeau verbal (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 124). Cette conception rejoint la définition générale des actes de langage comme actions accomplies par le biais du langage, telle qu'elle a été présentée à partir de la théorie austinienne et searlienne dans le chapitre 1. De manière générale, remercier revient « à exprimer de la gratitude » (Searle, 1972 [1969] : 109).

D'ailleurs, le remerciement est avant tout un acte rituel dont la fonction est de « modifier l'état de la relation interpersonnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 2005a : 124). C'est pourquoi Kerbrat-Orecchioni, reprenant en partie la typologie austinienne, classe les actes de remerciement parmi les *comportatifs*, plutôt que comme des expressifs au sens de Searle (1972 [1969]). Cette dimension rituelle explique que les formules de politesse ont une valeur souvent plus symbolique que littérale (Kerbrat-Orecchioni, 2005b : 241), phénomène interprétable, dans la lignée de Lakoff, comme un mécanisme visant à éviter la confrontation et à préserver l'harmonie interactionnelle. La valeur pragmatique du remerciement, en tant qu'acte illocutoire prototypique, est double : il

réagit d'abord à une action bénéfique et peut ensuite servir à conclure l'interaction, conférant à l'acte une dimension phatique conclusive (Kerbrat-Orecchioni, 2005b : 256 ; 2009 : 127). Dans les interactions transactionnelles dans les petits commerces (boulangeries, pharmacies, boucheries…), le remerciement survient surtout dans la séquence de clôture, en plus de l'expression immédiate de gratitude pour le produit ou le service reçu (Kerbrat-Orecchioni, 2005b : 256). De même, dans les contextes d'entretien ou d'examen, le candidat marque la fin de l'interaction par un remerciement, lexicalisant ainsi la valeur conclusive du verbe *remercier*, qui peut signifier « renvoyer poliment » (Petit Robert, 1991, cité par Hocini, 2021 : 511).

Le remerciement peut également être modulé selon sa réalisation linguistique : directe (*merci beaucoup*, *je vous remercie*, *merci bien*), renforcée (*merci infiniment*), sous forme d'holophrases pragmatisées (*grand merci*, *mille mercis*), reflétant la subjectivité du locuteur et sa volonté de sur-modaliser l'acte (Galatanu et al., 2016). Il peut aussi se manifester sous forme indirecte (*c'est gentil*, *c'est parfait*, *c'est sympa*) ou anticiper l'action bienfaisante, comme dans la formule *merci de patienter*, qui fonctionne en réalité comme une requête indirecte (*veuillez patienter*) (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 127).

Sur le plan interactionnel, le remerciement s'inscrit généralement dans un échange en plusieurs tours : le locuteur exprime sa reconnaissance, puis le destinataire répond par un retour de remerciement (*de rien*, *je t'en prie*, *pas de quoi*) ou par des formules de clôture et de souhaits (*au revoir*, *bonne journée*, *bonne chance*) (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 127 ; Galatanu, 2016). Cet acte contribue à maintenir l'harmonie entre les participants, tout en comportant une dimension de dépendance symbolique, susceptible d'affecter la face positive et négative des interactants (Brown et Levinson, 1987).

Les études comparatives sur les espaces francophones montrent en outre que le remerciement varie culturellement selon les communautés d'emploi : en France, l'accent est mis davantage sur la valeur rituelle de la politesse et l'action du destinataire (ex. *merci beaucoup, je vous remercie, merci infiniment…*) ; en Côte d'Ivoire et à Madagascar, il est fortement investi d'une dimension morale et parfois religieuse (ex. *que Dieu te bénisse, Dieu vous récompensera, tu me sauves la vie…*) ; au Maroc, il est principalement expressif et introspectif (ex. *mes plus profonds remerciements, je suis très touché(e) par…*) (Galatanu et al., 2016 : 165-170). Ces variations confirment que les stratégies de politesse décrites par Grice, Leech et Lakoff ne constituent pas des règles universelles

strictes, mais des principes généraux dont l'actualisation dépend des normes socioculturelles propres à chaque communauté, comme cela a été montré dans le chapitre 2. Ainsi, le remerciement apparaît à la fois comme un acte universel de reconnaissance, rituel et symbolique, où se négocient reconnaissance, rapports intersubjectifs et codes sociaux spécifiques à chaque communauté linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 2005a, 2009 ; Galatanu et al., 2016).

4.6. Les formules analysées et les critères de sélection

L'étude des formules de remerciement a été conçue de manière à appréhender le remerciement comme un mécanisme de politesse dans son ensemble, impliquant non seulement l'acte de remercier lui-même, mais aussi les séquences qui le préparent et celles qui y répondent. C'est pourquoi les expressions ont été organisées selon quatre grands ensembles, chacun correspondant à un moment ou à une modalité particulière du fonctionnement interactionnel du remerciement.

Cette structuration permet de rendre compte de la diversité des réalisations linguistiques possibles tout en respectant la logique séquentielle et l'enchaînement des conversations : les formules qui expriment explicitement la gratitude, celles qui signalent indirectement une appréciation positive, celles qui répondent à un remerciement, et celles qui servent à clôturer poliment une interaction en lien avec un souhait ou un encouragement. Voici donc la liste des formules étudiées :

1. Constructions autour de « merci » :
   - *merci bien ;*
   - *je te/vous remercie ;*
   - *grand merci ;*
2. Constructions en « c'est + adjectif » :
   - *c'est gentil ;*
   - *c'est parfait ;*
   - *c'est sympa ;*
3. Formules de réponse à un remerciement :
   - *avec plaisir ;*

- *pas de quoi ;*
- *je vous en prie ;*

4. Formules de politesse en position de clôture :
   - *bonne chance*
   - *bon courage*
   - *bonne continuation*

En outre, les formules ont été sélectionnées selon un ensemble de critères rendant compte de la diversité des usages du remerciement dans le français parlé. Les principaux critères retenus sont les suivants :

1. La présence attestée dans les corpus : les expressions choisies figurent dans les différents corpus (Orféo, Eslo2, MPF), même lorsque la fréquence reste limitée. En effet, l'objectif n'est pas de retenir uniquement les formules les plus fréquentes, mais celui de s'appuyer à la base sur des occurrences authentiques ;

2. La pertinence pragmatique : chaque formule remplit une fonction interactionnelle identifiable (par exemple, remerciement direct, remerciement indirect, réponse à un remerciement, formule de clôture), ce qui contribue à couvrir l'ensemble du mécanisme de remerciement et en fournir une image claire ;

3. Le degré de figement et pragmaticalisation : les expressions sélectionnées présentent un certain niveau de stabilisation formelle et fonctionnelle, qu'elles manifestent à travers des routines et parfois par des schémas syntaxiques récurrents ;

En conclusion, la sélection ne repose pas uniquement sur un critère quantitatif mais notamment sur des critères qualitatifs. L'objectif est avant tout d'offrir une analyse représentative des dynamiques interactionnelles, sans se limiter aux seules formes majoritaires.

4.6.1. Constructions autour de *merci*

Les formules de remerciement construites autour de « merci », à savoir *merci bien, grand merci, je te/vous remercie*, constituent un ensemble de réalisations de l'acte illocutoire REMERCIER, au sein des interactions sociales verbales. La fréquence de ces phraséologismes dans la conversation quotidienne fait en sorte que ces formules subissent les effets d'un processus de pragmaticalisation (Dostie, 2002 ; voir note en bas de page n°16), qui se traduit par un « enrichissement de leur fonction discursive et [une] perte […] de leur contenu sémantique » (Galatanu, 2016 : 165). Autrement dit, bien qu'elles conservent une certaine charge affective liée à la subjectivité du locuteur, notamment l'expression de gratitude et les liens intersubjectifs qu'elles véhiculent, ces formules tendent à se figer en routines interactionnelles.

C'est dans cette perspective que l'on peut affirmer que certaines constructions, comme, par exemple, *merci vraiment* ou *merci mille fois*, sont le résultat de stratégies de « recharge sémantique » (*Ibidem*) destinées à réactiver la dimension affective de l'acte de remerciement, souvent affaiblie par la routine. Somme toute, ces expressions témoignent ainsi d'un double ancrage : elles renvoient à la fois à l'expression d'une subjectivité propre au locuteur et, en même temps, à la mise en œuvre de normes de politesse relevant d'un savoir-faire interactionnel. Dans les paragraphes suivants, nous allons analyser l'usage et le fonctionnement des expressions suivantes : *Merci bien*, *Je te/vous remercie*, et *Grand merci*.

4.6.1.1. *Merci bien*

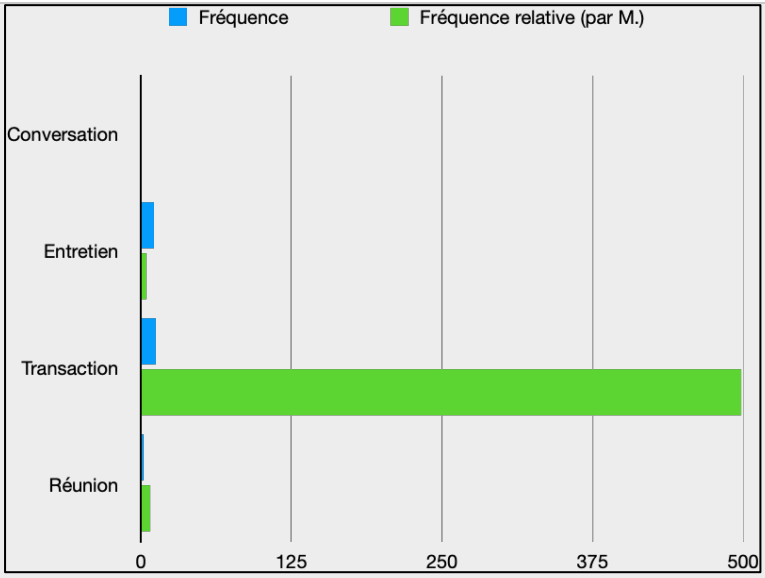
La formule *merci bien* constitue une expression figée fréquemment employée dans le français oral, notamment dans les interactions transactionnelles de type commercial (par exemple dans les boulangeries et les commerces de proximité). D'un point de vue pragma-sémantique, elle fonctionne comme un acte illocutoire expressif, marquant un remerciement direct, souvent à tonalité neutre. Son usage est largement ritualisé, servant fréquemment de formule de clôture dans les échanges, en particulier dans un enchaînement de politesse (par exemple, *merci bien*, *bonne journée*, *à vous aussi*). Dans le *TLFi*, cette expression est enregistrée comme locution sous l'entrée de *merci* et elle est apparentée à *grand merci* et à *merci beaucoup*. Nous nous permettons quand même de

signaler qu'il existe dans l'usage des subtilités qui différencient légèrement ces formules pourtant si proches. Il est intéressant de remarquer que le *Wiktionnaire* propose également un emploi ironique de *merci bien*, marquant un refus catégorique qui pourtant n'est pas attesté dans les autres ressources consultées.

Composée du nom *merci* et de l'adverbe *bien*, cette locution clausative, averbale et déclarative présente une structure syntaxique simple et autonome, avec un effet d'intensification variable selon l'intonation. Elle est typiquement à la fois hétéro-adressée et hétéro-déclenchée, intervenant en réponse à un service. Enfin, la formule connaît un usage courant dans un registre allant du standard au familier et peut être remplacée par des variantes comme *merci beaucoup* ou *merci infiniment*. Le tableau ci-dessous présente les informations principales concernant cette formule, en suivant la grille illustrée dans le paragraphe 4.3.1.

MERCI BIEN	
A. Forme lemmatisée	Merci bien
B. Glose et acceptions	La formule **MERCI BIEN** est généralement utilisée pour remercier de manière plutôt neutre et formel. Elle peut être utilisée en générale pour exprimer de la reconnaissance envers quelqu'un. L'usage est assez ritualisé en tant que formule polie de clôture. Souvent présente dans les interactions de commerce, elle fait partie d'un enchainement de formules de politesse, employées en fin de conversation.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	Fonction(s) pragmatique(s) : EXPRESSIF → remerciement direct, expression d'un remerciement
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur exprime un sentiment de gratitude envers son interlocuteur. Lorsque l'expression est suivie de la préposition *pour*, le locuteur précise la raison du remerciement (par exemple, *merci bien pour ton aide*). **Structure interactionnelle :**

	L'expression est à la fois hétéroadressée et parfois hétérodéclenchée (en réponse à un service, une offre ou un acte de langage). **Contexte spécifique :** *Merci bien* se place typiquement en fin de tour de parole, parfois en conclusion d'un échange transactionnel.
E. Remarques de nature syntaxique	Il s'agit d'une phrase elliptique à structure simple, composée du nom *merci* suivi de l'adverbe *bien*. Syntaxiquement, l'expression, clausative, averbale et déclarative se comporte comme un énoncé performatif figé, fonctionnant de façon autonome. L'adverbe *bien* joue un rôle d'intensification, bien que son usage puisse être neutre ou marqué selon l'intonation. L'expression présente une forte pragmaticalisation.
F. Registre	Registre standard à familier, usage courant dans les interactions orales transactionnelles.
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	Total des occurrences : 16 (Orféo) ; 9 (Eslo2) ; 1 (MPF) Genres de l'oral et sous-corpus : TRANSACTION – Interactions commerciales dans des fromageries ou boulangeries. Ton neutre [**12 occurrences**]. ENTRETIENS – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**11 occurrences**]. RÉUNION – Réunions en contexte de travail. Ton neutre [**2 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**1 occurrences**].

	 **Graphique n°1.** Fréquence absolue et relative concernant *Merci bien*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrents privilégiés et alternances :** Souvent accompagnée par d'autres formules de remerciement ou, plus en général, de politesse dans les conversations quotidiennes transactionnelles (par exemple, *bonne journée, bonne chance, merci à vous*). **Synonymes et variantes :** *Merci beaucoup, Merci infiniment* **Équivalents italiens :** Grazie tante ! [LeRobert & Zanichelli, 2020]
I. Exemples	FONCTION EXPRESSIVE [fichier audio: https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/clapi/commerce_boulangerie_rurale_C21_C40.wav#t=948,963] - [VE1] voilà tenez, je vous ai sorti - [C23] et un pain au chocolat - [VE1] un pain au chocolat, voilà : alors, s'il vous plaît, cinq dix-neuf et vingt - [C26] bonjour - [VE1] et voilà bonjour merci, **merci bien** et bonne journée merci

	[fichier audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ENT_1031.mp3#t=3102,3112] - [spk1] d' accord, bon bah merci euh, c' est l' heure du quatre heures oui mais ça me fait, ça me donne envie d' en manger, bah merci. - [spk1] **merci bien pour** euh - [spk2] je vous en prie - [spk1] pour **votre temps pour toutes vos réponses**.
J. Transcription phonétique	/mɛʁsi bjɛ̃/
K. Références	*TLFi* *Wiktionnaire*

4.6.1.2. Je te/vous remercie

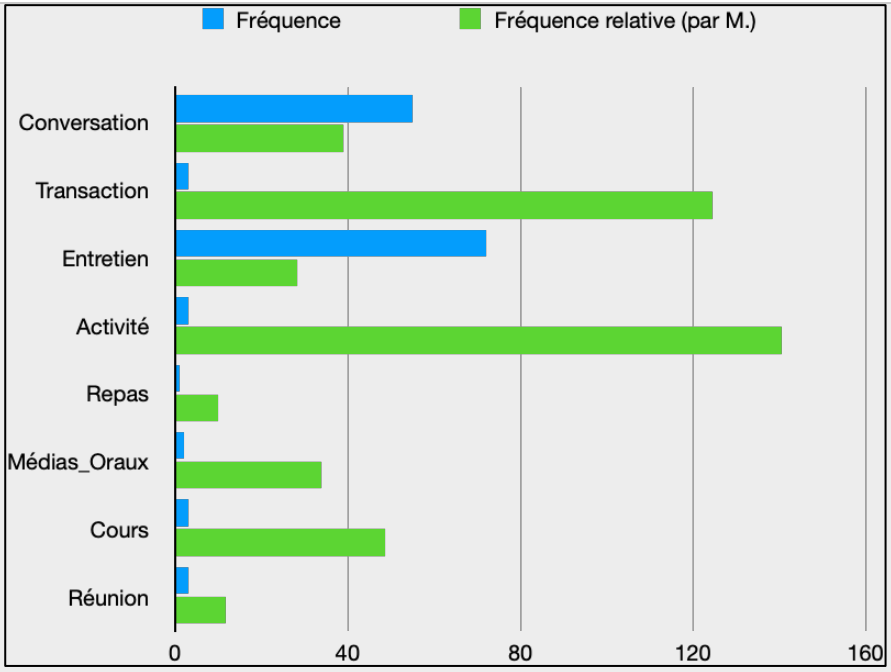
La formule *je te/vous remercie* constitue une expression verbale figée, comportant le verbe *remercier* conjugué à la première personne, marquant explicitement l'implication du locuteur dans l'acte de gratitude. Perçue comme plus formelle que le simple *merci*, elle est couramment utilisée dans des contextes standard à soutenus, notamment dans les entretiens, les discours officiels ou les échanges professionnels, mais également dans des conversations amicales. Dans le *TLFi*, la formule dont il est question ici apparait, sous l'entrée *remercier*, dans une longue liste de formules de remerciement directe, telles que *remercier à deux genoux, remercier de tout cœur, remercier mille fois, remercier infiniment, remercier par avance*.

Sur le plan pragma-sémantique, *je te/vous remercie* remplit une fonction expressive claire, permettant au locuteur de manifester directement sa reconnaissance. Elle peut apparaître seule ou enrichie par des compléments prépositionnels (par exemple, *je vous remercie de votre aide*, *pour votre temps…*), ou encore intensifiée par des adverbes comme *beaucoup*, *infiniment*, *chaleureusement*, ce qui permet d'adapter le degré de formalité selon les situations. Moins ritualisée que *merci*, elle conserve une valeur subjective marquée, tout en s'intégrant dans les dynamiques interactionnelles, souvent en

clôture d'échange. Voici la grille concernant les spécificités de cette formule en interaction :

JE TE/VOUS REMERCIE	
A. Forme lemmatisée	Je te remercie, Je vous remercie
B. Glose et acceptions	La formule **JE TE/VOUS REMERCIE** est utilisée en tant que terme de politesse, pour remercier quelqu'un pour un service qu'il nous a rendu. Il peut avoir la fonction d'un remerciement direct et sincère ou de remerciement indirect à visée de clôture dans l'interaction.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	Fonction(s) pragmatique(s) : EXPRESSIVE → remerciement direct, expression de reconnaissance et gratitude.
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur exprime sa reconnaissance de manière claire et souvent plus formelle que *merci*. Dans certains contextes, elle permet de clôturer poliment une interaction. **Structure interactionnelle :** Il s'agit d'une formule hétéroadressée, puisqu'elle est dirigée vers un interlocuteur précis (usage de *te* ou *vous*). Elle est souvent située en fin d'échange ou en clôture d'un acte de langage. **Contexte spécifique :** Très présente dans les échanges formels (dans les courriels, entretiens formels, discours officiels…). Usage moins ritualisé par rapport à d'autres formules de remerciement.
E. Remarques de nature syntaxique	L'expression peut être parfois suivie d'un complément, introduit par les prépositions *pour* ou *de* qui introduit la cause du remerciement (par exemple, *Je vous remercie de votre aide*). Cette formule peut être aussi renforcer par l'usage de

	beaucoup, bien…. La valeur du remerciement peut être agrandie par des adverbes comme *énormément, infiniment, chaleureusement*.
F. Registre	Registre standard à soutenu. Perçu comme plus poli et soigné que *merci*.
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	Total des occurrences : 39 (Orféo) ; 95 (Eslo2) ; 8 (MPF) Genres de l'oral et sous-corpus : ENTRETIEN – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**72 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**55 occurrences**]. RÉUNION – Réunions en contexte de travail. Ton neutre [**3 occurrences**] TRANSACTION – Interactions commerciales dans des fromageries ou boulangeries. Ton neutre [**3 occurrences**]. ACTIVITÉS – Activités collaboratives entre personnes amies [**3 occurrences**]. COURS – Enregistrements de conférences, suivies éventuellement des questions [**3 occurrences**] MÉDIAS ORAUX – Émissions télévisées ou radiophoniques (débats, interviews, reportages…) [**2 occurrences**] REPAS – Conversations lors du repas en famille ou entre collègues. Ton amical [**1 occurrence**].



Graphique n°2. Fréquence absolue et relative concernant l'expression *Je te/vous remercie*

H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)

Cooccurrents privilégiés et alternances :

Je te/vous remercie est souvent accompagnée par des adverbes d'intensité : *infiniment, vraiment, beaucoup….*

Synonymes et variantes :

Merci, Un grand merci

Équivalents italiens :

Ti/la ringrazio [ma traduction]

I. Exemples

FONCTION EXPRESSIVE [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/fleuron/V_Scol_endo_01_P9.wav#t=99,121]

- [A] ouais donc il faut remplir un dossier de validation d' acquis et euh il faudra bien joindre votre euh le relevé de notes du baccalauréat.
- [E] hum, hum.
- [A] où il y a indiqué votre numéro INE euh si vous voulez une demande éventuellement de validation d'acquis de certaines UE…bon il faudra bien joindre vos relevés de notes de BTS. Donc ça c'est ce sera retourner euh à l'UFR euh d' AES.
- [E] d' accord, d' accord.

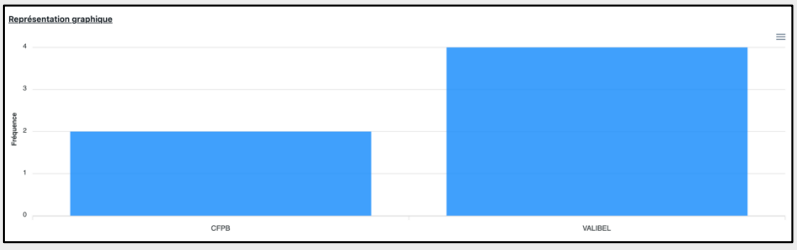
	- [A] hum, voilà. - [E] bon **je vous remercie** - [A] au revoir - [E] au revoir [fichier audio: https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/valibel/jtaGL1r.wav#t=656,672] - absolument l' administration communale et La Spirale la culture ont édité une brochure avec tous les éléments nécessaires pour pouvoir donner tous les commentaires et expliquer un petit peu toutes les anecdotes qu' il y a sur les différents sites de notre entité. - ah d' accord messieurs messieurs **je vous remercie** beaucoup pour nous avoir parlé un peu de ce patrimoine qui je l'espère cela vous aura en tout cas donné l' envie de le visiter patrimoine donc dans le cadre de la foire commerciale.
J. Transcription phonétique	/ʒø tø ʁəmɛʁsi/ - /ʒø vu ʁəmɛʁsi/
K. Références	*TLFi*

4.6.1.3. *Grand merci*

La formule *grand merci* est une locution nominale figée, marquée par l'adjonction de l'adjectif intensif *grand* au nom *merci*, et vise à exprimer un remerciement plus appuyé et solennel que le simple *merci*. Moins fréquente dans la langue orale contemporaine, elle apparaît principalement dans des contextes formels ou semi-formels, notamment dans des discours, des lettres ou lors d'échanges publics (par exemple, entretiens, remerciements en ouverture ou en clôture d'un colloque). Dans le *TLFi*, *grand merci* apparait comme locution, sous l'entrée *merci*, ensemble avec *merci beaucoup* et *merci bien*, signalant un même emploi. Nous remarquons tout de même qu'il peut y avoir des différences, concernant le contexte, dans l'usage de *grand merci* et *merci bien*. Les autres ressources consultées ne traitent pas la formule, ni dans une entrée à part entière, ni dans des exemples à l'intérieur d'autres entrées. Sur le plan pragma-sémantique, elle remplit une fonction expressive, permettant de souligner la valeur affective ou l'importance du geste ou de l'attitude de l'interlocuteur.

Il s'agit d'une formule généralement hétérodéclenchée, car elle est produite en réponse à une action ou un comportement d'autrui, et hétéroportée, dans la mesure où elle est explicitement ou implicitement adressée à un destinataire. Syntaxiquement, elle est souvent introduite par un article indéfini (*un grand merci*), et peut être suivie de compléments prépositionnels introduisant la cause du remerciement (par exemple, *un grand merci pour votre aide*). En ce sens, elle s'inscrit dans une stratégie de rehaussement sémantique du remerciement, tout en restant ancrée dans un registre standard à soutenu. Toutefois, la formule peut également, de manière plus marginale et plus largement dans l'écrit, apparaître en emploi anticipatif, donc non-hétérodéclenché, lorsqu'elle sert à remercier avant la réalisation de l'acte (par exemple, *grand merci d'avance pour votre aide*). Le tableau suivant résume les informations principales concernant la formule *grand merci* en interaction.

GRAND MERCI	
A. Forme lemmatisée	Grand merci
B. Glose et acceptions	La formule **GRAND MERCI** est utilisée pour signifier à quelqu'un qu'on apprécie l'attitude, le comportement qu'il a envers nous. L'utilisation de *grand merci* peut parfois marquer la fin d'une interaction, mais le plus souvent il se trouve à l'intérieur d'une construction syntaxique plus complexe qui introduit la cause du remerciement.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	<u>Fonction(s) pragmatique(s) :</u> EXPRESSIVE → expression d'un remerciement très vif, authentique parfois solennel. Remerciement direct
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Cette formule intensifie la gratitude de manière plus formelle ou expressive que *merci*. Elle est moins fréquemment employée à l'oral dans la langue contemporaine, sauf avec une valeur affective. **Structure interactionnelle :** Dans un usage prototypique, *grand merci* est généralement hétérodéclenché, puisqu'elle est produite à un acte ou un propos de l'interlocuteur. Par contre,

	dans un usage très marginal (plus typique de l'écrit) elle peut apparaitre en emploi anticipatif, donc non-hétérodéclenché (par exemple, *Grand merci d'avance pour ton aide*). En outre, *grand merci* est souvent isolée ou intégrée à une formule plus complète (par exemple, *Un grand merci à toute l'équipe pour votre travail.*) **Contexte spécifique :** Contextes plus formels. L'expression peut apparaitre à l'écrit (lettres, discours, communications) et moins fréquemment à l'oral, sauf si l'on s'adresse à une large audience (par exemple, colloques scientifiques, conférences).
E. Remarques de nature syntaxique	Au niveau syntaxique, il faut signaler que la formule en question est souvent insérée à l'intérieur d'une construction syntaxique plus complexe qui introduit la cause du remerciement, par les prépositions *pour* + *infinitif* ou *de* + *infinitif*. Dans ces constructions, cette formule est souvent introduite par un article indéfinit (ex. *un*).
F. Registre	Registre standard à soutenu
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	<u>Total des occurrences :</u> 6 (Orféo) <u>Genres de l'oral et sous-corpus :</u> ENTRETIEN – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**6 occurrences**].  **Graphique n°3.** Fréquence concernant l'expression *Grand merci*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrents privilégiés et alternances :** Souvent accompagné par l'article indéfini « un » et peut être par le substantif *tout*. Trop peu d'occurrences pour observer une tendance.

	Synonymes et variantes : Pas de synonymes repérés. **Équivalents italiens :** Un grande grazie, grazie di cuore [ma traduction]
I. Exemples	FONCTION EXPRESSIVE [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/cfpb/CFPB-1000-5.wav#t=4396,4398] - oh ouais mais j' ai déjà signé au-dessus voilà. - un tout **grand merci** - de rien pleins de bonnes choses pour toi - merci [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/valibel/ilcBC1r.wav#t=4,6] - en tout cas, un **grand merci** d' avoir accepté de me recevoir - de rien - vous n' avez pas été trop surpris par euh le thème de l' enquête - mais si mais enfin bon euh il y a pas de problème.
J. Transcription phonétique	/gʁɑ̃ mɛʁsi/
K. Références	*TLFi*

4.6.2. Les constructions *c'est* + *adj.*

Les formules reposant sur la construction *c'est* + *adjectif* constituent l'un des ensembles phraséologiques les plus productifs du français oral contemporain à l'intérieur de notre échantillon, comme il est possible de remarquer à partir du taux de fréquence[72]. Elles apparaissent très fréquemment dans les interactions quotidiennes, où elles

[72] La construction *c'est* + *adjectif* constitue, de manière générale, un schéma syntactico-pragmatique susceptible de réaliser des valeurs pragmatiques diverses. Dans le cadre de cette étude, toutefois, nous limitons volontairement l'analyse à des occurrences employées dans des contextes de remerciement, où cette construction fonctionne comme une stratégie de politesse indirecte et remplit une fonction interactionnelle spécifique.

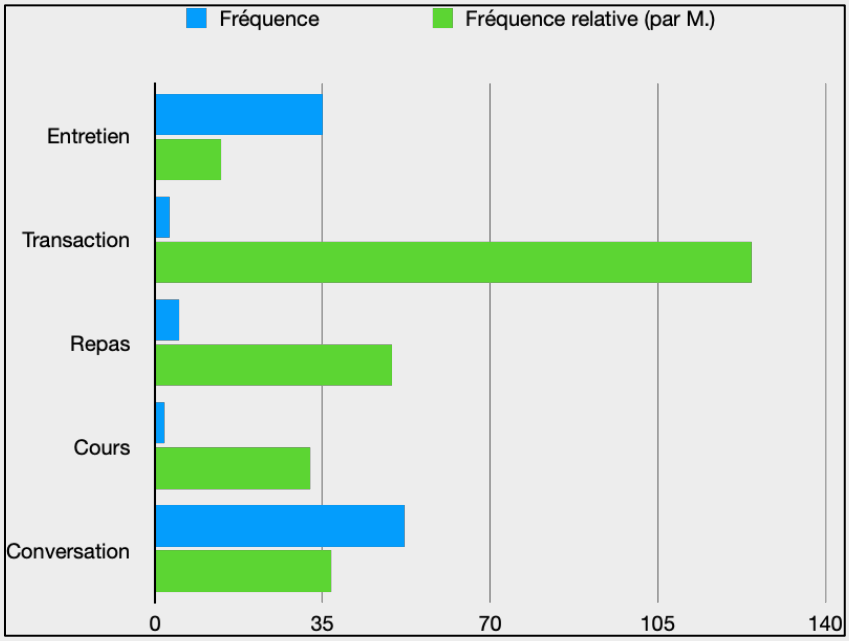
remplissent des fonctions expressives et relationnelles fortes. Ces expressions se situent à l'interface entre l'évaluation, la politesse et la gestion interactionnelle : elles permettent au locuteur de manifester une appréciation positive, de marquer son accord, de reconnaître un geste ou une proposition de la part de l'interlocuteur, souvent sous la forme de remerciement indirect. Dans les paragraphes suivants, nous allons analyser l'usage et le fonctionnement des expressions *C'est gentil*, *C'est parfait*, *C'est sympa.*

4.6.2.1. *C'est gentil*

La formule *c'est gentil* est une expression figée et fréquemment utilisée dans la langue orale exprimant une appréciation ou une reconnaissance indirecte envers une action ou une proposition de l'interlocuteur. Bien qu'elle ne constitue pas un remerciement explicite, elle assume une fonction expressive, signalant la gratitude, ainsi qu'une fonction phatique, contribuant au maintien d'une interaction harmonieuse. En interaction, elle apparaît souvent comme hétérodéclenchée, car elle répond à une initiative ou une offre de l'autre, mais elle peut parfois aussi se présenter sous forme non-hétérodéclenchée comme dans des emplois évaluatifs détachées, comme dans *C'est gentil ce qu'il fait pour elle*. L'observation des corpus nous a permis de remarquer une présence majeure dans les contextes interactionnels de transaction dans les petits commerces. En effet, ce phraséologisme est souvent utilisé dans des enchaînements de plusieurs formules de politesse à la fois. Dans le *TLFi*, la formule en question est présentée, sous l'entrée *gentil, -ille*, avec toute une série de variantes très intéressantes : *c'est très gentil de votre part, c'est gentil à toi de, ce serait gentil si.* La variante *c'est déjà bien gentil (comme ça*), signifiant que ce qui a été fait est suffisant, est accompagné de l'étiquette familier.

Sur le plan syntaxique, *c'est gentil* suit une structure déclarative simple, pouvant être modulée ou intensifiée (*c'est très gentil*, *c'est vraiment gentil de ta part*…) et elle s'insère souvent en fin de tour de parole. Employée dans un registre standard à familier, cette formule est très courante dans les échanges amicaux, familiaux ou professionnels informels, où elle permet de valoriser la bienveillance de l'autre, sans recourir à une formulation plus formelle de type *je vous remercie*. Le tableau ci-dessous présente les informations principales concernant cette formule.

C'EST GENTIL	
A. Forme lemmatisée	C'est gentil
B. Glose et acceptions	La formule **C'EST GENTIL** est souvent utilisé comme une réponse pour exprimer une reconnaissance envers un geste aimable ou une parole agréable de la part de quelqu'un d'autre.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	Fonction(s) pragmatique(s) : EXPRESSIF → remerciement indirect, expression d'appréciation et de reconnaissance PHATIQUE → maintenir une relation sociale agréable.
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** La formule ne remercie pas explicitement, mais exprime une appréciation positive envers l'interlocuteur. Elle est très présente dans les interactions quotidiennes (surtout dans les commerces), souvent accompagnée d'un sourire ou d'un ton doux. **Structure interactionnelle :** Cette formule est souvent hétédéclenchée, en ce qu'elle apparait comme réaction à un propos de l'interlocuteur. Parfois, elle peut être aussi non-hétéro-déclenchée lorsqu'elle sert simplement de commentaire détaché sur une situation, comme dans *C'est gentil, ce qu'il fait pour elle*. Elle est parfois placée en fin de tour de parole ou elle représente dans la plupart des cas un tour de parole total. **Contexte spécifique :** Usage dans des contextes professionnels détendues.
E. Remarques de nature syntaxique	Il s'agit d'une phrase déclarative simple, suivant la construction *c'est + adj.* Sur le plan syntaxique, il ne s'agit pas d'une formule très figée puisque l'insertion d'autres éléments à son intérieur est admise (par exemple, *c'est vraiment gentil*, *c'est très gentil*). La formule peut être complétée également par des expansions, comme par exemple *c'est gentil de ta part* ou *c'est gentil à vous*.
F. Registre	Usage très courant, registre standard à familier.

G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	<u>Total des occurrences :</u> 22 (Orféo) ; 32 (Eslo2) ; 5 (MPF) <u>Genres de l'oral et sous-corpus :</u> CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**55 occurrences**]. ENTRETIEN – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**72 occurrences**]. REPAS - Conversations lors du repas en famille ou entre collègues. Ton amical [**5 occurrences**]. TRANSACTION - Interactions commerciales dans des fromageries ou boulangeries. Ton neutre [**3 occurrences**].  **Graphique n°4.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *C'est gentil*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrents privilégiés et alternances :** *merci, merci bien* **Synonymes et variantes :** *C'est sympa, c'est adorable* **Équivalents italiens :** È molto carino da parte tua/sua [LeRobert & Zanichelli, 2020]

I. Exemples	FONCTION EXPRESSIVE → **remerciement indirect** [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/valibel/accDJ1r.wav#t=1417,1439] - [accXX9] un coca ? - [accCT0] non, non, merci madame. - [accDJ1] une tasse de café, moi je prendrais bien une tasse de café. - [accCT0] **c' est gentil** - [accXX9] hein vous voulez un rafraîchissement - [accCT0] non merci, madame. [fichier audio: http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_beta/perl/xml/fr/prefab_oral_tout/wav/ESLO_ITI/ESLO2_ITI_1090.wav#t=145,147] - [WN379] est-ce que vous pouvez nous réindiquer euh où se trouve la mairie cette fois dans le micro ? - [NM135] ah bah je sais pas - [WN379] rapidement - [NM135] moi je sais pas, je vous fais passer vers la rue de Chanzy la médiathèque. - [WN379] d'accord et à la médiathèque ? - [NM135] place du Martroi - [WN379] d'accord très bien bah je vous remercie beaucoup, **c' est gentil**.
J. Transcription phonétique	/seʒɑ̃ti/
K. Références	*TLFi*

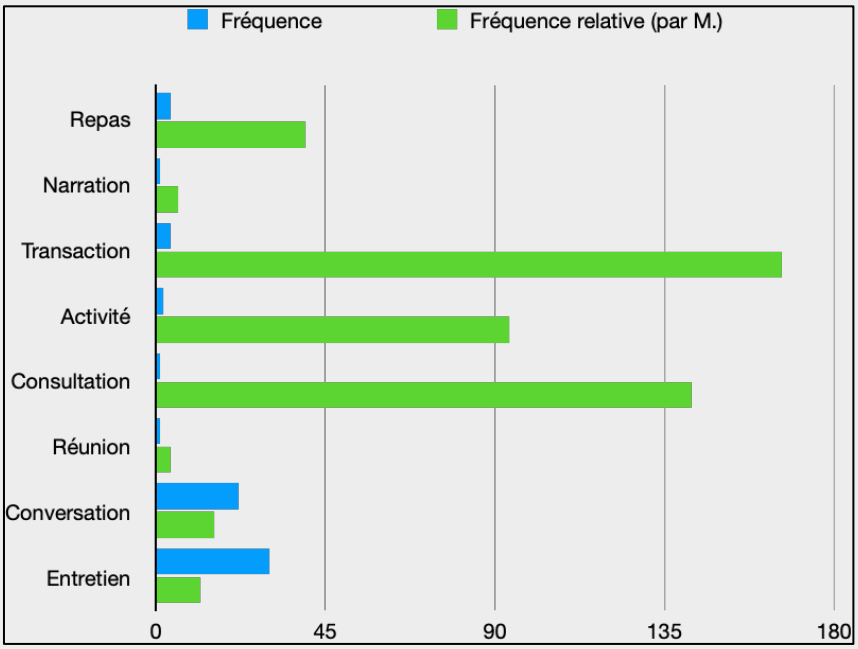
4.6.2.2. *C'est parfait*

La formule *c'est parfait* est une expression courante de la langue orale, utilisée pour exprimer une appréciation positive, marquer son accord ou clore poliment une interaction. Elle s'inscrit dans une dynamique hétéroadressée et hétérodéclenchée, en réponse à une action, une proposition ou une information jugée satisfaisante par le locuteur. Sur le plan pragmatique, *c'est parfait* assume une fonction expressive, signalant un consentement sans réserve, mais elle peut aussi jouer un rôle dans les rituels de courtoisie, en tant que marque indirecte de politesse. Dans le *TLFi*, l'expression en question est définie comme servant à « marquer la satisfaction, l'accord ou parfois ironiquement le désaccord ». Il n'y a aucun renvoi direct à la politesse et au remerciement. Pourtant, la consultation des corpus nous a permis de remarquer une présence marquée dans les interactions transactionnelles, dans les petits commerces et entre amis.

Syntaxiquement, il s'agit d'une construction polylexicale, verbale, à pivot adjectival, pouvant être modifiée (par exemple, *ce serait parfait*) et accompagnée par des co-occurrents tels que *très bien*, *bon*, *écoutez*. Employée dans un registre standard à familier, elle est fréquente dans des contextes variés (transactions, entretiens, conversations informelles) et peut être accompagnée de gestes de validation (sourire, hochement de tête), renforçant sa portée interactionnelle. Dans le tableau qui suit, nous avons regroupé des observations quant à l'usage et aux caractéristiques de *c'est parfait* en interaction.

C'EST PARFAIT	
A. Forme lemmatisée	C'est parfait
B. Glose et acceptions	La formule **C'EST PARFAIT** est utilisée lorsque le locuteur veut : I. exprimer une appréciation positive sur un événement ou une proposition de la part de l'interlocuteur ; II. Indiquer une acceptation ou un consentement total ; III. Répondre poliment dans le cadre des rituels de courtoisie.

C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	<u>Fonction(s) pragmatique(s) :</u> EXPRESSIVE → Exprimer sa satisfaction envers un événement Marquer son accord Réponse polie dans les rituels de courtoisie - Remerciement indirect
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur s'en sert pour exprimer de la satisfaction ou de l'accord sans réserve envers une situation donnée. Dans d'autres contextes, elle peut également conclure un échange ou marquer la fin d'une interaction de façon polie. **Structure interactionnelle :** Hétéroadressée et hétérodéclenché, la formule *c'est parfait* se configure comme une réponse à une proposition de l'interlocuteur. Elle est placée souvent en fin de tour de parole, mais elle peut constituer aussi un tour de parole total. Peut être renforcée par des gestes comme hochement de tête, sourire, pouce levé. **Contexte spécifique :** Très courant dans les échanges quotidiens, transactions, réunions ou conversations informelles.
E. Remarques de nature syntaxique	Expression polylexicale déclarative, dont le sens est pleinement compositionnel. Sur le plan syntaxique, il est possible d'affirmer que la formule s'organise autour d'un pivot adjectival (*parfait*) figé sur le plan morphologique, suivant la construction *c'est + adj.*. La formule est parfois modifiable d'un point de vue du mode et du temps (par exemple, *ce serait parfait…*).
F. Registre	Registre standard à familier. Courant dans la langue orale et dans les échanges informels.
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	<u>Total des occurrences :</u> 40 (Orféo), 16 (Eslo2) ; 0 (MPF) <u>Genres de l'oral et sous-corpus :</u> ENTRETIEN – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**27 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**19 occurrences**].

	REPAS – Conversations lors du repas en famille ou entre collègues. Ton amical [**3 occurrences**] TRANSACTION – Interactions commerciales dans des fromageries ou boulangeries. Ton neutre [**2 occurrences**]. ACTIVITÉ – Activités collaboratives entre personnes amies [**2 occurrences**]. CONSULTATION – Conseils pour acheter des livres dans des librairies [**1 occurrence**] NARRATION – Conte raconté. Discours rapporté [**1 occurrences**] RÉUNION – Réunions en contexte de travail. Ton neutre [**1 occurrence**]  **Graphique n°5.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *C'est parfait*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrents privilégiés et alternances :** *bon, bah, écoutez, très bien* **Synonymes et variantes :** *Parfait !* (Ellipse du verbe) *C'est impeccable !* *Ça marche !*, *C'est bon !* (Acceptation) **Équivalents italiens :** Perfetto, Eccellente, Ottimo [Il Sansoni Francese, 2019 – Il Corriere online]
I. Exemples	

FONCTION EXPRESSIVE (exprimer appréciation positive ou accord envers un événement donné) [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/fleuron/V_Rint_exo_05_P6.wav#t=1,13].

- [A] euh NNAAMMEE vous me rapportez donc votre dossier.
- [E] oui est-ce que quelque chose manque ?
- [A] je regarde, je regarde, mais je pense que non, non, non vous avez bien complété !
- **[A] c'est parfait**, très bien
- [A] rien à dire

[fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/fleuron/V_Rint_03_P6.wav#t=423,435].

- [A] il y a un test à quatorze heures.
- [EE] oui vous m'avez dit.
- [A] c'est bien comme ça c'est un test obligatoire, euh et puis ainsi vous pourrez assister au cours euh tous les après-midis de la semaine prochaine.
- [EE] d'accord vous m'avez dit donc euh.
- [A] voilà bien.
- **[A]** bon ben écoutez **c'est parfait**
- [A] bien ben vous pouvez aller chercher votre carte pour moi.

FONCTION EXPRESSIVE (réponse polie dans les rituels de courtoisie / accusé de réception) [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/clapi/commerce_fromagerie.wav#t=7335,7336].

- [VE1] j' ai pas de fromage blanc lisse, nan ça va être du fromage blanc de campagne, voilà un peu comme la faisselle en fait.
- [C16] ouais !
- [VE1] au détail vous avez ce qu'il vous fallait.
- [C16] oui.
- [VE1] ouais, alors : deux cinquante, s'il vous plaît.
- [VE1] **bah c'est parfait**, bon merci beaucoup
- [C16] merci à vous
- [VE1] passez une bonne journée madame
- [C16] ouais vous aussi
- [VE1] au revoir
- [C16] au revoir

	[fichier audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ENT_1076.mp3#t=2498,2500] - [spk2] je vais vous reposer la même question : est-ce que vous pouvez me dire comment vous faites une omelette ? - [spk1] alors bah je casse des œufs dans un saladier. - [spk2] oui - [spk1] et euh je mets euh du sel et du poivre euh après bah ça dépend euh : moi je sais qu'on la mange, on la mange rarement nature, donc c'est ou avec des pommes de terre que je fais venir revenir dans la poêle ou avec du gruyère ou du jambon, et je mets de l' huile dans ma poêle et je fais cuire mon omelette. - **[spk2] c' est parfait,** bah écoutez je vous remercie beaucoup. - [spk1] bah de rien ce fut un plaisir.
J. Transcription phonétique	/sepaʁfɛ/
K. Références	Grossmann, F. et al. (2021) ; *TLFi*

4.6.2.3. *C'est sympa*

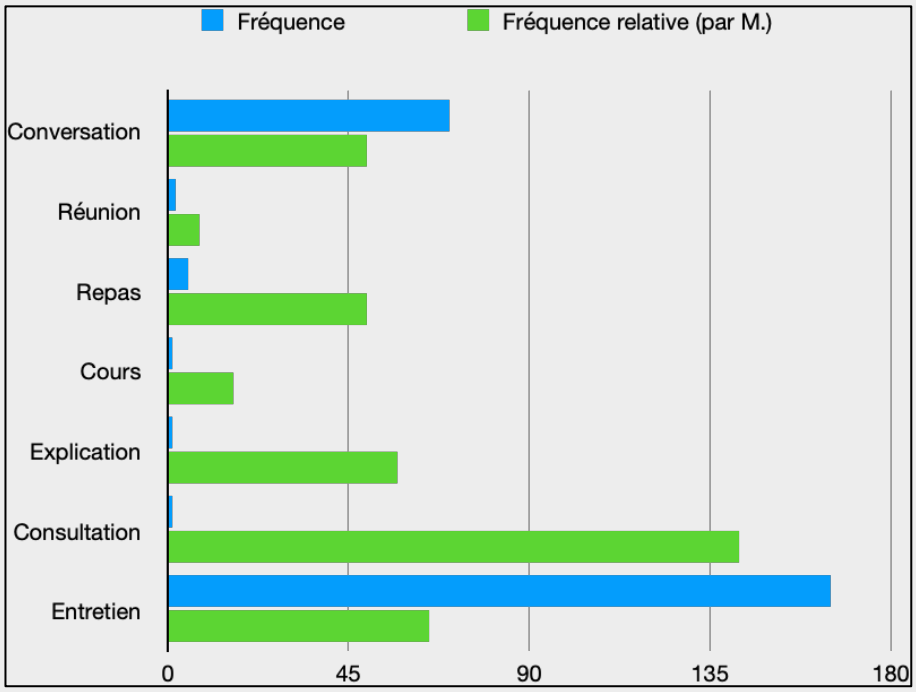
L'expression *c'est sympa* n'est attestée dans aucune des ouvrages lexicographiques consultées. Elle est une formule fréquente dans la langue orale contemporaine, notamment dans les interactions informelles et amicales. Elle permet au locuteur d'exprimer une appréciation à l'égard d'une situation ou d'une proposition, tout en maintenant un ton convivial. Employée comme remerciement indirect, elle remplit une fonction expressive, signalant la satisfaction et la gratitude, sans recourir à des marques de politesse plus formelles. La formule est souvent hétéroadressée et hétérodéclenchée, se plaçant en réponse à un acte de l'interlocuteur, généralement (mais pas toujours) en fin de tour de parole. Elle peut apparaître aussi comme non-

hétérodéclenchée si elle sert simplement de commentaire général ou d'évaluation détachée sur une situation, par exemple *C'est sympa d'aller boire un verre avec les amis*. La structure syntaxique simple de *c'est sympa*, ayant recours à la construction *c'est + adj.* se prête à des insertions et modifications partielles (par exemple, *c'était sympa*, *ce serait sympa*, *c'est très sympa de ta part*).

En outre, la formule en question apparaît dans une grande variété de situations d'échanges, en particulier dans les entretiens (où elle marque une attitude bienveillante ou empathique), les conversations informelles (entre amis, collègues ou membres de la famille) ou encore lors de repas. On la retrouve aussi, bien que plus marginalement, dans des contextes comme la transaction et les réunions, où elle contribue à atténuer la distance relationnelle et à instaurer un climat plus détendu. Dans tous ces contextes, la formule joue un rôle essentiel dans la gestion de la politesse interactionnelle et dans le maintien d'un équilibre relationnel. Voici la grille qui résume les caractéristiques principales concernant l'usage de *c'est sympa* en interaction.

