

Lexique

ISSN : 2804-7397

Éditeur : Université de Lille

37 | 2025

Le lexique préfabriqué des interactions : des descriptions linguistiques et outillées à l'application didactique

Les phrases préfabriquées des interactions quotidiennes exprimant le refus : Forme, fonction, acquisition

Prefabricated expressions of everyday interactions expressing refusal: Form, function, and acquisition

Francesco Faresin et Alexis Ladreyt

 <https://www.peren-revues.fr/lexique/2021>

DOI : 10.54563/lexique.2021

Référence électronique

Francesco Faresin et Alexis Ladreyt, « Les phrases préfabriquées des interactions quotidiennes exprimant le refus : Forme, fonction, acquisition », *Lexique* [