C'EST SYMPA	
A. Forme lemmatisée	C'est sympa
B. Glose et acceptions	La formule **C'EST SYMPA** est utilisée, le plus souvent dans des contextes interactionnels informels et décontractés, pour : I. Exprimer de l'approbation ou de la satisfaction à l'égard d'une situation donnée ; II. Exprimer de la gratitude, en tant que remerciement indirect. Dans certains contextes, le remerciement peut être ironique.
C. Actes de langage et fonction pragmatiq	<u>Fonction(s) pragmatique(s) :</u> EXPRESSIVE → Expression de satisfaction/approbation Expression de gratitude (remerciement indirect)

ue associée	
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur exprime une appréciation positive, envers une proposition de l'interlocuteur. Dans d'autres contextes, le locuteur se sert de *c'est sympa* pour marquer la reconnaissance ou la gratitude indirecte. **Structure interactionnelle :** Dans son emploi prototypique, *c'est sympa* est hétérodéclenché puisqu'elle réagit à une initiative ou une proposition de l'interlocuteur. Toutefois, la formule peut aussi apparaître en emploi non-hétérodéclenché, lorsqu'elle sert de simple commentaire évaluatif sur une situation, comme dans *C'est sympa d'aller au centre-ville le soir* ou *Il m'écrit régulièrement, c'est sympa*. Elle se place généralement en fin de tour de parole (mais pas toujours) et peut être accompagnée de gestes de convivialité (sourire, hochement de tête). **Contexte spécifique :** Très courante dans les conversations informelles, interactions amicales ou échanges familiaux, l'expression *c'est sympa* apparaît également dans des contextes professionnels détendus.
E. Remarques de nature syntaxique	Sur le plan syntaxique, il est possible d'affirmer que la formule *c'est sympa* s'organise autour d'un pivot adjectival (*sympa*, forme abrégée de *sympathique*) figé sur le plan morphologique : l'adjectif *sympa* reste invariable. Il s'agit d'une formule clausative et déclarative qui peut être parfois modifié d'un point de vue du mode et du temps (par exemple, *c'était sympa, ce serait sympa…*). De plus, parfois la formule peut être suivie par un complément, introduit par *de + infinitif* ou *pour + infinitif* , qui explicite la cause du remerciement.
F. Registre	Usage courant, registre plutôt familier. Présence importante dans des contextes d'interaction informels et décontractés.
G. Fréquence et remarque sur les	<u>Total des occurrences :</u> 118 (Orféo) ; 120 (Eslo2) ; 7 (MPF) <u>Genres de l'oral et sous-corpus :</u>

genres de l'oral	ENTRETIEN – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**165 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**70 occurrences**]. REPAS – Conversations lors du repas en famille ou entre collègues. Ton amical [**5 occurrences**] RÉUNION – Réunions en contexte de travail. Ton neutre [**2 occurrences**] CONSULTATION – Conseils pour acheter des livres dans des librairies [**1 occurrence**]. COURS – Enregistrements de conférences, suivies éventuellement des questions [**1 occurrence**] EXPLICATION – Descriptions et échanges en face à face [**1 occurrence**]  **Graphique n°6.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *C'est sympa*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrents privilégiés et alternances :** Interjections comme *ouais, hein…* **Synonymes et variantes :** *C'est vraiment sympa, c'est hyper sympa, c'est très sympa [de ta part]…* *C'est cool ;* *C'est agréable ;*

	Équivalent(s) italien(s) : È carino ! (expression d'un jugement positif) [LeRobert & Zanichelli, 2020] È carino [da parte tua] (expression d'un remerciement indirect)
I. Exemples	FONCTION EXPRESSIVE (expression de l'accord ou de satisfaction) : [fiche audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ENT_1018.mp3#t=507,515] - [spk1] oui c' est vrai que **c' est sympa** d' aller boire un pot avec avec des amis euh c' est Orléans ici euh, y a rien quoi - [spk2] hm hm - [spk1] hm, ça reste quand même la campagne mais c' est pas perdu y a quand même à proximité tout ce qu' il faut pour vivre euh voilà sans aller forcément euh (remerciement indirect, ironique) [source : CLAPI – http://clapi.icar.cnrs.fr/V3_Feuilleter.php?chronoFeuille=512ff31322] [Conversations audio enregistrées au cours de visites entre proches (amis ou parents) dans un appartement du centre de Lyon] - Ben, vous plaignez pas, on est venu vous voir, hein. - C'est gentil ! - Ben, ouais **c'est sympa** ! Alors on a des petits œufs frais, c'est formidable.
J. Transcription phonétique	/sesɛ̃pa/
K. Références	Aucun ouvrage lexicographique consultée porte sur la formule *c'est sympa*

4.6.3. Les formules de réponse à un remerciement

Les formules de réponse à un remerciement constituent un sous-ensemble central des routines de politesse dans le français oral contemporain. Elles interviennent immédiatement après un acte de gratitude explicite (par exemple, *merci*, *merci beaucoup*, *merci bien*) ou indirect (par exemple, *c'est gentil, c'est parfait*), et remplissent à la fois une fonction expressive, en atténuant ou en relativisant l'importance du service rendu, et une fonction phatique, en assurant la cohésion interactionnelle et la clôture harmonieuse de la séquence de remerciement. Dans les paragraphes qui suivent, nous procéderons à l'analyse des expressions *avec plaisir, pas de quoi* et *je vous en prie*.

4.6.3.1. *Avec plaisir*

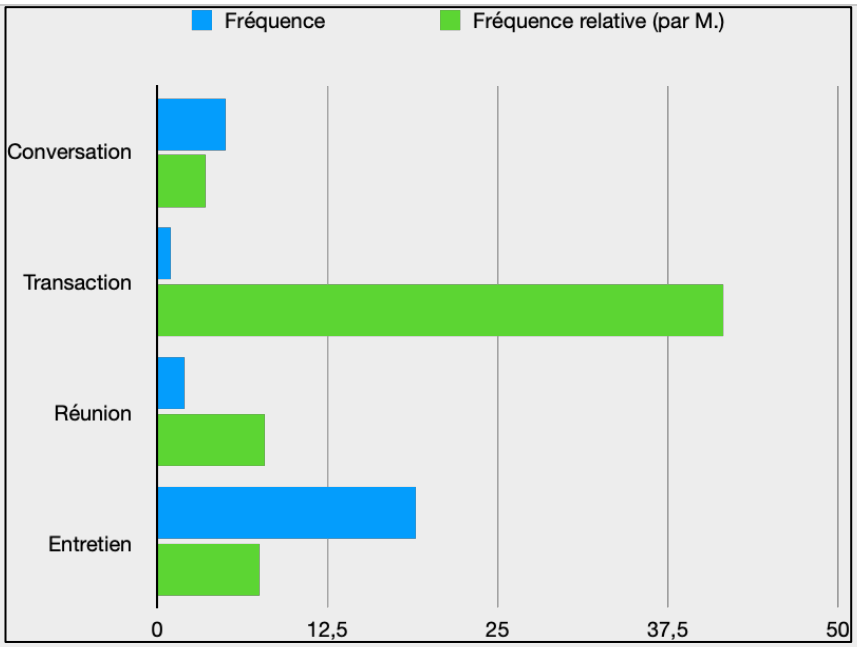
L'expression *avec plaisir*, enregistrée dans Bidaud (2002 : 204), s'inscrit dans les routines de politesse conventionnelles du français parlé où elle fonctionne comme « réponse d'acceptation courtoise à une requête » et expression d'une disponibilité bienveillante. Utilisée parfois pour répondre à un remerciement, elle permet de marquer que l'action en question a été accomplie sans contrainte. Dans le *Wiktionnaire*, l'expression *avec plaisir* présente deux acceptions. La première, signalée par des synonymes comme *volontiers, avec joie*, est de loin la plus courante et exprime une disponibilité positive du locuteur. La seconde fonctionne comme une « formule de politesse donnée en réponse à un remerciement ». Cette acception apparaît toutefois comme nettement minoritaire et, selon les indications fournies par le *Wiktionnaire*, limité principalement à un usage régional, en particulier dans l'aire du midi toulousain. Il est intéressant de remarquer que le *TLFi*, accompagne cette expression avec l'étiquette *rare, vieilli*, alors que la consultation dans les corpus en témoigne un usage encore assez répandu, du moins dans sa valeur prototypique de réponse d'acceptation courtoise.

Sur le plan interactionnel, la formule est hétéroadressée et parfois hétérodéclenchée, apparaissant en réponse à un acte de l'interlocuteur (selon le contexte, demande, remerciement, invitation). Elle peut apparaître toutefois, de manière plus marginale, comme non-hétérodéclenchée quand elle est produite de façon anticipative pour offrir spontanément son aide ou sa disponibilité, par exemple *Je peux le faire, avec plaisir, si*

tu veux. *Avec plaisir* est particulièrement fréquente dans des contextes interactionnels comme l'entretien et les transactions commerciales où elle contribue à adoucir les rapports asymétriques et à valoriser la coopération. Relevant d'un registre standard à soutenu, *avec plaisir* peut être renforcée (par exemple, *avec grand plaisir*) ou légèrement modulée selon le contexte, tout en conservant une charge expressive forte. Le tableau suivant rassemble les informations principales relatives à l'usage de *avec plaisir* en interaction.

AVEC PLAISIR	
A. Forme lemmatisée	Avec plaisir
B. Glose et acceptions	La formule **AVEC PLAISIR** est une expression courante en français qui est utilisée comme : I. Réponse pour montrer sa disposition à faire quelque chose, à aider ou participer à une action. II. Réponse à un remerciement.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	Fonction(s) pragmatique(s) : EXPRESSIVE → se montrer disponible à aider dans une action de manière polie. PHATIQUE → réponse à un remerciement.
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur exprime une attitude bienveillante et coopérative, en réponse à un remerciement. Dans le contexte d'une requête, le locuteur s'en sert pour manifester une acceptation plutôt enthousiaste. **Structure interactionnelle :** En interaction, la formule *avec plaisir* est hétérodéclenchée puisqu'elle se déclenche en réponse directe à une initiative verbale de l'allocutaire, généralement une requête, une sollicitation ou un remerciement. Elle apparaît souvent en clôture de séquence (par exemple, en réponse à *merci*) ou en acceptation de requête (en réponse à *vous pourriez m'aider ?*). Elle est parfois renforcée par d'autres éléments : *mais avec grand plaisir*, *toujours avec plaisir.*

	Dans d'autres contextes *Avec plaisir* peut apparaître toutefois, de manière plus marginale, comme non-hétérodéclenchée quand elle est produite de façon anticipative par rapport à une demande, pour offrir spontanément son aide, par exemple *Je peux le faire, avec plaisir, si tu veux*. **Contexte spécifique :** L'expression *avec plaisir* est très fréquente dans les interactions de service et les transactions commerciales. Son usage traverse plusieurs registres, mais reste ancré dans un registre standard à soutenu, selon le contexte. Elle est fréquente dans des situations asymétriques (client/serveur, patient/secrétaire).
E. Remarques de nature syntaxique	*Avec plaisir* se présente le plus souvent comme une formule autonome, constituant un énoncé clausatif à elle seule, sans nécessité d'intégration dans une structure syntaxique plus large. Elle est déclarative et fonctionne comme une réponse équivalente à *j'accepte* ou *je le fais volontiers*. L'emploi parenthétique et non-hétérodéclenché, inséré dans un énoncé plus long (par exemple, *Je peux le faire, avec plaisir, si tu veux*), demeure marginal. On relève enfin l'absence de variations morphosyntaxiques marquées. La formule est invariable et figée, typique des routines conversationnelles.
F. Registre	Usage courant, majoritairement employé dans des contextes formels.
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	Total des occurrences : 14 (Eslo2), 11 (Orféo), 2 (MPF) Genres de l'oral et sous-corpus : ENTRETIEN – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**19 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**5 occurrences**]. RÉUNION – Réunions en contexte de travail. Ton neutre [**2 occurrences**] TRANSACTION – Interactions commerciales dans des fromageries ou boulangeries. Ton neutre [**1 occurrence**]



Graphique n°7. Fréquence absolue et relative concernant l'expression *Avec plaisir*

H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)

Cooccurrents privilégiés et alternances :

Dans certains cas, il y a une cooccurrence avec l'adjectif *grand,* inséré comme intensifieur (par exemple, *un* ***grand*** *plaisir*). La formule peut apparaitre de manière alternative avec le verbe être conjugué au futur (par exemple, *ce sera avec plaisir*) ou à l'imparfait (*c'était avec plaisir*).

Synonymes et variantes :

EXPRESSIVE → *À votre service*, *bien volontiers…*

PHATIQUE → *Je vous en prie, de rien…*

Équivalent(s) italien(s) :

Con piacere ! [LeRobert & Zanichelli, 2020]

I. Exemples

FONCTION EXPRESSIVE → (montrer sa disponibilité à faire quelque chose) [fichier audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_CINE_1198.mp3#t=129,131]

- [spk1] et où est-ce que vous habitez ?
- [spk6] euh à Olivet.
- [spk1] d' accord.
- [spk6] voilà.

	- [spk1] bon bah, merci beaucoup et euh est-ce qu'on peut réutiliser ces enregistrements ? - [spk6] oui. - [spk1] pour euh… - [spk6] avec plaisir ! - [spk1] la fac. C'est anonyme. - [spk1] **avec plaisir** ! --- FONCTION PHATIQUE → (réponse à un remerciement [fichier audio : https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=435&refpage=&motcle=avec%20plaisir&timecode=00:01:14.863] - E1 : c'était c'était une offre alors - E2 : ouais - E1 : ok - E2 : et ça mais oui ça fait deux ans hein moi ça fait deux ans que ils ont renouvelé l'offre - E1 : encore à un euro - E2 : ouais donc du coup euh est-ce que ça va encore durer je sais pas mais c'est cool - E1 : c'est cool si ça marche - E2 : ouais - E1 : ben super merci beaucoup - E2 : ben **avec plaisir**
J. Transcription phonétique	/avɛkpleziʁ/
K. Références	*TLFi* *Wiktionnaire* Bidaud, F. (2002)

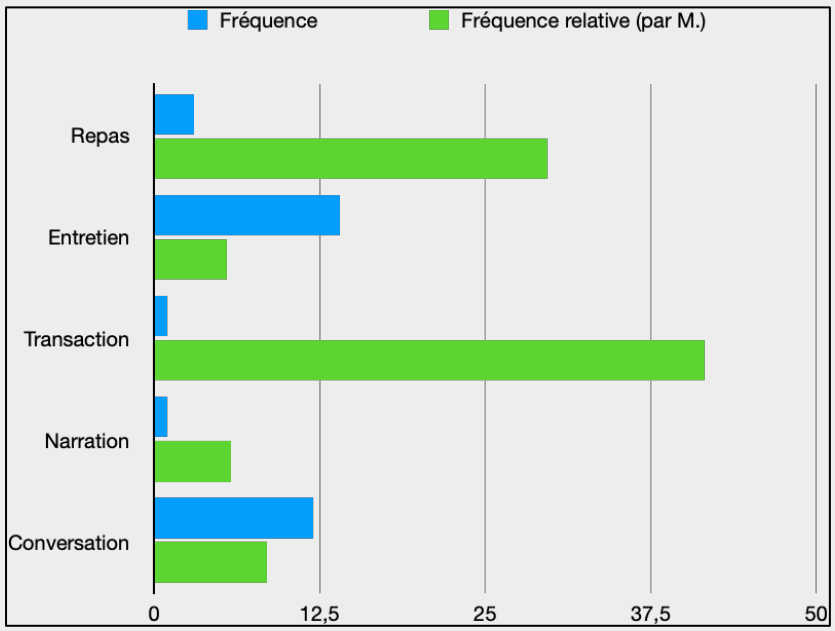
4.6.3.2. *Pas de quoi*

L'expression *pas de quoi* est une formule figée fréquemment utilisée en français oral comme « formule de politesse qui suit un remerciement » (Bidaud, 2002 : 224), dans un registre courant mais parfois plutôt formel. Elle permet au locuteur de minimiser la portée de son action et de désamorcer une gratitude perçue comme excessive, en signifiant qu'il n'y a pas de raison d'être remercié. En correspondance de cette entrée, le *Wiktionnaire* présente une large section consacrée aux synonymes : il signale le plus courant *de rien*, le plus soutenu *je vous en prie*, mais également des variantes utilisées davantage en contexte canadien (par exemple, *bienvenu, ça fait plaisir*) ou en contexte suisse (par exemple, *service*).

Sur le plan pragma-sémantique, cette formule assume une fonction expressive, en manifestant une forme de modestie ou de bienveillance, mais aussi une fonction phatique, car elle sert souvent à clôturer l'échange de manière polie. Syntaxiquement, il s'agit d'une phrase nominale elliptique, reposant sur un phrasème constructionnel négatif (*[y'a] pas de + X*) exprimant l'absence de nécessité, ici celle du remerciement. Assez présente dans les interactions ordinaires, qu'elles soient informelles (amis, collègues…) ou semi-formelles (services, commerces), la formule se prononce généralement sur un ton neutre, parfois descendant, soulignant sa valeur de routine discursive de clôture. Dans le tableau qui suit, nous résumons les principales informations concernant l'usage et les caractéristiques de *Pas de quoi* en contexte.

PAS DE QUOI	
A. Forme lemmatisée	Pas de quoi
B. Glose et acceptions	La formule **PAS DE QUOI** est utilisée le plus souvent en tant que formule de politesse qui suit et répond à un remerciement. Avec cette signification, elle se trouve souvent en position de clôture de conversation. Elle peut être utilisée aussi pour minimiser la portée d'une action accomplie.
	Fonction(s) pragmatique(s) :

C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	EXPRESSIVE → réponse à un remerciement PHATIQUE → minimiser la portée d'une action accomplie
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur emploie *pas de quoi* après un remerciement, *en tant que* marqueur, dont la fonction principale est de rétablir un équilibre interactionnel en neutralisant tout type de dette symbolique, représentée ici par la gratitude exprimée par l'interlocuteur. **Structure interactionnelle :** La formule est hétéroadressée et hétérodéclenchée, typiquement produite en réponse à un remerciement explicite (par exemple, *merci*, *merci beaucoup*…). Elle apparaît en fin de séquence interactionnelle, souvent en clôture de tour de parole et peut être accompagnée d'un ton neutre ou amical. **Contexte spécifique :** *Pas de quoi* est utilisée dans des échanges informels (amis, collègues…), mais apparait plus couramment dans des situations semi-formelles, selon le degré de proximité entre les interlocuteurs. Elle est très présente dans les interactions de service (par exemple, commerces de proximité), ainsi que dans les transactions ou activités collaboratives. Elle apparait plutôt en fin d'interaction, mais pas toujours.
E. Remarques de nature syntaxique	*Pas de quoi* est une phrase nominale déclarative et averbale composée d'un adverbe de négation (*pas*), d'une préposition (*de*), et d'un pronom indéfini (*quoi*). Il s'agit d'une forme elliptique, issue de la réduction de la construction complète *il n'y a pas de quoi [me remercier]*, dans laquelle le verbe est sous-entendu. Cette ellipse rend la formule plus idiomatique à l'oral. Elle repose sur un phrasème constructionnel négatif de type *[y a] pas de + X*, qui exprime l'absence ou la négation d'un élément et qui résulte assez productif (*pas de problème, pas de souci*). Dans le cas de *pas de quoi*, ce schéma sert à nier la nécessité d'un remerciement.
F. Registre	Usage courant, présence attestée majoritairement dans des contextes interactionnels neutres et formels.

G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	<u>Total des occurrences :</u> 18 (Orféo) ; 11 (Eslo2) ; 2 (MPF) <u>Genres de l'oral et sous-corpus :</u> ENTRETIEN – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**14 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**12 occurrences**]. REPAS – Conversations lors du repas en famille ou entre collègues. Ton amical [**3 occurrences**] TRANSACTION – Interactions commerciales dans des fromageries ou boulangeries. Ton neutre [**1 occurrence**]. NARRATION - Conte raconté. Discours rapporté [**1 occurrence**].  **Graphique n°8.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *Pas de quoi*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrents privilégiés et alternances :** L'expression peut se présenter aussi avec la structure *Il y a* (par exemple *y a pas de quoi*). **Synonymes et variantes :** *Pas de souci(s), pas de problème(s)…* *Bienvenu, ça fait plaisir* (Canada) [*Wiktionnaire*]

	Service (Suisse) [*Wiktionnaire*] **Équivalent(s) italien(s) :** Non c'è di che [LeRobert & Zanichelli, 2020]. Prego, ci mancherebbe, non c'è di che, dovere ! [Bidaud, 2002].
I. Exemples	FONCTION EXPRESSIVE : [fiche audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ITI_1159.mp3#t=174,185] - [spk1] vous arrivez à l' arrêt de La Poste je pense à Place De Gaulle. - [spk2] oui. - [spk1] à Orléans, et vous prenez en face de la mairie et là euh de la cathédrale. - [spk2] oui. - [spk1] rue Jeanne d' Arc. - [spk2] OK, d' accord. - [spk1] voilà. - [spk2] bah merci beaucoup madame, bonne journée. - [spk1] y a **pas de quoi**, merci. - [spk2] Allez, au revoir. - [spk1] Au revoir.
J. Transcription phonétique	/iapadkwa/
K. Références	Bidaud, F., (2002) *Wiktionnaire*

4.6.3.3. *Je vous en prie*

L'expression « je vous en prie » est une formule de politesse ritualisée qui fonctionne principalement comme réponse à un remerciement, mais peut également accorder une permission, inviter quelqu'un à agir ou « en dehors des rapports de courtoisie, prier une personne de modérer son comportement » (Bidaud, 2002 : 218).

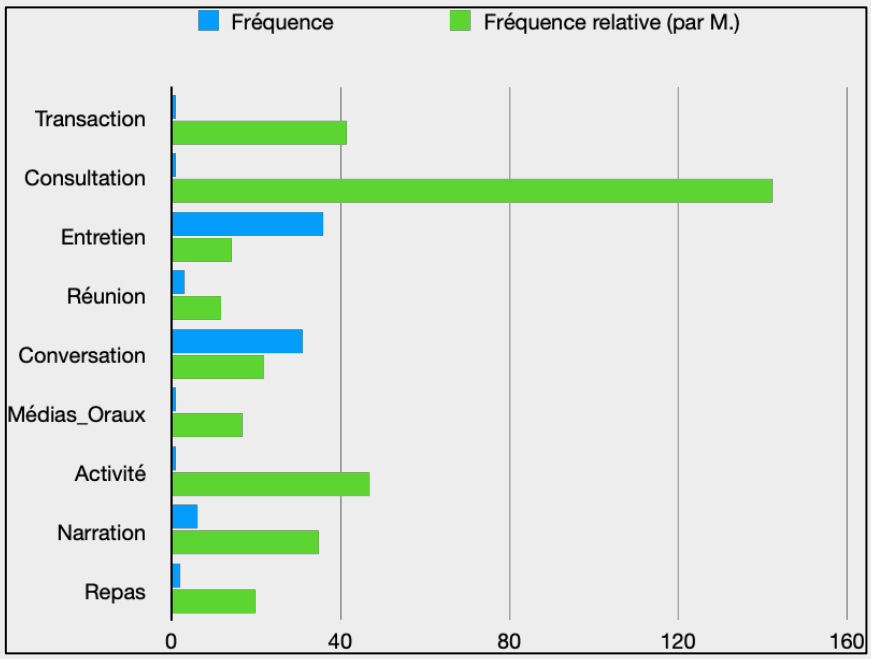
Da même façon, le *Wiktionnaire* signale trois acceptions différentes qui correspondent respectivement à une supplication à valeur injonctive (*je vous supplie de*…), à une invitation ou autorisation polie permettant d'encourager l'autre à agir (*allez-y, n'hésitez pas*) et à un emploi où la formule sert de réponse à un remerciement, dans le sens de *de rien* et *pas de quoi*. Dans le *TLFi*, l'expression apparait sous l'entrée du verbe *prier* où l'on signale plusieurs acceptions possibles : « exprimer un ordre », « contredire son interlocuteur, exprimant sa réprobation », « inviter son interlocuteur à poursuivre », « répondre à une formule de politesse, éluder des remerciements ».

Ainsi, elle a une fonction expressive, en atténuant l'importance du service rendu avec bienveillance, et une fonction directive, lorsqu'elle autorise ou incite l'interlocuteur à accomplir une action (par exemple, entrer, parler, se servir…). Fréquente dans des contextes formels, cette formule marque souvent la clôture d'un échange et se distingue par son registre soutenu ou neutre, contrastant avec des équivalents plus familiers comme *de rien* ou *pas de souci*.

Syntaxiquement, il s'agit d'une phrase verbale complète, construite autour du verbe *prier*, avec un pronom adverbial *en* qui renvoie implicitement au contenu du remerciement ou de la requête. Son usage est typiquement hétéroadressé et hétérodéclenché, inscrit dans les routines discursives où la politesse se conjugue à une certaine distance interactionnelle. Le tableau ci-dessous présente les informations principales concernant cette formule.

JE VOUS EN PRIE	
A. Forme lemmatisée	Je vous en prie
B. Glose et acceptions	La formule **JE T'/VOUS EN PRIE** est une formule de politesse servant, selon le contexte, à : I. Avancer une requête/un ordre ou inviter quelqu'un à faire quelque chose ; II. Accorder une permission ; III. Répondre à un remerciement
C. Actes de langage et	Fonction(s) pragmatique(s) :

fonction pragmatique associée	DIRECTIVE : exprimer un conseil, une requête positive ou négative ; inviter fermement quelqu'un à faire quelque chose ; accorder la permission. EXPRESSIVE : réponse à un remerciement.
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur emploie *je t'/vous en prie* pour ajuster la relation en cours : il adoucit une demande ou une invitation, légitime l'action de l'autre lorsqu'il accorde une permission, ou dissipe la dette créée par un remerciement. Dans chaque usage, il préserve l'équilibre interactionnel. **Structure interactionnelle :** Il s'agit d'une formule hétérodéclechée, typiquement utilisée en réponse à un remerciement explicite (*merci*, *merci beaucoup*, etc.). Elle intervient le plus souvent en clôture de séquence, dans des échanges à deux tours : le remerciement est suivi immédiatement de cette réponse, qui signale que l'échange peut se conclure harmonieusement. **Contexte spécifique :** La formule *je vous en prie* est fréquente dans les contextes de transactions commerciales ou encore dans des situations formelles (réunions, administrations…). Elle apparait souvent en fin d'interaction, mais pas toujours.
E. Remarques de nature syntaxique	Il s'agit d'une phrase verbale, de type déclaratif, construite autour du verbe *prier* à la première personne du singulier, avec un pronom complément d'objet indirect (*vous*) et un pronom adverbial (*en*) qui renvoie à la chose demandée ou au service évoqué. Cette structure relève d'une structure très figée syntaxiquement : il est rare de modifier ou d'infléchir cette formule sans en altérer le sens conventionnel. On note toutefois l'existence de la variante *je t'en prie* (registre familier) dans les interactions plus proches ou décontractées.
F. Registre	Registre courant, même s'il peut apparaître dans des contextes interactionnels plus soutenus.
G. Fréquence et remarque sur	Total des occurrences : 31 (Orféo) ; 33 (Eslo2) ; 0 (MPF)

les genres de l'oral	Genres de l'oral et sous-corpus : ENTRETIENS – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**31 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**26 occurrences**]. NARRATION - Conte raconté. Discours rapporté [**2 occurrences**]. ACTIVITÉ – activités collaboratives entre personnes amies [**1 occurrence**]. CONSULTATION – Conseils pour acheter des livres dans des librairies [**1 occurrence**] MÉDIAS ORAUX – Émissions télévisées ou radiophoniques (débats, interviews, reportages…) [**1 occurrence**]. RÉUNION – Réunions en contexte de travail. Ton neutre [**1 occurrence**]. TRANSACTION – Interactions commerciales dans des fromageries ou boulangeries. Ton neutre [**1 occurrence**].  **Graphique n°9.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *Je vous en prie*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrents privilégiés et alternances :** Substantifs : monsieur, madame… Interjections : ah, oui, ben, bah… **Synonymes et variantes :** FONCTION EXPRESSIVE :

	Ce n'est rien, *Il n'y a pas de quoi, avec plaisir…* FONCTION DIRECTIVE : *Allez-y, Après vous…* **Équivalent(s) italien(s) :** Per piacere, per cortesia [FONCTION DIRECTIVE], Prego, si figuri [FONCTION EXPRESSIVE] [LeRobert & Zanichelli, 2020], Prego [Bidaud, 2002]…
I. Exemples	FONCTION EXPRESSIVE (réponse à un remerciement) : [fichier audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ITI_1086.mp3#t=93,117] - [spk2] ensuite la médiathèque vous prenez tout droit donc vous allez vers la gare, vous continuez tout droit, sur le boulevard et vous arriverez à la mairie sur votre droite. - [spk3] d' accord OK, ben je vous remercie beaucoup. Bon après-midi, au revoir ! - [spk2] **je vous en prie**, au revoir FONCTION DIRECTIVE (inviter une personne à modérer son comportement ou donner l'autorisation à faire quelque chose) : [fichier audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ITI_1087.mp3#t=52,74] - [spk2] voilà vous êtes complètement à l' opposé, si c' est la mairie d' Orléans, euh. - [spk1] OK. - [spk2] voilà parce que y a des annexes évidemment mais bon là euh » - [spk1] d' accord, et je peux en profiter pour vous demander un autre petit service ? - [spk2] oui, **je vous en prie**. [Le contexte de cet enregistrement est une discussion entre trois amis pendant un apéritif] [fichier audio et vidéo : http://clapi.icar.cnrs.fr/V3_Feuilleter.php?chronoFeuille=c5252acff1; https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/clapi/aperitif_rupture.wav#t=1185,1187]. - [ARN] il y a le film là avec johnny depp euh alice au pays des merveilles qui va sortir ou qui est sorti ou je sais pas quoi de Tim Burton.

	- [ALB] si ouais - [JUS] ouais c'est pas neverland - [ALB] plutôt il va sortir bientôt - [ARN] nan, nan, nan, nan c'est qui va sortir prochainement je crois ouais - [JUS] peter pan - [ALB] ah pas tout de suite je crois - [ARN] pas encore donc ça va être cool ça - [ALB] ouais je crois - [ARN] pas enfin on m'en a dit du - [ALB] bien mais, ah ouais ça va être bien, ça ressers-toi, ouais je veux - [JUS] bien vas-y - [JUS] **je t'en prie**, fais-toi plais [fichier audio: https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/frenchoralnarrative/Guillemin_042-2_PHAETON.wav#t=344,345] - [Guillemin] et puis méfie -toi des zodiaques ce sont des animaux monstrueux le scorpion avec son dard le crabe avec ses pinces le taureau le lion le sagittaire qui lance des flèches. Méfie-toi n'y va pas. **Je t'en prie**.
J. Transcription phonétique	/ʒtɑ̃pʁi/ - /ʒvuɑ̃pʁi/
K. Références	Bidaud, F., (2002) *Wiktionnaire*

4.6.4 Formules de politesse en position de clôture

Les formules de politesse en position de clôture constituent un ensemble de phraséologismes employés pour marquer la fin d'une interaction de manière courtoise et socialement valorisante. À la différence des réponses à un remerciement, qui réagissent à

un acte de gratitude explicite, ces expressions sont généralement proactives : elles surgissent au moment où le locuteur souhaite prendre congé, tout en maintenant un climat relationnel positif. Elles relèvent ainsi simultanément de la fonction phatique, en assurant une fermeture harmonieuse de l'échange, et de la fonction expressive, puisque le locuteur manifeste un souhait, un encouragement ou une bienveillance à l'égard de son interlocuteur.

Les sections suivantes analysent trois formules représentatives (*bon courage*, *bonne chance* et *bonne continuation*) en détaillant leurs propriétés pragma-sémantiques, leur fonctionnement interactionnel, leurs contextes privilégiés d'emploi ainsi que leurs caractéristiques syntaxiques.

4.6.4.1. *Bonne chance*

La formule *Bonne chance* est une expression figée très fréquente dans la langue orale, relevant à la fois des usages expressifs et phatiques, et s'inscrivant pleinement dans les rituels de politesse. Elle permet d'exprimer un souhait envers l'interlocuteur, évoquant la réussite face à une épreuve à venir (examen, rendez-vous, concours…). Elle est souvent placée en fin d'échange, remplissant ainsi une fonction interactionnelle de clôture polie, tout en renforçant le lien social par la manifestation de bienveillance. Dans le *TLFi*, elle est signalée, sous l'entrée de « bon, bonne », surtout comme apparaissant « dans une formule de lettre, de souhait », alors que le *Wiktionnaire* la présente comme une expression utilisée pour « porter bonheur ». Il est intéressant de remarquer que, dans la section consacrée aux synonymes, cette ressource collaborative apparente *bonne chance* à des expressions comme *je vous dis merde* et *Merde !*, ce qui est acceptable seulement dans des contextes très précis (par exemple, lorsque l'interlocuteur doit passer un examen ou un concours).

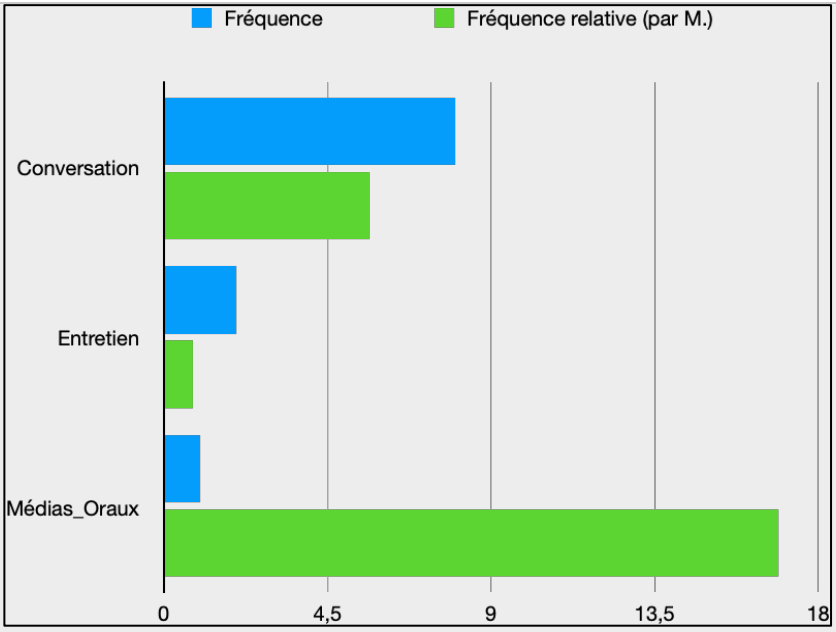
Prototypiquement non-hétérodéclenchée, *bonne chance* est une formule produite spontanément comme vœu adressé à l'interlocuteur ; elle est toutefois fréquemment hétéroportée, puisqu'elle s'adresse explicitement à un destinataire. Sur le plan syntaxique, il s'agit d'un énoncé clausatif, averbal et elliptique, issu de la réduction de la structure complète *je te souhaite bonne chance*. La formule *bonne chance* est une construction peu susceptible de variations internes, en raison du fait que l'article et l'adjectif restent

invariés et le nom ne se met pas au pluriel. Toutefois, un complément prépositionnel peut être ajouté (*bonne chance pour ton entretien*).

Par ailleurs, cette expression illustre un phrasème constructionnel de type *bon/bonne* + $N_{souhait}$, qui fonctionne comme un marqueur de souhait ou d'encouragement pour d'autres formules aussi (par exemple, *bon anniversaire, bon courage*, *bonne continuation*). Son usage averbal la rend particulièrement adaptées à l'oral où elle constitue un acte de langage syntaxiquement autonomes. Enfin, sa position prosodique (souvent en fin de tour, avec intonation descendante) souligne sa valeur de clôture interactionnelle dans les échanges de politesse. Dans le tableau suivant, nous avons essayé de dresser les informations principales concernant l'emploi et les caractéristiques de l'expression *Bonne chance*.

BONNE CHANCE	
A. Forme lemmatisée	Bonne chance
B. Glose et acceptions	La formule **BONNE CHANCE** est une formule de politesse utilisée pour : I. Exprimer un souhait ou un encouragement pour la réussite d'une tâche difficile. Cette formule sert pour transmettre à l'interlocuteur nos meilleurs vœux de succès. II. Prendre congé à la fin d'une interaction, en souhaitant à l'interlocuteur une bonne continuation et du succès en ce qu'il devra surmonter.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	Fonction(s) pragmatique(s) - PHATIQUE (formule de clôture) – prendre congé - EXPRESSIVE (émotive) – témoigner de la sympathie et des bons souhaits
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur exprime son soutien moral à l'interlocuteur face à une situation difficile. **Structure interactionnelle :** Il s'agit d'une formule hétéroadressée, puisqu'elle est explicitement orientée vers un destinataire, et le plus souvent non-hétérodéclenchée, lorsqu'elle est produite

	spontanément comme vœu indépendant. Dans la conversation, elle survient fréquemment en fin de tour de parole (mais ce n'est pas toujours le cas), où elle clôt l'échange par un souhait adressé. **Contexte spécifique :** Elle apparaît souvent en fin d'interaction. Les données des corpus oraux signalent une présence importante de l'expression « bonne chance » dans les médias oraux (par exemple, dans un plateau télévisé lors d'un débat) et dans les entretiens (par exemple, entretiens de travail ou entretien entre un témoin et un chercheur).
E. Remarques de nature syntaxique	Il s'agit d'une expression clausative, averbale et déclarative (parfois exclamative) dont la structure syntaxique respecte la construction, très productive, de type *bon* + $N_{souhait}$ (par exemple, *bon courage, bonne continuation, bon anniversaire…*). La formule *bonne chance* est assez figée syntaxiquement, puisqu'elle n'admet ni d'insertion ni de substitution à l'intérieur du syntagme. Par contre, des expansions sont possibles, notamment avec la préposition *pour* ou *à* afin de préciser la cause du souhait (par exemple, *bonne chance* ***pour*** *ton bac*, *bonne chance* ***à*** *toi pour le concours*).
F. Registre	Usage courant et registre plutôt informel
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	<u>Total des occurrences :</u> 9 (Orféo) ; 2 (Eslo2) ; 0 (MPF) <u>Genres de l'oral et sous-corpus :</u> CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**8 occurrences**]. ENTRETIENS – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**2 occurrences**]. MEDIAS ORAUX – Émissions télévisées ou radiophoniques (débats, interviews, reportages…) [**1 occurrence**].

	 **Graphique n°10.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *bon chance*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrents privilégiés et alternances :** Avant l'expression, elle peut être accompagnée par des injonctions comme *ben, bon*. Après l'expression, nous pouvons retrouver souvent l'injonction *hein* ou termes d'adresse comme *monsieur* ou *madame*. **Synonymes et variantes :** *Je te [vous] souhaite bonne chance* : ajout du **verbe performatif**. **Équivalent(s) italien(s) :** *Buona continuazione* [Ma traduction] *Buona fortuna* [LeRobert & Zanichelli, 2020]
I. Exemples	[BONNE CHANCE] FONCTION PHATIQUE [fichier audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ITI_1129.mp3#t=178,190] - [spk2] non bah voilà c' était exactement cette vue là vous voyez ? vue de d'un pont et c' est je trouve que c' est la plus belle vue d' Orléans en fait hein. on voit la Loire et - [spk1] oui c' est vrai. - [spk2] oui.

	- [spk1] oui, bon bah merci beaucoup. - [spk2] de rien, **bonne chance**. - [spk2] au revoir, merci. - [spk1] au revoir. FONCTION EXPRESSIVE [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/tcof/Apprendreaulycee.wav#t=883,886] - [L1] d' accord ben voilà c' est à peu près tout ce que je voulais savoir euh. apparemment ce qu' on fait en cours ça se révèle être dans la réalité. - [L1] donc merci et **bonne chance pour ton bac**
J. Transcription phonétique	[BONNE CHANCE] /bɔn ʃɑ̃s/
K. Références	*Wiktionnaire* *TLFi*

4.6.4.2. *Bon courage*

La formule *Bon courage* appartient aux expressions routinières les plus répandues du français contemporain. Construite selon le schéma productif *bon* + $nom_{souhait}$, elle désigne un encouragement adressé à l'interlocuteur au moment où celui-ci s'apprête à affronter une tâche, une difficulté ou une situation exigeante. Par son caractère averbial et figé, elle fonctionne avant tout comme une formule clausative, fréquente en fin d'interaction, où elle peut jouer un rôle phatique en accompagnant la prise de congé. Elle peut également assumer une fonction expressive, en témoignant d'un soutien moral ou d'une empathie sincère et plus rarement d'une ironie légère selon le contexte prosodique et interactionnel.

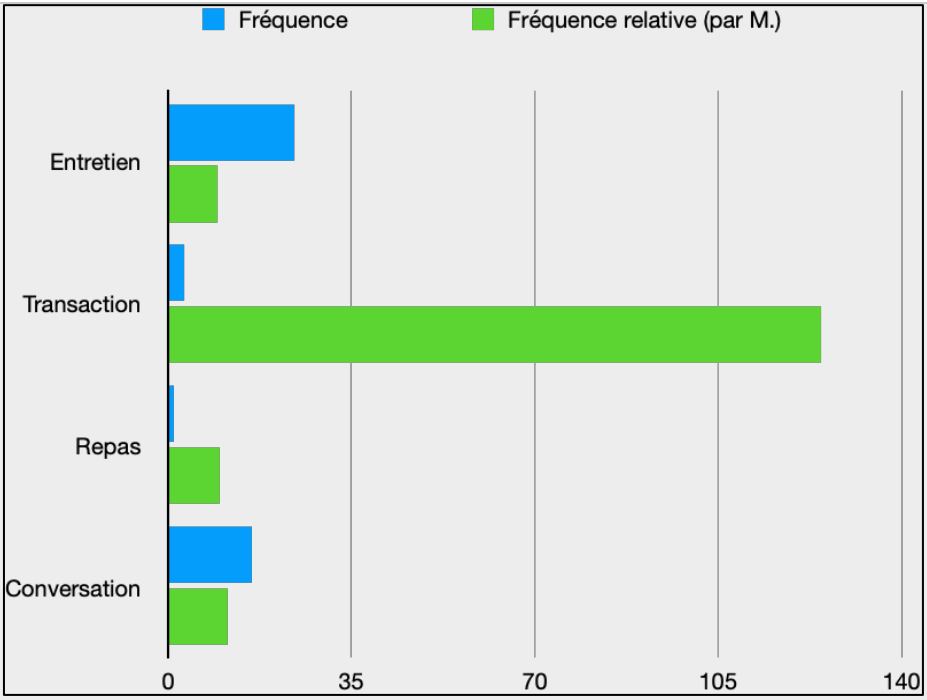
Son emploi est majoritairement non-hétérodéclenché, puisqu'il est souvent initié spontanément par le locuteur pour formuler un vœu à l'égard d'un interlocuteur engage ou sur le point de s'engager dans une activité. Il demeure toutefois hétéroadressé, orienté

vers un destinataire précis, et apparaît le plus souvent en fin de tour de parole, où il sert de clôture interactionnelle et de soutien discursif. *Bonne chance* s'insère dans des contextes variés de l'oral comme conversations informelles, échanges entre collègues, interactions de service ou encore entretiens. Souvent précédée d'une interjection (*bah*, *ben*, *bon*) ou suivie de salutations (*au revoir*, *bonne journée*, *bisous*), elle contribue à stabiliser l'échange et à en assurer la clôture sociale.

D'un point de vue syntaxique, *bon courage* est relativement figé puisqu'elle admet une insertion partielle par l'adjectif *très* avant l'expression, qui fonctionne comme un intensifieur. D'ailleurs, elle peut occasionnellement être étendue par un complément introduit par *pour*, permettant de préciser la nature de la tâche (par exemple, *bon courage pour l'examen*). Son registre est courant et légèrement informel, ce qui explique son emploi très fréquent dans les corpus oraux, notamment dans les conversations amicales et les interactions quotidiennes. Voici la grille qui montre les informations principales concernant l'usage et les caractéristiques de *bon courage*.

BON COURAGE	
A. Forme lemmatisée	Bon courage
B. Glose et acceptions	La formule **BON COURAGE** est utilisée : I. Comme formule de clôture exprimant un souhait lorsque l'interlocuteur doit surmonter ou faire face à des épreuves difficiles, pour lui témoigner de la sympathie de manière sincère ou parfois ironique. II. Pour mettre fin à une interaction de manière polie ou pour prendre congé.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	<u>Fonction(s) pragmatique(s) :</u> Fonction(s) pragmatique(s) - PHATIQUE (formule de clôture) – prendre congé poliment - EXPRESSIVE (émotive) – témoigner de la sympathie et des bons souhaits
D. Remarques de nature	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur exprime son soutien moral à l'interlocuteur face à une situation difficile.

sémantico-pragmatique	**Structure interactionnelle :** L'expression est hétéroadréssé et tendanciellement non-hétéro-déclenchée. Elle apparaît souvent en fin de tour de parole. **Contexte spécifique :** Elle apparaît plutôt en fin d'interaction mais elle peut se présenter aussi à d'autres endroits lors d'une conversation.
E. Remarques de nature syntaxique	Il s'agit d'une expression clausative, averbale et déclarative (parfois exclamative) dont la structure syntaxique respecte la construction, très productive, de type *bon* + $N_{souhait}$ (par exemple, *bonne chance, bonne continuation, bon anniversaire…*). La formule *bon courage* est assez figée syntaxiquement, puisqu'elle n'admet qu'une insertion partielle avant le syntagme (par exemple, *très bon courage*). Par contre, des expansions sont possibles (même si moins fréquentes), notamment avec la préposition *pour* afin de préciser la cause du souhait (par exemple, *bon courage pour ton contrôle*).
F. Registre	Usage courant et registre plutôt informel
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	Total des occurrences : 10 (Orféo) ; 30 (Eslo2) ; 4 (MPF) Genres de l'oral et sous-corpus : ENTRETIENS – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**24 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**16 occurrences**]. TRANSACTION – Interactions commerciales dans des fromageries ou boulangeries. Ton neutre [**3 occurrences**]. REPAS – Conversations lors du repas en famille ou entre collègues. Ton amical [**1 occurrence**]



Graphique n°11. Fréquence absolue et relative concernant l'expression *bon courage*

H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrents privilégiés et alternances :** Avant et après l'expression, nous pouvons retrouver des injonctions comme *ben, bah, bon, et ben alors, écoutez* mais aussi des formules de politesse qui achèvent définitivement l'interaction (par exemple, *merci, bisous, au revoir*). **Synonymes et variantes :** *Je te [vous] souhaite bon courage* : ajout du **verbe performatif** *Bonne chance, bonne continuation ;* **Équivalent(s) italien(s) :** In bocca al lupo [Grossmann et al. 2021] ; Buona fortuna !, Coraggio ! [*Wiktionnaire*]
I. Exemples	[BON COURAGE] [FOCNTION PHATIQUE] (formule de clôture poli) [fichier audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_CINE_1184.mp3#t=195,197] - [spk1] donc on voulait savoir si vous donniez votre accord pour qu' on l' utilise euh, pour faire une recherche et cetera euh des études euh ? Bon, bah, merci beaucoup, merci, bonne journée puis, bah, merci beaucoup au revoir. - **[spk1] bon courage**, **au revoir**, **madame**.

	[FONCTION EXPRESSIVE] (formule de souhait) [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/cfpp/Pauline_de_Bordes_F_67_7e.wav#t=2944,2947] - [Pauline_de_Bordes] oui voilà, et puis il va y avoir wifi incorporée tout ça, voilà, donc mais voilà, mais je trouve que tout est plus compliqué. - **[Sonia_Branca-Rosoff] donc bon courage pour le MAC** - [Pauline_de_Bordes] nouveau les appareils sont plus compliqués, faut quand même rentrer. [fichier audio : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_beta/perl/xml/fr/prefab_oral_tout/wav/MPF_MPF/Nawal7.wav#t=5449,5451] - Ouais eh euh messieurs je vous souhaite une excellente soirée et un **très bon courage .** (emploi ironique) [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/tufs/10_MD_EM_100224.wav#t=1868,1871] - [MD] en plus attends elles vont galérer, hein elles veulent refaire le TP euh, huit, neuf et ça, elles veulent tout refaire en fait. - [EM] ah oui hé. **Ben**, **bon courage hein** - [MD] et là mardi on fait quoi finalement ? On fait un mémory ? On lui donne les idées parce que il est parti…au départ il a dit quoi ? il a dit on fait un mémory.
J. Transcription phonétique	[BON COURAGE] /bɔ̃ kuʁaʒ/
K. Références	Grossmann, F. et al (2021) *Wiktionnaire* *TLFi*

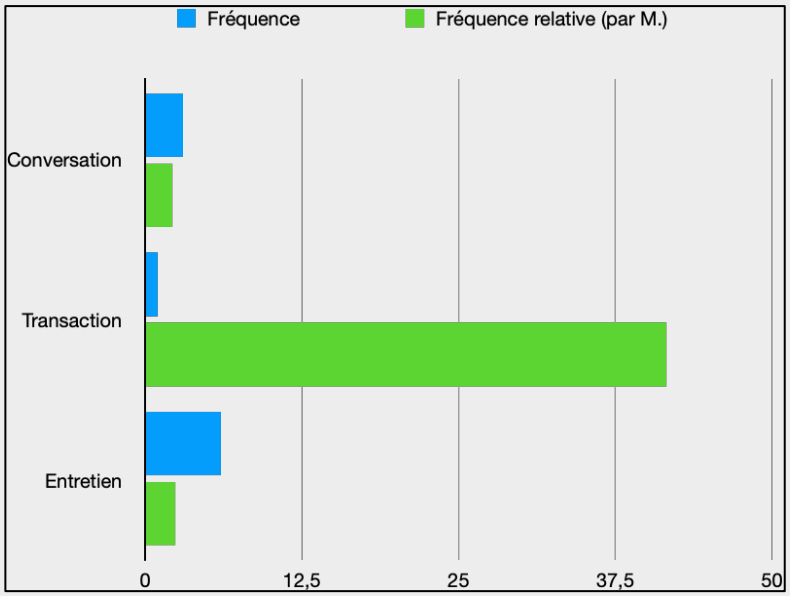
4.6.4.3. *Bonne continuation*

La formule *Bonne continuation* est une expression routinière du français contemporain, utilisée principalement pour marquer la fin d'un échange tout en adressant à l'interlocuteur un souhait bienveillant pour la poursuite de ses activités. Comme les autres constructions du type *bon(ne)* + $nom_{souhait}$, elle fonctionne comme une expression clausative, averbale et figée, fréquemment employée en position finale de tour de parole et souvent suivie de salutations telles qu'*au revoir*, *bonne journée*. Dans le *TLFi*, on se limite à signaler que cette expression apparait « sous forme de souhait », alors que le *Wiktionnaire* en propose une définition plus explicite, bien que formulée de manière approximative et peu cohérente : « J'apprécie votre travail et vous souhaite de continuer ». Les deux dictionnaires phraséologiques que nous avons consultés, en revanche, ne propose pas d'entrée pour cette expression. Son orientation est essentiellement hétéroadressée, puisqu'elle vise un interlocuteur précis, engagé dans une activité en cours ou à venir. Sur le plan du déclenchement, son emploi est majoritairement non-hétérodéclenché, lorsqu'elle est produite spontanément en initiative du locuteur au moment de la séparation. Elle peut toutefois apparaître comme réponse à une formule ou à un tour préalable, assumant alors une fonction phatique permettant de clore l'interaction de manière polie.

Sur le plan expressif, *bonne continuation* transmet un encouragement neutre ou amical, sans charge affective particulière, ce qui la rend adaptée à des contextes variés comme entretiens semi-formels, conversations informelles ou interactions commerciales. Son emploi reste cependant plus restreint que celui d'autres formules apparentées, comme *bon courage* ou *bonne chance*, comme en témoignent les faibles taux d'occurrence observés dans les corpus oraux.

D'un point de vue syntaxique, la formule montre un fort degré de figement : elle n'admet ni insertion ni substitution interne, bien qu'elle puisse occasionnellement être étendue par un complément introduit par *pour*, permettant de préciser l'activité concernée, ou par un complément introduit par *à* signalant la personne à laquelle le souhait est dirigé. Le tableau ci-dessous présente les informations principales concernant *bonne continuation*.

BONNE CONTINUATION	
A. Forme lemmatisée	Bonne continuation
B. Glose et acceptions	La formule **BONNE CONTINUATION** est généralement utilisée pour : I. Exprimer un souhait bienveillant pour la poursuite d'une activité. II. Prendre congé de quelqu'un et le saluer, en marquant un encouragement neutre et généralisé.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	<u>Fonction(s) pragmatique(s) :</u> Fonction(s) pragmatique(s) - PHATIQUE (formule de clôture) – prendre congé poliment - EXPRESSIVE (émotive) – témoigner de la sympathie et des bons souhaits
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur souhaite à l'interlocuteur que ses activités futures se déroulent bien. **Structure interactionnelle :** L'expression est hétéroadressée, puisqu'elle est explicitement orientée vers un destinataire. Sur le plan du déclenchement, son emploi est le plus souvent non-hétérodéclenché (par exemple, *Je vais vous laisser travailler, bonne continuation et à bientôt*), mais peut toutefois, plus marginalement, être hétéro-déclenchée, lorsqu'elle apparaît en réponse à une salutation ou à un tour précédent. Elle survient fréquemment en fin de tour de parole, bien que ce positionnement ne soit pas systématique. **Contexte spécifique :** Elle apparait généralement en fin d'interaction.
E. Remarques de nature syntaxique	Il s'agit d'une expression clausative, averbale et déclarative (parfois exclamative) dont la structure syntaxique respecte la construction, très productive, de type *bon* + $N_{souhait}$ (par exemple, *bonne chance, bon courage, bon anniversaire*). La formule *bonne continuation* est assez figée syntaxiquement, puisqu'elle n'admet ni d'insertion ni de substitution à l'intérieur du syntagme. Par contre, des expansions sont possibles (même si moins fréquentes), notamment avec la préposition *pour* ou *dans* afin de préciser la cause du souhait (par exemple, *bonne continuation pour la suite* ; *bonne continuation*

	dans votre projet) et avec la préposition *à* pour signaler à qui est spécifiquement dirigé l'encouragement (par exemple, *bonne continuation à toi*).
F. Registre	Usage courant et registre plutôt informel
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	<u>Total des occurrences :</u> 1 (Orféo) ; 8 (Eslo) ; 1 (MPF) <u>Genres de l'oral et sous-corpus :</u> ENTRETIENS – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**6 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**3 occurrences**]. TRANSACTION – Interactions commerciales dans des fromageries ou boulangeries. Ton neutre [**1 occurrence**].  **Graphique n°12.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *bonne continuation*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et	**Cooccurrents privilégiés et alternances :** Avant l'expression, nous pouvons retrouver des conjonctions ou des petits mots comme (par exemple, *et; et puis; bon; bah; eh bien*). Après l'expression, nous retrouvons souvent d'autres formules de politesse/salutation qui constituent un

équivalent(s) italien(s)	enchainement assez codifié (par exemple, *alors ; au revoir, bonne fin de journée, bonne soirée*). **Synonymes et variantes :** *Je te [vous] souhaite bonne continuation* : ajout du **verbe performatif**; *Bonne chance, bon courage ;* **Équivalent(s) italien(s) :** Buona continuazione, Buone cose
I. Exemples	[FONCTION PHATIQUE] (formule de clôture polie) [fichier audio : http://eslo.huma-num.fr/CorpusEslo/html/fiche/enregistrement?id=1098] - [NT657] mais c' est qu' on vous a appris que ben il fallait bosser pour euh - [MP760] bah on a rien sans rien - [CB227] on a rien sans rien - [NT657] c' est bien d' entendre des paroles comme ça - [MP760] bah ouais - [NT657] bon bah écoutez - [MP760] non mais - [NT657] je vous remercie / et puis je vous en prie - [MP760] bah oui merci beaucoup - **[NT657] et puis bonne continuation au revoir** - [MP760] merci beaucoup au revoir [fichier audio : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_beta/perl/xml/fr/prefab_oral_tout/wav/ESLO_CINE/ESLO2_CINE_1191.wav#t=232,234 - [NX422] d'accord et vous allez souvent au cinéma ? - [FF856] pas assez euh, à peine une fois par semaine - [NX422] d'accord et euh juste euh des questions personnelles, mais vous êtes pas obligés de répondre hein : votre âge ? - [FF856] euh quarante euh un quarante et un. Vas-y dis maintenant toi faut que je réfléchisse…Je suis désolée - [TB983] quarante-quatre - [NX422] d'accord et votre profession ? - [FF856] euh je suis formatrice - [TB983] informaticien - [NX422] euh d'accord merci beaucoup

	- [FF856] on rentre dans vos cases ? C'est bon ? - [NX422] oui oui euh pas de problèmes, merci beaucoup - [FF856] bon bah **bonne continuation** - [NX422] bonne soirée [FF856] bonne soirée [FONCTION EXPRESSIVE] (exprimer un souhait, un encouragement) [fichier audio : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_beta/perl/xml/fr/prefab_oral_tout/wav/ESLO_ITI/ESLO2_ITI_1131.wav#t=634,637]. - [JK217] bah on ira faire un tour à Toulouse alors. [RB244] ah mais je vous assure hein euh, vous avez des animations le soir comparativement à ici hein : ici, à dix-neuf heures l' hiver terminé hein, l'été un petit plus dans les rues le soir, mais l' hiver hein, c' est la monotonie hein. - [JK217] un petit peu triste - [RB244] voilà, oui rendez-vous à Toulouse ou à Montpellier. - [JK217] on ira faire un tour - [RB244] as assurément la ville rose, on l' appelle la ville de Toulouse hein - [JK217] bah écoutez on vous remercie beaucoup, et puis - [RB244] ah bah - [JK217] si euh - [RB244] **bonne continuation** dans votre projet alors - [JK217] merci beaucoup si vous êtes intéressée n' hésitez pas à - [RB244] oui bah je transmettrai à des amis euh qui qui sont - [JK217] d'accord - [RB244] qui sont disponibles euh
J. Transcription phonétique	/ bɔn kɔ̃tinɥasjɔ̃/
K. Références	*Wiktionnaire* *TLFi*

4.7. Les formules de refus indirect

Le refus[73] est un acte de langage particulièrement délicat à manier, tant dans son interprétation que dans son usage, pour un locuteur natif comme non natif. Cette difficulté de traitement tient au fait qu'il constitue, selon la perspective pragmatique, un acte socialement situé et potentiellement menaçant pour la relation.

Comme l'explique la pragmatique interactionnelle *parler, c'est agir* et chaque acte accompli en discours affecte la relation entre les interlocuteurs (voir Austin et Searle, voir pp. 20-22). Le refus, en exprimant une non-adhésion ou un retrait d'engagement, met directement en jeu la dimension intersubjective de l'échange et expose la face de l'autre à un risque d'atteinte. Dans le cadre de la théorie de la politesse (voir Brown et Levinson et Kerbrat-Orecchioni, voir pp. 66-72), le refus relève des actes susceptibles de menacer la face (*Face-Threatening Acts*), puisqu'il confronte les attentes implicites de l'interlocuteur et peut rompre l'équilibre interactionnel. À ce sujet, comme nous l'avons rappelé auparavant tout au long de la thèse, la politesse fonctionne comme un cadre comportemental ritualisé et un instrument de « prévention stratégique des conflits » (Leech, 1980 : 19). Dans cette optique, le refus doit simultanément manifester une non-adhésion et atténuer ses effets relationnels. On observe alors, dans l'usage réel, la mise en pratique de stratégies polies qui permettent au locuteur de *ménager la face* de l'interlocuteur, selon le principe d'équilibre de Kerbrat-Orecchioni (voir p. 70). C'est pourquoi de nombreux refus en interaction sont indirects, ritualisés et réalisés au moyen de formules phraséologiques, souvent elliptiques et figées, dont l'apprentissage est central en FLE. À la lumière de cela, nous reprenons la définition de Manno (1999 : 39-40) :

> Le refus exige une compétence socio-pragmatique très développée […]. Le refus d'une invitation, d'un cadeau etc. est par métonymie le rejet de celui qui invite ou offre, ce qui est susceptible de susciter des agressions, voire de provoquer la rupture […]. Celui qui doit opposer un refus à autrui, s'il ne veut pas lui faire perdre la face, est censé construire un message négatif qui repousse et lénifie à la fois

[73] Nous nous intéressons en particulier dans cette étude à des formules de refus que l'on pourrait qualifier d'*évasives*. Par refus évasif, nous entendons un refus indirect qui pourrait donner lieu à une négociation de la part de la personne qui a reçu le refus, contrairement au refus catégorique qui ne laisse place à aucune négociation.

Le *TLFi* en propose une définition en trois volets :

1. Le refus peut d'abord consister en une action de « refuser ce qui est demandé » ;
2. Ensuite, en un rejet face à une contrainte ou à « ce qui semble s'imposer à quelqu'un » ;
3. Enfin, en « le fait de ne pas accepter ce qui est offert » ;

Ces trois dimensions reflètent des types de refus fréquemment observés dans les échanges quotidiens : le refus d'une requête, le rejet d'un état de fait ou le refus d'un don, d'une invitation ou d'une offre. Cette typologie se retrouve également chez Vanderveken, qui considère le refus comme « une dénégation illocutoire d'une acceptation ou d'un consentement » (1988 : 178). D'après sa définition, « refuser, c'est ne pas accepter ce qui est offert. C'est décliner, rejeter ou repousser une invitation, un pourboire, un cadeau etc. » (*Ibidem.*).

Le refus peut être décrit à travers quatre grandes caractéristiques (Faresin, Ladreyt, 2025 [à paraître]) :

1. Premièrement, il est perçu comme un acte risqué pour le locuteur et potentiellement menaçant pour son interlocuteur (Berrier, 2000 : 145). Cette menace implique une conscience aiguë des normes sociopragmatiques de la langue, car un refus peut facilement être interprété comme une rupture de coopération ou un signe d'hostilité. Pour atténuer cet effet, les locuteurs emploient souvent des stratégies de politesse ou de mitigation : énoncés préliminaires, expressions adoucissantes, justifications, compliments, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 1992).
2. Deuxièmement, le refus se configure toujours comme un acte réactif, qui survient généralement en réponse à une sollicitation préalable. Il s'inscrit dans une organisation interactionnelle où il occupe « systématiquement en deuxième position » (Ursi, 2016 : 59) d'une paire adjacente. Contrairement à des réactions émotionnelles plus immédiates (joie, surprise, colère…), le refus peut nécessiter un certain temps d'élaboration, en particulier lorsque l'enjeu est élevé et que la face des participants est fortement engagée. Le locuteur peut ainsi temporiser ou retarder sa réponse afin de formuler un

refus plus diplomatique. Cette latence est également liée à la gravité perçue de la menace interactionnelle, conformément à la théorie des *Face Threatening Acts* (Brown & Levinson, 1978).

3. Troisièmement, le refus est considéré comme un acte non préférentiel (Alberdi, Etienne, 2023) : l'agencement préférentiel des échanges repose sur une dynamique interactionnelle où le locuteur mobilise son éthos communicationnel pour orienter l'échange vers des réponses perçues comme socialement acceptables, stratégiquement appropriées et minimisant les atteintes potentielles à la face. Dans cette perspective, le refus apparaît comme une réponse délicate, à la fois peu fréquente dans les interactions quotidiennes (Ursi 2016 : 59) et potentiellement menaçante. Cette nature menaçante contraint le locuteur à adopter des stratégies d'atténuation, de reformulation, voire d'évitement, afin de préserver l'équilibre relationnel et de limiter les risques de rupture communicationnelle.
4. Enfin, le refus se distingue par sa gradualité. Il peut être formulé de manière directe, explicite et catégorique, ou au contraire de façon indirecte, implicite et nuancée. Cette variation repose sur plusieurs ressources linguistiques : formules détournées, modalisateurs ou encore atténuateurs pragmatiques (Charaudeau, Maingueneau 2002). Le choix de la forme dépend fortement du contexte, du statut de l'interlocuteur, de la relation entre les participants et des enjeux en présence. Le refus, dans sa version indirecte, permet souvent de maintenir l'équilibre relationnel en refusant sans heurter.

Dans la continuité de notre réflexion sur le refus comme acte de langage à la fois risqué, non préférentiel, graduel et fortement ancré dans les dynamiques interactionnelles, nous avons choisi de concentrer notre analyse sur un échantillon d'expressions particulières. Les formules retenues pour cette étude sont les suivantes :

- *ça va aller / ça ira ;*
- *ça ne me dit rien ;*
- *ce n'est pas mon truc ;*
- *très peu pour moi ;*
- *j'ai passé l'âge ;*

- *je ne suis pas chaud*

Ces formulations ont été choisies, pour cette étude de thèse, en raison de plusieurs caractéristiques qui les rendent particulièrement intéressantes d'un point de vue linguistique et didactique :

1. Tout d'abord, il ne s'agit pas de formulations canoniques du refus, telles que *non*, *je refuse* ou *je ne veux pas*, mais d'expressions indirectes et nuancées qui permettent d'exprimer un refus sans confrontation explicite. Ces tournures relèvent d'une stratégie discursive de politesse, très fréquente dans les échanges quotidiens.
2. Ensuite, ces expressions se distinguent parfois par leur opacité sémantique : leur signification ne se laisse pas facilement deviner, notamment pour un apprenant non natif. Autrement dit, leur usage ne découle pas directement du sens littéral des mots qui les composent. Par exemple, *je ne suis pas très chaud* ne renvoie pas à une température corporelle mais à un manque d'enthousiasme ou à un refus implicite de s'engager.
3. Par ailleurs, ces expressions échappent souvent aux modèles pédagogiques traditionnels, qui privilégient des formes plus normatives et institutionnalisées. Comme nous l'avons précisé, dans notre démarche, la fréquence n'a pas constitué un critère décisif : nous avons également retenu des expressions peu ou moyennement attestées lorsqu'elles présentaient un intérêt particulier dans une perspective contrastive français-italien (par exemple *je ne suis pas chaud* ou *très peu pour moi*). Ces formes, bien que moins fréquentes, sont révélatrices de modes de positionnement du locuteur, de stratégies d'atténuation ou encore de nuances culturelles souvent difficiles à saisir pour les apprenants.
4. Enfin, ces formulations présentent souvent une ambiguïté entre leur sens littéral et leur usage phraséologique. C'est cette tension entre le niveau lexical et le niveau pragmatique qui fait toute la complexité et l'enjeu de leur compréhension et de leur emploi.

4.7.1. *Ça va aller / ça ira*

Concernant la formule *ça va aller*, il faut tout d'abord mettre en relief que, parmi les ouvrages consultés, elle n'est attestée que dans le *TLFi*, à l'intérieur d'un exemple littéraire d'une entrée. Pour ce qui concerne sa variante *ça ira*, nous avons juste une référence au chant révolutionnaire de la fin du XVIIIème siècle, à l'intérieur de l'entrée consacrée à *ce*. Par conséquent, nous n'avons rencontré nulle part des informations définitionnelles ou liées à l'usage de l'expression en contexte

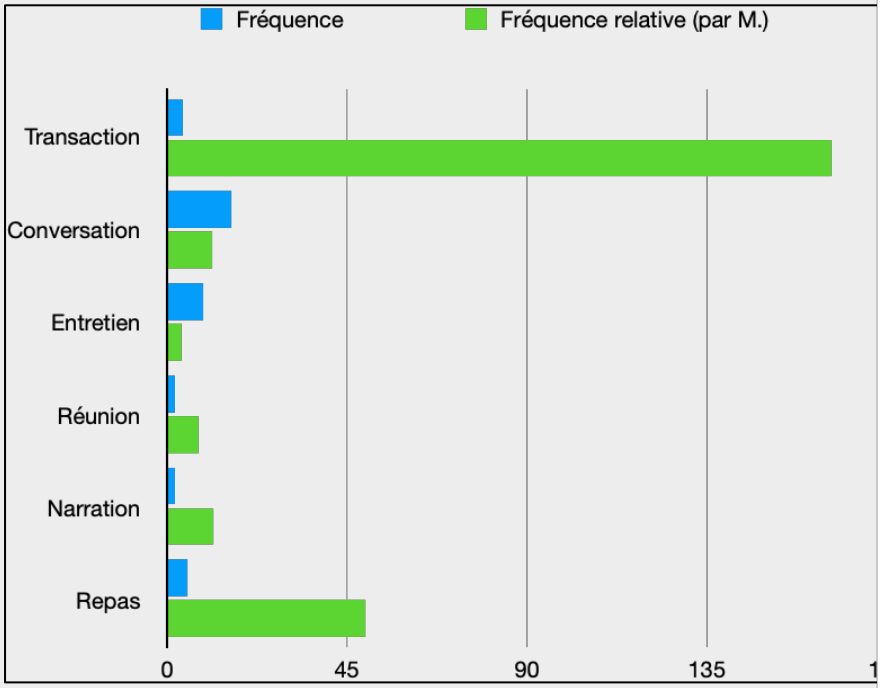
Ce phraséologisme possède une double fonction pragmatique en relation au contexte d'emploi : d'un côté, il est souvent utilisé pour rassurer quelqu'un qui traverse une situation compliquée ou doit surmonter une épreuve importante. De l'autre côté, un usage plus restreint est enregistré en tant que refus poli envers une proposition.

Syntaxiquement, le fonctionnement de l'expression se base sur l'utilisation du *ça va* confirmatif positif au futur simple pour sous-entendre le fait que la proposition faite n'est pas une nécessité et que le locuteur veut décliner l'offre. La nuance hypothétique de la forme future combinée à l'usage du verbe *aller*, impliquant un processus en progression, permet la construction du sens. Il s'agit d'une expression figée, hétéroadréssée et clausative, où la compositionnalité sémantique classique laisse place à un sens idiomatique donné.

En ce qui concerne l'usage, les occurrences sur corpus nous indiquent que *ça va aller* apparait dans des contextes plutôt variés, ce qui nous permet de le situer dans un registre standard et décontracté. L'utilisation de cette expression peut s'accompagner, au niveau de la gestualité corporelle, d'un léger hochement de tête, d'un sourire rassurant ou encore d'un geste de la main visant à calmer ou apaiser l'interlocuteur. Le tableau ci-dessous présente les informations principales concernant cette formule.

ÇA VA ALLER	
A. Forme lemmatisée	Ça va aller
B. Glose et acceptions	La formule **ÇA VA ALLER** est souvent utilisée pour : I. Rassurer quelqu'un qui traverse une situation compliquée ou qui exprime des inquiétudes. Elle se configure comme une forme d'encouragement.

	II. Refuser poliment et décliner une offre ou une proposition. Cette formule permet de décliner une offre
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	<u>Fonction(s) pragmatique(s) :</u> EXPRESSIVE (émotive) – **rassurer**, encourager quelqu'un **refuser** poliment une proposition
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur essaye d'apaiser l'interlocuteur en réduisant la charge émotionnelle de la situation ou, à l'inverse, veut refuser une offre sans menacer la relation. **Structure interactionnelle :** L'expression est hétéroadressée et hétérodéclenchée, puisqu'elle répond typiquement à un énoncé précédent dans un échange). Elle apparaît plutôt en fin de tour de parole mais ce n'est pas toujours le cas. Pour les deux fonctions ici indiquées, au niveau gestuel, la formule peut s'accompagner à la fois à un léger hochement de tête, d'un sourire rassurant ou encore d'un geste de la main visant à apaiser l'interlocuteur. **Contexte spécifique :** Elle apparaît plutôt en fin d'interaction.
E. Remarques de nature syntaxique	Cette expression correspond à une phrase clausative, verbale et déclarative. La construction syntaxique prévoit le recours à l'utilisation du *ça va* confirmatif, combiné avec la conjugaison au future simple ou périphrastique pour sous-entendre que la proposition faite n'est pas une nécessité.
F. Registre	Registre standard/familier, usage assez courant.
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	<u>Total des occurrences :</u> 9 (Eslo2) ; 24 (Orféo) ; 5 (MPF) <u>Genres de l'oral et sous-corpus :</u> CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**16 occurrences**].

	ENTRETIENS – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**9 occurrences**]. REPAS – Conversations lors du repas en famille ou entre collègues. Ton amical [**5 occurrences**]. TRANSACTION – Interactions commerciales dans des fromageries ou boulangeries. Ton neutre [**4 occurrences**]. RÉUNION – Réunions en contexte de travail. Ton neutre [**2 occurrences**]. NARRATION – Conte raconté. Discours rapporté [**2 occurrences**].  **Graphique n°13.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *ça va aller*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrences privilégiées et alternances :** L'expression apparait souvent avec *non*, *merci*. L'expression donc accompagne parfois la négation explicite. **Synonymes et variantes :** *Ça ira* **Équivalent(s) italien(s) :** andrà tutto bene, starai bene [**rassurer**] ; non si preoccupi ; va bene così [non-attesté dans les dictionnaires consultés – **refus poli**]

I. Exemples	[FONCTION EXPRESSIVE – refus poli] [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/clapi/commerce_fromagerie.wav#t=7200,7212] [C15] ah beh bon je repasserai demain pour ça : c' est pour dimanche, donc. [VE1] d'accord ! [C15] après, je vais l'entamer [VE1] et voilà ! [C15] je regarde, ouais [VE1] cinq euros alors, s'il te plaît, tu veux un sac ? [C15] non non, non j'ai **ça va, ça va aller**, merci beaucoup [VE1] voilà, merci à toi [C15] bonne journée [FONCTION EXPRESSIVE – refus poli] [fichier audio : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_beta/perl/xml/fr/prefab_oral_tout/wav/ORFEO_TUFS/30_JD_GD_100224.wav#t=862,864] - [D] ah oui nous sommes en pleine cuisine tchèque - [A] est-ce qu'il y a quelque chose aussi à couper - **[D] non ça va aller**, ça va aller [FONCTION EXPRESSIVE – expression de rassurance envers l'interlocuteur] [fichier audio : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_beta/perl/xml/fr/prefab_oral_tout/wav/ORFEO_CLAPI/aperitif_glasgow.wav#t=2419,2424] - [PAT] j'ai eu dix-huit en sciences po - [JUD] ah c'est bien ouais, tu vois [PAT] ouais mais bon heureusement qu'il y a ça parce que sinon - [JUD] faut s'y mettre, **ça va aller**
J. Transcription phonétique	/savaale/
K. Références	*TLFi*

4.7.2. *Ça ne me dit rien*

L'expression *ça ne me dit rien*, recensée dans Bidaud (2002) et Grossmann (2021) est une formule figée couramment utilisée surtout dans des contextes familiers ou informels. Elle peut avoir deux sens principaux, selon le contexte : elle sert soit à exprimer un refus ou un manque d'intérêt, soit à manifester une ignorance ou un oubli.

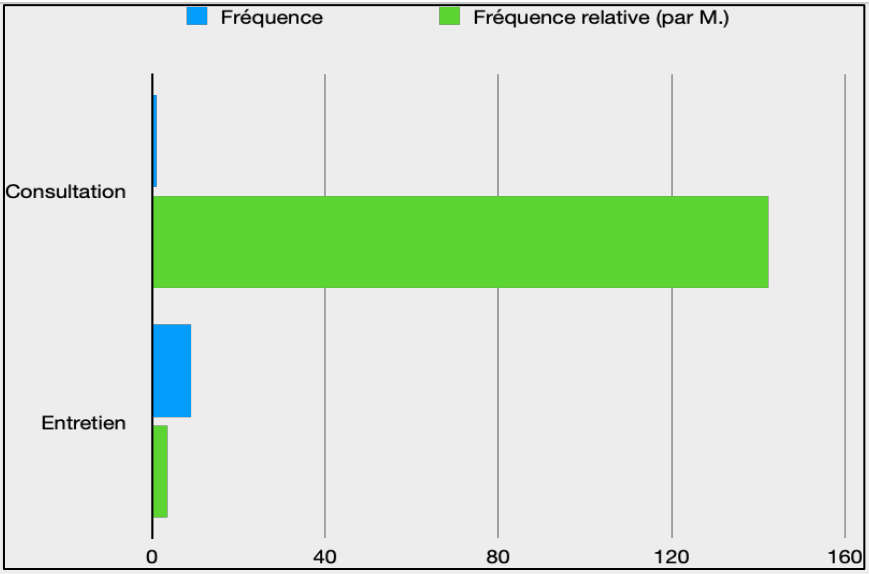
Dans le premier cas, le locuteur utilise cette formule pour dire qu' « une proposition, une invitation ou une activité ne suscite aucun intérêt » (Bidaud, 2002 : 85), sans l'exprimer de manière frontale, signifiant *ça ne m'attire pas trop* ou *ça ne me dit pas grand chose*. Dans le deuxième cas, l'expression est utilisée pour dire qu'on « ne sait pas répondre à une demande d'information » (*Ibid.*) ou que le nom évoqué n'est pas familier. En général, l'expression apparait en fin de tour de parole (surtout lorsqu'elle est utilisée pour indiquer un manque d'intérêt) mais ce n'est pas toujours le cas.

Dans ces deux cas, son fonctionnement interactionnel est, dans ses usages prototypiques, généralement hétérodéclenché, puisqu'elle est produite en réaction à un tour préalable de l'interlocuteur, qu'il s'agisse d'une offre ou d'une sollicitation d'identification. Les occurrences non-hétérodéclenchées sont plus marginales et se rencontrent surtout en dehors d'un échange dialogal, dans des contextes la formule fonctionne comme auto-commentaire et non comme réponse interactionnelle (par exemple, *J'ai consulté la liste des noms et ça ne me dit rien du tout*).

Sur le plan grammatical, la formule est construite avec le pronom *ça* et une négation verbale figée, où le verbe *dire* est utilisé de manière métaphorique. Ce dernier en effet ne garde pas ici son sens habituel de *parler* ou *prononcer*, mais signifie plutôt *évoquer quelque chose*. L'expression se prête à des formes de modification morphosyntaxique (par exemple, l'insertion d'un adverbe d'intensité *ça ne me dit <u>vraiment</u> rien*, *ça ne me dit rien <u>du tout</u>* ou complémentation par des ajouts prépositionnels *ça ne me dit rien d'y aller*). D'ailleurs, la modification du tiroir verbal est également possible (par exemple, *ça ne me <u>disait</u> rien*), mais cela provoque la perte du sens idiomatique de l'expression (Grossmann, 2021 : 102-103). Le tableau ci-dessous présente les informations principales concernant l'usage et les caractéristiques de fonctionnement de *ça ne me dit rien*.

ÇA NE ME DIT RIEN	
A. Forme lemmatisée	Ça ne me dit rien
B. Glose et acceptions	Dans une conversation, la formule figée **ÇA NE ME DIT (PLUS) RIEN** peut : I. Indiquer qu'une proposition, une invitation ou une activité ne suscite aucun intérêt (refus indirect). II. Indiquer qu'on ne sait pas répondre à une demande d'information.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	**Fonction(s) pragmatique(s) :** EXPRESSIVE/RÉACTIVE → expression de refus indirect ou manque d'intérêt [I] manifestation d'ignorance sur un sujet donné [II]
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Selon le contexte, le locuteur : [I] rejette une proposition pour manque d'envie [II] indique qu'il ne se souvient pas ou ne connaît pas l'élément évoqué. **Structure interactionnelle :** Dans ses usages prototypiques, *ça ne me dit rien* est une formule généralement hétérodéclenchée, produite en réaction à un tour préalable de l'interlocuteur. Elle apparaît : [I] en réponse à une proposition, où elle exprime l'absence d'envie (par exemple, - *On va boire un verre ce soir ?* - *Ça ne me dit rien*) ; [II] en réponse à une sollicitation d'identification, où elle signale la méconnaissance d'un référent (par exemple, - *Tu connais Marie-Hélène Dupont ? – Non, ça ne me dit rien*). Dans ces deux emplois, l'énoncé survient généralement en fin de tour de parole, mais ce n'est pas toujours le cas. Les occurrences non-hétérodéclenchées ou auto-déclenchées se rencontrent surtout dans des contextes où l'expression fonctionne comme auto-commentaire plutôt que comme réponse interactionnelle (par exemple, *J'ai consulté la liste des noms, ça ne me dit rien du tout ; ça ne me dit rien de faire un marathon tout seul*).

	Contexte spécifique : L'expression peut être utilisée dans des contextes familiers ou semi-formels. Courante dans les entretiens mais aussi dans les interactions amicales.
E. Remarques de nature syntaxique	La formule est formée avec le pronom *ça* et le syntagme verbal au présent et à la forme négative *ne me dit rien.* Elle est peu figée sur le plan syntaxique en raison du fait que l'insertion d'un adverbe de degré est possible (par exemple, *ça ne me dit vraiment rien*), tout comme la substitution de *rien* par *guère* ou *pas*. La modification du mode verbal est également possible (*ça ne me disait rien*), mais entraine la perte de la valeur illocutoire. Dans l'acception qu'ici nous avons indiqué comme sens [I] (refus indirect et manifestation de manque d'intérêt), l'ajout par complémentation est possible par la préposition *de* (par exemple, *ça me dit rien d'y aller*). En revanche, le sens [II] (manifestation d'ignorance ou méconnaissance) ne permet en aucun cas d'être complété par des ajouts prépositionnels. La formule, dans son sens idiomatique indiquant un manque d'intérêt, est peu accessible à un non natif. En effet, le pronom *ça* est « un référent indistinct non délimité » (Grossmann, 2021 : 103) et le sens de la construction verbale reste figé : *ne dire rien à quelqu'un* correspond dans cette acception à *ne pas déclencher d'envie*, ce qui ne correspond pas au sens habituel.
F. Registre	Registre familier, emploi assez courant
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	**Total des occurrences :** 7 (Orféo) ; 3 (Eslo2) ; 0 (MPF) **Genres de l'oral et sous-corpus :** ENTRETIENS – interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale, représentation linguistique des quartiers). Ton amical [**9 occurrences**]. CONSULTATION – Conseils pour acheter des livres dans des librairies [**1 occurrence**]



Graphique n°14. Fréquence absolue et relative concernant l'expression *ça ne me dit rien*

H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)

Cooccurrences privilégiées et alternances :
Dans les deux acceptions, l'expression accompagne parfois la négation explicite *non*. Parfois, aussi accompagnée par des adoucisseurs comme *franchement*, *désolé(e) mais*

Synonymes et variantes :
[I] *Ça ne me dit pas grande chose* [refus plus mitigé indiqué par Bidaud, 2002], *Ça ne me tente pas ; J'en ai pas envie* [Grossmann, 2021] (expression de refus) ;
[II] *Aucune idée*, *Je ne sais pas*, *Je ne vois pas qui c'est* (manifestation d'ignorance)

Équivalent(s) italien(s) :
[I] *Non ho voglia*, *Non mi va* [Bidaud, 2002], *Non mi sento in vena*, *non mi va* [Grossmann, 2021] (expression de refus) ;
[II] *Non lo so*, *non mi dice nulla* [Bidaud, 2002], *Non mi dice nulla* [Grossmann, 2021] (manifestation d'ignorance) ;

I. Exemples

FONCTION EXPRESSIVE : expression de refus [fichier audio : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/valibel/ilrDC3r.wav#t=104,108].

- [ilrDC3] bah pff oui moi j' aime bien et puis j' aime bien le sport, alors j' aime bien de bouger.
- [ilrMF0] mm.

	- **[ilrDC3] ça ne me dit rien** de rester dans un bureau par exemple de faire télévision ou bien. - [ilrMF0] mm et tu fais quoi comme sport - [ilrDC3] bah je n' en fais qu' ici à au cours de gym demain j' ai une compétition de natation ici à Chimay. Autrement je fais ici, je fais du basket, du volley, un petit peu de tout du badminton. FONCTION EXPRESSIVE: expression de refus / d'une préférence personnelle [fichier audio: https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/valibel/marDL1r.wav#t=2451,2453]. - [marDL1] une cinquantaine d' années, que moi j' habite ici, oui ! - [marWR0] vous allez parfois au théâtre ? - [marDL1] moi ? - [marWR0] au théâtre… - [marDL1] oh non je n' ouvre même plus ma télévision. **Ça ne me dit** plus **rien, non non.** - [marWR0] et vous y êtes déjà allée, quand vous étiez plus jeune ? - [marDL1] au théâtre, oh oui, j' étais une fervente du du Théâtre-de -la-Monnaie et de l'Alambra. FONCTION EXPRESSIVE : expression d'une ignorance ou d'une méconnaissance [fichier audio : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_beta/perl/xml/fr/prefab_oral_tout/wav/ESLO_CINE/ESLO2_CINE_1215.wav#t=934,936] - [CD322] entre Orléans et puis Châteauneuf sur Loire, y a un pays qui s' appelle Chécy à dix kilomètres d' ici. - [FT715] non **ça ne me dit rien**
J. Transcription phonétique	/sanømødiʁjɛ̃/
K. Références	Bidaud, F., (2002)

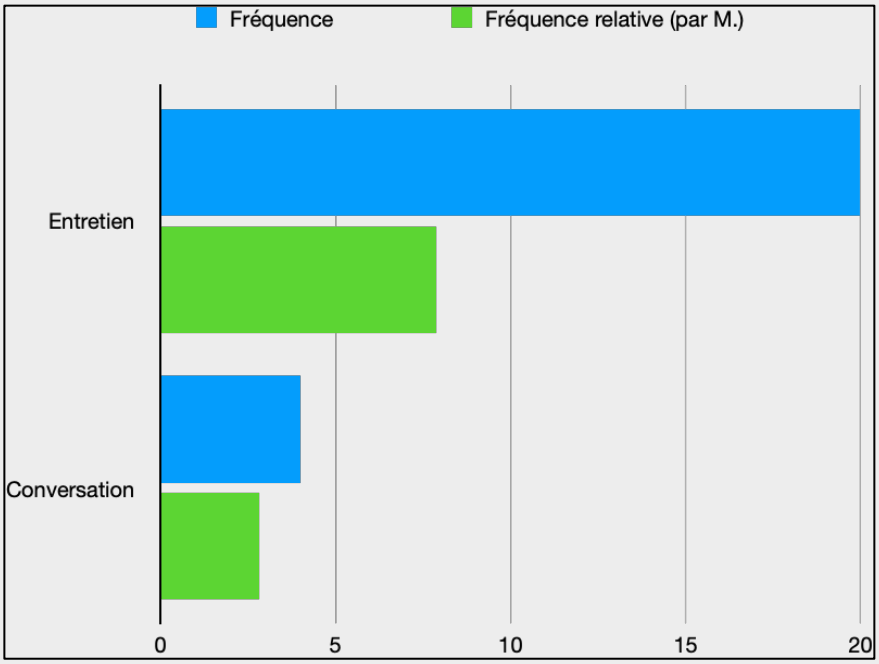
	Grossmann, F. et al. (2021)

4.7.3. *Ce n'est pas mon truc*

Dans le *TLFi*, la formule *ce n'est pas mon truc* est enregistrée sous l'entrée *truc* où l'on précise que ce phraséologisme est utilisé pour indiquer quelque chose « où je ne suis pas à l'aise ». Par l'emploi de cette expression avec cette acception, le locuteur avoue une certaine incapacité ou inaptitude envers une activité donnée. Bidaud, quant à elle, mentionne une deuxième acception « récente » qui peut « véhiculer toutes les nuances du refus de *ça ne m'interesse pas* […], en passant par *je refuse* » (2002 : 270). Selon le contexte, l'expression peut signaler à la fois un désintérêt, une incapacité ou un refus plus ou moins marqué de s'engager dans une activité donnée. Dans son bouquin, Bidaud fait également le parallèle entre le phraséologisme français en question et l'expression calquée sur l'anglais *ce n'est pas ma tasse de thé* [it's not my cup of tea]. Indépendamment du contexte, l'emploi de l'expression relève d'une stratégie d'atténuation par laquelle le locuteur ne nie pas explicitement la valeur de ce qui est proposé, mais situe le désaccord ou le refus sur le plan subjectif (*ce n'est pas pour moi*), ce qui permet de préserver la face de l'interlocuteur et de maintenir la courtoisie. En ce sens, la formule remplit une fonction rituelle et phatique, en évitant la confrontation directe.

D'un point de vue syntaxique, il s'agit d'une expression hétéroadréssée, clausative et déclarative. L'utilisation du déictique *ce*, renvoyant à la proposition faite, et de la forme négative, portant sur le prédicat *mon truc* permet d'exprimer un refus atténué ou une réticence envers une activité ou une invitation donnée. D'ailleurs, la portée du phraséologisme en question peut être agrandie ou diminuée par des modifieurs adverbiaux ou adjectivaux comme *du tout*, *trop* ou *vraiment*. Voici la grille par laquelle nous avons essayé de dresser les principales caractéristiques concernant l'usage et le fonctionnement de la formule *c'est pas mon truc*.

C'EST PAS MON TRUC	
A. Forme lemmatisée	Ce n'est pas mon truc
B. Glose et acceptions	La formule figée **C'EST PAS MON TRUC** peut être utilisée comme : I. Forme de refus ou de prise de distance polie. II. Reconnaissance d'une forme de faiblesse, d'incapacité envers une activité donnée.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	**Fonction(s) pragmatique(s) :** EXPRESSIVE → Expression de refus indirect à propos d'une activité proposée. → Avouer une forme d'inaptitude envers une activité donnée.
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** La formule *c'est pas mon truc* permet au locuteur d'exprimer, selon le contexte, soit un désintérêt personnel (1), soit une absence d'affinité ou de compétence (2), soit encore un refus atténué (3) face à une proposition. **Structure interactionnelle :** Sur le plan interactionnel, *c'est pas mon truc* est prototypiquement hétérodéclenché, puisqu'elle s'énonce le plus souvent en réponse à une proposition, invitation ou suggestion émise par l'interlocuteur (par exemple, - *On va faire de l'escalade demain ?* - *C'est pas mon truc*). Des occurrences non-hétérodéclenchées, bien que plus marginales, peuvent apparaître dans des contextes où la formule n'est pas produite en réaction à autrui mais constitue un commentaire autonome portant sur une expérience personnelle (par exemple, *faire de l'escalade ce n'est pas vraiment mon truc*). **Contexte spécifique :** Elle apparaît souvent en fin d'interaction, mais pas toujours.
E. Remarques de nature syntaxique	L'expression est syntaxiquement semi-figée. Sa valeur, par contre, peut être modulée en faisant recours à des modifieurs adverbiaux tels que *vraiment, du tout, trop* D'un point de vue sémantique, la compositionnalité est limitée parce que l'ensemble de l'expression transmet une signification spécifique qui dépasse la simple addition des sens individuels de chaque mot. Cela est dû principalement à la présence du mot *truc*, extrêmement polyvalent.

F. Registre	Registre familier, usage courant
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	**Total des occurrences :** 7 (Orféo) ; 19 (Eslo2) ; 1 (MPF) **Genres de l'oral et sous-corpus :** ENTRETIENS – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**23 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues). Ton amical [**4 occurrences**].  **Graphique n°15.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *c'est pas mon truc*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrences privilégiées et alternances :** L'expression donc accompagne parfois la négation explicite *non*. Après l'expression, nous remarquons la présence de interjections comme *hein* ou *euh*, qui servent à mieux organiser le discours et attirer l'attention, pragmatiquement parlant, vers l'expression de certaines émotions. Des co-occurrents qui peuvent moduler la valeur de cette expression sont *vraiment* (*ce n'est pas vraiment mon truc*) ou *trop* (*ce n'est pas trop mon truc*). **Synonymes et variantes :** *ce n'est pas mon fort*, *c'est pas mon genre* [Bidaud, 2002]

	Équivalent(s) italien(s) : Non è il mio genere [Le Robert&Zanichelli, 2020] ; non fa per me [Bidaud, 2002].
I. Exemples	FONCTION EXPRESSIVE : expression d'un refus concernant un gout personnel [fichier audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ENT_1081.mp3#t=2051,2053] - [spk2] et je laisse la cuisson à mon mari ! J'ai horreur de faire cuire une omelette. - [spk1] c' est par rapport à l' odeur c'est ça ou ? - [spk2] non parce qu'en général ça crame dessous avant que ce soit à moitié figé au-dessus. - [spk1] hm hm hm. - [spk2] pour pouvoir la déguster après baveuse mais euh… - [spk1] ah ouais d' accord. - **[spk2] c' est pas mon truc** - [spk1] d' accord, plutôt baveuse donc ? - [spk2] plutôt baveuse. FONCTION EXPRESSIVE : expression de refus indirect concernant une aptitude [fichier audio : https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ENT_1001.mp3#t=2871,2873] - [spk1] euh et puis à part ça euh, non dans Orléans y a pas grand chose d' autre à faire si ? - [spk2] bah si y a plein de choses si bowling de temps à autres, j' aime bien, ah ouais, pareil faut trouver le monde qui est opé- pour suivre ou - [spk1] hm - [spk2] sinon bah, je sais pas y a quoi ? - [spk1] bowling euh Olivet ou Saran ? hm, hm pff, n' importe ? - [spk2] Saran j' y été qu' une fois ou ouais, mais plus Olivet parce que c' est à côté quoi. - [spk1] et euh ou sortie en boîte truc euh non ? - [spk2] euh non bah à l' occasion mais c' est pas, non **c' est pas mon truc**
J. Transcription phonétique	/sepamɔ̃tʁyk/
K. Références	Bidaud, F. (2002) *TLFi*

4.7.4. Très peu pour moi

La formule *Très peu pour moi* figure dans trois ouvrages lexicographiques que nous avons consultés comme base pour cette étude. Dans le *TLFi*, elle est accompagnée de l'étiquette [*Fam.*] qui signale un usage restreint à des contextes familiaux et/ou amicaux. Cette information est reprise et confirmé par Bidaud (2002 : 199) qui se limite à ajouter que « la formule sert à exprimer un refus », signifiant *ça ne me va pas du tout*. Les définitions proposées par les trois dictionnaires coïncident d'un point de vue sémantique, insistant en particulier sur la manifestation de « méfiance ou désintérêt du locuteur à l'égard de ce qui lui est proposé » (Wiktionnaire [enligne])[74].

Syntaxiquement parlant, la formule *très peu pour moi* se caractérise par une forte non-compositionnalité sémantique et un haut degré de figement. Bien que chaque mot pris individuellement ait un sens clair, leur combinaison aboutit à une signification idiomatique qui ne peut être facilement déduite de la somme de leurs parties. De plus, la structure syntaxique de l'expression est rigide et ne supporte pas de variations sans perdre son sens idiomatique.

Il est intéressant de remarquer, de plus, qu'il peut exister une ambiguïté d'usage entre le sens phraséologique de l'expression, indiquant un refus, et son sens littéral qui, par contre, pourrait être interprété comme une acceptation modeste ou une adhésion mesurée. En effet, pris au pied de la lettre, *très peu pour moi* pourrait signifier *j'en veux bien, mais seulement un peu*. Par exemple, dans un contexte de dégustation de vin, si quelqu'un dit à voix basse *très peu pour moi*, pris littéralement, on pourrait comprendre qu'il accepte d'en goûter, mais en petite quantité. Cette double interprétation peut être utilisée à des fins didactiques pour créer des activités afin de sensibiliser les apprenants aux nuances du français oral. Le tableau qui suit résume les caractéristiques principales concernant l'usage de l'expression *très peu pour moi*.

TRÈS PEU POUR MOI	
A. Forme lemmatisée	Très peu pour moi
	La formule figée **TRÈS PEU POUR MOI** est souvent utilisée pour exprimer un manque d'intérêt ou de préférence envers quelque chose qui est proposé par

[74] https://fr.wiktionary.org/wiki/très_peu_pour_moi (consulté le 25 août 2025).

B. Glose et acceptions	l'interlocuteur, en formulant ainsi un refus indirect. La manifestation du refus peut être accompagnée par un sentiment d'ironie selon le contexte.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	**Fonction(s) pragmatique(s) :** EXPRESSIVE → expression de refus indirect ou manque d'intérêt.
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur exprime un refus à une proposition faite par l'interlocuteur. Selon le contexte et l'intonation utilisée, l'expression peut s'accompagner d'une nuance ironique ou indignée. **Structure interactionnelle :** Cette expression peut apparaitre comme auto-déclenchée, plus rarement hétéro-déclenchée. Elle peut aussi constituer une réaction à la situation extralinguistique. Elle apparait souvent en position finale du tour de parole ou en revanche constituer un tour de parole total. **Contexte spécifique :** Elle peut apparaître en position médiane ou en fin d'interaction.
E. Remarques de nature syntaxique	La formule *très peu pour moi* se caractérise par une forte non-compositionnalité sémantique et un haut degré de figement syntaxique. Bien que chaque mot pris individuellement ait un sens clair, leur combinaison aboutit à une signification idiomatique qui ne peut être facilement déduite de la somme de leurs parties. De plus, la structure syntaxique de l'expression est rigide et ne supporte pas de variations sans perdre son sens idiomatique.
F. Registre	Registre très familier. Typique de la communication quotidienne.
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	**Total des occurrences :** 1 (Eslo2) ; 1 (Orféo) **Genres de l'oral et sous-corpus :** ENTRETIENS - Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**2 occurrences**]

H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrences privilégiées :** Trop peu d'occurrences pour observer une tendance. **Variantes :** Pas de variantes repérées. **Équivalent(s) italien(s) :** Te lo sogni, lascio perdere [ma traduction] No, grazie ! [Bidaud]
I. Exemples	FONCTION EXPRESSIVE : commentaire refusif sur une activité qui émerge dans l'interaction avec un interlocuteur [https://cocoon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ENT_1047.mp3#t=1664,1678] - [spk2] enfin, sinon j'aime bien me promener mais bon, comme je suis tout seul sur Orléans, euh que mes collègues de boulot, la plupart je m' entends bien avec, mais ils ont déjà une vie de famille des enfants, une femme euh. - [spk1] hm. - [spk2] donc me promener tout seul en forêt euh. **Très peu pour moi**. - [spk1] je comprends - [spk2] donc euh voilà quoi - [spk1] hm, euh hm, vous regardez la télévision ? - [spk2] pas trop. FONCTION EXPRESSIVE : [fichier audio : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_beta/perl/xml/fr/prefab_oral_tout/wav/ORFEO_CFPP/Louise_Liotard_F_85_et_Jeanne_Mallet_F_75_SO-1.wav#t=2040,2044] - [Jeanne_Mallet] comme c'était en pleine guerre je ne suis pas restée longtemps parce que moi descendre tout le temps à la cave les bombardements - [Mat_Pires] ah ouais, mm - [Jeanne_Mallet] **très peu pour moi**, j'ai préféré retourner chez ma mère à la campagne
J. Transcription phonétique	/tʁɛ pø puʁ mwa/

K. Références	*Wiktionnaire* *TLFi* Bidaud, F., (2002)

4.7.5. *J'ai passé l'âge*

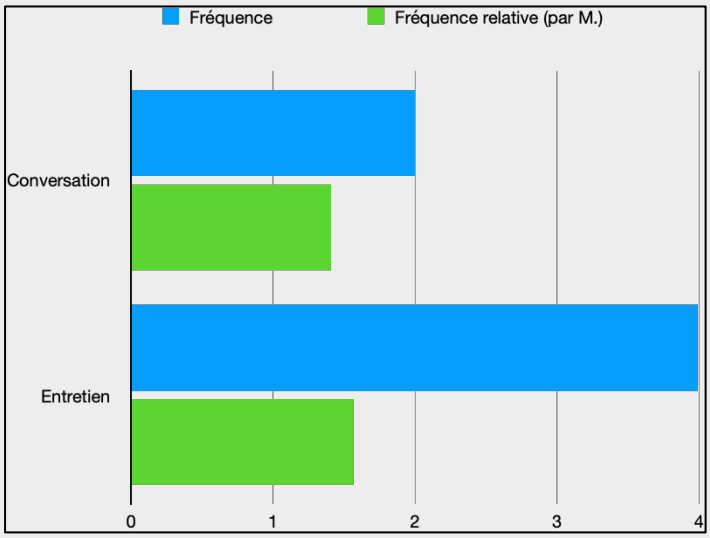
L'expression *J'ai passé l'âge* figure dans plusieurs ouvrages consacrés aux expressions idiomatiques du français, bien qu'elle soit moins souvent analysée comme formule figée dans les dictionnaires généralistes. Elle appartient au registre familier et son usage s'inscrit dans des situations d'interaction informelles. Le locuteur l'utilise généralement pour refuser une proposition, se distancier d'un comportement ou d'un discours perçu comme puéril ou plus adapté à une autre tranche d'âge. Selon Bidaud (2002), l'expression appartient aux structures figées de la conversation dans lesquelles le locuteur se positionne socialement et générationnellement : elle exprime implicitement un décalage entre soi et la proposition évoquée, souvent avec une nuance ironique ou amusée.

D'un point de vue syntaxique, *j'ai passé l'âge* est une expression figée dont la structure ne supporte pas de modifications sans altérer le sens idiomatique. Toute variation morphosyntaxique (par exemple *j'ai dépassé l'âge*) produirait un effet de rupture ou serait perçue comme non idiomatique. Il s'agit aussi d'une construction elliptique, où l'objet est implicite, telle que *j'ai passé l'âge (de faire telle ou telle chose)*, ce qui en fait une formule allusive, fortement ancrée dans un contexte interactionnel. Sur le plan sémantico-pragmatique, l'expression fonctionne comme une stratégie atténuative de refus, tout en signalant un changement d'état identitaire (par exemple, passage à l'âge adulte, abandon d'une pratique jugée juvénile).

Son fonctionnement interactionnel est prototypiquement hétérodéclenché, en raison du fait qu'elle survient le plus souvent en réponse à une sollicitation de l'interlocuteur, telle qu'une invitation (par exemple, - *On sort en boîte ce soir ? - Oh non, j'ai passé l'âge*). Toutefois, on observe également, de manière plus marginale, des usages non-hétérodéclenchés, dans des contextes auto-commentatifs où la formule ne constitue plus une réponse mais bien un commentaire ou une évaluation personnelle (par exemple, *Les jeux vidéo, j'ai vraiment passé l'âge pour ça*). Son potentiel didactique est intéressant : elle permet d'introduire des notions de politesse mitigée, de prise de distance

générationnelle ou encore de positionnement discursif par rapport aux normes sociales d'âge. Le tableau ci-dessous présente les informations principales concernant cette formule.

J'AI PASSÉ L'ÂGE	
A. Forme lemmatisée	J'ai passé l'âge
B. Glose et acceptions	La formule figée **J'AI PASSÉ L'ÂGE** est utilisée pour refuser une proposition qui est faite, en alléguant que la proposition en question n'est pas sérieuse ou que nous sommes dépassé ou trop vieux en relation au sujet de la conversation. Le sens phraséologique de la formule en question repose sur une métaphore temporelle liée au mot « âge », suggérant que certaines choses ne sont plus de saison pour le locuteur.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	**Fonction(s) pragmatique(s) :** EXPRESSIVE → expression de **refus indirect**.
D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	**Fonctionnement pragma-sémantique :** Le locuteur utilise cette expression pour exprimer que l'âge (réel ou symbolique) n'est plus en adéquation avec ce qui est proposé. Il ne s'agit pas toujours d'un constat biologique mais d'un positionnement subjectif. **Structure interactionnelle :** Dans l'usage courant, *j'ai passé l'âge* se présente comme une formule prototypiquement hétéro-déclenchée, en ce qu'elle survient le plus souvent en réaction à une proposition ou une sollicitation émise par l'interlocuteur. (par exemple, - *On sort en boîte ce soir ? - Oh non, j'ai passé l'âge*). Son emploi non-hétérodéclenché (ou autodéclenché) peut se rencontrer essentiellement dans des contextes auto-commentatifs, où l'expression ne répond à personne mais constitue une évaluation personnelle, (par exemple, *Les jeux vidéos, j'ai vraiment passé l'âge pour ça*). Cette formule peut apparaître en fin de tour de parole ou constituer un tour de parole total, comme prétexte au refus. Elle sert aussi de stratégie atténuative pour éviter un refus frontal. **Contexte spécifique :**

	Elle peut apparaître en position médiane ou finale dans une interaction.
E. Remarques de nature syntaxique	Au niveau syntaxique, l'expression en question est caractérisée par un assez fort figement syntaxique, puisqu'il résulte difficile d'introduire des modifications morphologiques ou remplacer des composantes sans perdre le sens idiomatique. La seule insertion possible concerne des intensifieur comme *vraiment* (par exemple, *j'ai vraiment passé l'âge*).
F. Registre	Registre familier, contexte interactionnel très informel. Souvent employée avec un ton spontané, voire colloquial, mais sans grossièreté.
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	**Total des occurrences :** 5 (Eslo2) ; 1 (Orféo) **Genres de l'oral et sous-corpus :** ENTRETIENS – Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**4 occurrences**]. CONVERSATION – Contexte interactionnel varié (demandes d'itinéraires dans la rue, dans le bureau entre collègues, enregistrements lors d'un repas). Ton amical [**2 occurrences**].  **Graphique n°16.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *j'ai passé l'âge*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrences privilégiées et alternances :** Trop peu d'occurrences pour observer une tendance.

	Synonymes ou variantes : Pas de variantes repérées. **Équivalent(s) italien(s) :** non ho più l'età, non fa per me [Bidaud].
I. Exemples	FONCTION EXPRESSIVE : exprimer un refus indirect [fiche audio: https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/tufs/15_LW_MG_100224.wav#t=1095,1100] - [MG] euh bon tu as pris le japonais euh bon, allez je vais pas te demander encore pourquoi par rapport aux autres aux autres langues asiatiques, mais est-ce que tu as pris le japonais juste parce que euh tu aimes les mangas ? Enfin, t'aimerais juste apprendre ou c'est vraiment qu'il y a quelque chose qui t'a touchée et tu veux partir y vivre euh travailler là-bas, ne serait-ce même qu' une période ? - [LW] non, non c'est vraiment la langue euh la langue en elle-même. C'est pas parce que ni je veux lire des mangas en VO, non ça va. Ça va quand même **j'ai passé l'âge hein** mais non j'aime cette langue dans les sonorités tout ça je trouve ça très joli. Par contre, vivre là-bas je sais pas parce que justement, je vais peut-être parler des stéréotypes, je sais pas mais les étrangers quand même là-bas il paraît qu'ils sont, enfin tu es quand même considéré comme un étranger puis en plus j' ai pas une tête de japonaise / donc euh gaijin non, mais voilà, non mais je veux dire je pourrais vraiment pas passer pour une asiatique quoi. Moi c'est fichu
J. Transcription phonétique	/ʒɛpasɛlaʒ/
K. Références	Bidaud, F., (2002)

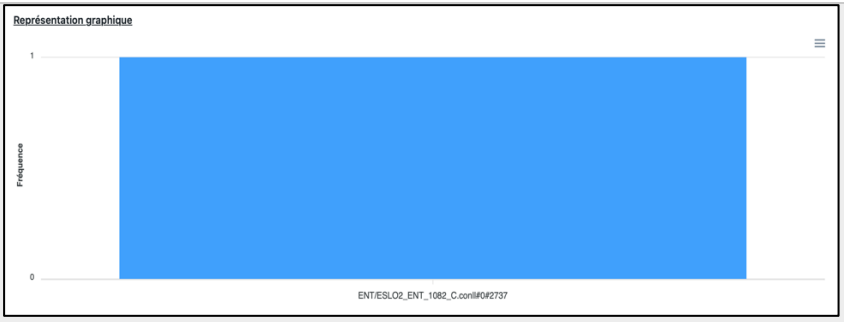
4.7.6. *Je suis pas (très) chaud*

Précisons tout d'abord que *Je suis pas chaud* est la variante de la forme normée *Je ne suis pas chaud*, couramment utilisée dans les échanges quotidiens. Selon Bidaud (2002 : 56), cette formule est employée pour indiquer « que l'on n'est pas très disposé à accepter une proposition ou entreprendre une activité ». La formule peut être conçue ainsi comme une forme de courtoisie pour refuser une invitation sans heurter la sensibilité de l'interlocuteur, en maintenant au même temps les relations sociales harmonieuses. Par souci d'exhaustivité, nous signalons également que, sous l'entrée *chaud* dans le *TLFi*, *ne pas être chaud* est enregistré aussi avec le sens de *ne pas être amical*. En ce qui concerne le registre d'emploi, dans Bidaud, le phraséologisme en question est accompagné par l'étiquette (fam.) qui indique un usage familier et décontracté.

D'un point de vue syntaxico-sémantique, nous remarquons que l'expression fait appel au motif de la chaleur, renvoyant à une image de motivation et du dynamisme. Le passage à la forme négative du prédicat *[Suj. + être + adj.]* produit le sens inverse, indiquant métaphoriquement le refroidissement, et donc l'absence de motivation et la réticence. En outre, l'éventuelle utilisation de l'adverbe de renforcement *très* adouci le refus en contrebalançant la portée illocutoire de la formule. Dans le tableau suivant, les caractéristiques quant à l'usage de *Je ne suis pas chaud* sont dressées de manière plus systématique.

JE SUIS PAS (TRÈS) CHAUD	
A. Forme lemmatisée	Je ne suis pas chaud
B. Glose et acceptions	La formule figée **JE (NE) SUIS PAS CHAUD** est utilisée en français pour montrer de la réserve et de l'hésitation face à une proposition ou une invitation.
C. Actes de langage et fonction pragmatique associée	Fonction(s) pragmatique(s) : EXPRESSIVE → expression de refus indirect, absence d'enthousiasme.
	Fonctionnement pragma-sémantique :

D. Remarques de nature sémantico-pragmatique	Le locuteur exprime un manque d'enthousiasme sans rejeter catégoriquement une proposition. Sémantiquement parlant, la signification de la formule découle de l'extension métaphorique de *chaud* (impliquant l'enthousiasme, l'énergie ou la motivation) au-delà de sa signification première liée à la température. En raison de cela, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une expression non-compositionnelle. **Structure interactionnelle :** Dans l'usage courant, *je ne suis pas chaud* est prototypiquement hétérodéclenchée, puisqu'elle apparaît souvent en réaction à une proposition ou une invitation formulée par l'interlocuteur (par exemple, - *On va au cinéma ce soir ? - Je ne suis pas chaud*). Son emploi non-hétérodéclenché peut se manifester surtout dans des contextes auto-commentatifs où la formule sert à exprimer un état ou une hésitation personnelle (par exemple, *J'y ai pensé et je ne suis pas chaud pour y aller finalement*). Elle apparaît souvent à la fin du tour de parole, mais ce n'est pas toujours le cas. **Contexte spécifique :** Elle peut apparaître en position médiane ou finale dans une interaction.
E. Remarques de nature syntaxique	D'un point de vue syntaxique, nous pouvons considérer *Ne pas être chaud* comme une expression figée puisque sa forme syntaxique ne peut pas être librement altérée sans perdre sa signification idiomatique. L'éventuelle utilisation de l'adverbe de renforcement *très* atténue le refus en nuançant la force illocutoire de la formule.
F. Registre	Registre très familier, usage restreint.
G. Fréquence et remarque sur les genres de l'oral	<u>Total des occurrences :</u> 1 (Eslo2) <u>Genres de l'oral et sous-corpus :</u> ENTRETIENS - Interviews sur des thèmes variés (la vie des quartiers, histoires sur la seconde guerre mondiale…). Ton amical [**1 occurrence**].

	 **Graphique n°17.** Fréquence absolue et relative concernant l'expression *Je ne suis pas (très) chaud*
H. Cooccurrents privilégiés, variantes et équivalent(s) italien(s)	**Cooccurrences privilégiées et alternances :** Trop peu d'occurrences pour observer une tendance. **Synonymes et variantes :** Pas de variantes repérées. **Équivalent(s) italien(s) :** Non mi dice granchè, non mi entusiasma molto, non è che mi entusiasmi molto [Bidaud, 2002]
I. Exemples	FONCTION EXPRESSIVE : expression de refus indirect [fichier audio [22 :33] : https://www.youtube.com/watch?v=jFQ3LXW23Ck&t=1353s. - Sur l'abaissement de la majorité pénale ? - Sur l'abaissement de la majorité pénale, moi, **je ne suis pas très chaud** pour cet abaissement. Il faut voir dans quelles conditions et quelles seraient les conséquences de cet abaissement. Parce qu'encore une fois, on ne peut pas judiciariser l'ensemble des problèmes de la société.
J. Transcription phonétique	/ʒsɥipatʁɛʃo/
K. Références	Bidaud, F., (2002) *TLFi*

4.8. Conclusion

La variabilité formelle des phraséologismes pragmatiques, leur forte dépendance contextuelle ainsi que leur valeur interactionnelle en font des unités difficiles à catégoriser selon les modèles lexicographiques classiques, centrés sur une vision plus stable et plus décontextualisée du lexique. L'examen comparatif du TLFi, du Wiktionnaire et des ouvrages spécialisés comme ceux de Bidaud ou de Grossmann a révélé à quel point les descriptions disponibles sont hétérogènes et parfois lacunaires, ce qui confirme la nécessité d'élaborer des outils descriptifs plus adaptés à la dimension pragmatique de ces expressions.

La construction d'une base d'analyse originale, fondée sur une grille méthodologique rigoureuse (inspirée principalement du projet PREFAB) et nourrie par des données authentiques issues de corpus oraux, constitue ainsi un apport essentiel de ce chapitre. Elle a permis non seulement de rendre compte de la diversité des formules de politesse, notamment des expressions de remerciement directs et des constructions indirectes de type *c'est* + *adjectif*, mais aussi de mettre en lumière les paramètres interactionnels qui conditionnent leur emploi, y compris le type d'acte de langage, le degré de figement, ou les conditions d'énonciation.

Plus largement, ce chapitre a permis d'établir les fondements empiriques et théoriques nécessaires pour mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'usage de ces unités dans la conversation quotidienne. Il pose ainsi les jalons pour l'étude de leur appropriation par des apprenants de FLE, en montrant en quoi la combinatoire pragmatique et la force illocutoire de ces phraséologismes peuvent représenter des zones de fragilité dans l'apprentissage, notamment dans des contextes où la politesse est fortement ritualisée. En ce sens, les fiches élaborées dans ce chapitre pourraient constituer un instrument de travail important pour des enseignants de FLE, visant à introduire de manière plus nuancée les caractéristiques et les conditions d'usage des expressions analysées.

CHAPITRE 5 – La compétence lexico-pragmatique : une proposition didactique pour le traitement de la politesse en classe de FLE

Dans la continuité du travail théorique, descriptif et méthodologique mené dans les chapitres précédents, ce cinquième et dernier chapitre vise à confronter ces apports à la réalité de la salle de classe et à en tester la portée didactique. Il répond à une double finalité. D'un côté, celle de diagnostiquer la compétence lexico-pragmatique d'un groupe d'apprenants italophones de FLE, à travers l'observation de leur capacité à interpréter et mobiliser certains phraséologismes (liés aux fonctions du remerciement et du refus poli) en contexte. De l'autre côté, sur la base de ces résultats, une proposition didactique visant à favoriser une appropriation plus consciente et interactionnelle de ces formules de politesse sera effectuée. Plus précisément, il s'agit d'abord d'observer, dans un dispositif expérimental contrôlé, la manière dont ces étudiants reconnaissent, comprennent et reformulent des expressions figées à valeur pragmatique. Conformément à l'approche méthodologique décrite dans le chapitre précédent, les tests proposés mobilisent des supports authentiques issus de ressources numériques et de corpus oraux et reposent sur différentes tâches complémentaires, qui vont de la compréhension sémantique contextualisée à la reformulation en français, en passant par la proposition d'équivalents fonctionnels en italien. L'examen des résultats permettra ainsi d'identifier des zones de fragilité et de dégager des tendances utiles pour l'enseignement.

Ce chapitre se donne donc pour objectif de relier l'analyse linguistique et l'action didactique. En mélangeant l'apport de l'évaluation et de l'interprétation des données, nous nous proposons de montrer comment une approche fondée sur les corpus et sur la description fine des usages pourrait se traduire en activités destinées à développer la compétence lexico-pragmatique des apprenants et à faire entrer la politesse en classe comme objet d'enseignement à part entière, conçue dans sa dimension interactionnelle et culturelle.

5.1. Les tests

Les tests[75] (Annexe 5, p. 351) réalisés ont visé à observer dans un cadre expérimental contrôlé la compétence lexico-pragmatique des apprenants italophones de FLE à travers l'analyse de leur traitement de certaines expressions figées de politesse. Le dispositif expérimental a été élaboré de manière à solliciter, dans des situations discursives variées, la reconnaissance, la compréhension et la reformulation d'actes de parole à valeur pragmatique spécifique. L'attention a été portée en particulier sur les formules de refus indirect (voir note de bas de page n°73, p. 208), choisies comme terrain d'observation privilégié, avant de consacrer la proposition didactique successive à l'étude des formules de remerciement.

Le choix de mobiliser deux catégories distinctes d'actes de parole et de fonctions linguistiques (le refus dans la phase de test et le remerciement dans la proposition didactique) ne relève pas d'une dispersion thématique, mais d'une stratégie méthodologique intentionnelle visant à répondre à des objectifs différents et complémentaires. Dans la phase de test, l'objectif principal est de confronter les apprenants à un acte de parole à forte complexité pragmatique, susceptible de mettre en évidence des difficultés d'interprétation et de production. Le refus, en effet, se prête particulièrement bien à cette fonction diagnostique puisqu'il s'agit d'un acte menaçant pour la face, fortement dépendant du contexte interactionnel et de la distance relationnelle entre les interlocuteurs. Comme nous l'avons montré au chapitre 3 (voir pp. 112-113), les manuels de FLE proposent généralement une représentation réduite de cet acte de parole, souvent limitée à des listes de quelques formules figées et décontextualisées, qui ne reflètent pas la variabilité des usages authentiques. Le recours au refus dans la phase de test permet ainsi d'évaluer dans quelle mesure les apprenants sont capables de dépasser ces modèles scolaires pour interpréter des refus indirects et mobiliser des équivalents fonctionnels en italien, leur langue maternelle.

À l'inverse, la proposition didactique poursuit un objectif différent : en effet, il s'agit ici de favoriser la construction progressive de la compétence pragmatique en classe de FLE. Le choix des formules de remerciement comme base pour le parcours didactique proposé s'explique par leur plus grande accessibilité linguistique et culturelle. En tant

[75] Les deux tests effectués sont disponibles aux liens suivants : https://forms.gle/vavCoj6UQH3B9RDG8; https://forms.gle/GpYgkQqVFi2Uce6J9 (consulté le 10 novembre 2025).

qu'acte de politesse positive, le remerciement est moins conflictuel que le refus et plus facilement transférable entre deux langues typologiquement proches comme le français et l'italien. Par ailleurs, les remerciements pourraient apparaître à première vue comme des actes simples et transparents, alors même que le français offre une grande variété de réalisations formelles et discursives, allant de la simple expression de gratitude à des séquences plus complexes combinant remerciement, courtoisie et salutation. Cette diversité en fait un support particulièrement fécond pour un travail didactique centré sur la dimension interactionnelle du discours et sur l'adéquation contextuelle des choix linguistiques.

Dans cette perspective, l'intégration des formules de remerciement dans une séquence d'enseignement s'inscrit pleinement dans la logique de la *tâche* telle que définie dans le CECRL. La tâche (voir pp. 84-85), conçue comme visée actionnelle orientée vers un résultat concret et nécessitant de la mobilisation intégrée de ressources linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, permet de situer l'apprentissage dans des scénarios interactionnels proches d'un usage réel. Dans ce contexte, remercier n'est pas seulement produire une formule correcte, mais adapter son discours à l'intention communicative, au statut des interlocuteurs et aux normes relationnelles en vigueur.

5.1.1. Le public ciblé et la modalité de passation

La population étudiée est constituée de deux groupes composés respectivement de 22 et 10 étudiants universitaires italophones de FLE provenant de l'Université de Vérone. Le niveau requis pour participer aux tests a été fixé à un B1/B2 du CECRL, étant ceci un stade d'apprentissage où le locuteur non natif devrait être capable de se servir de la langue de manière suffisamment indépendante et autonome. À ce niveau, l'apprenant doit, en effet, être en mesure de mobiliser les principaux outils et fonctions linguistiques nécessaires à la compréhension et à la production de discours oraux dans un assez large spectre de situations de communications quotidiennes. Leur niveau de compétence linguistique a été préalablement attesté de plusieurs façons, notamment par le *Centro Linguistico d'Ateneo* (CLA) de l'Université de Vérone, par l'obtention du diplôme ESABAC au lycée ou encore par une certification officielle de type DELF/DALF, émises par les centres de l'Alliance Française en Italie. Tous les participants sont inscrits à la

première ou deuxième année de licence en *Lingue e Letterature Straniere* ou *Lingue e Letterature per l'Editoria e i media digitali* où le français, si choisi au début parmi les langues d'étude, occupe une place importante, à travers des cours de langue, d'introduction à la linguistique, ainsi que des enseignements plus appliqués, liés à l'édition et à la communication dans les médias. De toute façon, bien que ces groupes d'étudiants aient déjà une certaine aisance avec l'apprentissage des langues étrangères, leur contact avec le français reste essentiellement académique. En dehors de l'université, les occasions de pratiquer la langue de manière spontanée demeurent rares.

En ce qui concerne les modalités de passation des tests, ils ont été administrés en présentiel pour le groupe de 22 étudiants et à distance, par le logiciel de vidéoconférence Zoom, pour le groupe de 10 étudiants. Le test a été diffusé à l'aide d'un formulaire interactif conçu sous la plateforme *Google Forms*. Afin de garantir l'authenticité des réponses, il avait été expressément indiqué aux participants qu'ils ne pouvaient recourir à aucun support extérieur, tel qu'un dictionnaire ou la consultation d'autres pages web. Seules les questions d'autoévaluation étaient obligatoires, tandis que les autres items pouvaient être laissés sans réponse. Les éventuelles non-réponses pouvaient ainsi constituer un paramètre supplémentaire d'observation et un indicateur potentiel de difficulté, visant non seulement à identifier les erreurs explicites, mais aussi les zones où la compétence pragmatique était insuffisamment mobilisée. Dans l'ensemble, la passation des tests s'est déroulée en plus ou moins trente minutes. Les données recueillies ont d'abord été traitées automatiquement via l'interface de *Google Forms*, ce qui a rendu possible un premier repérage quantitatif. Ensuite, une analyse qualitative portant sur les réponses des étudiants a été conduite. Cette dernière visait à dégager les principales tendances d'interprétation et à identifier les obstacles rencontrés par les étudiants.

5.1.2. Structure et étapes de développement des tests

Les méthodes d'évaluation de la compétence lexico-pragmatique ne font toujours pas l'objet d'un consensus clair en linguistique appliquée et en didactique des langues (Byram, 2003 : 13) : les travaux récents sur l'acquisition et l'évaluation de la pragmatique en L2 soulignent au contraire la pluralité des instruments disponibles et le caractère encore instable du phraséologisme pragmatique, en tant qu'objet à évaluer (Bardovi-

Harlig, 2013). En effet, la nature profondément contextuelle et interactionnelle de l'activité langagière rend toute tentative de standardisation de l'évaluation pragmatique à la fois problématique sur le plan théorique et potentiellement contre-productive sur le plan didactique, comme le rappellent à la fois les travaux en didactique du français (Baider, Cavalla, Cislaru, 2020) et les réflexions plus générales sur les enjeux de l'évaluation de la pragmatique en L2 (Cohen, 2020). Face à ces difficultés, la recherche en pragmatique L2 a néanmoins proposé un éventail de protocoles d'évaluation qui vont des QCM de compréhension pragmatique (Carrell, 1979) aux tâches de production contextualisée de type *Discourse Completion Task* (désormais DCT), en passant par les jeux de rôle, les échelles de notation analytiques et les tâches de reformulation d'équivalence fonctionnelle (Roever, 2005 ; Félix-Brasdefer, 2021). Dans cette perspective, les travaux de Bardovi-Harlig sur le développement de la pragmatique en L2, en particulier sur les expressions conventionnelles et les routines pragmatiques, ont joué un rôle central pour articuler dimension lexicale et compétence pragmatique et pour montrer comment ces phénomènes peuvent être observés et partiellement opérationnalisés en contexte d'évaluation (Bardovi-Harlig, 2013). En ce qui concerne notre étude, nous avons choisi d'adopter des QCM sémantiques et des activités de recherche d'équivalence fonctionnelle en L1. Voici le schéma de la structure des tests lexico-pragmatiques proposés.

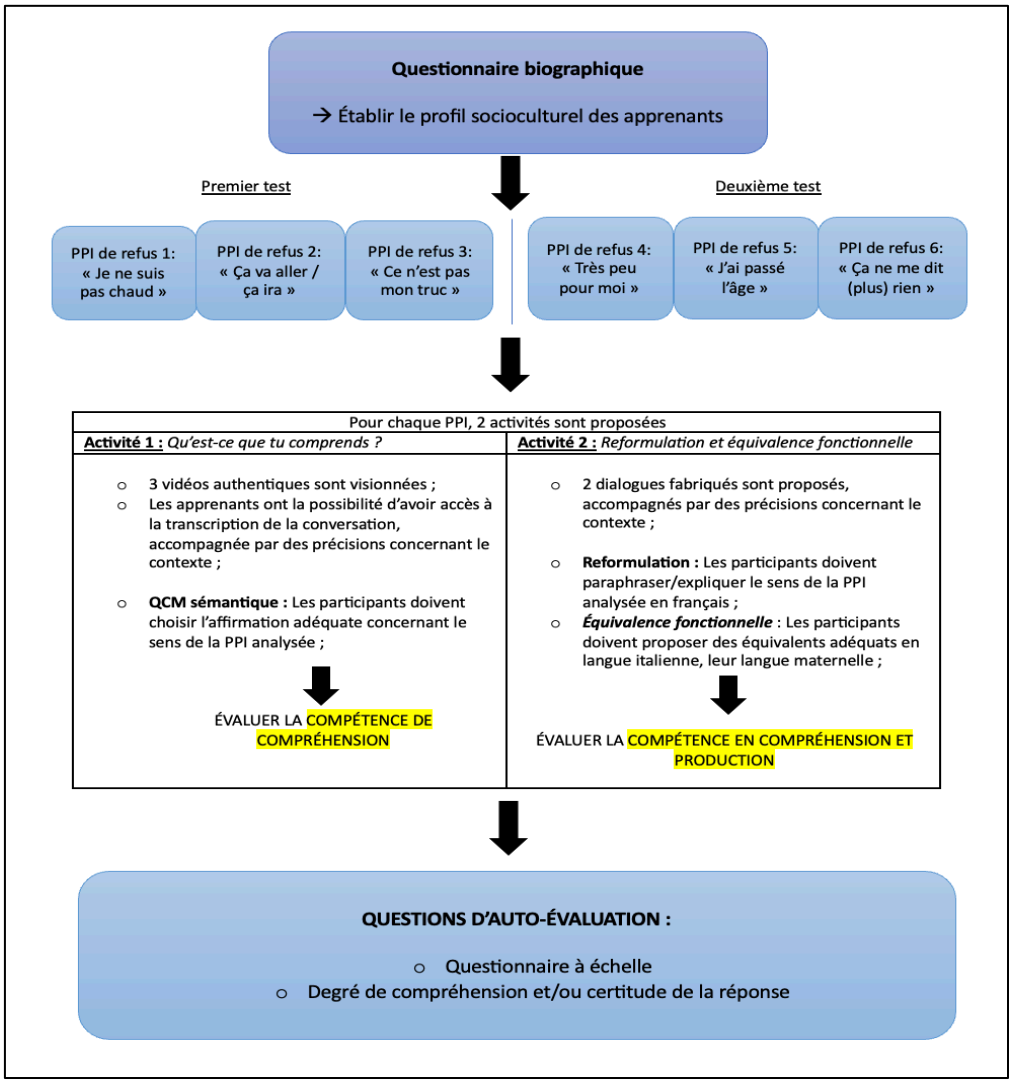


Figure n°29 – Schéma du test lexico-pragmatique proposé

À la lumière de cela, suite au recueil de données biographiques visant à établir le profil socio-culturel des informateurs, chaque PPI de refus analysée a fait l'objet de deux activités complémentaires. La première, centrée sur la compréhension, s'appuyait sur des extraits vidéo authentiques accompagnés d'un questionnaire à choix multiple sémantique[76]. Les dialogues proposés dans cette activité ont été tirés de corpus oraux (dont certains déjà employés lors de la phase de modélisation lexicographique), notamment du métacorpus *ORFÉO* (*Corpus d'étude du français contemporain,* CEFC), du *MPF* (*Multicultural Paris French*), de *ESLO2* (*Enquêtes Sociolinguistiques à Orléans*) et de la ressource à libre accès *Youglish.*

[76] L'utilisation d'un QCM portant sur la compréhension du sens de l'expression étudiée explique pourquoi nous parlons ici de *QCM sémantique.*

Dans cette activité, les participants étaient invités à visionner une petite vidéo, dont le contexte était brièvement clarifié par un texte d'accompagnement, comportant un dialogue où figurait une PPI de refus. Afin de faciliter la focalisation sur l'usage pragmatique plutôt que sur la simple reconnaissance formelle, les vidéos ont été sous-titrées par nous-mêmes et les PPI étudiées apparaissaient en gras et soulignées en rouge dans les sous-titres. À partir de ces supports, les étudiants devaient sélectionner, parmi plusieurs propositions, à chaque fois, celle qui correspondait le mieux au sens et à la fonction communicative attendue de la PPI examinée.

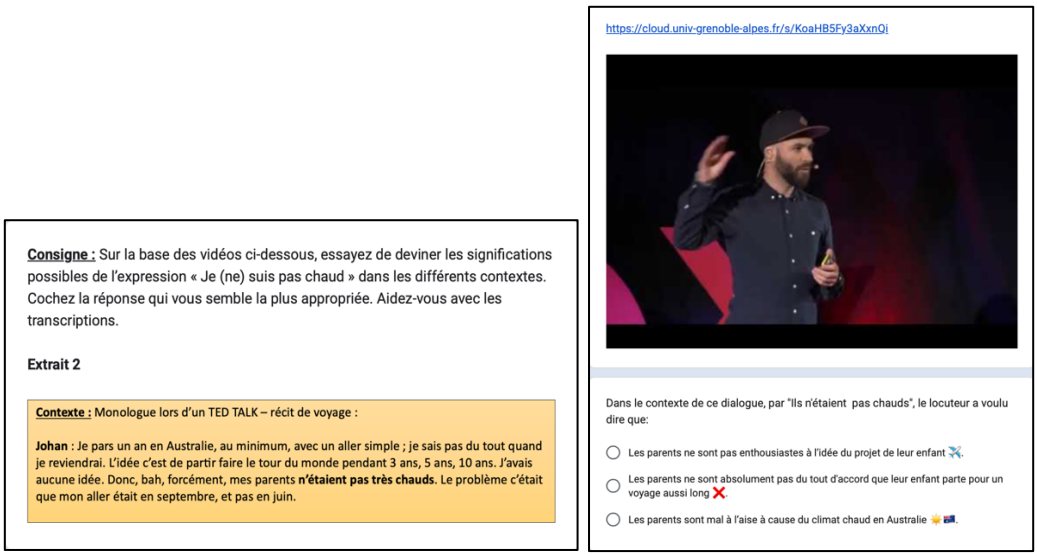


Figure n°30 – Aperçu de l'activité 1

La seconde activité, plus réflexive, sollicite à la fois la compréhension du sens et la capacité de transfert linguistique[77]. Dans un premier temps les informateurs ont dû proposer une paraphrase explicative de la PPI mise en relief dans un dialogue écrit fabriqué par nous-mêmes. Bien que fabriqués, ces dialogues ont été soumis à un accord interjuge auprès de 3 locuteurs natifs du français afin de juger de leur caractère naturel et proche d'une conversation orale authentique. Ensuite, nous avons demandé aux

[77] « Le transfert linguistique est mieux compris comme un terme générique désignant toute une classe de comportements, de processus et de contraintes, ayant tous trait à l'influence interlinguistique (CLI, pour *cross-linguistic influence*), c'est-à-dire à l'influence et à l'utilisation de connaissances linguistiques préalables, généralement — mais pas exclusivement — issues de la langue maternelle » (Selinker, 1992 : 208)

apprenants de formuler un équivalent fonctionnel en italien, en cherchant de rendre de manière adéquate la même valeur pragmatique dans leur langue maternelle.



Figure n°31 – Aperçu de l'activité 2

Cette étape introduit une composante contrastive dans l'analyse des résultats : en effet, elle permet d'examiner dans quelle mesure l'existence (ou l'absence) d'un équivalent fonctionnel dans la L1 représente un élément facilitateur ou de distraction pendant l'apprentissage (Faresin, Ladreyt, 2025 [à paraître]). Afin d'évaluer la capacité des informateurs à distinguer entre sens phraséologique et sens littéral et à reconnaître l'éventuelle polyfonctionnalité des phraséologismes analysés, des distracteurs ont été intégrés aux exercices, proposant des contextes d'emplois ambigus et non pertinents. Nous utilisons ici l'expression *sens littéral* pour désigner, de façon simplifiée, l'interprétation compositionnelle directe des unités lexicales constituant l'expression (par exemple, *être chaud*, étant utilisé pour indiquer un état physique mesurable correspondant à une température élevée), par opposition à une lecture idiomatique.

Contexte : Discussion mère-fils sur l'état de santé

Maman : Tu te sens mieux après avoir eu la fièvre hier ?

Fils : Oui, ça va mieux. **Je suis pas chaud**, donc la fièvre est sûrement tombée.

Maman : Tant mieux, repose-toi.

Figure n°32 – Exemple de distracteur dans l'activité 2

Une autre modalité d'évaluation que nous avons décidé d'employer dans nos tests est celle des *questionnaires à échelle* ou *échelle à Likert*. L'échelle de Likert est une méthode de mesure psychométrique servant à mesurer l'opinion ou l'évaluation d'un répondant vis-à-vis d'un phénomène. À partir d'une affirmation, on demande au participant d'exprimer un jugement de valeur sur une échelle graduée, généralement composée de différents degrés permettant de nuancer l'évaluation. L'échelle de Likert s'est révélée particulièrement utile pour une dernière phase d'auto-évaluation, permettant aux étudiants de prendre conscience de leur niveau de compréhension, ainsi que des difficultés rencontrées lors de la passation du test. En effet, pour chaque item de réponse, deux questions graduées (voir la figure 33) invitaient les apprenants à estimer leur degré de certitude et d'adéquation perçues de leurs réponses. Ces données permettent à la fois de croiser les résultats objectifs du test avec les perceptions subjectives des participants et d'en obtenir une mesure globale de leur conscience méta-pragmatique. Une question ouverte clôturait chaque activité, offrant la possibilité aux informateurs de signaler librement d'éventuelles difficultés rencontrées ou de formuler des observations sur le déroulement du test.

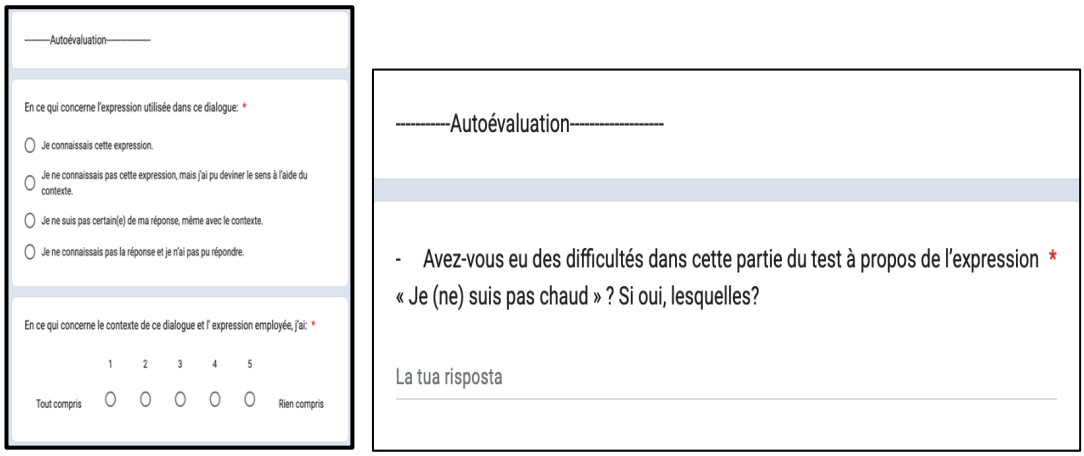


Figure n°33 – Aperçu du questionnaire d'évaluation

5.2. Analyse des résultats obtenus

Après avoir décrit les modalités de l'expérimentation et les outils méthodologiques mis en place, nous proposons d'examiner les données recueillies. L'objectif de cette

analyse est d'identifier les tendances générales observables dans les réponses des apprenants, de mettre en lumière les zones de difficulté révélées par les différentes tâches proposées et de vérifier dans quelle mesure les résultats obtenus rejoignent les conclusions d'autres études et confirment ou pas les hypothèses posées concernant leur compétence lexico-pragmatique. L'étude des taux de réussite, des reformulations et des équivalents proposés, ainsi que des types d'erreurs permettra de dégager des éléments interprétatifs importants avant d'envisager les implications didactiques qui en découlent.

5.2.1. Résultats quantitatifs

Les valeurs des tableaux ci-dessous (n°12-13) montrent que, globalement, l'activité 1 n'a pas constitué une réelle difficulté pour les participants impliquées dans les tests. Le taux de réussite moyen par dialogue est de 86,4%, allant de 80% (*J'ai passé l'âge*) à 100% (*ça va aller*, premier et troisième dialogue). En termes de PPI, *ça va aller* se démarque avec 97% de réussite, tandis que les autres formules analysées s'attestent autour de 85%. À la lumière de ces résultats, une hypothèse, en termes pédagogiques, est que les activités proposées n'aient pas apporté un degré de complexité ou de nouveauté suffisant pour provoquer un véritable saut qualitatif dans la maîtrise lexico-pragmatique (Faresin, Ladreyt, 2025 [à paraître]).

Expression étudiées	Extraits vidéo authentiques et taux de réussite relatif	Taux de réussite par dialogue (n°22 participants)	Réussite par PPI
1) **Je ne suis pas chaud**	Conversation dans un bar	86,4%	**86,4%**
	Monologue lors d'un TED Talk	81,8%	
	Débat télévisé avec un député	90,9%	
2) **Ça va aller / ça ira**	La livraison urbaine low-cost	100%	**97%**
	Le locuteur se déguise en Père-Noël	90,9%	
	Conversation à la fromagerie	100%	
3) **C'est pas mon truc**	Discussion sur les activités d'Orléans	86,4%	**86,4%**
	Débat présidentiel	90,9%	
	Discussions sur les goûts musicaux	81,8%	

Tableau n° 12 – Structure thématique et taux de réussite de l'activité 1 (1)

Expression étudiées	Extraits vidéo authentiques et taux de réussite relatif	Taux de réussite par dialogue (n°10 participants)	Réussite par PPI
1) **Ça ne me dit rien**	Récit documentaire	80%	**83,3%**
	Interview d'une dame qui raconte sa vie dans le quartier de Marolles (Bruxelles)	90%	
	Discussion avec un entrepreneur	80%	
2) **Très peu pour moi**	Cédric parle de ses efforts physiques pour se préparer	80%	**85%**
	Interview sur les activités à faire dans la ville d'Orléans	90%	
3) **J'ai passé l'âge**	Un journaliste engagé et son rédacteur en chef discutent	80%	**80%**
	Deux étudiantes discutent du Japon et de l'apprentissage de la langue japonaise	80%	

Tableau n°13 – Structure thématique et taux de réussite de l'activité 1 (2)

Concernant la deuxième activité, consistant à reformuler en français le sens d'une PPI et à proposer un équivalent en italien, nous observons de plus grandes disparités et une difficulté majeure. Contrairement à la première activité, où les réponses correctes étaient déterminées à l'avance, pour cette deuxième activité, nous avons examiné chaque proposition de réponse afin d'en évaluer l'acceptabilité pragmatique. Les taux de réussite sont clairement plus faibles : pour la reformulation, ils atteignent en moyenne 77 % lors du premier test (22 participants) et 58% lors du second test (10 participants). En revanche, la tâche d'équivalence fonctionnelle présente des résultats meilleurs, avec 83% en moyenne au premier test et 67% au second, avec des variations parfois importantes selon les dialogues de chaque PPI.

PPI de refus	Thématique de l'extrait vidéo proposée	Taux de réussite par dialogue (n°22 participants)	Taux de réussite par PPI
1) Je ne suis pas chaud	Invitation à la montage (refus)	Fr (Reformulation) : 59% It (Équivalence) : 73%	Fr (Reformulation) : **75%**

	Discussions mère-fils sur l'état de santé (distracteur littéral)	Fr (Reformulation) : 91% It (Équivalence) : 91%	It (Équivalence) : **82%**
2) Ça va aller / ça ira	Discussion professionnel, requête : monter le chauffage (refus)	Fr (Reformulation) : 73% It (Équivalence) : 91%	Fr (Reformulation) : **71%** It (Équivalence) : **79%**
	Proposer de l'aide à la sortie d'un commerce (refus)	Fr (Reformulation) : 68% It (Équivalence) : 77%	
3) C'est pas mon truc	Enfant demande de l'aide à son père pour les devoirs (refus)	Fr (Reformulation) : 86% It (Équivalence) : 91%	Fr (Reformulation) : **84%** It (Équivalence) : **88%**
	Discussion à propos d'un objet trouvé par terre (distracteur littéral)	Fr (Reformulation) : 82% It (Équivalence) : 86%	

Tableau n°14 – Structure thématique et taux de réussite de l'activité 2 (1)

PPI de refus	Thématique de l'extrait vidéo proposée	Taux de réussite par dialogue (n°10 participants)	Taux de réussite par PPI
1) Ça ne me dit rien	Proposition de sortie sportive pour le week-end (refus)	Fr (Reformulation) : 60% It (Équivalence) : 80%	Fr (Reformulation) : **60%** It (Équivalence) : **75%**
	Rencontre d'une voisine (distracteur littéral)	Fr (Reformulation) : 60% It (Équivalence) : 70%	
2) Très peu pour moi	Activité en pleine aire (refus)	Fr (Reformulation) : 40% It (Équivalence) : 40%	Fr (Reformulation) : **60%** It (Équivalence) : **55%**
	Offre de boisson (distracteur littéral)	Fr (Reformulation) : 80% It (Équivalence) : 70%	
3) J'ai passé l'âge	Activité du cours de yoga (distracteur littéral)	Fr (Reformulation) : 70% It (Équivalence) : 80%	Fr (Reformulation) : **65%** It (Équivalence) : **75%**
	Soirée en boîte (refus)	Fr (Reformulation) : 60% It (Équivalence) : 70%	

Tableau n°15 – Structure thématique et taux de réussite de l'activité 2 (2)

De plus, nous pouvons noter que certains dialogues présentent des écarts particulièrement marqués entre les deux tâches : c'est le cas du dialogue *Discussion professionnelle, requête : monter le chauffage* (Annexe 5, p. 351) de la deuxième PPI, où

le taux élevé de réussite en italien contraste fortement avec les difficultés rencontrées dans la tâche de reformulation en français. Ce décalage suggère d'une part une bonne compréhension du contexte communicatif et l'existence d'équivalents fonctionnels assez transparents dans la langue maternelle, et d'autre part une difficulté à mobiliser les compétences méta-pragmatiques nécessaires pour reformuler adéquatement la PPI en français.

On observe également que certaines PPI, comme *très peu pour moi* (deuxième test, 10 participants), affichent des résultats nettement plus faibles autour de 40% de réussite pour les deux tâches de l'activité. Cela est probablement dû au manque de transparence de l'expression et à l'absence d'une correspondance exacte en italien : lorsque l'expression française ne possède pas d'équivalent fonctionnel clair en italien, les étudiants ont tendance à recourir à des formulations plus neutres sur le plan sémantique. Ce phénomène peut être interprété comme une stratégie de compensation visant à réduire le risque pragmatique : face à une expression perçue comme opaque ou difficile à catégoriser, les apprenants privilégient des formulations peu marquées, au détriment de la valeur interactionnelle du refus. Cette difficulté confirme que la recherche d'un équivalent et la reformulation posent davantage de problèmes dès que l'implicite est fort ou que la langue maternelle ne fournit pas un outil pragmatique directement transférable. Dans le cas de *très peu pour moi*, le refus repose sur une atténuation évaluative et une prise de distance polie qui ne se traduit pas aisément par une structure figée en italien. Cela oblige les apprenants à reconstruire l'acte de parole plutôt qu'à effectuer un simple transfert lexical. Cette reconstruction exige une mobilisation simultanée de compétences pragmatiques, discursives et sociolinguistiques, ce qui augmente la charge cognitive et peut expliquer le taux d'échec plus élevé observé. Par ailleurs, la faible performance sur cette PPI met en évidence une distinction essentielle entre la compréhension du sens global et la capacité à produire ou sélectionner une formulation pragmatiquement adéquate : même lorsque l'intention de refus est identifiée, sa mise en forme linguistique demeure problématique en l'absence de modèles stabilisés. Ces résultats confirment ainsi que la difficulté ne réside pas uniquement dans la reconnaissance de l'acte de parole, mais dans la maîtrise des stratégies d'atténuation propres à la langue cible. D'un point de vue didactique, cette observation plaide en faveur d'un travail explicite sur les équivalents fonctionnels plutôt que strictement lexicaux, ainsi que sur les moyens discursifs

permettant de compenser l'absence de correspondances directes entre langues. Elle souligne également l'importance d'intégrer des activités de reformulation guidée et de comparaison contrastive, afin d'aider les apprenants à développer une sensibilité accrue aux implicites pragmatiques du français.

À partir de ce constat, nous pouvons en tirer des tendances générales et élaborer des observations intéressantes : si la compréhension ne semble pas constituer un obstacle majeur, vraisemblablement grâce à la proximité typologique avec l'italien, les performances baissent dès que la tâche exige une mobilisation plus fine de compétences méta-pragmatiques. En outre, comme nous l'avons évoqué auparavant, les résultats de notre étude indiquent une performance plus hétérogène dans l'activité 2. Cette dispersion s'explique sans doute aussi par la nature même de la tâche : contrairement au QCM sémantique de l'activité 1, les étudiants étaient ici amenés à produire des réponses ouvertes, mobilisant simultanément des compétences d'analyse, de reformulation et de transfert inter-linguistique. Ce degré de complexité plus élevé conduit naturellement à des écarts plus importants en termes de réussite. En outre, une fragilité générale dans les compétences de production semble avoir restreint leur capacité à exprimer leur pensée de manière précise et nuancée, ce qui a accentué les difficultés rencontrées.

Ces résultats sont convergents avec ce que la littérature en acquisition et évaluation de la pragmatique en L2 a montré. Plusieurs travaux (notamment Bardovi-Harlig, 2013) observent un écart systématique entre compréhension et production pragmatique : les apprenants sont généralement capables d'identifier une formulation appropriée dans un contexte donné, mais peinent à la produire eux-mêmes lorsque la tâche requiert une mobilisation intégrée de connaissances linguistiques et socio-pragmatiques. Les études comparant QCM, tâches de jugement et productions contextualisées (Roever, 2005 ; Félix-Brasdefer, 2021) montrent également que les performances baissent et deviennent plus dispersées lorsque l'évaluation prend la forme d'une tâche ouverte, ce qui est attribué au fait que ces tâches sollicitent des ressources cognitives plus fortes, comme la reformulation, un choix lexical précis et l'évaluation du ton énonciatif. Enfin, des recherches portant spécifiquement sur les fragilités en production (Bardovi-Harlig, Mossman, Su, 2017) soulignent que la production pragmatique est particulièrement vulnérable aux lacunes morphosyntaxiques et au sentiment d'insécurité langagière, ce qui

limite la précision et la nuance des énoncés produits, un phénomène qui semble également présent en partie dans notre corpus.

Cela souligne la pertinence de continuer à travailler à des interventions pédagogiques proposant des activités didactiques, comme celles que nous montrerons par la suite à partir des formules de remerciement, qui travaillent explicitement sur la compétence lexico-pragmatique. Il apparaît également essentiel d'élaborer des activités favorisant l'usage (direct ou indirect, selon le niveau des étudiants) de corpus numériques, afin d'exploiter pleinement leur potentiel et d'exposer les étudiants à un input plus proche de l'usage réel et quotidien de la langue.

5.2.2. Résultats qualitatifs et contrastifs

Nous allons maintenant regarder de plus près le traitement de certaines expressions et les réponses proposées par les étudiants dans une perspective qualitative. L'examen détaillé des reformulations en français ainsi que des équivalents fonctionnels en italien permet en effet de mettre en lumière un ensemble de tendances récurrentes dans la manière dont les apprenants interprètent et restituent les PPI ciblées. Cette observation pourrait révéler des zones de fragilité, notamment dans la gestion de l'implicite et la prise en compte du contexte interactionnel, mais surtout dans les décalages qui apparaissent entre la compréhension du sens global d'une expression et la maîtrise de ses implications pragmatiques.

Expression étudiée	Mini-dialogues proposés	Reformulations des participants
Je ne suis pas chaud	**Contexte :** Invitation à la montagne **François** : Ce week-end on organise une randonnée de deux jours en montagne. Ça te tente ? **Agnès** : Merci pour la proposition, mais **je suis pas trop chaude** pour ce genre d'activité en ce moment. J'ai besoin de me reposer.	Reformulations correctes, pragmatiquement optimales : « je n'ai pas envie », « je ne suis pas enthousiaste »… Reformulations correctes, pragmatiquement lacunaires : « je ne suis pas en forme », « je ne suis pas sportive », « je n'aime pas les randonnées en montagne », « je ne suis pas sûr »…

	<u>Contexte :</u> Discussion mère-fils sur l'état de santé **Maman :** Tu te sens mieux après avoir eu la fièvre hier ? **Fils :** Oui, ça va mieux. **Je suis pas chaud**, donc la fièvre est sûrement tombée. **Maman :** Tant mieux, repose-toi.	<u>Reformulations correctes, pragmatiquement optimales :</u> « ne pas/plus avoir la fièvre », « la température corporelle est tombée »… <u>Reformulations correctes, pragmatiquement lacunaires :</u> « je ne suis pas malade »

Tableau n°16 – Contenus des dialogues proposés pour l'expression *je ne suis pas chaud* et exemples de réponses des informateurs

Si nous analysons les reformulations de la formule *Je ne suis pas chaud* proposées par les apprenants, il est possible d'observer des comportements sensiblement différents selon que l'expression est utilisée dans son sens phraséologique ou dans son sens littéral. Dans le premier mini-dialogue (tableau 16), où *Je ne suis pas chaud* fonctionne comme un refus indirect exprimant un manque d'enthousiasme, seules les reformulations qui restituaient correctement cette valeur pragmatique (*je n'ai pas envie*, *je ne suis pas enthousiaste*…) ont été considérées comme adéquates[78]. À l'inverse, certaines propositions ont été classées comme insuffisantes sur le plan pragmatique[79] : *je ne suis pas en forme*, *je ne suis pas sportive* et *je ne suis pas sûr* introduisent des nuances qui ne relèvent pas du sens visé. Par contre, elles mettent l'accent respectivement sur un état physique, un manque de compétence d'un côté et sur une hésitation de l'autre, nuances qui ne sont pas présentes dans l'usage de *Je ne suis pas chaud*, en tant que refus indirect. Dans le second mini-dialogue (tableau 16), où l'expression était présentée dans son sens

[78] Dans les tableaux, nous adoptons les formules « pragmatiquement optimales » et « pragmatiquement lacunaire ». Par « pragmatiquement optimales », nous entendons une formulation appropriée au dialogue proposé sur le plan du choix lexical et de la fonction pragmatique actualisée. Par « pragmatiquement lacunaires », nous entendons une formulation qui semble appropriée mais qui ne réalise pas la fonction pragmatique attendue.

[79] Il importe de préciser que le classement des reformulations ne vise pas à nier la compréhension générale de l'expression par les apprenants. Toutefois, dans le cadre analytique adopté, l'enjeu n'était pas de juste déterminer si les étudiants avaient compris l'idée générale d'un refus, mais d'évaluer leur capacité à restituer l'exacte effet pragmatique véhiculé. Comprendre le sens global et produire un équivalent fonctionnel ne relèvent pas du même niveau de compétence : à la lumière de cela, nous remarquons que certaines propositions d'équivalence témoignent d'une interprétation correcte à un niveau strictement sémantique, mais leur inadéquation tient précisément à l'absence de reproduction du mécanisme d'atténuation du refus. C'est donc en cohérence avec la logique de ce travail que ces réponses ont été considérées comme insuffisantes, non par défaut de compréhension, mais parce qu'elles échouent à restituer la valeur communicative ciblée.

littéral, les étudiants se sont montrés globalement plus aptes à identifier l'interprétation correcte. Cette meilleure performance peut probablement s'expliquer par la proximité typologique entre le français et l'italien : la langue maternelle des apprenants possède en effet des tournures analogues (*non sono caldo*, *sfebbrare*, etc.), ce qui facilite le décodage du sens physiologique. Dans ce cas, nous avons considéré comme reformulations attendues des formulations explicitant la baisse de température corporelle, telles que *ne pas/plus avoir de fièvre* ou *la température corporelle est tombée*. En revanche, une expression comme *je ne suis pas malade* a été classée parmi les reformulations pragmatiquement lacunaires, son sens étant trop large et ne couvrant pas le sens de température corporelle évoqué par le dialogue.

Expression étudiée	Mini-dialogues proposés	Reformulations des participants
Ça va aller / ça ira	**Contexte :** Aider une dame à la sortie du supermarché : **Julien** : Bonjour madame, vous voulez un coup de main pour porter ces cartons. **Mme Dupont** : Non, **ça va aller**, merci. J'y arrive toute seule. **Julien** : Vous êtes sûre ? Laissez-vous aider.	Formulations correctes, pragmatiquement optimales : « non c'è bisogno », « non è necessario », « ce la faccio », « non si preoccupi », « non serve »… Formulations correctes, pragmatiquement lacunaires : « non ho bisogno », « mi arrangio », « sono a posto »
	Contexte : Discussions professionnelles, requête de monter le chauffage : **Marie :** Tu ne trouves pas qu'il fait un peu froid ? Tu veux que je monte le chauffage ? **Hélène : Ça va aller** pour le moment. Je te fais signe si j'ai froid. **Marie :** D'accord, n'hésite pas.	Formulations correctes, pragmatiquement optimales : « a posto così », « può andare bene », « va bene così »… Formulations correctes, pragmatiquement lacunaires : « sto bene così », « è sufficiente »…

Tableau n°17 – Contenus des dialogues proposés pour l'expression *ça va aller* et exemples de réponses des informateurs

L'expression *Ça va aller / Ça ira* (Tableau 17) révèle quant à elle d'autres enjeux, en particulier lorsque l'on observe les équivalents proposés en italien. Dans le premier dialogue, où l'expression *ça va aller* sert à décliner une offre d'aide, nous avons considéré comme équivalents pragmatiquement optimaux les propositions suivantes : *non c'è bisogno*, *non è necessario*, *ce la faccio*, *non si preoccupi*, *non serve*. Tous ces énoncés ont en commun de transmettre une idée d'autonomie polie : la personne refuse l'aide sans être abrupt avec l'interlocuteur, en indiquant simplement que cette aide n'est pas indispensable. En revanche, les reformulations jugées pragmatiquement lacunaires, comme *non ho bisogno*, *mi arrangio* et *sono a posto*, posent problème au niveau fonctionnel pour plusieurs raisons (Ladreyt, Faresin, 2025 [à paraître]) :

- *Non ho bisogno* apparaît comme une réponse trop frontale et perd l'atténuation implicite que l'on trouve dans *ça va aller*. En italien, cette expression, centrée explicitement sur le locuteur, peut donner une impression de fermeté et, par conséquent, sembler moins courtoise dans une interaction quotidienne. À l'inverse, l'effacement du sujet que l'on retrouve dans *ça va aller* contribue à adoucir le refus et à déplacer la source du refus vers la situation même. Ce procédé d'effacement, fondamentale dans la valeur pragmatique de l'expression française, n'a pas d'équivalent dans *non ho bisogno*, ce qui explique pourquoi cette formulation, bien que correcte sur le plan sémantique et syntaxique, demeure moins appropriée dans le contexte envisagé.
- *Mi arrangio* se rapproche de *je me débrouille* ou *je m'en occupe*, mais porte une nuance qui peut être interprétée comme légèrement brusque. Fréquente dans des échanges informels, cette tournure peut donner l'impression d'une attitude un peu désinvolte dans le contexte du dialogue proposé. Cela ne signifie pas qu'elle soit systématiquement impolie, surtout si elle est suivie d'un *grazie*, mais son emploi introduit un degré de familiarité qui s'accorde moins bien avec une interaction fondée sur une offre d'aide bienveillante et sur la préservation de la face de l'interlocuteur. À cela s'ajoute, comme pour *non ho bisogno*, le fait que l'expression est fortement centrée sur le sujet parlant, ce qui accentue la dimension personnelle du refus et réduit l'effet d'atténuation attendu dans ce type de situation. Cette focalisation sur

l'énonciateur contribue ainsi à rendre *mi arrangio* moins adéquat dans un contexte où l'on s'efforce de décliner l'aide de manière polie et indirecte, sans risquer de sembler abrupt ni de rompre l'équilibre interactionnel.

- *Sono a posto* renvoie plutôt à l'idée de *je suis bien ainsi*, ce qui ne permet pas de restituer totalement la valeur de refus d'aide contenue dans *ça va aller*. Cette expression italienne apparaît de manière plus spécifique dans des situations très concrètes, comme par exemple lorsque, au restaurant, on refuse un aliment ou une boisson. Alors que *ça va aller* combine le refus avec une dimension rassurante destinée à l'interlocuteur, en indiquant à la fois que l'aide n'est pas nécessaire et que tout est sous contrôle, *sono a posto* met surtout l'accent sur l'état personnel et subjectif du locuteur. Elle ne véhicule donc ni l'idée d'autosuffisance ni la fonction de réassurance propre à l'expression française, ce qui en fait une formulation moins adaptée pour rendre compte de la dynamique interactionnelle attendue.

Nous précisons d'ailleurs que l'un des critères déterminants pour classer une proposition parmi les équivalents pragmatiquement lacunaires réside dans l'attention portée aux relations entre la forme linguistique, la fonction communicative et la configuration contextuelle propre aux échanges ordinaires. Ainsi, même lorsque les reformulations proposées sont grammaticalement correctes et semblent, à première vue, compatibles avec la situation, elles peuvent produire des effets sémantico-pragmatiques inadéquats ou partiels quant au sens et de la fonction réellement portés par la PPI dans le dialogue. Autrement dit, l'équivalence ne peut se limiter à la juxtaposition d'unités lexicales ou syntaxiques : elle doit intégrer des paramètres contextuels tels que la stratégie interactionnelle attendue, la nature de la relation entre les interlocuteurs, le registre employé ou encore le degré de directivité acceptable pour un refus donné (Ladreyt, Faresin, 2025 [à paraître]).

Dans cette optique, la traduction ne constitue pas à elle seule un indicateur direct de compétence interactionnelle, mais plutôt un révélateur des représentations pragmatiques que l'apprenant attribue à l'expression examinée et, par conséquent, un indice du développement de sa sensibilité pragmatique. C'est pour cette raison que, dans le cadre de ce travail, nous utilisons la traduction comme un outil heuristique destiné à

mettre en lumière d'éventuelles zones d'incertitude ou d'ombres dans la compréhension du lien entre forme, sens et contexte d'usage.

Expression étudiée	Mini-dialogues proposés	Reformulations des participants
Très peu pour moi	**Contexte :** Aline propose à Clara une activité en plein air qu'elle adore **Aline :** Tu veux venir camper en forêt ce week-end ? On va dormir sous la tente et cuisiner sur un feu de camp. **Clara :** Camper ? Avec les moustiques et l'humidité ? **Très peu pour moi.**	Reformulations correctes, pragmatiquement optimales : « même pas en rêve » Reformulations correctes, pragmatiquement lacunaires : « ce n'est pas mon genre », « ça ne me plait pas », « je ne suis pas fait pour cela », « ce n'est pas pour moi » Équivalents corrects, pragmatiquement optimales : « neanche per sogno », « ma figurati », « no, grazie » [ironico] *(cimer* en français)... Équivalents corrects, pragmatiquement lacunaires : « non fa per me », « non mi piace », « non è per me », « non mi ispira affatto », « assolutamente no »…
	Contexte : Un serveur demande au client s'il veut encore boire. **Serveur :** Monsieur, vous voulez encore du vin ? **M. Dupont :** Non, pas trop. **Très peu pour moi**, merci.	Reformulations correctes, pragmatiquement optimales : « ça suffira », ça suffit », « un petit peu », « c'est assez », « pas beaucoup »… Reformulations correctes, pragmatiquement lacunaires : « je n'aime pas le vin » Équivalents corrects, pragmatiquement optimales : « due dita », « solo un goccino », « solo un goccio », « va bene così, grazie », « no, bene così », « ne ho già abbastanza »… Équivalents corrects, pragmatiquement lacunalires: « non fa per me ».

Tableau n°18 – Contenus des dialogues proposés pour l'expression *Très peu pour moi* et exemples de réponses des informateurs

Si l'on examine les reformulations fournies par les apprenants pour l'expression *Très peu pour moi*, on observe que cette PPI présente des difficultés particulières liées à sa double valeur pragmatique : d'une part, un refus catégorique exprimé sur un mode parfois ironique, lorsqu'elle est employée idiomatiquement, et d'autre part un simple ajustement quantitatif lorsqu'elle est utilisée dans son sens littéral dans des contextes de consommation.

Dans le premier mini-dialogue, *Très peu pour moi* sert à exprimer un rejet clair, intensifié, mais adouci par une connotation ironique qui rend le refus socialement acceptable ; les reformulations comme *même pas en rêve* restituent cette combinaison de fermeté et de distanciation humoristique, tandis que des propositions telles que *ce n'est pas mon genre*, *ça ne me plaît pas*, *je ne suis pas fait pour cela* ou *ce n'est pas pour moi* sont jugées pragmatiquement lacunaires car elles se limitent à exprimer un goût personnel ou une incompatibilité générale, sans reproduire le ton d'exagération feutrée propre à l'expression française. Du côté des équivalents italiens, les réponses *neanche per sogno*, *ma figurati* ou encore un *no, grazie* à valeur ironique constituent des équivalents adéquats, tandis que *non fa per me*, *non mi piace*, *non mi ispira affatto* ou *assolutamente no* manquent la nuance ironique et la fonction socio-pragmatique du refus atténué.

Dans le second dialogue, où *Très peu pour moi* renvoie simplement à une faible quantité souhaitée, les apprenants ont davantage reconnu le sens littéral, proposant des reformulations telles que *ça suffira*, *c'est assez*, *pas beaucoup*, qui correspondent bien à l'intention interactionnelle ; en revanche, *je n'aime pas le vin* a été classé comme pragmatiquement inadapté car il transforme une indication de quantité en un jugement global de goût. Les équivalents italiens comme *due dita*, *solo un goccino*, *va bene così, grazie* ou *ne ho già abbastanza* restitue de manière fidèle le fonctionnement attendu, tandis que *non fa per me* se révèle à nouveau contextuellement inapproprié, puisqu'il exprime un refus catégorique fondé sur un jugement personnel, et non une simple indication qu'une toute petite quantité suffit.

L'ensemble de ces observations montre que *Très peu pour moi* exige des apprenants une sensibilité pragmatique majeure permettant de distinguer le sens idiomatique de l'expression de celui littéral ; les reformulations lacunaires révèlent souvent une confusion entre ces deux acceptions ou une difficulté à reproduire l'ironie atténuatrice caractéristique du français. Comme pour les expressions *Je ne suis pas chaud* et *Ça va*

aller, la traduction constitue ici un outil heuristique précieux : elle permet d'observer comment les apprenants conceptualisent l'expression cible, dans quelle mesure ils identifient sa fonction interactionnelle et quelles zones d'incertitude subsistent dans leur compréhension du lien entre forme, sens et contexte.

À travers ces trois expressions, plusieurs tendances se dégagent. Dans l'ensemble, les données analysées montrent que les apprenants parviennent relativement bien à identifier le sens général des PPI, mais rencontrent davantage de difficultés lorsqu'il s'agit d'en restituer la dimension pragmatique précise, en particulier lorsque l'expression implique une atténuation, une ironie légère ou un déplacement énonciatif. Les reformulations lacunaires observées témoignent d'une tendance à privilégier des équivalents sémantiques au détriment des effets interactionnels, ou à substituer à une stratégie de politesse indirecte une formulation plus directe, parfois trop centrée sur le sujet locuteur. Ces écarts révèlent l'importance de la prise en compte du contexte conversationnel, de la nature de la relation entre interlocuteurs, ainsi que du registre attendu dans chaque situation.

L'analyse qualitative menée ici confirme ainsi que la maîtrise des PPI ne dépend pas uniquement de la connaissance lexicale ou syntaxique, mais repose sur une compréhension nuancée des mécanismes socio-pragmatiques qui les sous-tendent.

Par cela, nous soulignons en même temps la pertinence didactique d'utiliser la traduction comme outil diagnostique : cet instrument permet de repérer avec précision les décalages entre compréhension du sens, maîtrise de la fonction et intégration des attentes interactionnelles. Un tel dispositif met finalement en évidence les zones où un travail didactique spécifique est nécessaire pour développer une véritable compétence lexico-pragmatique.

5.3. Discussions des résultats

En comparant les résultats de notre étude avec ceux d'autres recherches sur l'acquisition des routines pragmatiques en français langue étrangère (Harada 2006, 2020 ; Frescura 1997 ; Ladreyt 2022), des éléments particulièrement significatifs se dégagent. Les travaux de Harada (2020 : 43) ont montré que les apprenants japonophones

rencontrent des difficultés marquées dans la production des refus en français, en raison notamment de la tendance des locuteurs natifs du français à formuler ces actes de manière relativement directe, souvent accompagnés d'explications servant à atténuer la menace pour la face. Or, ces justifications discursives sont perçues comme superflues ou trop exposées par des apprenants dont l'éthos communicatif privilégie l'implicite et la retenue. Harada met également en lumière un phénomène de *résistance pragmatique*[80] : même conscients des formes attendues en français, les apprenants continuent d'utiliser les stratégies communicationnelles propres à leur éthos d'origine, confirmant que l'acquisition pragmatique ne relève pas d'une simple connaissance lexico-grammaticale.

Si la distance typologique japonais-français explique en partie ces écarts, l'étude de Frescura (1997 : 554) sur les locuteurs italophones montre que, malgré une proximité linguistique et culturelle majeure, les stratégies italiennes de refus sont également majoritairement indirectes et parfois teintées d'humour (par exemple, *io passo*, *no grazie, scoppio*, *mi vuoi uccidere ?*). Si ces résultats ne peuvent être transposés tels quels aux apprenants italophones en raison de la plus grande proximité linguistique et culturelle entre l'italien et le français, nos observations n'en confirment pas moins que des difficultés méta-pragmatiques persistent chez ces derniers, notamment en production. Les italophones ne rencontrent pas les mêmes obstacles en termes de compréhension : les mécanismes d'intercompréhension entre les deux langues romanes facilitent considérablement l'accès au sens global des expressions, de sorte que le décodage du sens littéral ou phraséologique des PPI ne constitue généralement pas un défi insurmontable. Toutefois, cette facilité de compréhension ne se traduit pas automatiquement par une sensibilité pragmatique en sélection.

Ces constats trouvent un appui théorique important dans les travaux de Bardovi-Harlig (2013), qui montrent que le développement de la compétence pragmatique ne suit pas automatiquement le développement de celle grammaticale. Un apprenant peut atteindre un niveau lexical et morphosyntaxique élevé sans pour autant maîtriser les ajustements interactionnels ou les stratégies d'atténuation. Ce phénomène est partiellement perceptible également dans nos données. D'après Bardovi-Harlig, seule

[80] Taguchi et Roever (2017 : 8) à ce propos constatent que « Les apprenants s'appuient sur leurs croyances, leurs valeurs et leurs principes personnels dans leurs choix linguistiques, et choisissent parfois d'exercer leur *agency* en résistant à des usages langagiers pourtant largement pratiqués au sein de la communauté » [Ma traduction de l'anglais].

l'exposition contextualisée, accompagnée de feedback interactionnel et d'un enseignement explicite, permet la véritable acquisition pragmatique : savoir *comment*, *quand* et *avec quelle intensité* utiliser ces expressions[81].

L'apport de Taguchi (2011 : 607) permet de préciser encore cet aspect. D'après lui, le traitement pragmatique résulte d'un processus cognitif qui combine à la fois l'exactitude en termes de compréhension (*accuracy*) et la vitesse d'interprétation (*processing speed*). Nos informateurs démontrent un bon niveau de compréhension, mais une automatisation pragmatique parfois lacunaire, ce qui peut suggérer une difficulté à transformer des connaissances lexicales disponibles en routines pragmatiques automatisées et efficaces dans l'interaction.

Dans l'ensemble, somme toute, la convergence des études citées met en évidence l'importance d'un enseignement explicite et guidé des compétences pragmatiques en FLE. La proximité typologique facilite indéniablement la compréhension et certains aspects de l'appropriation lexicale, mais elle ne suffit en aucun cas à garantir la maîtrise des ajustements interactionnels, des stratégies d'atténuation ou des choix sociolinguistiques qui rendent une expression pragmatiquement appropriée dans un contexte donné. Comme le souligne le CECRL (2018 : 145), la compétence pragmatique repose sur la « souplesse d'utilisation et de sélection des choix sociolinguistiques corrects », une aptitude qui ne se développe ni spontanément ni automatiquement, même dans un contexte de proximité linguistique. La proximité doit donc être mobilisée non comme une simplification acquise, mais comme une ressource à conscientiser et à travailler et à exploiter. Une sensibilisation accrue aux normes et aux attentes en français, ainsi qu'aux micro-schémas conversationnels propres à chaque acte de langage apparaît dès lors essentielle pour renforcer la compétence lexico-pragmatique des apprenants, qu'ils soient italophones ou japonophones, et pour favoriser un usage plus nuancé et plus interculturellement informé des PPI en situation réelle.

[81] Bardovi-Harlig (1998 : 256), en effet, soutien à ce propos que « les apprenants peuvent ne pas avoir conscience du décalage entre leur interlangue pragmatique et la pragmatique de la L2, comme en témoigne le déséquilibre fréquemment observé entre compétence grammaticale et compétence pragmatique, y compris chez des apprenants avancés […]. Dans le cadre de l'acquisition en classe, ce déséquilibre peut être en partie dû à un manque d'input approprié ; mais […] une seconde raison tout aussi importante réside dans la focalisation pédagogique sur la compétence grammaticale (c'est-à-dire l'exactitude) dans les cours de langue, focalisation qui peut implicitement établir certaines priorités pour les apprenants et encourager ainsi le développement de la compétence grammaticale au détriment d'autres compétences » [Ma traduction de l'anglais]

5.4. Les propositions didactiques

Dans cette dernière section, nous allons présenter des ressources que, dans le cadre de ce projet de thèse et du projet PREFAB-FLE[82] de l'Université Grenoble-Alpes, nous avons contribué à créer afin de mettre à disposition des enseignants et des apprenants des supports authentiques et contextualisés facilitant l'appropriation des formules de remerciements en interaction. Pour rappel, ce module s'adresse à un public d'apprenants de niveau B1, conformément au choix méthodologique présenté tout au long de la thèse. En effet, nous avons décidé de nous adresser à un niveau de compétence intermédiaire puisque c'est à ce stade que l'apprenant devrait commencer à développer la capacité à « lancer, poursuivre et clore une conversation » (CECRL, 2001 : 97), maîtrisant au moins en partie les genres de l'oral en interaction. Le contexte d'application ciblé correspond d'ailleurs à un enseignement FLE fondé sur les principes de l'approche actionnelle (voir pp. 82-88), organisé par tâches langagières, dans lequel la gestion des échanges oraux est centrale.

Toutefois, il convient de souligner que ce type de matériel ne se conçoit pas comme un substitut, mais bien comme un complément à l'enseignement plus traditionnel fondé sur la progression structurée des manuels. Le travail systématique qu'ils proposent sur la grammaire et le lexique fondamental demeure indispensable pour fournir aux apprenants les assises linguistiques nécessaires à une maîtrise durable de la langue. Le dispositif[83] multimédia présenté ici vient enrichir cette base en ajoutant une dimension expérientielle plus directement ancrée sur l'usage réel de la langue : il permet aux apprenants d'observer la langue en action, dans des situations contextualisées et de mettre à l'épreuve les formes acquises, en les reliant à des usages pragmatiques concrets.

La première partie de nos propositions didactiques comporte des explications théoriques sur la construction et le fonctionnement des formules de remerciement. Sur le plan de la compétence interactionnelle, les apprenants sont amenés à repérer la variété des réalisations, qu'il s'agisse de remerciements directs ou de remerciements exprimés de façon plus indirecte, ainsi que la manière dont un remerciement entraîne typiquement

[82] Page d'accueil du projet PREFAB-FLE (lien : https://prefab.univ-grenoble-alpes.fr).
[83] Pages d'accès aux ressources multi-médiaux développées dans le cadre de ce projet de thèse (lien : http://i3l.univ-grenoble-alpes.fr/~dasilva/phraseo/module2.html; https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/57MdiMEJnbqgMDM).

une réponse appropriée, puis se prolonge presque toujours par des formules de clôture. L'accent mis sur les *enchaînements de formules figées* en trois étapes, ainsi que sur l'alternance entre un remerciement initial (par exemple, *merci bien*), la réponse rituelle (par exemple, *je vous en prie*) et les salutations finales (par exemple, *bonne journée*), amène les apprenants à travailler à la fois l'organisation du discours et la gestion de la politesse relationnelle, deux dimensions essentielles pour développer une véritable aisance phraséo-pragmatique en langue étrangère. Ces schémas permettent d'acquérir en outre un répertoire prêt-à-parler utilisable immédiatement et renforcent la fluidité de la communication. Par ailleurs, l'attention portée aux variations de registre (*formel*, *courant*, *familier*) aide les apprenants à ajuster leur discours selon le contexte socioculturel où ils se trouvent à interagir, développant ainsi leur compétence sociolinguistique.

Enfin, il convient de signaler que d'autres activités supplémentaires sont prévues dans le cadre du projet Prefab-FLE, incluant une série d'exercices interactifs basés sur l'exploitation de corpus oraux authentiques, des tâches pédagogiques prêtes à l'emploi pour les étudiants et des activités réflexives sur les usages des formules figées. Ces propositions complètent le module sur les formules de remerciement et permettent d'aborder d'autres types de constructions phraséologiques (par exemple, les salutations[84] pour se dire bonjour et pour se dire au revoir) afin d'élargir le répertoire pragmatique des apprenants.

[84] Les autres activités concernant les formules de salutation sont disponibles au lien suivant : http://i3l.univ-grenoble-alpes.fr/~dasilva/phraseo/module1.html; https://view.genially.com/67fe1a7b233afce0d6bed48f (consulté le 28 décembre 2025).

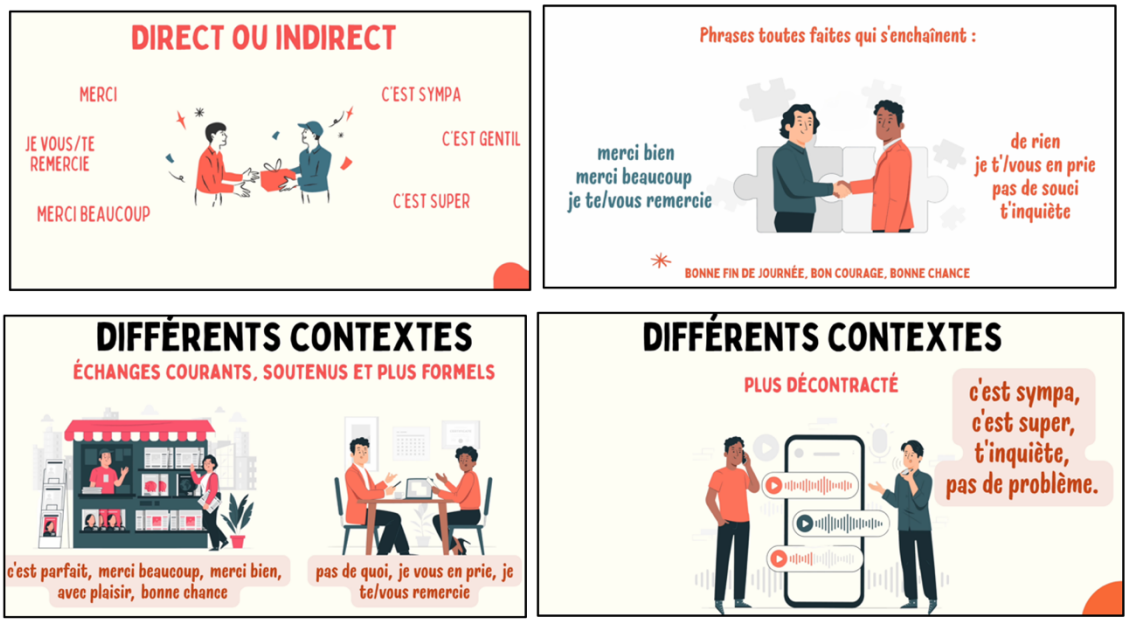


Figure n°34 – Prise d'écran concernant différentes sections de notre proposition didactique (formulations directes/indirectes, enchaînements des remerciements, registres et contexte d'emploi)

Le module sur les remerciements que nous proposons offre aussi une structuration linguistique explicite à travers la présentation de patrons syntaxiques réguliers (*merci* + *complément*, *c'est* + *adjectif*, *pas de* + *nom*, *bon* + *nom*) (figure n°35). Cette organisation favorise l'acquisition d'une grammaire en contexte, c'est-à-dire une grammaire au service de l'action langagière et non de la règle abstraite. Cette démarche s'accorde bien avec un apprentissage inductif et fonctionnel de la langue étrangère[85]. Ainsi, les apprenants repèrent les formes, infèrent leur usage et peuvent les réemployer de manière située.

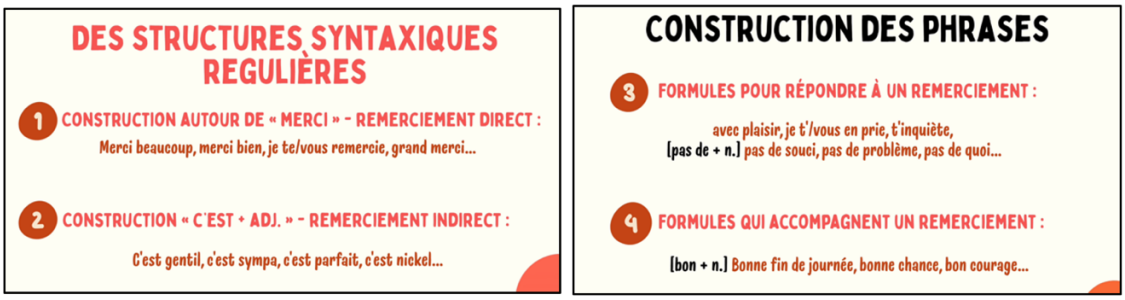


Figure n°35 – Prise d'écran concernant différentes sections de notre proposition didactique (Identification des patrons syntaxiques réguliers dans la formation des remerciements)

[85] À ce propos, il y a désormais un certain consensus parmi les chercheurs en linguistique appliquée sur le fait que « les tâches communicatives de découverte grammaticale (inductive) conduisent à augmenter la conscience de l'apprenant sur les propriétés grammaticales de la L2 et améliorer la communication et l'interaction » (Abou-Samra, Abouzaid, Bruley, Laurens, Trévisol, 2018 : 3).

Les séquences filmées et sonores, tirées de corpus oraux (Eslo2, Orféo, MPF) ou de dispositifs d'apprentissage existants (FLEURON, CORAIL, CLAPI-FLE, Youglish) ne constituent pas de simples supports d'écoute. Elles permettent d'observer la co-construction des échanges et la dynamique séquentielle des actes de langage, en montrant comment les participants négocient le sens et gèrent les rituels de politesse. Ces corpus et les instruments numériques représentent une voie d'accès privilégié pour regarder de plus près les phénomènes qui caractérisent l'oral spontané et qui, comme nous l'avons vu tout au long du chapitre 3, sont généralement marginalisés dans les manuels (par exemple, reformulation, marque de proximité ou hésitation) (Onursal, 2008 : 68-73). Ce choix méthodologique s'inscrit dans la continuité des travaux présentés dans les chapitres précédents, où nous avons réfléchi sur le possible rôle des corpus oraux en contexte didactique. L'intégration des corpus répond également aux recommandations des chercheurs s'occupant de phraséodidactique, pour lesquels l'apprentissage des unités préfabriquées dépend d'une exposition saillante à l'input, rendant visibles et perceptibles les formes à acquérir (Schmidt, 1993 ; Boers et al., 2017). C'est pourquoi, afin de faciliter l'identification des formules sur lesquelles nous souhaitons focaliser l'attention des apprenants, les vidéos proposés sont sous-titrées et les expressions-cibles soulignées en rouge. Cette manipulation graphique relève d'un dispositif *focus-on-form* : elle crée un effet de saillance qui aide les apprenants à repérer, mémoriser et ensuite réutiliser ces phraséologismes dans leur propre discours (Boers et al., 2017).



Figure n°36 – Prise d'écran des séquences filmées comportant l'emploi des remerciements

En outre, les séquences d'écoute consacrées à des expressions telles que *pas de souci*, *c'est sympa* ou *c'est parfait* visent à faire travailler la polyfonctionnalité des PPI en français. En effet, ces formules possèdent une portée pragmatique polyvalente,

pouvant exprimer selon les contextes un remerciement implicite, l'expression d'un accord ou une clôture bienveillante de l'échange. Pour rendre cette diversité perceptible, une mini-séquence d'exercices en autonomie a été conçue. Elle prend la forme d'une activité multimédia (figure n°37) dans laquelle les apprenants sont d'abord invités à regarder les extraits vidéos et à prêter attention au sens extrait du contexte, en suivant la consigne (*Regardez les vidéos et faites attention au sens de l'expression "c'est parfait" dans chaque contexte*). Ensuite, un QCM sémantique leur demande d'associer le bon sens pragmatique à chaque occurrence (par exemple, *remerciement indirect (1) expression d'un accord (2) satisfaction enthousiaste (3)*). Ce dispositif offre aux apprenants l'occasion de discriminer les valeurs pragmatiques d'une même formule à partir de paramètres interactionnels situés, tels que le type de relation entre les interlocuteurs, les intentions communicatives ou le degré de distance sociale.

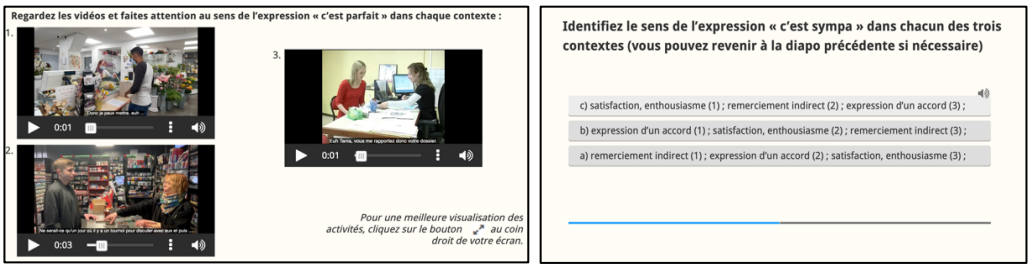


Figure n°37 - Exercices en autonomie à partir de la polyfonctionnalité de la formule *c'est parfait*

Cette mini-séquence est suivie d'un second type d'exercice (voir figure n°38), plus orienté vers la sélection contextuelle des formulations, qui permet de travailler la variation de registre. À partir de courts dialogues écrits, les apprenants doivent choisir la réponse la plus appropriée parmi trois propositions appartenant à des registres différents (*familier*, *courant*, *soutenu*). Les figures en bas illustrent ce fonctionnement : dans le dialogue entre une étudiante et son professeur, l'apprenant doit identifier que *Je vous remercie* est la réponse pragmatiquement adéquate, là où *C'est cool* relève d'un registre familier et serait inapproprié dans un contexte institutionnel, tandis que *Merci infiniment*, bien que correcte, apparaît plus typiquement à l'écrit dans les mails. À l'inverse, dans la situation impliquant un ami, la réponse attendue est *T'inquiète*, qui appartient à un registre détendu et fonctionne comme stratégie rituelle de minimisation. Une formulation comme *Je vous en prie* serait dans ce contexte trop formelle entre pairs et témoignerait précisément d'un

manque de sensibilité sociolinguistique. L'intégration de ces exercices permet ainsi d'aller au-delà de la simple reconnaissance de sens et engage les apprenants dans un travail d'ajustement sociolinguistique, élément essentiel de la compétence interactionnelle au niveau B1/B2.

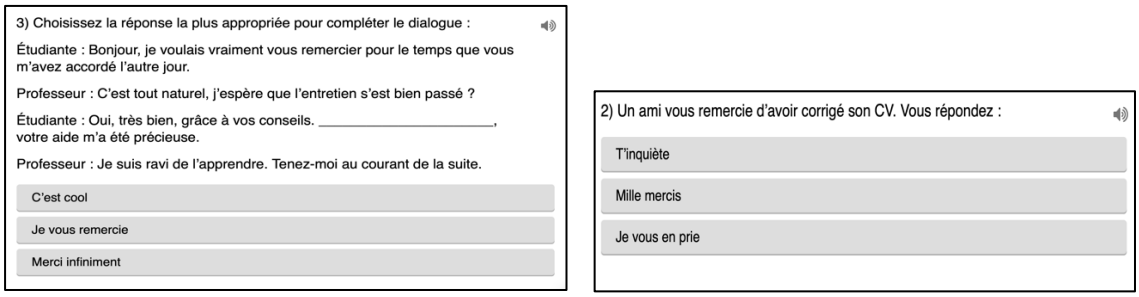


Figure n°38 – Exercices en autonomie concernant les registres de langue

Enfin, la section consacrée à l'usage de *merci* et à ses autres fonctions[86] introduit les apprenants à la richesse pragmatique de cette formule à travers un parcours multimédia structuré de manière progressive. La séquence débute par une introduction présentant *merci* comme une forme d'usage quotidien et fortement ritualisée dans les interactions sociales françaises. L'apprenant est ensuite guidé vers l'observation en contexte grâce à des extraits authentiques issus de corpus oraux, par exemple un échange téléphonique avec une agence immobilière, qui permet de visualiser l'enchaînement typique des rituels de remerciement et de repérer diverses formules associées à la reconnaissance ou à la clôture de l'échange (par exemple, *très bien, super !, bonne soirée, à vous aussi*).



Figure n°39 – Prise d'écran concernant l'enchaînement de *merci* et des attestations sur corpus

[86] Ressource multimédia disponible au lien suivant : https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/57MdiMEJnbqgMDM (consulté le 28 décembre 2025).

L'analyse se poursuit par une exploration morphosyntaxique des différentes constructions associées à *merci*, telles que *merci de + infinitif* / *merci pour + substantif* ; *merci pour + inf. passé*), chacune illustrée par des exemples contextualisés. Cette mise en scène concrète permet de faire percevoir que certaines tournures relèvent d'un remerciement explicite, tandis que d'autres, souvent repérées dans les messages téléphoniques enregistrés, peuvent exprimer un ordre poli ou une demande atténuée (3-5).

(3) *Seul le titulaire du contrat peut effectuer cette demande. Pour continuer,* ***merci de vous munir*** *de votre nouvelle adresse ainsi que du numéro du téléphone fixe ou du nom de l'ancien propriétaire de la ligne.*

(4) *– J'avais un message que vous avez un souci de radiateur ;*
- Oui, oui, ***merci de m'avoir rappelé*** *vite ; - C'est normal.*

(5) *– C'est fort possible qu'ils fassent ça, parce qu'il y a tout un truc pour les cartes étudiantes, donc voilà...*
– ***Merci pour l'éclaircissement*** *parce que…*

La section se termine sur un élargissement des fonctions de *merci*, en montrant qu'il peut également servir de marqueur d'irritation (6) ou de refus poli (7), deux usages moins attendus pour un mot souvent associé à la gratitude. Cette dimension est illustrée par deux extraits issus d'interactions familiales et quotidiennes.

(6) *– Voilà, comme tu l'as dit, on va commencer à se faire à l'idée que si tu ne souhaites pas le meilleur pour ta vie…*
- ***Bah, voilà, non mais merci, stop !*** *C'est ma vie.*

(7) *– Vous réglez ensemble ou séparément ?*
– Ensemble.
- Ensemble par carte, ça vous fait un total de seize euros. Est-ce que tu vas avoir besoin d'un ticket ?
- ***Merci, ça ira****.*

Dans l'exemple (6), l'énoncé *Bah, voilà, non mais merci, stop ! C'est ma vie* surgit comme une réaction d'agacement face à une intrusion perçue, où *merci* sert à mettre un terme au discours de l'autre et à manifester une indignation voilée. Dans l'exemple (7),

par contre la réponse *Merci, ça ira* est mobilisée pour décliner poliment la proposition d'un ticket après un paiement et marque un refus, atténué par la formule rituelle.

5.5. Conclusion

Ce dernier chapitre avait pour objectif d'évaluer la compétence lexico-pragmatique d'apprenants italophones et d'examiner dans quelle mesure des phraséologismes associés aux refus indirects pouvaient être compris, interprétés et mobilisés dans des tâches variées. La construction du dispositif expérimental a permis de tester séparément plusieurs dimensions, allant de la reconnaissance du sens en contexte à l'interprétation de valeurs pragmatiques, en passant par la reformulation et la recherche d'équivalents en L1.

L'analyse quantitative des résultats a montré que, pour la majorité des items, les apprenants comprennent globalement les intentions associées aux refus indirects lorsqu'ils sont présentés dans des extraits vidéo authentiques. Cette réussite relativement élevée s'explique sans doute par la proximité entre le français et l'italien, mais aussi par la présence d'indices multimodaux, comme gestes et intonation, qui guident l'interprétation. Néanmoins, les résultats sont moins homogènes pour certains phraséologismes, notamment lorsqu'il existe un écart sémantico-pragmatique entre les deux langues. Les performances nettement plus faibles pour des expressions comme *très peu pour moi* illustrent ce phénomène. En l'absence d'un équivalent clair en italien, les apprenants peinent à en saisir la valeur atténuative et à proposer une reformulation adéquate.

Les résultats qualitatifs confirment cette tendance. En effet, si la compréhension contextuelle ne représente pas un obstacle majeur, la production écrite, ici représentée par la requête de paraphrases explicatives et équivalents fonctionnels en L1, révèle des fragilités plus importantes. Les apprenants ont des difficultés à exprimer précisément des nuances pragmatiques, ce qui renforce l'idée que la compétence pragmatique exige non seulement un savoir linguistique mais aussi une capacité à interpréter des signaux interactionnels parfois implicites. L'analyse des réponses ouvertes met également en évidence l'importance de la composante contrastive : dans certains cas, la présence d'un équivalent italien favorise la reformulation, alors que son absence entraîne des hésitations ou des généralisations.

Ces observations ont directement nourri la proposition didactique présentée dans la dernière partie du chapitre. Le dispositif conçu vise à soutenir l'apprentissage des formules de remerciement à travers des activités variées mobilisant des extraits audiovisuels authentiques, des exercices d'écoute guidée et des tâches d'entraînement autonome. L'objectif est de rendre visible la polyfonctionnalité des expressions, d'aider les apprenants à reconnaître les différents usages selon le contexte et de proposer une pratique progressive de la langue en interaction. Le choix d'un support multimédia, fondé sur une ergonomie simple et une présentation visuelle claire, a été pensé pour faciliter la mémorisation et offrir un accès plus intuitif aux valeurs pragmatiques.

Ce chapitre a ainsi montré que l'enseignement des phraséologismes pragmatiques ne peut se limiter aux listes de formules présentées généralement dans les manuels. Il nécessite des outils capables de reproduire la complexité réelle des interactions, mais aussi des activités permettant aux apprenants d'expérimenter eux-mêmes les usages, de comparer les langues et de développer une conscience méta-pragmatique. Étant bien conscients des contraintes d'espace auxquelles doivent se plier les manuels de FLE, cette proposition didactique se présente ici comme un outil complémentaire à l'enseignement traditionnel. À cause du nombre limité de participants, les résultats obtenus dans les tests ne sont pas généralisables, mais ils fournissent quand même des indications utiles pour améliorer les dispositifs didactiques existants et encourager une prise en compte plus systématique de la dimension interactionnelle de la langue.

Conclusions

L'ensemble du travail mené dans cette thèse a cherché d'éclairer, sous un angle à la fois linguistique et didactique, la place et le fonctionnement des phraséologismes pragmatiques dans la gestion de la politesse en français, ainsi que les enjeux liés à leur enseignement en contexte de *Français Langue Étrangère*. La recherche a été conduite de manière progressive, en articulant des apports théoriques généraux (voir chapitres 1-3), une observation méta-linguistique (voir chapitre 4), une étude de terrain portant sur l'appropriation de ces formules par des apprenants italophones et, enfin, un parcours didactique visant à proposer des pistes pour l'exploitation pédagogique de cet objet linguistique (voir chapitre 5). Cette perspective a permis non seulement de dresser un état de l'art d'un domaine toujours très vif, mais aussi d'esquisser une approche intégrée de ces unités, en les considérant non seulement comme un simple complément lexical, mais plutôt comme une composante essentielle des compétences interactionnelles de l'apprenant.

Le premier chapitre de la thèse a consisté à réviser les fondements conceptuels de la phraséologie pragmatique, en montrant que celle-ci ne peut être comprise uniquement comme un domaine d'étude du figement lexical. La littérature scientifique examinée souligne au contraire que les phraséologismes s'inscrivent pleinement dans la structure dynamique des échanges. Le parcours théorique proposé a également mis en lumière la pluralité des dénominations attribuées aux unités phraséo-pragmatiques au fil du temps, allant de *formules de routine* (Coulmas, 1979) à *phrases préfabriquées des interactions* (Tutin, 2019), en passant par *pragmatèmes* (Mel'čuk, 2011) et *actes de langage stéréotypés* (Kauffer, 2013, 2018), chacune mettant l'accent sur une facette différente de ces expressions, mais soulignant toujours leur valeur rituelle et leur performativité interactionnelle.

Sur ces bases, le deuxième chapitre a été consacré au phénomène de la politesse linguistique, envisagé sous ses différentes conceptualisations et dans ses ancrages socioculturels. Les modèles théoriques examinés, allant des *maximes conversationnelles* de Grice (1979) aux *théories des faces* de Brown et Levinson (1987), jusqu'aux travaux interactionnels de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2000, 2002, 2004, 2005, 2009, 2014)

ont permis d'appréhender la politesse non comme un simple ornement discursif, mais comme un principe structurant de la relation interpersonnelle. Il a été montré que les unités phraséologiques interviennent à la fois en tant qu'outils d'atténuation, engageant la préservation des faces négatives, et en tant que rituels confirmatifs visant à maintenir l'harmonie sociale (Goffman, 1974). Cette dimension socioculturelle s'est révélée déterminante pour l'enseignement, dans la mesure où elle souligne la nécessité de rendre explicites, auprès des apprenants, des normes interactionnelles que les locuteurs natifs ne verbalisent pas nécessairement et qu'ils acquièrent essentiellement par immersion sociale.

Le troisième chapitre a donc transposé ces enjeux dans le champ de la didactique du FLE. L'analyse du CECRL et de la perspective actionnelle montre que la compétence interactionnelle, dont la pragmatique constitue une composante essentielle, est désormais reconnue institutionnellement comme un objectif à part entière de l'enseignement des langues. Toutefois, l'étude des manuels de FLE (*Alter Ego*, *Inspire*, *Odyssée*) a révélé un décalage entre ce cadre théorique et les outils pédagogiques disponibles. En effet, les actes de parole proposés dans les méthodes de FLE sont souvent réduits à des inventaires de formules et la complexité de l'oral spontané n'est qu'esquissée. Ce constat a conduit à plaider pour des approches didactiques fondées sur corpus oraux, permettant une exposition et un accès aux enchaînements conversationnels tels qu'ils se déroulent dans les conversations quotidiennes.

Ces ancrages théoriques et didactiques ont ensuite permis de construire les fondements méthodologiques d'une base descriptive de phraséologismes pragmatiques. L'examen de plusieurs ressources lexicographiques (*TLFi*, *Wiktionnaire*, Bidaud, Grossmann) a mis en évidence que les dictionnaires traditionnels recensent ces unités de manière parfois partielle et hétérogène. Le TLFi, ressource institutionnelle de référence, bien qu'il ne consacre pas d'entrées autonomes à la plupart des phraséologismes pragmatiques, fournit néanmoins des informations d'ordre pragmatique, notamment sous forme de remarques d'emploi ou de brèves gloses situées entre crochets ; le Wiktionnaire, à l'inverse, adopte une approche plus descriptive et contemporaine, donnant parfois à certaines formules une entrée propre, accompagnée de remarques de registre, de synonymes et de traductions, mais au prix d'une forte variabilité et d'une absence de systématicité dans leur traitement. Cette comparaison met en évidence non seulement des écarts d'analyse systématiques, mais aussi l'absence d'outils suffisamment précis pour

saisir les dimensions interactionnelles de ces unités. Le travail de ce chapitre a conduit à proposer une grille d'analyse originale et plus adaptée à la didactique interactionnelle, comprenant des paramètres tels que la valeur illocutoire, la position préférentielle dans l'échange, la variabilité morphosyntaxique et les équivalents fonctionnels. La base ainsi conçue pourrait représenter un apport concret pour les enseignants et chercheurs qui s'interrogent sur la didactisation des phraséologimses pragmatiques.

Le cinquième chapitre constitue le prolongement empirique naturel de l'ensemble du cadre théorique et descriptif précédent. L'étude expérimentale menée auprès d'un échantillon d'apprenants italophones de niveau B1/B2 a permis d'évaluer leur compétence lexico-pragmatique. Les résultats ont révélé une dissociation notable entre reconnaissance/compréhension et appropriation pragmatique. Il apparait en effet que les apprenants identifient assez aisément le sens associé à une formule, mais rencontrent davantage de difficultés lorsqu'il s'agit de la reformuler, de la paraphraser, ou de proposer un équivalent fonctionnel en italien. Ces difficultés se manifestent particulièrement lorsque les formules ne disposent pas d'un équivalent direct en langue maternelle ou qu'elles impliquent une dimension interactionnelle plus nuancée, comme dans le cas de *très peu pour moi*. Le fait que certains étudiants aient reconnu l'acte de refus sans toutefois être en mesure de choisir un équivalent discursif pragmatiquement approprié nous a conduit à réaffirmer la nécessité d'un travail explicite sur les phraséologismes et, plus en général, sur la langue orale. Ces observations ont servi de base à une proposition didactique centrée sur les remerciements, visant à accompagner les apprenants dans l'acquisition graduée de stratégies interactionnelles. Cette proposition repose sur une intégration progressive de supports authentiques et sur un travail ciblé concernant la poly-fonctionnalité de certaines formules, permettant à l'apprenant de construire un savoir-faire discursif et non un répertoire figé et décontextualisé d'expressions.

Les données recueillies rejoignent des constats mis en avant dans la littérature sur l'acquisition pragmatique en L2 (Bandovi-Halig, 2013, Taguchi, 2011). En effet, les apprenants montrent souvent une compréhension globale des intentions communicatives, mais peinent à mobiliser spontanément les formes pragmatiquement adéquates, en raison d'une sensibilité pragmatique encore limitée quant aux paramètres interactionnels (par exemple, registre, variation, tour de parole). Cette thèse confirme ainsi que la compétence pragmatique ne se développe pas naturellement au même rythme que les compétences

morphosyntaxiques ou lexicales, et que la simple exposition à des formes, non contextualisée et non accompagnée d'un travail guidé, ne suffit pas pour permettre leur appropriation réelle.

D'un point de vue épistémologique, les résultats rappellent la nécessité de considérer la pragmatique et la phraséologie non comme des domaines périphériques, mais comme des composantes au cœur de l'étude du langage en action. L'acquisition L2 montre d'ailleurs que les difficultés pragmatiques sont souvent celles qui persistent le plus longtemps, même chez des apprenants avancés, et qu'elles constituent un marqueur fort de l'intégration socio-discursive. D'un point de vue didactique, la thèse révèle, conformément aux analyses déjà menées dans la littérature en didactique du FLE, un écart entre les modèles théoriques, qui reconnaissent et recommande une attention particulière à la compétence interactionnelle, et les pratiques pédagogiques, où la politesse, et plus en général l'oralité, demeurent souvent abordés de manière marginale.

Cela dit, il conviendrait donc d'amplifier le développement de supports adaptés aux différents niveaux de compétence, intégrant corpus oraux, dispositifs multimodaux et séquences de sensibilisation méta-pragmatique, afin de favoriser non seulement la compréhension, mais aussi la sélection et l'ajustement contextuel des phraséologismes. Ces orientations rejoignent les recommandations de la recherche en acquisition L2, qui souligne l'importance de l'exposition à des données authentiques, du feedback pragmatique, ainsi que d'activités d'entraînement ciblant la vitesse de traitement pragmatique (*pragmatic processing*) et la prise de décision interactionnelle (Taguchi, 2011).

Enfin, cette thèse ouvre plusieurs pistes de recherche futures. D'abord, il serait pertinent d'étendre l'expérimentation à d'autres groupes d'apprenants, notamment à des langues typologiquement et culturellement plus éloignées du français, afin d'observer l'impact de la distance pragmatique et des transferts inter-linguistiques, bien documentés dans les études comparatives en L2. Ensuite, la base élaborée pourrait être élargie pour inclure d'autres actes de politesse (excuses, prises de congé, salutations), mais aussi des contextes d'interaction spécifiques (par exemple, milieux professionnels, interactions de service ou réseaux sociaux). Sur le plan didactique, la mise en place de formations destinées aux enseignants sur l'exploitation des corpus oraux et la phraséologie en classe constitue un pas essentiel, puisque la littérature en didactique montre que l'efficacité de

l’enseignement pragmatique dépend fortement de la capacité des enseignants à transposer ces connaissances. Enfin, une réflexion pourrait être menée sur l’intégration d’épreuves pragmatiques dans les certifications officielles (DELF/DALF), de manière à rendre visible la compétence interactionnelle dans les parcours d’apprentissage.

Remerciements

En conclusion de ce travail de thèse, je souhaite remercier des personnes qui ont contribué à enrichir mon parcours doctoral, tant du point de vue scientifique qu'humain. Mes premiers remerciements vont naturellement aux professeures Maria Francesca Bonadonna et Agnès Tutin, directrices qui, par leur exemple de chercheuses et de scientifiques, m'ont appris quelle posture adopter face à de nouveaux objets de recherche. Avec elles s'est instaurée une relation d'estime mutuelle que j'espère voir se poursuivre, indépendamment de la voie professionnelle que j'emprunterai à l'avenir.

Mon doctorat a été marqué par de nombreux déplacements, pour des colloques internationaux ou des séjours de recherche, au cours desquels j'ai rencontré des personnes passionnées qui, par leurs paroles et leurs conseils, m'ont aidé à me positionner de manière critique et à prendre des décisions déterminantes pour la poursuite du travail de thèse. À ce titre, je tiens à remercier chaleureusement Alexis Ladreyt et Aude Grezka du projet franco-japonais *PHRASÉO-PRAG*, Carole Etienne du laboratoire ICAR de Lyon, ainsi que Shaiane Neves et Alena Bakhtina, étudiantes stagiaires de l'Université de Grenoble. Je remercie également les enseignants-chercheurs et les collègues du Département de Langues étrangères de l'Université de Vérone, qui ont toujours favorisé un climat de travail serein et stimulant.

Enfin, mes derniers remerciements s'adressent à ma famille et à mes amis, qui m'ont soutenu tout au long de ce parcours, y compris dans les moments de doute et d'incertitude, lorsque j'ai cru ne pas être à la hauteur des défis rencontrés. Ce travail est aussi le fruit de leur présence discrète mais constante, sans laquelle il n'aurait pas été possible d'aboutir.

Références bibliographiques

Abou Haidar, L., Llorca, R. (dir.) (2016), *L'oral par tous les sens. Le français dans le monde. Recherche & Application, 60*. Paris : CLE International.

Alberdi, C., Etienne, C. (2021), « Apprendre à interagir en classe de FLE : la situation d'invitation », *Bulletin Suisse de la linguistique appliquée*, pp. 107-128 [lien : https://hal.science/hal-03349826v1].

Alberdi, C., Etienne, C. (2023), « Aider l'apprenant à parler en interaction, du coup comment plaisanter ou refuser ? », *Repères-Dorif : autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*, n°28 [lien : https://www.dorif.it/reperes/carmen-alberdi-carole-etienne-aider-lapprenant-a-parler-en-interaction-du-coup-comment-plaisanter-ou-refuser/].

André, V. (2016), « FLEURON: Français Langue Étrangère Universitaire - Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives », *Mélanges Crapel*, n°37, pp. 69-92 [lien : https://hal.science/hal-02959800v1].

André, V., Ciekanski, M. (2018), « Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON », In Dejean, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (sous la direction de), *Actes du colloque Epal (Échanger pour apprendre en ligne)*, pp. 1-16 [lien : https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01996477v1].

Armengaud, F. (2009), *La pragmatique*, Que sais-je ?

Arvidsson, K. & Forsberg Lundell, F. (2023), « Les séquences préfabriquées et leur rôle dans la communication orale en français Lx », *La Revue de l'AQEFLS*, n°36 (1), pp. 1-9 [lien : https://doi.org/10.7202/1108565ar].

Austin, J. L. (1970 [1962]), *Quand dire c'est faire* (*How to do things with words*), Éditions du Seuil.

Avodo, J. A. (2012), *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe: des enjeux de faces aux enjeux opératoires. Une analyse pragmatico-discursive des interactions en classe de langue*, University of Bergen, Thèse doctorale.

Avram, C. (2011), « La politesse dans la correspondance commerciale française », *Bucareśtî*, n°1, pp. 97-103 [lien : https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A1993].

Baider, H., Cislaru, F., Cavalla, C. (2020), « Apprentissage des langues : Compétence pragmatique, Interculturalité » *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français*, Paris : EME Editions, pp. 7-20 [lien : https://hal.science/hal-02928728v1].

Bally C. (1951 [1909]), *Traité de stylistique française*, Paris, Klincksieck.

Bardovi-Harlig, K. (2013), « Developing L2 pragmatics. *Language Learning – a journal of research in Language Studies*, n°63, pp. 68-86.

Bardovi-Harlig, K., Mossman, S., & Su, Y. (2017), « The effect of corpus-based instruction on pragmatic routines », *Language Learning & Technology*, 21(3), pp. 76-103.

Barron, A. (2003), *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.

Baude, O., Dugua, C. (2016), « Les ESLO, du portrait sonore au paysage digital ». *Corpus*, n°15, pp. 1-19 [lien : https://hal.science/halshs-01165907].

Beacco, J. C., (2005), *Niveau B1 pour le français (apprénant/utilisateur independent) – niveau seuil*, Paris : Didier.

Benachour, I. (2022), « De la philosophie du langage à une discipline multidimensionnelle : la pragmtaique s'impose » [lien : https://asjp.cerist.dz/en/article/189975].

Bérard, E. (1991), *L'approche communicative – theories et pratiques*, Paris: CLE international.

Berrier, A. (2000), « Refus et politesse », In Wauthion, M. & Simon, A.C. (dir.), *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*, Louvain : Peeters, pp. 145-155.

Besse, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier.

Bertot, F., Hassan, R. (2015), *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris : Publibook.

Bidaud, F. (2002), *Structures figées de la conversation – analyse contrastive français-italien*, Berlin : Peter Lang.

Blanco, X. (2013), « Les pragmatèmes : définition, typologie et traitement lexicographique », *Verbum*, *4*, pp. 17-25 [DOI : 10.15388/Verb.2013.4.4977].

Blanco, X., Mejri S., (2018), *Les pragmatèmes.* Paris, Classiques Garnier ; Berli Schmidt Verlag.

Boers, F., Demecheleer, M., He, L., Deconinck, J., Stengers, H., Eyckmans, J. (2017), « Typographic enhancement of multiword units in second language text », *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), pp. 448-469 [DOI : 10.1111/ijal.12141]

Bolly, C. (2010), « Flou phraséologique, quasi-grammaticalisation et pseudo marqueurs de discours : un no man's land entre syntaxe et discours? », *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (62-63), pp. 11-38 [DOI: 10.4000/linx.1356].

Bolly, C. (2011), *Phraséologie et collocations – Apprendre sur corpus en français L1 et L2*, Bruxelles : P. I. E. Peter Lang.

Bonadonna, M. F. (2023), *Didactique du lexique et corpus numériques pour le Français L2 - des applications pour le commerce et le marketing digital*, Champs didactiques plurilingues, Bruxelles : Peter Lang.

Brown, P., Levinson, S. C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*. New York : Cambridge University Press.

Bredelet, A., Mègre, B., Rodrigues, W. M. (2022), *Odyssée B1 – méthode de français*, Paris : CLE International.

Byram, M., Zarate, G., Gerhad, N. (1998), « La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues », In *Le français dans le monde*, numéro spécial, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe [lien : https://rm.coe.int/16806ad0bf].

Byram, M. (dir.) (2003), *Compétence interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bujon, L. (2008), *Les rituels de la politesse : analyse pragmatique des interactions lors de l'offre d'un cadeau* (Thèse Doctorale, Lyon 2).

Bybee, J. L. (2006), « From usage to grammar : The mind's response to repetition », *Language*, *82*(4), pp. 711-733 [lien : 10.1353/lan.2006.0186].

Carton, F. (1995), « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », *in Verbum: Didactique du Français Langue Étrangère*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, pp. 63-74 [lien : https://www.persee.fr/doc/verbu_0182-5887_1995_num_18_1_1503].

Cavalla, C. (2009), « La phraséologie en classe de FLE », *Les langues modernes,* 1, 1-12 [lien : https://hal.science/hal-00699916v1].

Cavalla, C., Loiseau, M. (2013), « Scientext comme corpus pour l'enseignement », In Tutin, A., Grossmann, F. (éds.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, pp. 163-182, Rennes : PUR.

Chambers, A. (2009), « Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie » *Mélanges Crapel*, n°31, pp. 15-33 [lien : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-2-1.pdf].

Charaudeau, P., Maingueneau, D., Adam, J. M. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Éditions Seuil

Charaudeau, P. (2014), « Étude de la politesse, entre communication et culture », *Du sens à la signification. De la signification aux sens. Mélanges offerts à Olga Galatanu*, pp. 137-154 [lien : https://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/Politesse_Communication_et_Culture.pdf].

Chiss, J.L. (2011), « Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage », In Bertrand, O., Schaffner, I. (dir.), *Variétés, variations & formes du français*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 11-18 [lien : https://hal.science/hal-00558289v1].

Chomsky, N. (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Éditions du Seuil.

Cohen, A. D. (2020), « Assessment of L2 pragmatics in the classroom » In N. Ishihara & A. D. Cohen (Eds.), *Teaching and Learning Pragmatics*. London : Routledge.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* [lien : https://rm.coe.int/16802fc3a8].

Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs [lien : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveauxdescripteurs/¬16807875d5].

Cortier, C., Etienne, C., Benali, N. O. (2022), « Didactique de l'oral et interactions : rétrospective méthodologie et expérimentation en contexte algérien », *Mélanges CRAPEL*, *43*, pp. 101-129 [lien : https://hal.science/hal-03630135].

Coste, D. et al. (1976), *Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coulmas, F. (1979), « On the sociolinguistic relevance of routine formulae », *Journal of pragmatics*, 3 (3-4), pp. 239-266 [DOI : 10.1016/0378-2166(79)90033-x]

Cousinard, C. (2022), « Développer des compétences interactionnelles orales : le rôle des corpus oraux multimodaux », *SHS Web of Conferences*, Vol. 146, EDP Sciences, pp. 1-16 [DOI : https://doi.org/10.1051/shsconf/202214603003].

Cruse, D. A. (1986), *Lexical Semantics*, Cambridge : Cambridge University Press.

Crystal, D. (1997), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge : Cambridge University Press.

Culpeper, J., Terkourafi, M. (2017), « Pragmatic Approaches (Im)politeness », In Culpeper, J., Haugh, M., Kádár, D. (sous la direction) *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London : Palgrave Macmillan [DOI : https://doi.org/10.1057/978-1-137-37508-7_2].

Cuq, J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

Cuq, J.P., Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Cutler, S. F. (2021), « Path to formulaicity : How do L2 speakers internalise new formulaic material », pp. 81-112, In Trklja, A., Grabowski, L. (dir.), *Formulaic language : Theories and methods*, n°5, Berlin : Language Science Press.

Debaisieux, J.-M. (2009), « Des documents authentiques oraux aux corpus: un défi pour la didactique du FLE », *Mélanges Crapel*, 31 (1), pp.35-56 [lien : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-3-1.pdf].

De Zarobe, L. R., (2021), « Réintroduire les actes de langage dans l'enseignement du français langue étrangère », *Çédille : Revista de Estudios Franceses*, n. 19, pp. 652-676 [lien : http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23361].

Derible, A. (2019), « D'une linguistique de la politesse vers une didactique du tutoiement « Quand est-ce qu'on doit dire *tu* ou *vous* en français ? », *Revue japonaise de didactique du français,* vol. 14 (1-2), pp. 6-21 [lien : https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC-1d6afec0ae]

Dollez, C., Pons, S. (2013), *Alter Ego 3 B1 – Méthode de français*, Hachette FLE.

Dobrovol'skij, D. (2011), « Phraseologie und Konstruktionsgrammatik », en Alexander Lasch y Alexander Ziem, eds., Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze, Tubin-ga, Stauffenburg, pp. 111-130.

Dupont, P., Dolz, J. (2020), « Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre », *Recherches*, n°73, pp. 9-20 [lien : https://www.revue-recherches.fr/?p=7221].

Dostie, G. (2002), « L'exemplarité de *par exemple*. Un cas de pragmaticalisation en français québécois », *French Language Studies*, n°12, pp. 149-167 [lien : 10.1017/S0959269502000224]

Dostie, G., Tutin, A. (2019). « La phrase préfabriquée dans le paysage phraséologique : Introduction ». *Cahiers de lexicologie : Revue internationale de lexicologie et lexicographie*, (114), pp. 11-26.

Dostie, G., Sikora, D. (2021), « Les phraséologismes pragmatiques. Entre langue et discours. Présentations », *Lexique*, (29), pp. 5-14.

Dufays, J.-L. (1994), « Stéréotype et littérature », In Goulet, A. (dir.), *Le stéréotype. Crise et transformations. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle, 7-10 oct. 1993,* Caen : Presses universitaires de Caen, pp. 77-89.

Dumitru, S. (2020), «Politiquement correct», le nouveau nom de la politesse? », *The Conversation France*, pp. 1-3.

Eelen, G. (2001), *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publisher.

Ellis, N., C. (2002), « Frequency effects in language processing : A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition », *Studies in second language acquisition*, n°24 (2), pp. 143-188. (https://doi.org/10.1017/S0272263102002024).

Ellis, R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ESLO corpus, Enquêtes SocioLinguistiques à Orléans, lien: http://eslo.huma-num.fr

Essono, L., M., O., Eloundou, V., (2016), *Ethnostylistique, imaginaire et hybridité linguistique en contexte africain*, Saint-Denis : éditions Connaissances et Savoirs.

Etienne, C., Jouin, É. (2019), « Constituer des ressources pédagogiques pour enseigner le français oral à partir des recherches menées en interaction », *Variation, plurilinguisme et évaluation en FLE*, pp. 225-240.

Etienne, C., David C. (2020), « L'enseignement du français avec les interactions : approche méthodologique et mise en œuvre en classe depuis le niveau débutant », *SHS Web of Conferences, EDP Sciences, 2020, 7e Congrès Mondial de Linguistique Française - Linguistique et didactique,* Vol. 78, pp. 1-16.

Fédération Wallonie-Bruxelles (1997), *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (en ligne : https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/21557_010.pdf).

Félix-Brasdefer, J.-C. (2021), « Pragmatic competence and speech act research in second language pragmatics », In Félix-Brasdefer J.- C., Shively, R., *New directions in second language pragmatics*, Berlin/Boston : De Gruyter.

Fener, A. B., Newby, D. (2002), *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture.* Strasbourg. Conseil de l'Europe.

Fillmore, C. J., Kay, P., O'Connor, M. C. (1988), « Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone », *Language*, 64 (3), pp. 501–538. https://doi.org/10.2307/414531

Fléchon, G., Frassi, P., Polguère, A. (2012), « Les pragmatèmes ont-ils un charme indéfinissable ? », *Lexiques. Identités. Cultures*, pp. 81-104.

Flor, A. M., & Soler, E. A. (2004). Pragmatic Competence in the ESP context : a study across disciplines. *Linguistic Studies in Academic and Professional English*, n°17, 167-193.

Fónagy, I. (1982), *Situation et signification*, John Benjamin Publishing Company : Amsterdam/Philadelphia.

Fónagy, I. (1995), « Figement et mouvement Changements lexicaux en cours dans le français contemporain ». *Revue romane*, pp. 1-44.

Fónagy, I. (1997), « Figement et changement sémantique », In M. Martins-Baltar (dir.), *La locution entre langue et usages*, Fontenay-Saint-Cloud, ENS Éditions, pp. 131-164.

Forsberg, F. (2010), « Using conventional sequences in L2 French », *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(1), pp. 25-51. (https://doi.org/10.1515/iral.2010.002).

Forsberg, F. (2023), « Intégrer le langage préfabriqué dans la classe de la langue étrangère : pourquoi et comment », Podcast (lien : https://cedile.ch/integrer-le-langage-prefabrique-dans-la-classe-de-langue-etrangere-pourquoi-et-comment-podcast/).

Fraser, B. (1980), « An approach to conducting research on the acquisition of pragmatic competence in a second language », *Discourse Analysis in Second Language Research*, pp. 75-91.

Frescura, M. (1997), « Strategie di rifiuto in italiano : uno studio etnografico », *Italica*, Vol. 74, n°4, *Linguistics and Pedagogy*, pp. 542-559.

Félix-Brasdefer, J., Mugford, G., (2017), « (Im)politeness : Learning and teaching », 489-516, In Culpeper, J., Haugh, M., Kádár, D., *The palgrave handbook of linguistic (im)politness*, London : Palgrave Macmillan.

Gadet, F., Guerin, E. (2016). Construire un corpus pour des façons de parler non standard:«Multicultural Paris French». *Corpus*, (15).

Galatanu, O., Bellachhab, A., & Cozma, A. M. (2016), « Les actes rassurants dans l'espace francophone: le cas de remercier », *Sens et signification dans les espaces francophones. La (re) construction des significations, Bruxelles/Bern/Berlin, PIE Peter Lang*, pp. 131-177.

Galisson, R., Coste, D. (dir.), (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gharbi, N. (2020a), *Analyse sémantico-pragmatique et discursive : les formules expressives de la conversation* (Thèse Doctorale, Université Grenoble Alpes, Université de Sfax. Faculté des lettres et sciences humaines).

Gharbi, N. (2020b), « Les formules expressives de la conversation : délimitation et esquisse de typologie », *Neophilologica*, (32), pp. 303-313.

Giroud, A., Surcouf, C. (2016), « De «Pierre, combien de membres avez-vous? » à «Nous nous appelons Marc et Christian»: réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants », *SHS Web of Conferences*, Vol. 27, pp. 1-18.

Goffman, E. (1974), « Les Rites d'interaction » Paris : Éditions de Minuit.

Goldberg, A. E. (1995), *Constructions : A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, University of Chicago Press.

Gonzalez Rey, I. (2007), « Les stéréotypes culturels et linguistiques des expressions idiomatiques », In Boyer, H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Actes du colloque international de Montpellier 21-23 juin 2006. Tome 4 : langue(s), discours*. Paris : L'Harmattan, pp. 101-112.

Gonzalez Rey, I. (2015 [2002]), *La phraséologie du français.* Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

Gonzalez Rey, I. (2016), « Quels rapports entre grammaire des constructions et phraséologie en didactique des langues vivantes », *Cahier de lexicologie*, n°108, Vol. 1, *Phraséologie et linguistique appliquée*, pp. 147-160. 10.15122/isbn.978-2-406-06281-3.p.0147

Grice, H.P. (1979), « Logique et conversation », *Communications, vol. 30 (1)*, pp. 57-72.

Granger, S., Paquot, M. (2008), « Disentangling the phraseological web », pp. 27-49, In *Phraseology: An interdisciplinary perspective*, John Benjamins Publishing Company.

Granger, S., Meunier, F. (2008), « Phraseology in language learning and teaching: Where to from here? », pp. 247-252, In *Phraseology in foreign language learning and teaching*, John Benjamins Publishing Company.

Halliday, M.A.K. (1966), « Lexis as a linguistic level ». In C. Bazell, J. Catford, M.A.K. Halliday, R. Robins (dir.) *In memory of J. R. Firth,* London : Longman.

Hausmann F. J. (1989), « Le dictionnaire de collocations », In Hausmann F.J., Reichmann O., Wiegand H.E., Zgusta L. (dir.), *Wörterbücher : ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries. Dictionnaires*. Berlin/New-York, De Gruyter, pp. 1010-1019.

Hausmann, J. F. (1997), « Tout est idiomatique dans les langues », In M. Martins-Baltar (éd.), *La locution entre langue et usages*. ENS Éditions [lien : https://doi.org/10.4000/books.enseditions.18793].

Hewson, L. (1996), « Le niveau de langue repère », *Palimpsestes*, n°10, pp. 77-92.

Holliday, A.R. (1999), « Small Cultures » *Applied Linguistics*, n°20, pp. 237–264.

House, J. (1996), « Developing pragmatic fluency in English as a foreign language – routines and metapragmatic awareness », *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2), pp. 225-252.

Hymes, D.H. (1986), « Discourse : Scope Without Depth », *International Journal of the Sociology of Language* n°57, pp. 49-89.

Jacques, F. (1979), *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris : Éditions PUF.

Johns, T. (1991), « Should You Be Persuaded : two exemples of Data-Driven Learning Materials », *English Language Research Journal,* n°4, 1-16.

Jordà, M. P. (2003). Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: A focus on request acts realizations. *International Journal of Bilingualism*, n°7 (1), 43-68.

Harada, S. (2006). Les stratégies de réfutation chez les apprenants japonais. *Bulletin of the faculty of Foreign Studies, Sophia University,* n°41, 135-151.

Harada, S. (2020). Les stratégies de refus : excessives ou insuffisantes ? *Le langage et l'homme*, n°55/1, 39-54.

Hocini, S. (2021), « L'expression du remerciement dans la soutenance : Une lecture pragmatique », *Dirassat Journal*, 10(2), pp. 510-526.

Kasper, G., Blum-Kulka, S. (1993), *Interlanguage Pragmatics*, New York, Oxford, Oxford University Press.

Kauffer, M. (2011), « Actes de langage stéréotypés en allemand et en français. Pour une redéfinition du stéréotype grâce à la phraséologie », *Nouveaux Cahiers d'Allemand : Revue de linguistique et de didactique*, (1), pp. 35-53.

Kauffer, M. (2013), « Le figement des « actes de langage stéréotypés » en français et en allemand », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (159-160), pp. 42-54.

Kauffer, M. (2018a), « Qu'est-ce qu'un ALS », *Verbum XL*, *1*, pp. 35-50.

Kauffer, M. (2018b), « Le sens contextuel des actes de langage stéréotypés », *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, pp. 39-59.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990), *Les interactions verbales*, vol. 1. Paris, Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, Tome II, Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2000), « L'approche interactionniste en linguistique », *Enseignement du français au Japon*, *28*, pp. 16-26.

Kerbrat-Orecchioni, C., (2002), «Double contrainte et Rituel», in Charaudeau P., Maingueneau D. (dir.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris, Seuil, pp. 509-512.

Kerbrat-Orecchioni, C., Traverso, V. (2004), « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages*, n°153 (1), pp. 41-51.

Kerbrat-Orecchioni C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2009), *Les actes de langage dans le discours*. *Théorie et fonctionnement*, Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2014), « (Im) politesse et gestion des faces dans deux types de situations communicatives : petits commerces et débats électoraux », *Pragmatica sociocultural/sociocultural Pragmatics*, *2*(2), pp. 293-326.

Klein, J. R., Lamiroy, B. (2011), « Routines conversationnelles et figement », pp. 195-214. In *Le figement linguistique : la parole entravée*. Paris : Honoré Champion.

Korkut, E., Onursal, I. (2009), *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*, Paris : l'Harmattan.

Kraif, O. (2019). Explorer la combinatoire lexico-syntaxique des mots et expressions avec le LEXICOSCOPE. *Langue française*, *203*(3), 67-82.

Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford : Pergamon Press.

Krzyzanowska, A., Grossmann, F., Kwapisz-Osadnik, K. (2021), *Les formules expressives de la conversation – analyse contrastive : français-polonais-italien,* Lubin : Wydawnictwo Episteme.

Ladreyt, A. (2022), *Une étude linguistique de l'emploi des phraséologismes pragmatiques à fonction expressive de la conversation quotidienne chez des locuteurs japonophones du français de niveau avancé* (Thèse Doctorale, Université Grenoble Alpes).

Ladreyt, A., Tutin, A. (2023), « Présentation du numéro: Les phraséologismes des interactions orales: sens, forme (s), usage (s) », *Studii de Lingvistica*, *13*(2), pp. 7-13.

Ladreyt, A. (2024), Les phraséologismes pragmatiques : de la modélisation linguistique à la construction d'un outil d'apprentissage. *メディア・コミュニケーション研究 (Media and Communication Studies)*, 1-36.

Ladreyt, A., Faresin, F. (2025), « Les phrases préfabriquées des interactions quotidiennes exprimant le refus : forme, fonction, acquisition », *Lexique* [à paraître].

Lakoff, R. (1973), « The Logic of Politeness: or, Minding Your Own P's and Q's », *Proceedings from the Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society, vol. 9 (1)*, pp. 292-305.

Leech, G. (1983), *The Principles of Pragmatics. New York, America*. Longman Group Limited.

Legallois, D., Tutin, A. (2013), « Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie », *Langages*, (1), pp. 3-25.

Legallois D., François J. (2006), « Autour des grammaires de construction et des patterns », *Cahiers du Crisco*, n° 21, pp. 1-73.

Leow, R. P. (2018), « Noticing hypothesis », *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, *1*(7), pp. 1-6.

Lexicoscope, base de traitement de corpus : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_2.0/

Lopes, M.-J., Twardowski-Vieites, D., (2022), *Inspire 3 B1 – méthode de français*, Hachette FLE.

López Simó, M. (2005), « Pour un nouveau traitement lexicographique des formules associées à une situation récurrente : traduction français-espagnol », In M.L. Romana García, *Actas del II Congreso Internacional de la AsociaciónIbérica de Estudios de Traducción e Interpretación.* Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI, pp. 330-342.

Lopéz Simó, M. (2016), « Fórmulas de la conversación – propuesta de definición y classificación con vistas a su traducción Espanol-francés, Francés-espanol », Thèse doctorale.

López SImó, M. (2019), « Pour un dictionnaire espagnol-français, français-espagnol de formules conversationnelles », in Teodorescu, C.-N. / Dinca, D. (dir.), *La Traduction : théories*, *pratiques, formations,* Craiova, Editura Universitaria Craiova, 150-164.

Lyons, J. (1968), *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge, CUP.

Lubinda, J. (2011), « Sensibilisation aux registres de langue et applications en classe de FLE », *Le sentiment de la langue*, Nglasso-Mwatha, M., Kitenge-Ngoy, T. (dir.), Presses Universitaires de Bordeaux, https://doi.org/10.4000/books.pub.36162.

Maisonneuve, J., (1988), *Les conduites rituelles*, Que sais-je!?, Paris, PUF.

Manno, G. (1999), « Savoir refuser a l'ecrit: analyse d'un enchainement non prefere de macro-actes de discours », *Journal of French Language Studies*, *9*(1), pp. 39-68.

Marc, E., Picard, D. (1989), *L'interaction sociale,* Paris, PUF.

Marque-Pucheu, C. (2007), « Les énoncés liés à une situation : mode de fonctionnement et mode d'accès en langue 2 » *Hieronymus, I*, pp. 25-48.

Marquilló Larruy, M. (2021), « La didactique du FLE à partir du tournant des années 1970 : outils, méthodes, discours », pp. 253-307, In Chiss, J.L., Auger, N., Chnane-Davin, F., Cuq, J. P., Marquilló Larruy, M., Spaëth, V., Weber, C. [dir.], *Le FLE et la Francophonie dans le monde*, Paris, Armand Colin.

Martinez, P. (2021), *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je !?, Paris, PUF.

McGuire, M. et Larson-Hall, J. (2017), « Teaching formulaic sequences in the classroom : Effects on spoken fluency », *TESL Canada Journal*, 34(3), pp. 1-25. https://doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1271 (https:// doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1271%20).

Mejri, S. (1998), « Le figement lexical : descriptions linguistiques et structuration sémantique », *L'information grammaticale* 76, n°1, pp. 50-51.

Mel'čuk, I. (1995), « Phrasemes in language and phraseology in linguistics ». *Idioms: Structural and psychological perspectives*, pp. 167-232.

Mel'čuk, I., Clas, A., Polguère, A. (1995), *Introduction à la lexicologie explicative combinatoire*, Paris : Éditions Duculot.

Mel'čuk, I. (2013), « Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais… », *Cahiers de lexicologie*, (102), pp. 129-149.

Mel'čuk, I. (2023). *General phraseology: Theory and practice*. John Benjamins.

Mills, S., (2017), « Sociocultural approaches to (Im)politeness », pp. 41-60, In Culpeper, J., Haugh, M., Kádár, D., *The palgrave handbook of linguistic (im)politness*, London : Palgrave Macmillan

Moeschler, J. & Reboul, A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.

Molinari, C., Vicari, S. (2023), « Quelle(s) collaboration(s) dans les dictionnaires en ligne? Les cas du Wiktionnaire et du Dictionnaire des francophones », In Nadine Vincent (dir.), *La lexicographie en ligne contribue-t-elle à une meilleure description du français ?*, Linx, n°86. [en ligne : https://journals.openedition.org/linx/10393]

Morris, C. W. (1938), « Foundations of the Theory of Signs ». In *International encyclopedia of unified science*, 1-59. Chicago University Press.

MPF Corpus, *Multicultural Paris French*, https://mpfvitrine.modyco.fr/vitrine/

Náray-Szabó, M. (2009a), « Phrases figées illocutoires : quelle interprétation sémantique ? », *VERBUM : ANALECTA NEOLATINA*, *11*(1), pp. 153-165.

Náray-Szabó, M. (2009 b), « Formes du non-dit dans les énoncés liés », *Revue d'Études Françaises*, (14), pp.49-55.

Noyau C., Porquier R. (dir.), (1984), *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.

Ordines, P. I. (2022), « Comparative Constructional Idioms – A corpus-based study of the creativity of the [*más feo que X*] construction », In Filatkina, N., Steyer, K., Stumpf, S., *Formulaic Language*, De Gruyter : Berlin/Boston, pp. 29-52.

Onursal, I. (2008), « Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère et la notion d'authenticité », *Synergies Turquie*, *1*, pp. 65-75.

Orféo Corpus, *Outils et Recherches sur le Français Écrit et Oral*, https://orfeo.ortolang.fr/?locale=fr.

Paternostro, R. (2014), « L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils », in *Revue de linguistique et de didactique des langues,* n° 50, pp. 105-124

Paternostro, R., (2021), « Français oral ou français parlé ? Quelles implications pour l'enseignement ? », *Mélanges CRAPEL,* n°43/1, pp. 67-100.

Pausé, M. S., Tutin, A., Kraif, O., & Coavoux, M. (2022), « Extraction de Phrases Préfabriquées des Interactions à partir d'un corpus arboré du français parlé : une étude exploratoire », *CMLF* 2022 (Vol. 138), p. 1-17.

Pekarek Doehler, S. (2006), «CA for SLA»: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues », *Revue française de linguistique appliquée*, (2), pp. 123-137.

Picard, D. (2024 [1998]), *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Que sais-je!?, Paris, PUF.

Picard, D. (1996), « Les règles du savoir-vivre », *Sciences Humaines,* 58, pp. 28-30.

Pierrel, J.-M. (2006), « Le Trésor de la Langue Française Informatisé : un dictionnaire de référence accessible à tous », *Le laboratoire Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française*, pp. 1-10 (lien : https://shs.hal.science/file/index/docid/398661/filename/Pierrel_TLFi_AMOPA.pdf).

Piunno, V. (2022), « Analisi quantitativa dei fenomeni di regolarità nel lessico. I valori semantico-pragmatici della costruzione" non fare che" », *L'analisi linguistica e letteraria*, 32(3), pp. 35-62.

Polguère, A. (1998), « La théorie sens-texte », *Dialangue,* pp. 9-30.

Polguère, A. (2016), « Il y a un traître par minou : le statut lexical des clichés linguistiques », *Corela*, pp. 1-14.

Porcher, L. (1978), « Monsieur Thibaut et le bec Bunzen » pp. 67-79, In Ali Bouacha, A. (dir.), *La pédagogie du français langue étrangère,* Paris : Hachette.

Projet PREFAB, https://prefab.univ-grenoble-alpes.fr

Projet PHRASÉOPRAG, https://sites.google.com/view/phraseoprag

Pu, Z. (2005), « La politesse comme entrée pour l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère », *Synérgie Chine,* n°2, pp. 165-171.

Puren, C. (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le français dans le monde*, n°347, pp. 37-40.

Qitout, L. (2023), « Les genres oraux au service de l'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de français: cas du lycée », *Revue Internationale du Chercheur*, 4 (4), pp. 1419-1436.

Ravazzolo, E., Jouin, E. Traverso, V. Vigner, G. (2015), *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.

Réthoré, J. (1989), « La pragmatique linguistique de Peirce ». *Études littéraires*, *21*(3), pp. 49–58. [lien: https://doi.org/10.7202/500869ar].

Rey, A., Chantreau, S. (1993), *Dictionnaire des expressions et locutions – le Trésor des manières de dire anciennes et nouvelles*, Paris : Robert.

Rocher, Guy (1969), *Introduction générale à la sociologie*, *Vol. 1: Regards sur la réalité sociale*, Montréal: HMH.

Roever, C. (2005), *Testing ESL pragmatics: Development and validation of a web-based assessment battery*. Peter Lang.

Saïd, M. (2006), *Le stéréotype : fonctionnement linguistique et traitement lexicographique*, Thèse de doctorat, Université Paris 3

Sales-Hitier, D., Dupont, P. (2020), « L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné? », *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n°73, pp. 113-129.

Samuda, V., Bygate, M. (2008), *Tasks in Second Language Learning*, Basingstoke: Palgrave. http://dx.doi.org/10.1057/9780230596429

Sardier, A. (2022), « Les phrases préfabriquées des interactions. Esquisses d'usage à 5-6 ans », *Lingvisticae investigationes : International Journal of Linguistics and Language*, 45 (2), pp. 296-313.

Sajous, F., Hathout, N., Calderone, B. (2014), « Ne jetons pas le Wiktionnaire avec l'oripeau du Web ! Études et réalisations fondées sur le dictionnaire collaboratif », *4ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, pp. 663-680.

Selinker, L., Gass, S. (1992), *Language Transfer in Language learning*, Amsterdam : John Benjamins Publishing

Schapira, C. (1999), *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*. Editions Ophrys.

Schmale, G. (2013), « Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue? Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière », *Langages*, 189(1), pp. 27-45.

Schmidt, R. W. (1993), « Awareness and second language acquisition », *Annual Review of Applied Linguistics,* n°13*,* pp. 206-226.

Sclafani, M.-D. (2019), *L'apprendimento della lingua francese – un'analisi delle proposte educative CLIL e EsaBac*, Roma : Carocci Editore

Scollon, R., Scollon, S.W (2001), *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.

Searle, J., (1969), « A theory of speech acts », Cambridge : Cambridge University Press.

Sifianou, M., Blitvich, GC. (2017), (Im)politeness and Cultural Variation. In: Culpeper, J., Haugh, M., Kádár, D. (eds) The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-37508-7_22

Sinclair, J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford : Oxford University Press.

Siyanova-Chanturia, A., Pellicer-Sánchez, A. (dir.) (2019), *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective*, London : Routledge.

Spaët, V. (2010), « Les institutions de diffusion du français et l'EPPFE en 1920 : l'universalité du français en question ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n°44, pp. 1-9.

Sulkowska, M. (2013), *De la phraséologie à la phraséodidactique – études théoriques et pratiques*, Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego.

Taguchi, N. (2011), « Pragmatic development as a dynamic, complex process : general patterns case histories », *The modern language journal*, 95, pp. 605-627.

Terkourafi, M. (2005), « Beyond the Micro-Level in Politeness Research », *Journal of Politeness Research*, pp. 237–262.

Théophanous, O. (2023), « Pour une prise de conscience des séquences phraséologiques en FLE », *Actes du 4ème colloque francophone international – Francontraste 2023, Conceptualisation, Contextualisation, Discours*, pp.

Thomas, J. (1995), *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.

Traverso, V. (1996), *La conversation familière: analyse pragmatique des interactions*. Presses Universitaires Lyon.

Traverso, V. (2007), « Pratiques communicatives en situation : objets et méthode de l'analyse d'interaction ». *Recherche en soins infirmiers,* n° 89, pp. 21-32.

TLFi, *Trésor de la Langue Française informatisée*, https://atilf.atilf.fr/tlf.htm

Tutin, A. (2019), « Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI », *Cahiers de lexicologie*, (114), pp. 63-91.

Tutin, A. (2020), « Tu parles ! Et puis quoi encore ! Phrases préfabriquées à fonction expressive dans les dictionnaires français », *SHS Web of Conferences*, Vol. 78, pp. 1-14.

Tutin, A., Grossmann, F., Rossi-Gensane, N. (2026 [à paraitre]), « Interactional prefabricated sentences with the French adverb *comment* : from sentence-specific studies to constructional phrasemes ».

Urquizu, C. A. (2009), « Politesse, savoir-vivre : modernité d'un concept bien classique », *Synergies Espagne*, *2*, pp. 117-128.

Ursi, B. (2016). *Le refus en interaction : une approche syntaxique et séquentielle de la négation*, Thèse de doctorat, Université de Lyon.

Vanderveken, D. (1988). *Les Actes de discours* , Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

Weber, C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris : Didier.

Williams, G. (2003), « Les collocations et l'école contextualiste britannique », *Travaux et recherches en linguistique appliquée. Série E, Lexicologie et lexicographie*, (1), pp. 33-44.

Wiktionnaire, le dictionnaire libre, https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d'accueil.

Wray, A. (2002), *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

Wray, A. (2012), « What do we (think we) know about formulaic language ? An evaluation of the current state of play », *Annual review of applied linguistics*, *32*, pp. 231-254.

Yang, Y. (2018), « Traitement des registres de langue dans l'enseignement du français », *Synergie Chine,* n° 13, pp. 41-55.

Zanellato, J. (2020), « Didactiser la politesse : Son enseignement dans le débat politique en français langue étrangère à Taïwan », Thèse Doctorale.

Zaouya, S. (2019), *Guide pratique de l'enseignement du FLE*, Torino : Lœscher Editore.

Table des illustrations

Figure n°1 – Les Règles de politesse de Lakoff (1973) 62

Figure n°2 – Adaptation des stratégies de politesse de Brown et Levinson 69

Figure n°3 – Éléments linguistiques et extra-linguistiques pour l'apprentissage d'un savoir-vivre interactionnel et pragmatique (Lubinda, 2011 : 245) 76

Figure n°4 – Les caractéristiques de la *tâche* dans le cadre de l'approche actionnelle 85

Figure n°5 – Modélisation de la compétence leixco-pragmatique 93

Figure n°6 – Exemple du *Tableau des contenus* de « Odyssée B1 » 104

Figure n°7 – Listes de formules figées routinières et activités de mise en pratiques 105

Figure n°8 – Seule référence à la politesse dans le manuel *Alter-Ego* B1 108

Figure n°9 – « Point Langue » - expression de l'opinion : la certitude et le doute 109

Figure n°10 – Connecteurs du discours à l'oral dans le manuel *Inspire 3 B1* (2022) 111

Figure n°11 – Encadré « Pour interagir dans des conversations quotidiennes » dans *Inspire 3 B1* (2022) 112

Figure n°12 – Page d'accueil à la plateforme CLAPI-FLE 117

Figure n°13 – Section « Actions langagières » dans CLAPI-FLE 118

Figure n°14 – Exemple de la structure d'une activité proposée dans *Corail* 120

Figure n°15 – Exemple de recherche sur FLEURON à partir de l'expression *ça marche* 121

Figure n°16 – Prise d'écran de l'entrée *peu* dans le *TLFi* 129

Figure n°17 – Prise d'écran de l'entrée *prier* dans le *TLFi* 129

Figure n°18 – Prise d'écran de l'entrée *courage* dans le *TLFi* 130

Figure n°19 – Prise d'écran de l'entrée *truc* dans le *TLFi* 130

Figure n°20 – Prise d'écran de l'entrée *gentil, -ille* dans le *TLFi* 130

Figure n°21 – La formule *Très peu pour moi* dans le *Wiktionnaire* 132

Figure n°22 – La formule *Je vous en prie* dans le *Wiktionnaire* 133

Figure n°23 – La formule *Bon courage* dans le *Wiktionnaire* 133

Figure n°24 – Prise d'écran des entrées consacrées à *Je vous en prie* 135

Figure n°25 – L'expression *Je ne suis pas chaud* dans Bidaud (2002) 136

Figure n°26 – Liste des étiquettes et pivots sémantiques dans Bidaud (2002) 137

Figure n°27 – L'expression *ça ne me dit rien* dans Bidaud (2002) 137

Figure n°28 – Exemple rempli à partir de la formule *Bon courage* (Grossmann, 2021) 141

Figure n°29 – Schéma du test lexico-pragmatique proposé 242

Figure n°30 – Aperçu de l'activité 1 243

Figure n°31 – Aperçu de l'activité 2 244

Figure n°32 – Exemple de distracteur dans l'activité 2 244

Figure n°33 – Aperçu du questionnaire d'évaluation 245

Figure n°34 – Prise d'écran concernant différentes sections de notre proposition didactique (formulations directes/indirectes, enchaînements des remerciements, registres et contexte d'emploi) 263

Figure n°35 – Prise d'écran concernant différentes sections de notre proposition didactique (Identification des patrons syntaxiques réguliers dans la formation des remerciements) 263

Figure n°36 – Prise d'écran des séquences filmées comportant l'emploi des remerciements 264

Figure n°37 – Exercices en autonomie à partir de la polyfonctionnalité de la formule *c'est parfait* 265

Figure n°38 – Exercices en autonomie concernant les registres de langue 266

Figure n°39 – Prises d'écran concernant l'enchaînement de *merci* et des attestations sur corpus 266

Liste des tableaux

Tableau n°1 – Classification des formules de la conversation dans López Simó (2016) 35

Tableau n°2 – Typologie des Phrases Préfabriquées des Interactions (Cf. Tutin, 2019) 39

Tableau n°3 – Synthèse récapitulative sur les phraséologismes pragmatiques 44

Tableau n°4 – Tableau récapitulatif des critères pour l'identification des stéréotypes (Dufays, 1994) 50

Tableau n°5– Les Maximes conversationnelles de Grice 60

Tableau n°6 – Les Maximes de politesse de Leech (1983) 65

Tableau n°7 – Quelques exemples des formules inventoriées dans le référentiel « Niveau B1 pour le français – utilisateur/apprenant indépendant – niveau seuil » (Beacco, 2005 : 46-47) 88

Tableau n°8 – La grille d'analyse de l'ouvrage de Grossmann et al. (2022) 140

Tableau n°9 – La grille d'analyse en usage dans le projet PREFAB 143

Tableau n°10 – Structure de la grille d'analyse pour cette étude 147

Tableau n°11 – La fiche d'apprentissage pour les apprenants 149

Tableau n°12 – Structure thématique et taux de réussite de l'activité 1 246

Tableau n°13 – Structure thématique et taux de réussite de l'activité 1 247

Tableau n°14 – Structure thématique et taux de réussite de l'activité 2 248

Tableau n°15 – Structure thématique et taux de réussite de l'activité 2 248

Tableau n°16 – Contenus des dialogues proposés pour l'expression *Je ne suis pas chaud* et exemple de réponses des informateurs 252

Tableau n°17 – Contenus des dialogues proposés pour l'expression *ça va aller* et exemples de réponses des informateurs 253

Tableau n°18 – Contenus des dialogues proposés pour l'expression *Très peu pour moi* et exemples de réponses des informateurs 256

Table des annexes

Annexe 1 – Tableau des contenus de *Odyssée B1* 309

Annexe 2 – Tableau des contenus de *Alter Ego B1-B2* 317

Annexe 3 – Tableau des contenus de *Inspire 3 B1* 321

Annexe 4 – Fiches didactisée centrées sur l'usage de quelques phraséologismes pragmatiques analysés 327

Annexe 5 – Prise d'écran des tests réalisés auprès des étudiants 351

Annexe 1

Tableau des contenus de *Odyssée* B1

TABLEAU DES CONTENUS

Unités	Thématiques	Interactions
Unité 1, p. 15 **Être et paraître** 	**Culture :** • La beauté coréenne • Travailler en Suisse • Vincent Lacoste, un acteur français qui monte • Les relations amoureuses des personnes âgées • Un roan de Fab Caro, *Le Discours* **Vocabulaire :** • La description physique • Le caractère • Les indicateurs de temps • Les qualités et les défauts • Le comportement au travail • La vie amoureuse • Les disputes	• Décrire, caractériser une personne • Écrire une biographie, faire le portrait d'une personne • Fournir des renseignements, des informations • Raconter des événements passés • Suivre ou non des conseils • Prononcer un discours • Critiquer et dire du bien de quelqu'un • Faire des choix et justifier ses préférences DÉBAT Que pensez-vous de la chirurgie esthétique ?
Unité 2, p. 27 **Vivre le monde** 	**Culture :** • Une agence de voyage pour les seniors • Des stations de sports d'hiver françaises • Le surtourisme en Europe • Une légende des Premières Nations d'Amérique du Nord • Le baobab : mythes et légendes en Afrique • La vallée des Mille Palais (Maroc) **Vocabulaire :** • Les départs en voyage et les préparatifs • Les vacances et les types de séjours • Les voyages responsables et les écogestes • Les voyages culturels et les traditions • L'aéroport	• Faire des propositions et réagir • Comprendre des informations détaillées • Donner et justifier son opinion • Présenter des options • Identifier des causes • Faire un récit • Témoigner • Présenter un pays, une ville • Donner des informations • Comprendre des consignes • S'assurer que l'interlocuteur a bien compris • Insister pour se faire entendre DÉBAT Quel type de vacances préférez-vous ?
Unité 3, p. 39 **Tant de choses à partager** 	**Culture :** • Des affiches de films français • L'éducation au Canada, en France et en Italie • L'amitié homme-femme au Maroc **Vocabulaire :** • Les liens de famille • L'éducation • Les générations • L'amitié • Les relations humaines • Les rencontres • Les désaccords et les disputes	• Raconter un souvenir • Exprimer et interagir à propos de ses sentiments • Décrire des comportements et des habitudes • Décrire les relations entre les personnes • Exprimer son désaccord et sa colère • Mettre fin à une conversation DÉBAT ▶ Discutez de la vie en couple. ▶ Les jouets ont-ils un genre ? ▶ Les écrans rendent-ils les jeunes idiots ? ▶ La course aux amis sur Facebook est-elle dangereuse ?

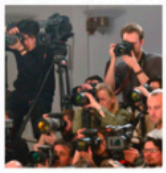
Grammaire	Phonétique	Vie quotidienne	Projet
• La cause : *car, comme, puisque* • La négation complexe : *ne... que ; ni... ni ; ne... aucun*	La voyelle « e »	• Les occasions de faire des discours • Choisir un(e) collaborateur/ collaboratrice	▶ Réaliser son autobiographie
• Les indicateurs de lieu : prépositions (*par, en*) et adverbes (*ailleurs, autour, partout*) • Les adverbes de manière en *–ment* • Les pronoms *en* (quantité) et *y* (lieu) • Les adverbes de quantité : *environ, presque, autant* • Les temps du passé dans le récit (passé composé et imparfait)	Des sigles courants : SNCF, SNCB, ONCF, GR, AB...	• Les formalités à l'aéroport • Le voyage de groupe	▶ Réaliser une carte postale sonore
• Le plus-que-parfait • L'accord du participe passé • Le discours indirect au présent (*dire que, demander si*) • L'infinitif passé	La langue orale : *je ne sais pas → J'sais pas !*	• Les réunions de familles • Les disputes dans le couple	▶ Présenter ses proches

TABLEAU DES CONTENUS

Unités	Thématiques	Interactions
Unité 4, p. 51 **Les clés du bonheur** 	**Culture :** • Franck Piccard, champion olympique de ski • Le surcyclage • Le Sénégalais Babacar Khane • Les jeux de société africains • Le pont suspendu Charles Kuonen en Suisse • Les courses d'obstacles (Spartan Race) • Le Suisse Yves Auberson **Vocabulaire :** • Le bricolage, le jardinage et les loisirs créatifs • Le yoga • Les jeux de société et les jeux vidéo • Le sport • Les sports extrêmes, les défis et les records	• Parler de ses activités • Organiser quelque chose en discutant de ce qu'il faut faire • Exprimer et justifier sa satisfaction • Exprimer ses émotions (1) • Exprimer une obligation • Donner des conseils (1) • Demander et donner des informations sur ses habitudes quotidiennes • Se plaindre DÉBAT ▶ Pour certains, le bricolage est encore une passion masculine. Qu'en pensez-vous ? ▶ Les jeux vidéo sont-ils un danger pour la jeunesse ? ▶ Peut-on affirmer que les risques font aussi partie du plaisir de vivre ? ▶ Que pensez-vous du sport à domicile grâce à des applis ou des cours en ligne ?
Entraînement au DELF, p. 63		
Unité 5, p. 65 **Le courage de rêver** 	**Culture :** • Les jeunes Marocains et leur avenir professionnel • L'entretien professionnel • La lettre formelle (lettre de motivation) • Le bonheur au travail (Québec) • Les travailleurs nomades **Vocabulaire :** • Les études, la formation • Le travail et l'expérience professionnelle • Les réunions professionnelles	• Répéter ce que quelqu'un a dit pour s'assurer de sa compréhension • Passer un entretien • Parler de son expérience professionnelle • Parler de ses projets • Parler de ses conditions de travail • Parler de ses sentiments • Se présenter dans le cadre professionnel • Participer à une réunion • Présenter un projet DÉBAT ▶ Tricher aux examens demande presque autant d'efforts que réviser. ▶ Choisir sa voie, son métier, sa manière de vivre, là serait la clé du bonheur ?
Unité 6, p. 77 **Mon corps, mon ami** 	**Culture :** • *C'est la vie !*, série médicale sénégalaise • L'intelligence artificielle et les progrès de la médecine • Le chanteur Grand Corps Malade • Le système de santé **Vocabulaire :** • Le corps • Les maladies, la santé • La consultation médicale • Les allergies • L'alimentation	• Avertir, mettre en garde • Formuler des hypothèses • Donner des explications, des précisions • Donner des conseils (2) • Demander et proposer de l'aide • Demander et donner des nouvelles de quelqu'un DÉBAT Quels sont les avantages et les inconvénients de la téléconsultation ?

Grammaire	Phonétique	Vie quotidienne	Projet
• L'hypothèse à la forme interrogative : *si* + imparfait • Le conditionnel présent et l'expression du souhait • *Il faut/Il ne faut pas* + subjonctif	Les mots tronqués : *la gymnastique* → *la gym*	• Les plaintes • Les applis de sport à domicile • Les habitudes de loisirs	▶ Organiser une activité de plein air en groupe
• La mise en relief : *ce qui, ce que, ce que je veux dire c'est que...* • La place des adverbes avec les temps du passé	La prononciation de *plus*	• L'argumentaire éclair • La réunion professionnelle	▶ Organiser un team building de classe
• L'hypothèse certaine : *si* + présent, présent ou futur • Les indicateurs de temps : *d'ici, dans* • La place des pronoms à l'impératif • Le conditionnel présent et l'expression du conseil	Différencier l'imparfait et le conditionnel	• Les couvertures santé • La consultation • Les mails frauduleux	▶ Préparer un guide des bonnes pratiques santé

TABLEAU DES CONTENUS

Unités	Thématiques	Interactions
Unité 7, p. 89 **Instant mode** 	**Culture :** • Le couturier français Jean-Paul Gaultier • Deborah Mutund, mannequin et activiste XXL • La chanson « Victime de la mode » de MC Solaar • Théo Curin, champion handisport et mannequin • Yaoundé, un défilé de mode pour handicapés **Vocabulaire :** • Les styles vestimentaires • Les vêtements et les matières • Le recyclage • La morphologie et les mannequins • Les critiques et les jugements	• Décrire un style vestimentaire • Formuler des hypothèses incertaines • Exprimer une opinion positive ou négative • Exprimer un sentiment, une volonté • Faire une critique de mode • Proposer ses services • Exprimer son intérêt DÉBAT ▶ La mode est-elle accessible seulement aux personnes qui ont beaucoup d'argent ? ▶ « La mode change les mentalités. » Y a-t-il des changements dans le choix des mannequins dans votre pays ?
Unité 8, p. 101 **L'info en continu** 	**Culture :** • Les journaux télévisés • Les unes de la presse écrite **Vocabulaire :** • Les médias • L'actualité et les fausses nouvelles • Le fait divers • L'interview • Les expressions du discours indirect • Le débat	• Parler des médias et de ses habitudes • Raconter un fait divers • Donner une raison • Poser un problème et proposer des solutions • Réaliser une interview • Rapporter les propos, les paroles de quelqu'un • Lancer et terminer une discussion • Prendre la parole, introduire une idée • Aborder un nouveau sujet DÉBAT Doit-on contrôler les médias sociaux ?
Entraînement au DELF, p. 113		
Unité 9, p. 115 **Argent comptant** 	**Culture :** • *Radin*, un film de Fred Cavayé • Les distributeurs automatique d'aliments • La friperie au Sénégal • La location **Vocabulaire :** • Les opérations bancaires • Les économies et les investissements financiers • L'héritage • La consommation et le budget	• S'informer, donner des informations • Exprimer la conséquence • Participer à une discussion • Établir un budget • Interagir au téléphone DÉBAT La location : que pensez-vous de cette nouvelle manière de consommer ?
Unité 10, p. 127 **Un bel élan** 	**Culture :** • Le projet Oceanix • L'association « Voisins solidaires » • Le parc de Dzanga-Sangha en Centrafrique • Captain boomer, un collectif d'artistes et écologistes belges • La forêt tropicale de Guyane • La chanson « Greenwashing » du groupe Tryo • Des associations engagées : Emmaüs, WWF... **Vocabulaire :** • L'écologie, la faune (animaux sauvages), la nature • L'engagement • Les émotions • La pollution	• Présenter une action • Exprimer ses émotions (2) • Donner son avis • Justifier ses choix • Synthétiser des informations DÉBAT Quelle place accordez-vous à l'engagement citoyen ?

Grammaire	Phonétique	Vie quotidienne	Projet
• L'hypothèse incertaine : *si* + imparfait ou conditionnel présent • Le subjonctif dans l'expression d'opinions négatives • Le subjonctif après les verbes de volonté ou de sentiment	Les semi-voyelles [j], [w], [ɥ]	• Le défilé de mode • Les magazines de mode • Parler de la mode	▶ Imaginer les vêtements du futur
• La nominalisation • Le passif • Les indicateurs de temps : *la veille, le lendemain*	Phonie et graphie du son [f]	• Les débats	▶ Créer le buzz
• La double pronominalisation (ordre des pronoms) • La conséquence : *c'est pourquoi, par conséquent* • Les pronoms indéfinis : *plusieurs, quelques-un(e)s, certain(e)s*	Les voyelles nasales [ɑ̃], [ɔ̃], [ɛ̃]	• Le budget pour un séminaire d'entreprise • L'art de la négociation • Les applications pour gérer les comptes de vacances en groupe, pour rembourser les amis…	▶ Réaliser une publicité
• Le but : *afin de/pour* + infinitif, *pour que/afin que* + subjonctif • L'opposition : *alors que, au contraire*	Les sons [y] et [u]	• Le résumé	▶ Rédiger un manifeste

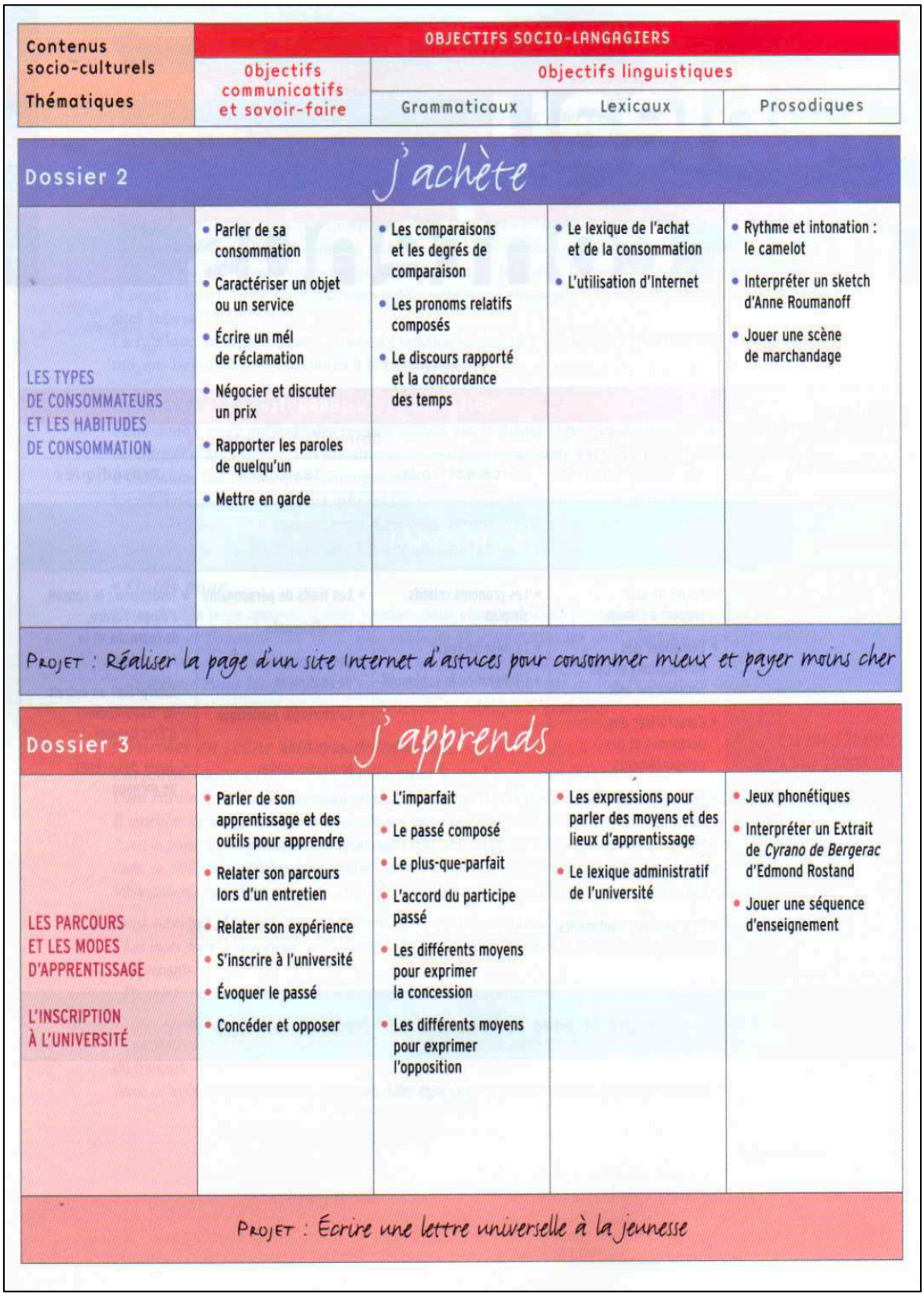
TABLEAU DES CONTENUS

Unités	Thématiques	Interactions
Unité 11, p. 139 **Soif de culture** 	**Culture :** • Les prix littéraires • *Les Aérostats* de l'écrivaine belge Amélie Nothomb • L'édition numérique en Afrique • Le musée de la Bande dessinée de Bruxelles • W. Vance et J. Van Hamme, *XIII*, tome 1, *Le jour du soleil* • Des films français : *Yao* de Philippe Godeau avec Omar Sy ; *Le chant du loup*, d'Antonin Baudry • *Le Champo*, un cinéma d'art et d'essai parisien • Des réalisateurs canadiens : D. Villeneneuve, D. Cronenberg, J.-M. Vallée, A. Egoyan **Vocabulaire :** • La littérature • La bande dessinée • Le cinéma • Les articulateurs du discours	• Évaluer un livre, un film... • Raconter l'intrigue d'un livre, d'un film... • Parler de ce qui a plu ou déplu • Exprimer une opinion, un point de vue et justifier • Faire une présentation DÉBAT ▸ Préférez-vous lire des livres en version papier ou plutôt en version numérique (liseuse, tablette...) ? ▸ Pensez-vous qu'il est important de conserver les salles de cinéma historiques ?
Unité 12, p. 151 **Tout un art** 	**Culture :** • Une artiste contemporaine : Françoise Pétrovitch • L'art urbain à Dakar • Deux artistes africains : le Congolais Mode Muntu, le Malien Abdoulaye Konaté • Le Belge Philippe Geluck *et Le Chat* • L'artiste québécoise Rosalie D. Gagné • Des peintres francophones : les Français Claude Monet et George Braque, le Belge René Magritte • L'artiste français JR **Vocabulaire :** • Les émotions • L'art urbain • Le marché de l'art • Les goûts • La peinture, la sculpture	• Exprimer et justifier des émotions • Parler de ses goûts • Exprimer des réserves, une opposition • Décrire un phénomène, une activité artistique DÉBAT ▸ Que pensez-vous des installations artistiques d'art contemporain ? ▸ Pour apprendre à dessiner, préférez-vous un cours en ligne, un tuto sur internet ou un cours classique ?
Entraînement au DELF, p. 163		
Banque de ressources	**Grammaire**	Leçons et activités, p. 166
	Vocabulaire	Activités, p. 190
	Communication	Activités, p. 202

Grammaire	Phonétique	Vie quotidienne	Projet
• Le gérondif • Le discours indirect au passé : concordance des temps • Les pronoms relatifs composés : *auquel, duquel, lequel...*	Les groupes consonantiques [br], [tr], [pr]	• Les salles de cinéma • Un festival de cinéma	▶ Créer une bande dessinée en ligne
• Le pronom relatif *dont* • La concession : *bien que, cependant, malgré, pourtant, quand même*	Les sons [e] et [ɛ]	• Le vernissage d'une exposition • Conseils, techniques, modes d'emplois (peinture)	▶ Organiser et participer à un concours de photos artistiques

Annexe 2

Tableau des contenus de *Alter Ego B1*



Contenus socio-culturels / Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
	Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
		Grammaticaux	Lexicaux	Prosodiques
Dossier 2 — j'achète				
LES TYPES DE CONSOMMATEURS ET LES HABITUDES DE CONSOMMATION	• Parler de sa consommation • Caractériser un objet ou un service • Écrire un mél de réclamation • Négocier et discuter un prix • Rapporter les paroles de quelqu'un • Mettre en garde	• Les comparaisons et les degrés de comparaison • Les pronoms relatifs composés • Le discours rapporté et la concordance des temps	• Le lexique de l'achat et de la consommation • L'utilisation d'Internet	• Rythme et intonation : le camelot • Interpréter un sketch d'Anne Roumanoff • Jouer une scène de marchandage
PROJET : Réaliser la page d'un site Internet d'astuces pour consommer mieux et payer moins cher				
Dossier 3 — j'apprends				
LES PARCOURS ET LES MODES D'APPRENTISSAGE L'INSCRIPTION À L'UNIVERSITÉ	• Parler de son apprentissage et des outils pour apprendre • Relater son parcours lors d'un entretien • Relater son expérience • S'inscrire à l'université • Évoquer le passé • Concéder et opposer	• L'imparfait • Le passé composé • Le plus-que-parfait • L'accord du participe passé • Les différents moyens pour exprimer la concession • Les différents moyens pour exprimer l'opposition	• Les expressions pour parler des moyens et des lieux d'apprentissage • Le lexique administratif de l'université	• Jeux phonétiques • Interpréter un Extrait de *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand • Jouer une séquence d'enseignement
PROJET : Écrire une lettre universelle à la jeunesse				

Contenus socio-culturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
	Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
		Grammaticaux	Lexicaux	Prosodiques
Dossier 4 *Je m'informe*				
LES MOYENS D'INFORMATION LES LECTEURS DE LA PRESSE LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION	• Parler de la presse écrite • Donner des informations par courrier • Comprendre des titres de presse • Relater un événement dans un article narratif • Comprendre un article informatif.	• La phrase nominale • La forme passive • Exprimer la cause et la conséquence • Les différents moyens pour évoquer un événement non confirmé	• Le lexique de la presse écrite et de l'information • Le lexique du fait divers	• Narration et intonation • Raconter le même fait divers en variant les points de vue • Interpréter un extrait de la pièce *Rhinoceros* d'Eugène Ionesco • Raconter un événement extraordinaire
PROJET : *Réaliser un flash d'infos du jour et composer la Une d'un journal*				
Dossier 5 *J'agis*				
LES ACTIONS DE SOLIDARITÉ ET LES MOYENS D'AGIR	• Défendre, s'opposer et s'engager • Demander des précisions par mél • Encourager • Promouvoir la solidarité • Exprimer ses buts • Exprimer la durée	• Le participe présent et le gérondif • Les différents moyens pour exprimer le but • Les expressions de temps pour indiquer la durée	• Les expressions pour demander des précisions • Le lexique de l'engagement et de la protestation • La solidarité et l'entraide • Les expressions pour encourager	• Les tons du slogan • Interpréter un extrait de *Les mains sales* de J.-P. Sartre • Jeu de rôle : faire adhérer à une cause
PROJET : *Rédiger le programme d'une journée d'action dans un but solidarité*				

Contenus socio-culturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
	Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
		Grammaticaux	Lexicaux	Prosodiques
Dossier 6 *je me cultive*				
LA DÉCOUVERTE D'ARTISTES FRANÇAIS ET DE LEURS ŒUVRES LES CRITIQUES DE SPECTACLE	• Parler de peinture • Donner ses impressions • Faire une interview • Proposer un programme culturel dans une lettre amicale • Poser des questions • Participer à un débat : prendre la parole, garder la parole, couper la parole	• Les relatives avec le subjonctif • Les différents mode questionnement et la question avec l'inversion • Les adverbes en *-ment*	• Les mots pour décrire un tableau • Donner ses impressions sur un spectacle • Les expressions pour proposer un programme à des amis dans une lettre • Les expressions pour participer à un débat	• Intonation : interrogation ou étonnement ? • Interpréter un extrait de scénario du film *Un homme et une femme* de Claude Lelouch • Jouer le rôle d'un amateur d'art
PROJET : Réaliser un supplément magazine sur un artiste				
Dossier 7 *je sauvegarde*				
L'ACTION CITOYENNE ET L'ÉCOLOGIE	• Parler de l'écologie • Écrire un compte-rendu de stage • Parler de l'avenir • Faire des hypothèses • Exprimer des interdictions	• Le futur et le conditionnel • Les différents moyens pour exprimer l'hypothèse • Les pronoms *y* et *en*	• Le lexique de l'espace urbain et de l'environnement naturel • Les expressions pour parler de l'écologie	• Intonation : les injonctions • Interpréter un extrait de *Les Poupées russes* d'Éric Klapisch • Jouer une scène de conseil municipal
PROJET : Réaliser un jeu de société pour sensibiliser les enfants à la sauvegarde de l'environnement				

Contenus socio-culturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
	Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
		Grammaticaux	Lexicaux	Prosodiques
Dossier 8 *Je plaide*				
LA JUSTICE UN PROCÈS HISTORIQUE LA LITTÉRATURE POLICIÈRE	• Parler de la justice • Écrire une lettre formelle de contestation • Exprimer des certitudes et des doutes • Situer des événements dans un récit • Faire une démonstration	• Les expressions de la certitude et du doute • Les outils de substitution : pronoms et double pronominalisation	• Le lexique du roman policier • Les mots pour articuler une argumentation • Le lexique de la justice	• Sentiments et intonation (l'interrogatoire) • Interpréter un extrait de *Garde à vue*, film de Claude Miller • Jouer une scène au tribunal
PROJET : Écrire une scène de scénario de film policier				
Dossier 9 *Je voyage*				
VOYAGES EN FRANCOPHONIE (QUÉBEC, SÉNÉGAL, MAROC, MADAGASCAR, BELGIQUE, CAMBODGE, TUNISIE...) LES ÉCRIVAINS DU VOYAGE	• Parler de ses voyages • Faire des recommandations • Faire une narration au passé • Résoudre un problème au téléphone • Négocier un voyage	• Les pronoms indéfinis • La phrase négative • Le passé simple	• Le lexique du voyage et des itinéraires touristiques • La description de différentes destinations touristiques (paysages, habitants, coutumes)	• L'intonation dans les malentendus • Interpréter un extrait de *Le guichet* de Jean Tardieu • Jouer la préparation d'un voyage dans le futur
PROJET : Rédiger un dépliant touristique pour faire découvrir un pays francophone				

Annexe 3

Tableau des contenus de *Inspire 3* B1



UNITÉ 1

ÊTRE DIFFÉRENTS ET VIVRE ENSEMBLE, C'EST POSSIBLE ?

	Savoir-faire / Savoir agir	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
LEÇON 1 Parler de soi	· Se présenter · Parler de son caractère et de ses goûts · Parler de ses activités	· Le présent de l'indicatif · Le passé récent, le présent continu et le futur proche · Les pronoms relatifs *qui*, *que*, *où* et *dont*	· La ville (1) · Le caractère (1)	· Le groupe rythmique	· Le/La maire d'une ville · La participation des habitants
LEÇON 2 Comprendre les autres	· Comparer des générations · Donner des conseils · Faire des prévisions	· Le comparatif et le superlatif · Le conditionnel présent (1) · Le futur simple · Les expressions pour conseiller	· L'âge · Les relations (1) · Le travail (1) · Les indicateurs temporels · Le caractère (2)		· Les différentes générations · La cohabitation intergénérationnelle
LEÇON 3 Expliquer des différences culturelles	· Identifier des différences culturelles · Donner des explications	· La cause · La conséquence	· Le comportement		· L'iceberg de la culture · *Nord perdu* de Nancy Huston Culture(s) vidéo *Ma vie aux États-Unis*
LEÇON 4	Techniques pour… · interagir dans des conversations quotidiennes · **la médiation** : clarifier un message oral				

UNITÉ 2

PEUT-ON COMBATTRE LES INÉGALITÉS ?

	Savoir-faire / Savoir agir	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
LEÇON 5 Raconter un engagement	· Exprimer une opposition · Faire un test · Raconter un fait d'actualité · Faire un récit au passé	· L'opposition : *en revanche, par contre, mais, alors que* · L'imparfait et le passé composé · L'accord du participe passé	· Le travail (2) · L'engagement · L'immigration		· L'apprentissage professionnel
LEÇON 6 Donner son avis	· Mettre en valeur une information · Parler de son parcours professionnel · Exprimer une opinion (1)	· La mise en relief : *ce qui / ce que / ce dont… c'est / ce sont*	· L'état psychologique · L'opinion · Le handicap · L'État · Le travail (3)		· Le service civique · La loi en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés
LEÇON 7 Parler des inégalités	· Commenter un sondage · Nuancer un propos	· La formation des adverbes en *-ment* · La place de l'adverbe	· Les statistiques · L'égalité · L'intensité + Registre familier	· Voyelles nasales et dénasalisation	· Le festival des Solidarités · Le forum Génération Égalité · *Vis ma vie d'instit* de Lucien Marboeuf Culture(s) vidéo *Une Idée Folle*
LEÇON 8	Techniques pour… · présenter des statistiques à l'écrit · **la médiation** : illustrer des statistiques				

UNITÉ 3 PEUT-ON TOUT FAIRE EN LIGNE ?

	Savoir-faire / Savoir agir	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
LEÇON 9 Donner des renseignements	• Exprimer une obligation • Parler d'un service en ligne	• L'obligation • Le subjonctif (1)	• La santé (1) • Les activités en ligne (1) • L'équipement (1)		• L'assurance maladie • La téléconsultation • Les applications de sport en ligne
LEÇON 10 Organiser une activité à distance	• Faire des recommandations • Faire des hypothèses (1) • Exprimer un souhait	• L'hypothèse (1) : *si* + présent + présent ou impératif ; *si* + présent + futur • Le souhait	• Les relations (2) • Les activités en ligne (2) • L'équipement (2)	• Les liaisons	• Le télétravail • Les apéritifs à distance
LEÇON 11 Parler de ses expériences	• Décrire un problème • Exprimer un jugement	• Les pronoms COD et COI • Les pronoms toniques	• La vente en ligne • Les réseaux sociaux • Les nouvelles technologies		• L'association de consommateurs *Que choisir* • La société du « sans contact » • *Comme elle l'imagine* de Stéphanie Dupays **Culture(s) vidéo** *Présentation d'un Mooc*
LEÇON 12	**Techniques pour…** • écrire un e-mail de réclamation • **la médiation** : expliquer un terme				

UNITÉ 4 PROFITONS-NOUS DE NOTRE TEMPS LIBRE ?

	Savoir-faire / Savoir agir	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
LEÇON 13 S'informer sur les loisirs	• Parler des pratiques de loisirs • Faire des prévisions (1) • Répondre à un sondage • Faire des hypothèses (2)	• L'hypothèse (2) : *si* + imparfait + conditionnel présent • Le conditionnel présent (rappel)	• Les loisirs • L'équipement (3) • Le temps ✦ Le préfixe *multi-*		• Les loisirs des Français • Le réseau social LinkedIn
LEÇON 14 Découvrir un fait de société	• Poser des questions • Expliquer une pratique sociale • Demander des renseignements	• L'interrogation • Le pronom personnel sujet *on*	• Les sciences humaines • La santé (2) • L'analyse • Les activités	• Les voyelles [ø], [œ] et [ə]	• La fatigue à travers les siècles
LEÇON 15 Imaginer	• Rédiger un court texte de fiction • Parler du temps libre	• La négation : *ne… personne / personne… ne, ne… rien / rien… ne, ne… ni… ni… / ni… ni… ne, ne… jamais*	• Le jardin • Les sensations • Le travail (4) ✦ Le préfixe *dé-* ou *dés-*		• Auguste Renoir • *Surtout ne rien faire* de Philippe Delerm **Culture(s) vidéo** *Les congés payés*
LEÇON 16	**Techniques pour…** • écrire une newsletter • **la médiation** : expliquer une recette				

UNITÉ 5 — COMMENT AMÉLIORER SON CADRE DE VIE ?

	Savoir-faire / Savoir agir	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
LEÇON 17 Proposer un projet	· Parler de la ville · Donner des précisions sur une action · Situer dans l'espace	· Le gérondif pour exprimer la manière et la simultanéité	· La localisation (1) · La ville (2) · Les espaces verts · Le logement (1) · La loi		· La numérotation de rues de Paris · Le permis de végétaliser
LEÇON 18 Faire visiter un lieu	· Décrire les transformations d'une ville · Situer dans le temps · Organiser une visite guidée	· Le plus-que-parfait · Les marqueurs temporels pour situer dans le temps	· La ville (3) · Le logement (2)		· La ville du Havre · Le Volcan, centre culturel du Havre · Le patrimoine mondial de l'Unesco
LEÇON 19 Parler de son lieu de vie	· Faire un commentaire sur un roman · Décrire un logement · Parler des améliorations du cadre de vie	· L'accord du participe passé avec *avoir*	· La ville (4) · Le logement (3) · Mots tronqués	· Les voyelles [y] et [u] et les semi-consonnes [ɥ] et [w]	· Le prix Goncourt · Les immeubles haussmanniens · *Marx et la poupée* de Maryam Madjidi Culture(s) vidéo *Ville ou campagne ?*
LEÇON 20	Techniques pour… · faire un exposé oral · **la médiation** : faire une carte mentale				

UNITÉ 6 — L'ART PEUT-IL CHANGER NOTRE QUOTIDIEN ?

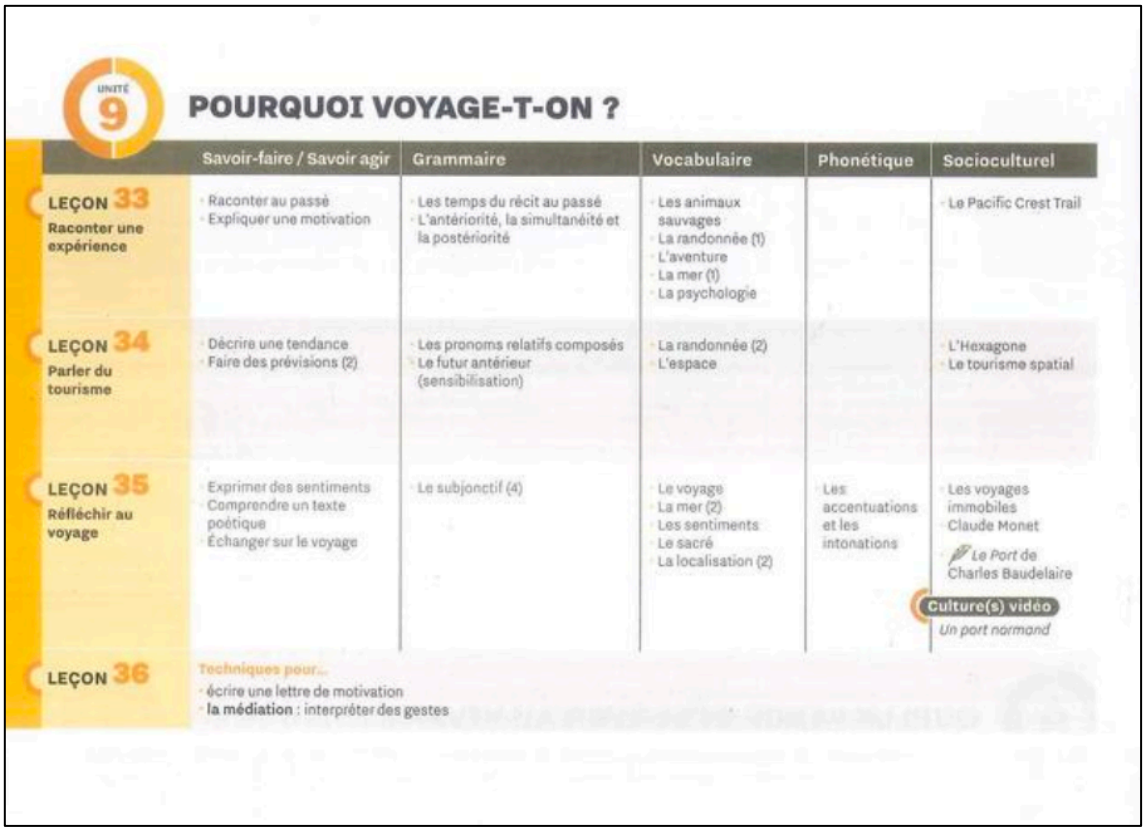
	Savoir-faire / Savoir agir	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
LEÇON 21 Parler d'une œuvre d'art	· Décrire une œuvre d'art · Donner une appréciation	· La forme passive · La place des adjectifs	· La muséologie · L'architecture · Les arts plastiques · La caractérisation (1) · La musique (1)		· Le musée du Louvre-Lens et la Galerie du temps
LEÇON 22 Nuancer un avis	· Expliquer le travail d'un artiste · Exprimer une utilité · Exprimer une contradiction · Exprimer une opinion (2)	· Les pronoms *y* et *en* · La concession	· Les arts de la rue · La caractérisation (2)		· L'artiste Invader · La gratuité des musées
LEÇON 23 Échanger sur le rôle de l'art	· Expliquer les bienfaits d'un art · Organiser son discours	· Les connecteurs pour organiser son discours	· La santé (3) · La musique (2)	· L'enchaînement vocalique	· La musicothérapie · *Châtelet-Lilas* de Sébastien Ortiz Culture(s) vidéo *Avignon*
LEÇON 24	Techniques pour… · faire le cartel d'une œuvre d'art · **la médiation** : expliquer les pictos d'un musée				

UNITÉ 7 — SOMMES-NOUS TOUS JOURNALISTES ?

	Savoir-faire / Savoir agir	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
LEÇON 25 Parler des métiers de l'information	• Caractériser et décrire une profession • Exprimer un objectif • Animer un débat	• Le but • La formation du subjonctif (rappel) (2) • Le participe présent pour caractériser	• Les médias (1)		• La naissance de la presse française • Les influenceurs
LEÇON 26 Transmettre des informations	• Alerter sur les risques d'une pratique • Rapporter des propos • Réagir à une affirmation	• Le discours indirect au présent et au passé	• Les médias (2) • La santé (4)		• L'infobésité
LEÇON 27 S'interroger sur l'information	• Parler des médias • Exprimer une information non vérifiée	• Le conditionnel présent (3)	• La technologie • La rumeur • La caractérisation (3)	• Les consonnes [s], [z], [ʃ] et [ʒ]	• L'intelligence artificielle • *Bel-Ami* de Guy de Maupassant Culture(s) vidéo *Nous sommes tous médias*
LEÇON 28	**Techniques pour…** • écrire un fait divers • **la médiation** : prendre des notes				

UNITÉ 8 — QUELLE PLACE RÉSERVER AU VIVANT ?

	Savoir-faire / Savoir agir	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
LEÇON 29 Parler des changements climatiques	• Exprimer des regrets • Faire des reproches • Faire des hypothèses (3)	• L'hypothèse (3) : *si* + plus-que-parfait + conditionnel passé • Le conditionnel passé pour exprimer un regret ou un reproche	• L'écologie (1)		• L'accord de Paris pour le climat
LEÇON 30 Prendre position sur les droits des animaux	• Comprendre des articles de loi • Exprimer un doute • Participer à un débat	• Les adjectifs et les pronoms indéfinis • Le subjonctif (3) pour exprimer le doute	• Le droit • Les animaux • La science	• La semi-consonne [j]	• La déclaration universelle des droits de l'animal • La législation française sur les animaux
LEÇON 31 Agir pour l'avenir	• Faire une proposition • Comprendre le registre familier	• Les élisions dans les phrases au registre familier • Les doubles pronoms	• L'écologie (2) • La solidarité + Registre familier		• Le comportement social des arbres • *La Vie secrète des arbres* de Peter Wohlleben Culture(s) vidéo *Biomimétisme*
LEÇON 32	**Techniques pour…** • participer à un débat • **la médiation** : gérer un désaccord				



UNITÉ 9

POURQUOI VOYAGE-T-ON ?

	Savoir-faire / Savoir agir	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
LEÇON 33 Raconter une expérience	· Raconter au passé · Expliquer une motivation	· Les temps du récit au passé · L'antériorité, la simultanéité et la postériorité	· Les animaux sauvages · La randonnée (1) · L'aventure · La mer (1) · La psychologie		· Le Pacific Crest Trail
LEÇON 34 Parler du tourisme	· Décrire une tendance · Faire des prévisions (2)	· Les pronoms relatifs composés · Le futur antérieur (sensibilisation)	· La randonnée (2) · L'espace		· L'Hexagone · Le tourisme spatial
LEÇON 35 Réfléchir au voyage	· Exprimer des sentiments · Comprendre un texte poétique · Échanger sur le voyage	· Le subjonctif (4)	· Le voyage · La mer (2) · Les sentiments · Le sacré · La localisation (2)	· Les accentuations et les intonations	· Les voyages immobiles · Claude Monet *Le Port* de Charles Baudelaire Culture(s) vidéo *Un port normand*
LEÇON 36	Techniques pour... · écrire une lettre de motivation · **la médiation** : interpréter des gestes				

Annexe 4

Fiches didactisée centrées sur l'usage de quelques phraséologismes pragmatiques analysés :

- **C'est parfait**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « c'est parfait » ? À quoi sert cette expression ?	L'expression *c'est parfait* est utilisée pour : a) exprimer une satisfaction totale, montrer que quelque chose convient parfaitement ; b) valider / accepter une proposition avec enthousiasme ; c) marquer un accord ou un remerciement poli dans des situations formelles (services, travail, clientèle).
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise « c'est parfait » ? Avec qui ?	Usage courant en interaction. Utilisable avec des amis ou en famille pour exprimer la satisfaction, mais aussi avec des collègues, dans des contextes professionnels et dans des situations de service (par exemple, restaurants, magasins, administration…) où l'on remercie et l'on montre que la solution proposée convient parfaitement.
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « c'est parfait » ?	a) *Très bien*, *super*, *parfait* ; b) *Impeccable*, *c'est nickel* (registre familier) ;
L'expression en italien	Comment se dit « c'est parfait » en italien ?	a) *Ottimo*, *Va benissimo* b) *Perfetto, grazie*
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « c'est parfait » ?	En français, *c'est parfait* est souvent accompagné d'autres expressions en enchaînement ou par des réponses affirmatives, par exemple : a) *Oui*, c'est parfait ! b) *Très bien*, c'est parfait, *merci*.
Le fonctionnement dans la conversation quotidienne	Comment « c'est parfait » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	L'adjectif *parfait* dans l'expression *c'est parfait* exprime l'idée de d'absence de défaut. Dans une interaction, il valide une proposition et, se trouvant souvent en position finale, il facilite la clôture d'un échange.
		//

Les éléments socio-culturels	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à « c'est parfait » ?	
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « c'est parfait » ?	a) Lorsqu'une proposition correspond exactement aux attentes ; b) Pour montrer que quelque chose a été bien fait (ex. un service rendu, une solution trouvée) ; c) Pour conclure de manière poli un échange, souvent dans les petits commerces (par exemple, *C'est parfait, merci, bonne journée !*).
Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « c'est parfait » ?	D'un point de vue gestuel, l'expression *c'est parfait* est souvent accompagné d'un ton enthousiaste, un sourire ou éventuellement un petit geste d'approbation (hochement de tête).

- **C’est sympa**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l’expression	Quelle est la définition de « c’est sympa » ? À quoi sert cette expression ?	La formule *c’est sympa* est utilisée pour : a) exprimer que quelque chose est agréable et plaisant ; b) remercier quelqu’un pour une action aimable ou un service rendu ;
Contexte d’utilisation	Dans quel contexte j’utilise « c’est sympa » ? Avec qui ?	Registre courant, usage très fréquent dans les conversations quotidiennes, avec les amis, les collègues (dans un cadre informel), les membres de la famille…
D’autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « c’est sympa » ?	a) *C’est gentil* b) *C’est chouette* (plus familier) c) *Nickel*, *c’est cool* (registre jeune / familier) d) *Merci beaucoup, c’est vraiment aimable*
L’expression en italien	Comment se dit « c’est sympa » en italien ?	a) *Che bello !*, *Che carino !* (réaction positive) b) *Molto gentile da parte tua / sua*
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l’usage de « c’est sympa » ?	On peut renforcer l’expression avec des injonctions ou par des petits mots comme *super*, *vraiment*, *très* ou l’atténuer avec *assez*, *plutôt*. a) *Oh, c’est sympa* ! b) *C’est super sympa de ta part ! C’est vraiment sympa, merci !*
Le fonctionnement dans la conversation quotidienne	Comment « c’est sympa » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	L’adjectif *sympa* (abréviation de *sympathique*), dans l’expression *c’est sympa !*, exprime une évaluation positive douce, jamais excessive. L’expression en question est très utilisée dans les échanges courant et amicaux pour maintenir la convivialité ou pour remercier. Selon l’intonation, *c’est sympa* peut être sincère ou légèrement ironique.
Les éléments socio-culturels	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à « c’est sympa » ?	//
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j’utilise « c’est sympa » ?	a) Pour remercier quand quelqu’un fait une action gentille envers nous (par exemple, offre, service, invitation) ;

		b) Pour commenter un événement ou une situation agréable (par exemple, *La soirée, c'était sympa*) ; c) L'expression peut s'utiliser aussi avec une acception ironique pour exprimer un reproche léger (par exemple, *merci de ne pas m'avoir invité à ton anniversaire, c'est vraiment sympa, ehm*)
Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « c'est sympa » ?	Au niveau gestuel, l'expression *c'est sympa* est souvent accompagné d'un ton souriant et chaleureux. Dans la version ironique, le ton est plus plat et le regard est détourné.

- **Avec plaisir**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « avec plaisir » ? À quoi sert cette expression ?	L'expression *avec plaisir* est utilisée pour : a) accepter volontiers une demande ou une proposition ; b) montrer sa disponibilité et son enthousiasme à aider ; c) répondre poliment à un remerciement, pour indiquer que le geste n'était pas une contrainte.
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise « avec plaisir » ? Avec qui ?	Usage très fréquent dans la vie quotidienne, registre courant. Elle peut s'utiliser avec les collègues, mais aussi avec les inconnus dans les interactions professionnelles ou dans les commerces. L'expression est plus chaleureuse que *de rien* et moins formelle que *je vous en prie*.
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « avec plaisir » ?	a) pour accepter une demande : – *bien sûr !*, *volontiers !*, *pas de problème !* ; b) pour répondre à un remerciement : – *je t'en prie / je vous en prie* – *de rien* – *pas de souci* c) dans un contexte professionnel : – *avec grand plaisir*, *je serais ravi(e)*
L'expression en italien	Comment se dit « avec plaisir » en italien ?	a) pour accepter une demande : *con piacere*, *volentieri ;* b) pour répondre à un remerciement : *prego* c) Pour marquer une forte disponibilité : *con molto piacere*, *sarò felice di*
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « avec plaisir » ?	En français, *avec plaisir* apparaît souvent avec : a) *avec grand plaisir !* b) *merci ! Avec plaisir !*
Le fonctionnement dans la	Comment « avec plaisir » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	L'expression fonctionne sur un mécanisme de politesse positive : → elle rajoute une nuance chaleureuse à un acte de service ou d'aide ;

conversation quotidienne		Le sens vient aussi du contexte : → en réponse à un *merci*, elle exprime que l'aide n'était pas un effort ; → en acceptant une demande, elle exprime enthousiasme et coopération.
Les éléments socio-culturels	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à « avec plaisir » ?	//
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « avec plaisir » ?	On utilise *avec plaisir* souvent à la fin d'une conversation : a) pour accepter une invitation ou une demande (par exemple, *tu viens ? Avec plaisir !*) ; b) en réponse à un remerciement (par exemple, *merci pour ton aide. - Avec plaisir*) ; c) pour proposer son aide (par exemple, *je peux t'aider, avec plaisir*).
Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « avec plaisir » ?	L'expression *avec plaisir* s'accompagne souvent à un ton chaleureux et parfois enthousiaste. En ce qui concerne la gestuelle, les gestes possibles en prononçant *avec plaisir* sont un sourire, et un geste d'ouverture avec les mains.

- **Je vous en prie**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « je vous en prie » ? À quoi sert cette expression ?	*Je vous en prie* est une formule très courante qui peut remplir trois grandes fonctions différentes : a) Répondre à un remerciement ; b) Inviter quelqu'un à faire quelque chose : entrer, s'asseoir, parler ; c) Formule de politesse renforcée pour atténuer une demande ou insister avec courtoisie.
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise « je vous en prie » ? Avec qui ?	Expression de registre formel ou neutre, utilisée dans les situations professionnelles, institutionnelles ou avec des personnes inconnues, mais aussi parfois dans un contexte semi-formel.
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « je vous en prie » ?	a) Pour répondre à un remerciement : *de rien*, *avec plaisir*, *pas de souci*. b) Pour inviter : *entrez, après vous* ; c) Pour adoucir une demande et formuler un ordre poli : *merci de…* / *Je vous (en) prie* ;
L'expression en italien	Comment se dit « je vous en prie » en italien ?	a) En réponse à un remerciement : *prego, si figuri* ; b) Pour inviter quelqu'un : *prego, si accomodi*, *prego, venga avanti* ; c) Pour insister poliment ou formuler un ordre poli: *la prego di ;*
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « je vous en prie » ?	En français, *je vous en prie* peut être accompagné, selon le contexte, de : a) formules de salutation : *bonne soirée, au revoir ;* b) Interjections : *oui, bah, ouais, uhm, eum ;* c) noms pour se référer à l'interlocuteur : *madame*, *monsieur*, *messieurs*
Le fonctionnement	Comment « je vous en	

dans la conversation quotidienne	prie » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	L'expression repose sur une structure ancienne de politesse basée sur le verbe *prier*, qui signifie ici *demander avec respect*. Elle joue un rôle de marqueur social, en indiquant distance polie, respect et bienveillance.
Les éléments socio-culturels	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à « je vous en prie » ?	//
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « je vous en prie » ?	a) Après un remerciement, pour répondre avec élégance ; b) Au début d'une action pour inviter : faire entrer, s'asseoir, parler ; c) Dans une demande polie, surtout lorsqu'on veut préserver la distance sociale ;
Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « je vous en prie » ?	L'expression *Je vous en prie* s'accompagne souvent à un ton calme et courtois. Au niveau gestuel, un geste de la main pour inviter à passer est souvent présent lors de l'utilisation de l'expression.

- **Pas de quoi**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « pas de quoi » ? À quoi sert cette expression ?	*Pas de quoi* est une expression utilisée pour répondre à quelqu'un qui vous remercie. Elle sert à : a) minimiser son aide (*ce n'est rien*, *vraiment, aucun problème*) ; b) montrer que l'on ne souhaite pas être survalorisé ; c) maintenir une atmosphère polie et détendue.
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise « pas de quoi » ? Avec qui ?	Expression très courante, utilisée dans les interactions quotidiennes : – avec des collègues ; – dans des contextes formels légers (par exemple, boutique, restaurant, services).
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « pas de quoi » ?	a) *De rien* b) *Je t'en prie* / *Je vous en prie* c) *Avec plaisir* d) *Y a pas de souci* (registre plus décontracté)
L'expression en italien	Comment se dit « pas de quoi » en italien ?	Les équivalents les plus proches sont : → *di niente*, *non c'è di che* (registre standard) → *prego* (dans le sens de répondre à un remerciement) → *figurati* / *si figuri* (plus familier / plus formel)
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « pas de quoi » ?	*Pas de quoi* peut être accompagné d'autres éléments visant à minimiser l'effort ou la gêne : a) Interjections : *Oh, pas de quoi !* ; b) Négation : *Mais non, pas de quoi !* c) Intensifieurs : *Pas de quoi, vraiment !*
Le fonctionnement dans la conversation quotidienne	Comment « pas de quoi » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	//
	Quels sont les éléments socio-	//

Les éléments socio-culturels	culturels / historiques liés à « pas de quoi » ?	
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « pas de quoi » ?	On l'utilise après un remerciement, souvent en position finale dans une interaction orale.
Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « pas de quoi » ?	*Pas de quoi* se dit sur un ton simple et détendu, souvent avec un léger sourire ou un petit geste de la main.

- **Bon courage**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « bon courage » ? À quoi sert cette expression ?	L'expression *bon courage* est utilisée pour : a) encourager quelqu'un à affronter une tâche difficile, fatigante ou désagréable ; b) montrer un soutien empathique avant une épreuve, même ordinaire (travail, démarches, problèmes personnels) ; c) clôturer de manière polie une conversation quotidienne (souvent dans des petits commerces, avec des inconnus).
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise « bon courage » ? Avec qui ?	La formule est utilisé dans un registre courant, très fréquent au travail, entre amis ou connaissances, même avec des inconnus (par exemple dans les petits commerces).
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « bon courage » ?	a) *Bonne continuation*, *bonne chance*
L'expression en italien	Comment se dit « bon courage » en italien ?	a) *Forza!* b) *In bocca al lupo*, *Buona fortuna*
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « bon courage » ?	a) *<u>Allez</u>, bon courage !* b) *Bon courage <u>avec tout ça</u>* c) *<u>Eh beh,</u> bon courage !*
Le fonctionnement dans la conversation quotidienne	Comment « bon courage » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	//
Les éléments socio-culturels	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à « bon courage » ?	//
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « bon courage » ?	Utilisé lorsque la personne : a) s'apprête à commencer une tâche difficile ou longue ; b) doit gérer un problème ou une contrainte ; c) sort d'un commerce pour souhaiter une belle journée. Forme de salutation polie.

Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « bon courage » ?	Ton chaleureux, empathique parfois accompagné par un sourire léger ;

- **Ça va aller / ça ira**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « ça va aller » ? À quoi sert cette expression ?	La formule *Ça va aller* est utilisée pour : a) rassurer quelqu'un qui traverse une situation compliquée ou qui exprime des inquiétudes ; b) encourager quelqu'un à persévérer malgré les difficultés ; c) refus poli envers une proposition ;
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise « ça va aller » ? Avec qui ?	Registre courant, usage possible avec les amis, la famille ou avec des collègues, avec lesquels nous avons une relation informelle.
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « ça va aller » ?	a) *(Ne) t'inquiète pas*, *ça va s'arranger* b) *Courage !* c) *C'est bon*, *c'est pas la peine*, *ce sera tout* (magasin)
L'expression en italien	Comment se dit « ça va aller » en italien ?	a) *andrà tutto bene*, *é tutto a posto ;* b) *va bene così*, *non si preoccupi ;* c) *D'accordo*, *va bene ;*
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « ça va aller » ?	En français, *ça va aller / ça ira* est souvent accompagné d'autres expressions, par exemple : a) *t'inquiète, ça va aller !*; *allez, ça va aller ! courage !;* b) *non merci, ça ira !*
Le fonctionnement dans la conversation quotidienne	Comment « ça va aller » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	Le verbe ALLER au futur évoque le fait d'aller en avant, que malgré la situation actuelle négative, ou la proposition qui est faite, le locuteur ne sera pas entraver et continuera ce qu'il souhaite entreprendre. Dans certains cas, cela minimise le côté négatif en sous-entendant que ce n'est pas la fin et que le locuteur peut encore « aller de l'avant ». Dans d'autres cas, cela sous-entend que même en refusant la proposition, le locuteur ne sera pas entravé. L'expression *ça va aller* obtient ce sens grâce à plusieurs mécanismes linguistiques et contextuels : un ton apaisant, calme et confiant renforce le message à transmettre.
	Quels sont les éléments socio-	Une chanson révolutionnaire française intitulée *Ça ira* est devenue célèbre pendant la

Les éléments socio-culturels	culturels / historiques liés à « ça va aller » ?	Révolution française. Le refrain *Ah ! Ça ira, ça ira, ça ira* exprime la détermination à surmonter les obstacles et instaurer un nouveau régime. Cette chanson a contribué à ancrer l'expression dans la culture populaire comme symbole d'espoir et de persévérance.
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « ça va aller » ?	Lorsqu'une personne : a) Exprime des inquiétudes ou des peurs. b) Face à une situation stressante ou de difficulté pour l'interlocuteur, pour le remotiver, l'aider à surmonter le stress. c) Pour refuser indirectement et poliment une proposition.
Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « ça va aller » ?	En utilisant un ton apaisant et sincère et en l'accompagnant avec des gestes réconfortants (par exemple, une main sur l'épaule, maintien du contact visuel...).

- **Ça ne me dit rien**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « ça ne me dit rien » ? À quoi sert cette expression ?	L'expression *ça ne me dit rien* signifie : a) Que l'on ne connaît pas quelque chose (manque de souvenir ou ignorance concernant un fait donné) b) Que l'on n'a pas envie de faire quelque chose (manque d'intérêt, refus poli) Elle peut donc exprimer soit l'ignorance / l'oubli, soit le désintérêt / le refus.
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise « ça ne me dit rien » ? Avec qui ?	C'est une expression du registre courant, utilisée avec des amis, des collègues, parfois même dans des contextes familiaux. Elle peut aussi être utilisée en contexte professionnel, mais il faut faire attention à l'intonation pour ne pas paraître froid ou désintéressé.
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « ça ne me dit rien » ?	a) *Je ne connais pas* (si on parle de souvenir ou de connaissance) ; b) *Je n'ai pas envie / ça ne me tente pas* (si on parle de motivation ou de désintérêt).
L'expression en italien	Comment se dit « ça ne me dit rien » en italien ?	Selon le sens : a) *Non mi dice niente* (si on parle d'un souvenir, d'un nom, d'un film, etc.). b) *Non mi va* (si on parle de motivation ou d'intérêt).
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « ça ne me dit rien » ?	La formule peut s'accompagner de marqueurs adoucissant souvent le propos : *Désolé(e), mais… ; Franchement… ; Non, non…*
Le fonctionnement dans la conversation quotidienne	Comment « ça ne me dit rien » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	L'expression repose sur une structure impersonnelle + verbe *dire* (par exemple, *cela ne me parle pas / ne provoque rien en moi*. Elle est souvent accompagnée de gestes (haussement d'épaules, mouvement de la tête) et d'un ton neutre.
	Quels sont les éléments socio-	Ce genre d'expression montre l'importance

Les éléments socio-culturels	culturels / historiques liés à « ça ne me dit rien » ?	de l'euphémisme et du tact en interaction en français.
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « ça ne me dit rien » ?	a) Lorsqu'on parle d'un nom, d'un lieu, d'un événement qu'on ne reconnais pas : ex. *Ce film ? Non, ça ne me dit rien* b) Lorsqu'on propose une activité ou une sortie et qu'on refuse poliment : ex : *Aller au musée ? Bof, ça ne me dit rien aujourd'hui*
Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « ça ne me dit rien » ?	a) Avec un ton neutre ou doux, pour ne pas paraître froid ou méprisant ; b) Accompagné éventuellement d'un sourire, d'un geste de la main ou des épaules ; c) En ajoutant une explication ou une alternative : ex : *Ça ne me dit rien, mais on peut faire autre chose si tu veux*

- **C'est pas mon truc**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « c'est pas mon truc » ? À quoi sert cette expression ?	L'expression *c'est pas mon truc* est une expression familière pour dire que l'on n'aime pas quelque chose, qu'on ne s'y intéresse pas ou qu'on n'y est pas doué. Elle sert à exprimer un désintérêt, une incompétence ou une préférence personnelle sans être agressif.
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise «c'est pas mon truc » ? Avec qui ?	Expression du registre familier, utilisée surtout entre amis, collègues ou en famille. Elle peut être comprise comme un refus poli ou une manière décontractée d'exprimer ses goûts. À éviter dans un contexte formel ou professionnel strict.
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « c'est pas mon truc » ?	a) *C'est pas mon délire / C'est pas mon fort* b) *Je ne suis pas fan de…* c) *Ce n'est pas ma tasse de thé* (registre plus soutenu ou ironique ; calque de l'anglais *it is not my cup of tea*).
L'expression en italien	Comment se dit « c'est pas mon truc » en italien ?	a) *Non fa per me* b) *Non è il mio forte* (équivalent direct, registre courant)
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « c'est pas mon truc » ?	L'expression s'accompagne souvent à des formulations qui servent à adoucir le refus ou à exprimer un désintérêt sans froisser. *Franchement…/Désolé(e), mais…/C'est sympa, mais…*
Le fonctionnement dans la conversation quotidienne	Comment « c'est pas mon truc » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	L'expression repose sur le mot *truc*, très courant en français familier, qui désigne n'importe quoi de manière vague. Elle permet une communication non frontale : on n'attaque pas directement l'objet ou la personne, mais on parle de préférences personnelles. Le ton, le sourire ou le contexte précisent s'il s'agit d'un refus poli ou d'un réel désintérêt.
Les éléments socio-culturels	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à « c'est pas mon truc » ?	//
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « c'est pas mon truc » ?	a) Quand on me propose une activité : ex. *Le yoga ? Bof, c'est pas mon truc*

		b) Quand on parle d'un film, d'un livre, d'une mode : ex. *Ce genre de musique, c'est pas mon truc* c) Quand on évoque une tâche ou une compétence : ex. *Les maths, c'est pas mon truc*
Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « c'est pas mon truc » ?	a) Avec un ton léger ou un sourire, pour que ce soit perçu comme une préférence personnelle, non un jugement. b) En l'accompagnant éventuellement d'une alternative : ex. *C'est pas mon truc, mais on peut faire autre chose*.

- **Très peu pour moi**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « très peu pour moi » ? À quoi sert cette expression ?	L'expression *très peu pour moi* est utilisée pour signaler un refus poli, souvent ironique ou détaché. Elle est utilisée pour exprimer qu'on ne veut pas participer à une activité, une proposition ou une situation jugée peu attrayante et désagréable. Elle sert donc à refuser sans agressivité.
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise « très peu pour moi» ? Avec qui ?	Expression de registre courant à familier, souvent utilisée entre amis, collègues, ou en famille. En contexte professionnel, elle peut être perçue comme trop familière si mal utilisée.
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « très peu pour moi » ?	a) *Non merci, sans façon* b) *Tu rêves!*
L'expression en italien	Comment se dit « très peu pour moi » en italien ?	Il n'existe pas de traduction littérale exacte, mais des équivalents proches sont : a) *Nemmeno per sogno* b) *Ti piacerebbe !* c) *Te lo sogni !*
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « très peu pour moi » ?	Très peu d'occurrences pour pouvoir dégager des tendances.
Le fonctionnement dans la conversation quotidienne	Comment « très peu pour moi » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	L'expression joue sur une formule impersonnelle et ironique. Le ton, le contexte, les mimiques (sourire, haussement de sourcil) contribuent au sens. Elle implique souvent un refus catégorique mais adouci par la forme.
Les éléments socio-culturels	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à « très peu pour moi » ?	//
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « très peu pour moi » ?	a) Quand on propose quelque chose que l'on veut refuser poliment : ex. *Une partie de chasse ce week-end ? - Très peu pour moi*. b) Quand on réagit à une idée ou une tendance que le locuteur désapprouve : ex. *Une soirée karaoké costumé* ? *Très peu pour moi, merci !*

Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « très peu pour moi » ?	a) Avec un ton léger ou ironique, parfois accompagné d'un petit rire ou sourire. b) En ajoutant éventuellement une alternative ou une explication : ex. *Très peu pour moi, mais amusez-vous bien !*

- **J'ai passé l'âge**

	Question	Guidage
Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « J'ai passé l'âge » ? À quoi sert cette expression ?	L'expression *j'ai passé l'âge* signifie que l'on ne se sent plus concerné par une activité ou un comportement parce qu'on n'est plus aussi jeune ou qu'on estime avoir atteint une maturité. Elle peut exprimer un refus poli, une prise de recul ou une forme de jugement personnel.
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise « J'ai passé l'âge » ? Avec qui ?	Cette expression est généralement utilisée dans un registre courant à familier, souvent avec des proches. Elle peut être ironique ou nostalgique selon le contexte. Elle ne convient pas dans des situations très formelles.
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « J'ai passé l'âge » ?	a) *Ce n'est plus de mon âge* b) *Je ne fais plus ça depuis longtemps* c) *Je suis trop âgé(e) pour ça*
L'expression en italien	Comment se dit « J'ai passé l'âge » en italien ?	a) *Non ho più l'età per* b) *Non sono più un ragazzino / una ragazzina*
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de J'ai passé l'âge » ?	Très peu d'occurrences pour pouvoir dégager des tendances.
Le fonctionnement dans la conversation quotidienne	Comment « J'ai passé l'âge » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	L'expression repose sur une stratégie d'atténuation indirecte : on ne critique pas directement l'activité proposée, mais on indique qu'on ne s'y identifie plus. Le contexte, la posture et l'intonation sont essentiels pour interpréter correctement l'intention.
Les éléments socio-culturels	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à « J'ai passé l'âge » ?	//
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « J'ai passé l'âge » ?	a) Pour exprimer qu'une activité ou un comportement ne correspond plus à ce que l'on estime convenir à son âge : ex. *Viens en boîte ce soir ! - Oh, j'ai passé l'âge* b) Pour justifier un choix ou un refus : ex. *Tu vas encore regarder des dessins animés ? - J'ai passé l'âge, merci !*

Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « J'ai passé l'âge » ?	a) Avec un ton léger, ironique ou détaché, pour montrer qu'il ne s'agit pas d'un jugement sévère. b) Avec un sourire, pour éviter que cela paraisse condescendant.

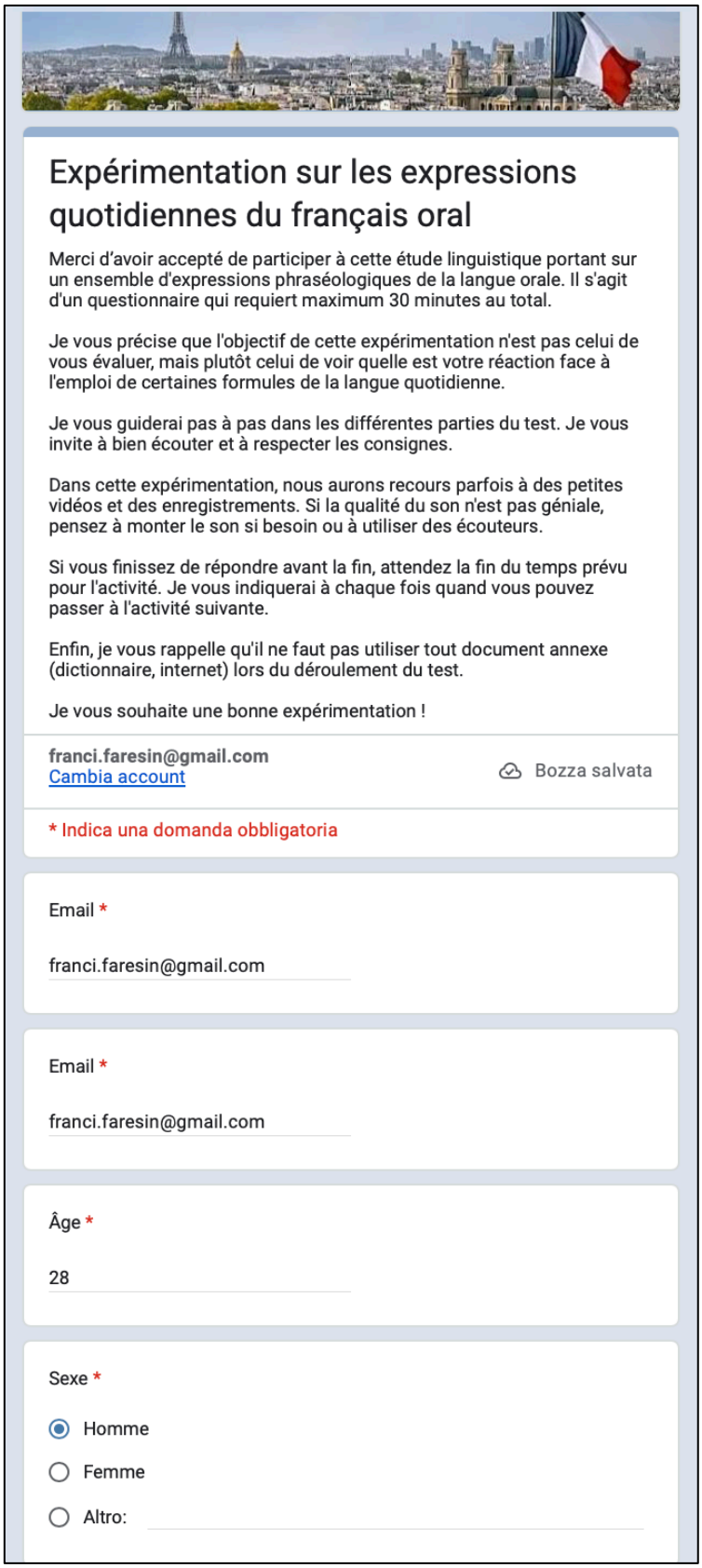
- **Je ne suis pas chaud**

Question	Guidage

Définition et fonction de l'expression	Quelle est la définition de « Je ne suis pas chaud » ? À quoi sert cette expression ?	L'expression *je ne suis pas chaud* signifie que l'on n'est pas motivé ou pas très enthousiaste à l'idée de faire quelque chose. Elle exprime une réticence légère, un manque d'envie, sans forcément un refus catégorique. Elle est souvent utilisée aussi pour exprimer une hésitation.
Contexte d'utilisation	Dans quel contexte j'utilise « Je ne suis pas chaud » ? Avec qui ?	Expression de registre familier à courant, utilisée dans des contextes informels, avec des amis, des collègues proches, des membres de la famille. Elle n'est pas adaptée aux contextes formels ou professionnels exigeants.
D'autres expressions similaires	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « Je ne suis pas chaud » ?	a) *Bof, je sais pas trop* b) *Je suis pas hyper motivé* c) *Je suis pas trop partant*
L'expression en italien	Comment se dit « Je ne suis pas chaud » en italien ?	a) *Non mi va tanto* b) *Non è che mi entusiasmi* Ces expressions traduisent l'idée d'hésitation ou de manque d'enthousiasme.
Les mots co-occurrents	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « Je ne suis pas chaud » ?	Très peu d'occurrences pour pouvoir observer des tendances.
Le fonctionnement dans la conversation quotidienne	Comment « Je ne suis pas chaud » obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	L'expression repose sur une métaphore corporelle (la chaleur = l'envie, l'énergie). Dire qu'on *n'est pas chaud* implique que l'on ne ressent pas l'élan ou l'envie nécessaire pour une activité donnée.
Les éléments socio-culturels	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à « Je ne suis pas chaud » ?	Cette expression s'inscrit dans un usage familier typique du français oral contemporain. Le lien entre la température corporelle et l'état d'esprit/l'émotion est courant dans plusieurs langues.
Moment de la conversation	À quel moment de la conversation j'utilise « Je ne suis pas chaud » ?	a) Quand on me propose une activité qui n'attire pas trop le locuteur : ex. *On va courir à 6h demain ? - Hmm… je suis pas chaud*
Gestes et ton d'utilisation	De quelle manière je dois dire « Je ne suis pas chaud » ?	a) Avec des gestes qui accompagnent l'hésitation (par exemple, haussement d'épaules, froncement de sourcils) b) Possiblement suivi d'une explication ou d'une alternative (par exemple, *Je suis pas chaud, mais si tu veux y aller, vas-y !*

Annexe 5

Prise d'écran des tests réalisés auprès des étudiants :



Expérimentation sur les expressions quotidiennes du français oral

Merci d'avoir accepté de participer à cette étude linguistique portant sur un ensemble d'expressions phraséologiques de la langue orale. Il s'agit d'un questionnaire qui requiert maximum 30 minutes au total.

Je vous précise que l'objectif de cette expérimentation n'est pas celui de vous évaluer, mais plutôt celui de voir quelle est votre réaction face à l'emploi de certaines formules de la langue quotidienne.

Je vous guiderai pas à pas dans les différentes parties du test. Je vous invite à bien écouter et à respecter les consignes.

Dans cette expérimentation, nous aurons recours parfois à des petites vidéos et des enregistrements. Si la qualité du son n'est pas géniale, pensez à monter le son si besoin ou à utiliser des écouteurs.

Si vous finissez de répondre avant la fin, attendez la fin du temps prévu pour l'activité. Je vous indiquerai à chaque fois quand vous pouvez passer à l'activité suivante.

Enfin, je vous rappelle qu'il ne faut pas utiliser tout document annexe (dictionnaire, internet) lors du déroulement du test.

Je vous souhaite une bonne expérimentation !

franci.faresin@gmail.com
Cambia account

Bozza salvata

* Indica una domanda obbligatoria

Email *

franci.faresin@gmail.com

Email *

franci.faresin@gmail.com

Âge *

28

Sexe *

- (●) Homme
- ( ) Femme
- ( ) Altro:

Quels sont votre niveau d'étude et votre spécialité ? *

Licence en Langues et Littératures Étrangères

Depuis combien de temps étudiez-vous le français ? *

10 ans

Avez-vous déjà fait évaluer votre niveau (DELF /DALF par exemple) ?

Niveau évaluer par le CLA de Vérone

Précisez votre niveau actuel de français: *

- ○ A1
- ○ A2
- ◉ B1
- ○ B2
- ○ C1
- ○ C2

De quelle manière avez-vous appris principalement le français ? * (plusieurs choix possible)

- ☑ Au lycée ou à l'Université
- ☐ Tout.e seul.e
- ☐ en vivant en France
- ☐ École de langues ou cours privé

Dans quel contexte discutez-vous le plus souvent en français ?

- ○ Entre amis / proches
- ○ En contexte professionnel
- ◉ En contexte scolaire / universitaire

Cancella selezione

Une partie des dialogues et des enregistrements utilisés dans cette étude sont extraits des corpus en ligne *Orféo* (https://repository.ortolang.fr/api/content/cefc-orfeo/12/documentation/site-orfeo/index.html), *Eslo2* (*http://eslo.huma-num.fr*) et l'outil numérique *Youglish* (https://youglish.com/french).

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Je (ne) suis pas chaud" - extrait 1

Consigne : Sur la base des vidéos ci-dessous, essayez de deviner les significations possibles de l'expression « Je (ne) suis pas chaud » dans les différents contextes. Cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Aidez-vous avec les transcriptions.

Extrait 1

Contexte : Conversation dans un bar. Un locuteur goûte pour la première fois le Coca-Cola :

Serveur : Un Coca-Cola, un lait nature.

Janine : Vous en voulez ?

Michel : Non, merci, **je suis pas très chaud** !

Janine : Allez !

Michel : Non. Bon, allez, d'accord. J'essaie [...] Pfff. Ah non, vraiment, je suis désolé, mais on me fera jamais avaler ce machin.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/ngzJY4tnWiBzQdA



Dans le contexte de ce dialogue, par "Je ne suis pas chaud":

- ○ Michel refuse de boire la boisson puisqu'il n'y a pas de paille (= cannuccia) 🥤.
- ○ Michel n'est pas intéressé par la boisson parce qu'il n'a pas soif 🚰.
- ◉ Michel refuse indirectement d'essayer une boisson qu'il n'apprécie pas 🍹.

Cancella selezione

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Je (ne) suis pas chaud" - extrait 2

Consigne : Sur la base des vidéos ci-dessous, essayez de deviner les significations possibles de l'expression « Je (ne) suis pas chaud » dans les différents contextes. Cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Aidez-vous avec les transcriptions.

Extrait 2

Contexte : Monologue lors d'un TED TALK – récit de voyage :

Johan : Je pars un an en Australie, au minimum, avec un aller simple ; je sais pas du tout quand je reviendrai. L'idée c'est de partir faire le tour du monde pendant 3 ans, 5 ans, 10 ans. J'avais aucune idée. Donc, bah, forcément, mes parents **n'étaient pas très chauds**. Le problème c'était que mon aller était en septembre, et pas en juin.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/KoaHB5Fy3aXxnQi



Dans le contexte de ce dialogue, par "Ils n'étaient pas chauds", le locuteur a voulu dire que:

- (●) Les parents ne sont pas enthousiastes à l'idée du projet de leur enfant ✈️.
- ( ) Les parents ne sont absolument pas du tout d'accord que leur enfant parte pour un voyage aussi long ❌.
- ( ) Les parents sont mal à l'aise à cause du climat chaud en Australie ☀️🇦🇺.

Cancella selezione

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Je (ne) suis pas chaud" - extrait 3

Extrait 3

Contexte : Débat télévisé avec un député :

Député : Je crois qu'il faut effectivement redonner aux professeurs l'autorité qui doit être la leur. Il faut pouvoir sanctionner les dérives, y compris devant les tribunaux et il faut trouver des formules...

Journaliste : Et sur l'abaissement de la majorité pénale ?

Député : Sur l'abaissement de la majorité pénale, moi, **je suis pas très chaud** pour cet abaissement. Il faut voir dans quelles conditions et quelles seraient les conséquences de cet abaissement. Puisque, encore une fois, on ne peut pas judiciariser l'ensemble des problèmes de la société.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/PC6snN2TBaQAtSP



Dans le contexte de ce dialogue, par "Je ne suis pas chaud":

- ○ Le député refuse catégoriquement de discuter de l'abaissement de la majorité pénale ❌.
- ◉ Le député indique plutôt son désaccord face à l'idée d'un abaissement de la majorité pénale 😐.
- ○ Le député manifeste une certaine indifférence vis-à-vis de la proposition d'un abaissement de la majorité pénale 🤷.

Cancella selezione

----------Autoévaluation----------

En ce qui concerne l'expression utilisée dans ce dialogue : *

- (●) Je connaissais cette expression.
- ( ) Je ne connaissais pas cette expression, mais j'ai pu deviner le sens à l'aide du contexte.
- ( ) Je ne suis pas certain(e) de ma réponse, même avec le contexte.
- ( ) Je ne connaissais pas la réponse et je n'ai pas pu répondre.

En ce qui concerne le contexte de ce dialogue et l' expression employée, * j'ai:

	1	2	3	4	5	
Tout compris	(●)	( )	( )	( )	( )	Rien compris

Activités - *Trouve des équivalences*

Activités liées à l'expression "Je (ne) suis pas chaud" - dialogues

Consigne : Observez les dialogues suivants et reformulez en français l'expression en gras. En plus de cela, proposez une expression équivalente en italien. Attention, l'expression peut parfois apparaître dans son sens littéral.

Exemple:

Contexte : Deux amis se rencontrent dans la rue :

Paul : Salut Julie ! **T'as la forme** ?

Julie : Oui, ça va super, merci. Et toi ?

Paul : Tranquille, un peu fatigué mais ça roule.

- Expliquez en français le sens de « **T'as la forme?** » dans le contexte de ce dialogue :
L'expression "**T'as la forme?**" dans ce contexte est utilisé par le locuteur pour s'informer sur l'état de santé de son interlocuteur. Cette expression pourrait être remplacée par "**ça va?**"

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **T'as la forme** » dans ce contexte :

Un équivalent italien pour l'expression "T'as la forme?" pourrait être "Tutto bene?" ou "Sei in forma?"

Dialogue 1

Contexte : Invitation à la montagne

François : Ce week-end on organise une randonnée de deux jours en montagne. Ça te tente ?

Agnès : Merci pour la proposition, mais **je suis pas trop chaude** pour ce genre d'activité en ce moment. J'ai besoin de me reposer.

- Expliquez en français le sens de « **Je suis pas trop chaude** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **Je suis pas trop chaude** » dans ce contexte :

La tua risposta

Dialogue 2

Contexte : Discussion mère-fils sur l'état de santé

Maman : Tu te sens mieux après avoir eu la fièvre hier ?

Fils : Oui, ça va mieux. **Je suis pas chaud**, donc la fièvre est sûrement tombée.

Maman : Tant mieux, repose-toi.

- Expliquez en français le sens de « **Je ne suis pas chaud** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **Je suis pas chaud** » dans ce contexte :

La tua risposta

----------Autoévaluation----------

- Avez-vous eu des difficultés dans cette partie du test à propos de l'expression « Je (ne) suis pas chaud » ? Si oui, lesquelles? *

La tua risposta

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression " ça va aller / ça ira " - Extrait 1

Consigne : Sur la base des vidéos ci-dessous, essayez de deviner les significations possibles de l'expression « ça va aller/ça ira » dans les différents contextes. Cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Aidez-vous avec les transcriptions.

Extrait 1

Contexte : La livraison urbaine low-cost :

Vendeuse : Vous êtes comment ? En voiture ?

Client : Oui, je suis en voiture aujourd'hui.

Vendeuse : Bon, c'est bon ? Vous avez pas besoin de sac ?

Client : Non, **ça va aller**, merci.

Vendeuse : Bon, merci beaucoup ! À la prochaine !

Client : Merci ! À bientôt.

Vendeuse : Au revoir.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/3bnFKp4AW937Wpo



Dans le contexte de ce dialogue, par "Ça va aller":

- ○ Le client dit qu'il n'a pas encore pris de décision et il hésite un peu ⁉️.
- ○ Le client refuse indirectement l'offre d'un sac, puisqu'il estime ne pas en avoir besoin 👜.
- ○ Le client accepte le sac et rassure l'interlocuteur qui semble inquiet 😨.

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression " ça va aller / ça ira " - Extrait 2

Extrait 2

Contexte : Le locuteur se déguise en Père Noël

Norman : Oh put*** ! Je le sens pas là. Je sais pas faire le Père Noël. Je l'ai pas répété, je sais pas...

Hélène : Mais, si, si, si ! Tout le monde sait faire le Père Noël ! Allez, **ça va aller** ! T'inquiètes ! Allez ! Vas-y ! Voilà ! mets ta barbe, allez, allez, hop !

[...]

Norman : Euh...Humm...b...b...bonjour...euh, moi je suis le Père Noël en fait...et, en fait je...fin...je viens du pôle...Je viens du pôle Nord...et ça va ?

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/yxy98WLoTT7kzdj



Dans le contexte de ce dialogue, par "Ça va aller":

- ○ Hélène rassure Norman et lui montre qu'il n'a pas besoin de stresser. Tout se passera bien 😉.
- ○ Hélène est en colère et souligne que Norman aurait dû s'exercer davantage avant de se déguiser 😇.
- ○ Hélène dit à Norman que jouer le Père Noël n'est pas difficile selon elle 🎅.

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression " ça va aller / ça ira " - Extrait 3

Extrait 3

Contexte : Conversation à la fromagerie :

Vendeuse : Je peux vous faire une petite pointe, ça vous va ?

Cliente : Vous m'avez dit, pardon ?

Vendeuse : Une pointe ? Ça vous ira ?

Cliente : euh, ouais. Petite, alors, fine.

Vendeuse : ah oui, mais justement c'est une façon de faire une coupe plus petite en fait. Comme ça ?

Cliente : ouais, **ça ira** bien.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/rACRFGC4mgrbFFA



Dans le contexte de ce dialogue, par "Ça ira":

- ○ La cliente veut rapidement clôturer la conversation de façon polie 😊.
- ○ La cliente exprime de l'insatisfaction à propos de la taille de fromage proposée 😐.
- ○ La cliente indique que la taille du fromage est suffisante 🧀.

Activités - *Trouve des équivalences*

Activités liées à l'expression "Ça va aller/ça ira" - dialogues

Consigne : Observez les dialogues suivants et reformulez en français l'expression en gras. En plus de cela, proposez une expression équivalente en italien. Attention, l'expression peut parfois apparaître dans son sens littéral.

Dialogue 1

Contexte : Conversation en contexte professionnel :

Marie : Tu trouves qu'il fait pas un peu froid ? Tu veux que je monte le chauffage ?

Hélène : **Ça va aller** pour le moment. Je te ferai signe si j'ai froid.

Marie : D'accord. N'hésite toujours pas.

- Expliquez en français le sens de « **ça va aller** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **ça va aller** » dans ce contexte :

La tua risposta

Dialogue 2

Contexte : Aider une dame à la sortie du supermarché :

Julien : Bonjour madame, vous voulez un coup de main pour porter ces cartons.

Mme Dupont : Non, **ça va aller**, merci. J'y arrive toute seule.

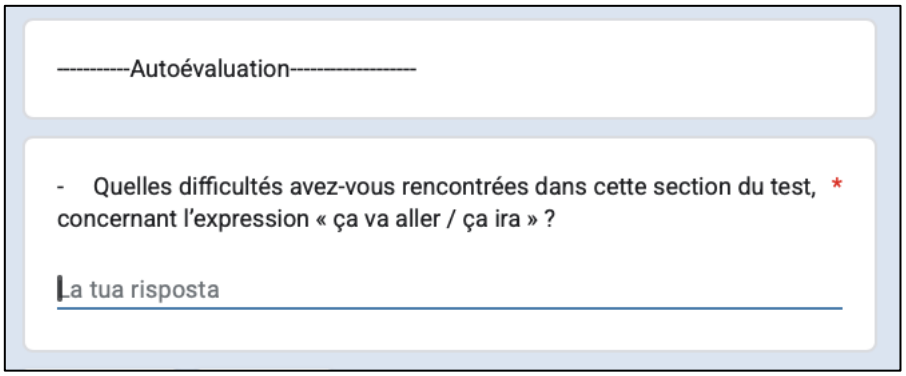
Julien : Vous êtes sûre ? Laissez-vous aider.

- Expliquez en français le sens de « **ça va aller** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **ça va aller** » dans ce contexte :

La tua risposta


----------Autoévaluation----------
- Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans cette section du test, * concernant l'expression « ça va aller / ça ira » ?
La tua risposta

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Ce n'est pas mon truc" - Extrait 1

Consigne : Sur la base des vidéos ci-dessous, essayez de deviner les significations possibles de l'expression « Ce n'est pas mon truc » dans les différents contextes. Cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Aidez-vous les transcriptions.

Extrait 1

Discussion sur les activités à faire à Orléans :

Albert : Et puis à part ça, dans Orléans [Il] y a pas grand chose d'autre à faire ?

Guillaume : Bah, si, y a plein de choses : bowling, de temps à autres, j'aime bien pareil, mais il faut trouver le monde qui est opé- pour suivre.

Albert : Hm.

Guillaume : Sinon bah, je sais pas y a quoi ?

Albert : Bowling euh Olivet ou Saran ? N' importe ?

Guillaume : Saran j'y été qu'une fois, ouais mais plus Olivet parce que c'est à côté, quoi.

Albert : Et sortie en boîte, truc, non ?

Guillaume : Euh, non, bah à l'occasion mais c'est pas, non, **c'est pas mon truc**.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/DGGN7WZTTEHeZBd



Dans le contexte de ce dialogue, par "Ce n'est pas mon truc":

- ○ Guillaume indique qu'il ne connaît pas bien les sorties en boîte et qu'il n'en a pas fait assez pour avoir un avis définitif 🍹.
- ○ Guillaume refuse poliment l'idée de sortir en boîte parce qu'il n'apprécie pas ce type d'activité ❎.
- ○ Guillaume dit qu'il a peur de sortir en boîte parce que la ville est trop dangereuse 🚓.

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Ce n'est pas mon truc" - Extrait 2

Extrait 2

Contexte : Débat présidentiel :

Mme Le Pen : Ne jouez pas avec moi. Ne jouez pas.

M. Macron : Je ne joue pas malheureusement, c'est triste !

Mme Le Pen : Je vois que vous cherchez à jouer avec moi à l'élève et au professeur

M. Macron : Mais, non.

Mme Le Pen : Mais, en ce qui me concerne, **ce n'est pas** particulièrement **mon truc**. Je vous le dis.

M. Macron : Moi non plus, vous savez. C'est triste ! Le pays mérite mieux.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/syPGpWFTEAZRsPD



Dans le contexte de ce dialogue, par "Ce n'est pas mon truc":

- ○ Mme Le Pen n'est pas d'accord avec la manière de communiquer de M. Macron avec elle
- ○ Mme Le Pen exprime son manque de compétence pour jouer le rôle du professeur 👩‍🏫.
- ○ Mme Le Pen critique l'émission et exprime une préférence personnelle pour un autre type de débat public 📺.

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Ce n'est pas mon truc" - Extrait 3

Extrait 3

Contexte : Discussion sur les goûts musicaux :

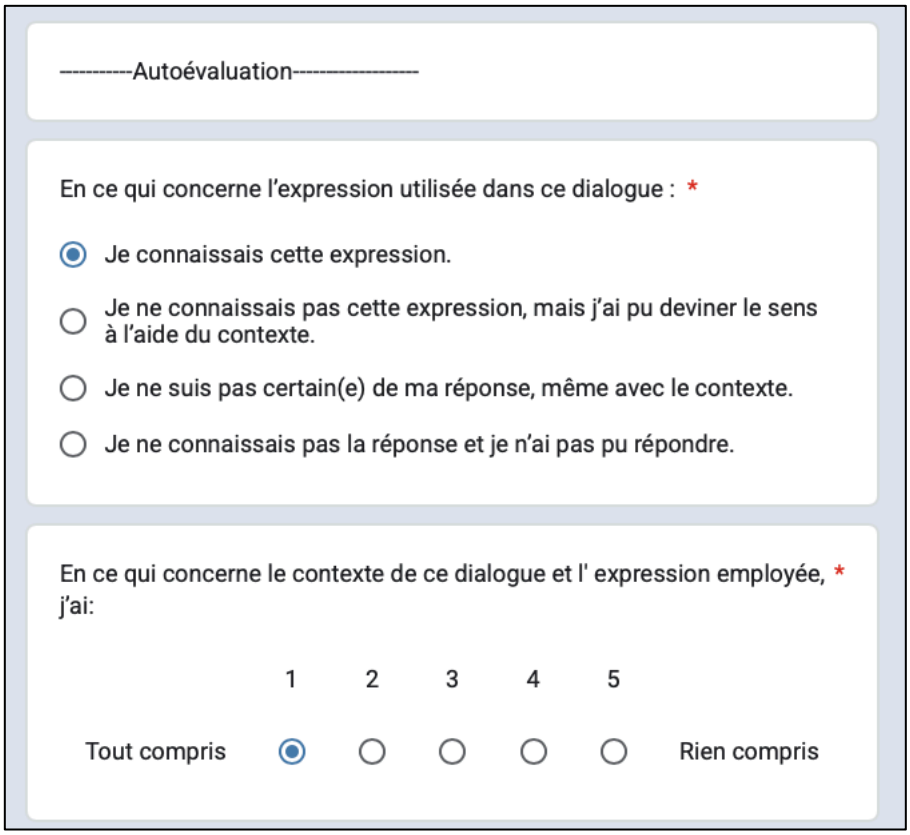
Musicien : C'est spécial de ouf ah ! Moi, c'est pas du tout ce que j'écoute. Les effets ne sont pas mal du tout : il y a beaucoup d'effets spéciaux. Par contre, moi, **c'est pas mon truc**. Je suis plus sur du rap un peu plus – put***, c'est chaud de dire « normal » - mais un peu plus dans les codes.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/b4FmPq3Gy2FCfjB



Dans le contexte de cet extrait, par "Ce n'est pas mon truc":

- ○ Le musicien manifeste un manque d'enthousiasme envers le morceau de musique qu'on lui fait écouter 😐.
- ○ Le musicien exprime une préférence personnelle concernant un certain style de musique 🎵.
- ○ Le musicien apporte un jugement négatif net par rapport au morceau de musique que lui est proposé ❌.


----------Autoévaluation----------
En ce qui concerne l'expression utilisée dans ce dialogue : *
Je connaissais cette expression.
Je ne connaissais pas cette expression, mais j'ai pu deviner le sens à l'aide du contexte.
Je ne suis pas certain(e) de ma réponse, même avec le contexte.
Je ne connaissais pas la réponse et je n'ai pas pu répondre.
En ce qui concerne le contexte de ce dialogue et l' expression employée, * j'ai:
1 2 3 4 5
Tout compris
Rien compris

Activités - *Trouve des équivalences*

Activités liées à l'expression "Ce n'est pas mon truc" - dialogues

Consigne : Observez les dialogues suivants et reformulez en français l'expression en gras. En plus de cela, proposez une expression équivalente en italien. Attention, l'expression peut parfois apparaître dans son sens littéral.

Dialogue 1

Contexte : Demande d'aide pour les devoirs :

Enfant : Papa, tu peux m'aider avec les équations de maths ?

Papa : Désolé mon gars, mais les maths, **c'est pas** vraiment **mon truc**.

Enfant : Ah, je vois. Bon, je vais demander à maman alors.

- Expliquez en français le sens de « **ce n'est pas vraiment mon truc** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **ce n'est pas vraiment mon truc** » dans ce contexte :

La tua risposta

Dialogue 2

Contexte : Retrouvaille d'un objet :

Gaël : C'est quoi ce truc qui est par terre ? C'est à toi ?

Julie : Non, **ce n'est pas mon truc**.

Gaël : Probablement c'est à Angélique qui est partie il y a une demi-heure.

- Expliquez en français le sens de « **c'est pas mon truc** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **c'est pas mon truc** » dans ce contexte :

La tua risposta

----------Autoévaluation----------

- Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans cette section du test, concernant l'expression « ça va aller / ça ira » ? *

La tua risposta



Expérimentation sur les expressions quotidiennes du français oral

Merci d'avoir accepté de participer à cette étude linguistique portant sur un ensemble d'expressions phraséologiques de la langue orale. Il s'agit d'un questionnaire qui requiert maximum 30 minutes au total.

Je vous précise que l'objectif de cette expérimentation n'est pas celui de vous évaluer, mais plutôt celui de voir quelle est votre réaction face à l'emploi de certaines formules de la langue quotidienne.

Je vous guiderai pas à pas dans les différentes parties du test. Je vous invite à bien écouter et à respecter les consignes.

Dans cette expérimentation, nous aurons recours parfois à des petites vidéos et des enregistrements. Si la qualité du son n'est pas géniale, pensez à monter le son si besoin ou à utiliser des écouteurs.

Si vous finissez de répondre avant la fin, attendez la fin du temps prévu pour l'activité. Je vous indiquerai à chaque fois quand vous pouvez passer à l'activité suivante.

Enfin, je vous rappelle qu'il ne faut pas utiliser tout document annexe (dictionnaire, internet) lors du déroulement du test.

Je vous souhaite une bonne expérimentation !

* Indica una domanda obbligatoria

Email: *

La tua risposta

Âge: *

La tua risposta

Sexe: *

- ◯ Homme
- ◯ Femme
- ◯ Altro:

Quels sont votre niveau d'étude et votre spécialité ? * 1 punto

La tua risposta

Depuis combien de temps étudiez-vous le français ? * 1 punto

La tua risposta

Avez-vous déjà fait évaluer votre niveau (DELF /DALF par exemple) ? *

La tua risposta

Précisez votre niveau actuel de français: *

- ○ A1
- ○ A2
- ○ B1
- ○ B2
- ○ C1
- ○ C2

De quelle manière avez-vous appris principalement le français ? * (plusieurs choix possible)

- ☐ Au lycée ou à l'Université
- ☐ Tout.e seul.e
- ☐ en vivant en France
- ☐ École de langues ou cours privé
- ☐ Altro:

Dans quel contexte discutez-vous le plus souvent en français ? *

- ○ Entre amis / proches
- ○ En contexte professionnel
- ○ En contexte scolaire / universitaire

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Ça ne me dit rien" - extrait 1

Consigne : Sur la base des vidéos ci-dessous, essayez de deviner les significations possibles de l'expression « Ça ne me dit rien » dans les différents contextes. Cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Aidez-vous avec les transcriptions.

Extrait 1

Contexte : Récit documentaire

Maurice : Et puis un copain, qui s'appelait Antoine, le pauvre c'était un parisien. Il parlait l'anglais couramment, alors on sortait ensemble en Angleterre pour faire la bringue... il parait anglais. Et... Il aimait la mer, il se baignait. Il me dit : "Maurice viens, viens, on va faire un tour en barque !" Il a pris une barque. Je lui ai dit : "non **non, ça me dit rien**, je suis fatigué." Il a disparu, on a plus jamais retrouvé ni la barque, ni lui.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/at6Rz7M9ogzH4EH



Dans le contexte de cet extrait, par "Ça ne me dit rien":

- ◯ Maurice manifeste son ignorance concernant la navigation 🚤
- ◯ Maurice exprime un manque d'intérêt et refuse poliment la proposition 🤔
- ◯ Maurice dit qu'il trouve l'activité proposée effrayante et risquée 😨

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Ça ne me dit rien" - extrait 2

Consigne : Sur la base des vidéos ci-dessous, essayez de deviner les significations possibles de l'expression « Ça ne me dit rien » dans les différents contextes. Cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Aidez-vous avec les transcriptions.

Extrait 2

Contexte : Interview d'une dame qui raconte sa vie dans le quartier de Marolles (Bruxelles)

Marie : Ça fait une cinquantaine d'années que moi j'habite ici, oui.

Claire : Vous allez parfois au théâtre ?

Marie : Moi ?!

Claire : Au théâtre...

Marie : Oh, non, je n'ouvre même plus ma télévision. **Ça ne me dit** plus **rien**, non, non.

Claire : Et vous y êtes déjà allée ? Quand vous étiez plus jeune ?

Marie : Au théâtre ? Oh, oui ! J'étais une fervente du Théâtre de la Monnaie et de l'Alambra.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/gwFGaLxdG4s54q8



Dans le contexte de cet extrait, par "Ça ne me dit rien":

- ○ Marie dit qu'elle ne se souvient plus des pièces qu'elle a vues au théâtre 🤷
- ○ Marie indique qu'elle n'a jamais eu d'intérêt pour le théâtre ❌
- ○ Marie veut dire qu'elle a progressivement perdu son intérêt pour le théâtre et la télé 🤔

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Ça ne me dit rien" - extrait 3

Consigne : Sur la base des vidéos ci-dessous, essayez de deviner les significations possibles de l'expression « Ça ne me dit rien » dans les différents contextes. Cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Aidez-vous avec les transcriptions.

Extrait 3

Contexte : Discussion avec un entrepreneur

Journaliste : Dans votre carrière, est-ce qu'il y a eu quelque chose qui vous a marqué en tant qu'entrepreneur ? Est-ce qu'il y a eu un déclencheur, un moment, un déclic, des gens, des rencontres ?

Entrepreneur : Bah, il y a énormément de rencontres, énormément. Il y a quelqu'un que je n'oublierai jamais…Vous connaissez Steve Jobs ? Bill Gates ? Tout le monde connaît. Roland Moreno ?

Journaliste : Non, peut-être, mais **ça ne me dit rien**.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/BafwZaKksqBPtm3



Dans le contexte de cet extrait, par "Ça ne me dit rien":

- ◯ Le journaliste semble ne pas vouloir parler de cette personne 🤦
- ◯ Le journaliste dit que le nom mentionné n'évoque aucun souvenir ou connaissance 😳
- ◯ Le journaliste veut dire que ce nom lui rappelle quelque chose, mais il est pas sûr 🤔

----------Auto-évaluation----------

En ce qui concerne l'expression utilisée dans cet extrait : *

- ◯ Je connaissais cette expression.
- ◯ Je ne connaissais pas cette expression, mais j'ai pu deviner le sens à l'aide du contexte.
- ◯ Je ne suis pas certain(e) de ma réponse, même avec le contexte.
- ◯ Je ne connaissais pas la réponse et je n'ai pas pu répondre.

En ce qui concerne le contexte de ce dialogue et l' expression employée, * j'ai:

	1	2	3	4	5	
Tout compris	◯	◯	◯	◯	◯	Rien compris

Activités - *Trouve des équivalences*

Activités liées à l'expression "ça ne me dit rien" - dialogues

Consigne : Observez les dialogues suivants et reformulez en français l'expression en gras. En plus de cela, proposez une expression équivalente en italien. Attention, il peut y avoir des distracteurs.

Exemple:

Contexte : Deux amis se rencontrent dans la rue :

Paul : Salut Julie ! **T'as la forme** ?

Julie : Oui, ça va super, merci. Et toi ?

Paul : Tranquille, un peu fatigué mais ça roule.

- Expliquez en français le sens de « **T'as la forme?** » dans le contexte de ce dialogue :
L'expression "**T'as la forme?**" dans ce contexte est utilisé par le locuteur pour s'informer sur l'état de santé de son interlocuteur.

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **T'as la forme** » dans ce contexte :

Un équivalent italien pour l'expression "T'as la forme?" pourrait être "Tutto bene?" ou "Sei in forma?"

Dialogue 1

Contexte : Julie propose une sortie sportive à Mathieu pour le week-end.

Julie : On pourrait aller faire de l'escalade ce week-end, ça te tente ?
Mathieu : Franchement, **ça ne me dit rien**, je préfère rester tranquille.

- Expliquez en français le sens de « **Ça ne me dit rien** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **ça ne me dit rien** » dans ce contexte :

La tua risposta

Dialogue 2

Contexte : Paul et Marie discutent après avoir croisé une voisine qu'ils connaissent peu.

Paul : Tu te rappelles le prénom de la nouvelle voisine ?
Marie : Non, désolée, ça ne me dit rien.

- Expliquez en français le sens de « **Ça ne me dit rien** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **ça ne me dit rien** » dans ce contexte :

La tua risposta

--------- Autoévaluation ----------

- Avez-vous eu des difficultés dans cette partie du test à propos de l'expression « ça ne me dit rien » ? Si oui, lesquelles?

La tua risposta

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Très peu pour moi" - extrait 1

Consigne : Sur la base des vidéos ci-dessous, essayez de deviner les significations possibles de l'expression « Très peu pour moi » dans les différents contextes. Cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Aidez-vous avec les transcriptions.

Extrait 1

Contexte : Cédric parle de ses efforts physiques pour se préparer

Cédric : Quand il y a des potes qui m'appellent pour manger des tacos, des kebabs, qui m'appellent pour aller en boîte, qui m'appellent pour aller voir des meufs. **Très peu pour moi**. Très peu pour moi parce que je sais que le lendemain, je dois faire ça. Si j'ai dix minutes de sommeil en moins, je vais le sentir ici.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/eRaZC3HeTfz2JxL



Dans le contexte de cet extrait, par "Très peu pour moi":

- ○ Cédric méprise les activités proposées et les personnes qui les suggèrent 🙄
- ○ Cédric veut dire qu'il accepte rarement ce genre d'invitations 😑
- ○ Cédric refuse indirectement des propositions qui ne correspondent pas à ses priorités 🥇

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "Très peu pour moi" - extrait 2

Consigne : Sur la base des vidéos ci-dessous, essayez de deviner les significations possibles de l'expression « Très peu pour moi » dans les différents contextes. Cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Aidez-vous avec les transcriptions.

Extrait 2

Contexte : Interview sur les activités à faire dans la ville d'Orléans

François : enfin, sinon j'aime bien me promener mais bon, comme je suis tout seul sur Orléans. Mes collègues de boulot euh, la plupart, je m'entends bien avec, mais ils ont déjà une vie de famille, des enfants, une femme....

Guillaume : hm

François : Donc, me promener tout seul en forêt, euh. **Très peu pour moi** !

Guillaume : je comprends.

François : donc euh voilà quoi !

Guillaume : hm, euh. Vous regardez la télévision ?

François : pas trop.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/ycRnaNBPgGajkEM



Dans le contexte de cet extrait, par "Très peu pour moi":

- ○ François souligne qu'il n'a pas l'habitude de faire l'activité proposée 🏃
- ○ François montre son enthousiasme à l'idée de faire une promenade seul en forêt 🌲
- ○ François refuser indirectement une activité qu'il ne souhaite pas faire 🤦

Activités - *Trouve des équivalences*

Activités liées à l'expression "Très peu pour moi" - dialogues

Consigne : Observez les dialogues suivants et reformulez en français l'expression en gras. En plus de cela, proposez une expression équivalente en italien. Attention, ils peuvent y avoir des distracteurs.

Dialogue 1

Contexte : Aline propose à Clara une activité en plein air qu'elle adore

Aline : Tu veux venir camper en forêt ce week-end ? On va dormir sous la tente et cuisiner sur un feu de camp.
Clara : Camper ? Avec les moustiques et l'humidité ? **Très peu pour moi**.

- Expliquez en français le sens de « **Très peu pour moi** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **très peu pour moi** » dans ce contexte :

La tua risposta

Dialogue 2

Contexte : Un serveur demande au client s'il veut encore boire.

Serveur : Monsieur, vous voulez encore du vin ?
M. Dupont : Non, pas trop. Très peu pour moi, merci.

- Expliquez en français le sens de « **Très peu pour moi** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **très peu pour moi** » dans ce contexte :

La tua risposta

-------- Autoévaluation ----------

- Avez-vous eu des difficultés dans cette partie du test à propos de l'expression « très peu pour moi » ? Si oui, lesquelles?

La tua risposta

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "J'ai passé l'âge" - extrait 1

Consigne : Sur la base des vidéos ci-dessous, essayez de deviner les significations possibles de l'expression « J'ai passé l'âge » dans les différents contextes. Cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée. Aidez-vous avec les transcriptions.

Extrait 1

Contexte : Un journaliste engagé et son rédacteur en chef s'affrontent sur la publication d'un article compromettant pour une multinationale qui finance le journal

François : Et le journal n'est pas en état de perdre un procès. D'autant plus que je dois m'asseoir sur leur campagne de publicité. Tes combats me coutent cher.

Claude : On est supposés dénoncer les sales coups des méchants. Surtout quand ces méchants nous bassinent avec leurs valeurs humanistes et leur prétendue générosité. C'est pas ça, notre mission ?

François : J'ai passé l'âge de jouer les justiciers. J'aspire à la tranquillité. Et j'aimerais bien que tu n'alimentes pas mes ulcères.

Claude : Tes ulcères sont la preuve qu'on est vivant.

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/L2Y7X2zqLi8begM



Dans le contexte de cet extrait, par "J'ai passé l'âge":

- ○ François montre qu'il regrette de ne plus avoir l'énergie d'autrefois 👴
- ○ François indique qu'il considère ces idéaux comme une affaire de jeunesse et refuse de s'engager 💡
- ○ Le locuteur affirme qu'il est trop vieux pour comprendre les enjeux de l'article à publier 👴

Activités - *Qu'est-ce que tu comprends?*

Activités liées à l'expression "J'ai passé l'âge" - extrait 2

Extrait 2

Contexte : Deux étudiantes discutent du Japon et de l'apprentissage de la langue japonaise

Sophie : Est-ce que tu as appris le japonais juste parce que tu aimes les mangas ? Enfin, tu aimerais juste apprendre ou c'est vraiment qu'il y a quelque chose qui t'a touchée, et tu veux partir y vivre travailler là-bas, ne serait-ce même qu'une période.

Claire : Non, non, c'est vraiment la langue, la langue en elle-même : c'est pas parce que ni je veux lire des mangas en VO...non, ça va. Je peux parler aux Japonais et ça va, quand même **j'ai passé l'âge** hein, mais j'aime cette langue dans les sonorités, tout ça, je trouve ça très joli. Par contre, vivre là-bas...je sais pas parce que justement...

https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/s/G8QYAT2Cstt8H5L

ORFÉO
OUTILS ET RECHERCHES SUR LE FRANÇAIS ÉCRIT ET ORAL

Par l'expression "J'ai passé l'âge", Claire veut dire que:

- ◯ Elle est trop âgée pour apprendre une nouvelle langue 👵
- ◯ Elle considère enfantin le fait de s'intéresser à la langue japonaise uniquement pour lire des mangas 📗
- ◯ Elle a déjà vécu au Japon et ne veut plus y revenir 🇯🇵✈️

----------Auto-évaluation----------

En ce qui concerne l'expression utilisée dans cet extrait : *

- ◯ Je connaissais cette expression.
- ◯ Je ne connaissais pas cette expression, mais j'ai pu deviner le sens à l'aide du contexte.
- ◯ Je ne suis pas certain(e) de ma réponse, même avec le contexte.
- ◯ Je ne connaissais pas la réponse et je n'ai pas pu répondre.

En ce qui concerne le contexte de ce dialogue et l' expression employée, * j'ai:

	1	2	3	4	5	
Tout compris	◯	◯	◯	◯	◯	Rien compris

Activités - *Trouve des équivalences*

Activités liées à l'expression "J'ai passé l'âge" - dialogues

Consigne : Observez les dialogues suivants et reformulez en français l'expression en gras. En plus de cela, proposez une expression équivalente en italien. Attention, ils peuvent y avoir des distracteurs.

Dialogue 1

Contexte : Deux amis discutent des activités du cours de yoga. L'un d'eux hésite à s'inscrire.

Maxime : Tu vas t'inscrire au cours de yoga ?
Thomas : Bah non, **j'ai passé l'âge**, c'est pour les jeunes jusqu'à 18 ans...

- Expliquez en français le sens de « **J'ai passé l'âge** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **J'ai passé l'âge** » dans ce contexte :

La tua risposta

Dialogue 2

Contexte : Une étudiante refuse de sortir en soirée car elle est fatiguée.

Emma : Je suis trop fatiguée pour sortir ce soir.
Lucas : À 22 ans ? **T'as passé l'âge** de t'amuser ou quoi ?

- Expliquez en français le sens de « **J'ai passé l'âge** » dans le contexte de ce dialogue :

La tua risposta

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **J'ai passé l'âge** » dans ce contexte :

La tua risposta

-------- Autoévaluation ----------

- Avez-vous eu des difficultés dans cette partie du test à propos de l'expression « J'ai passé l'âge » ? Si oui, lesquelles?

La tua risposta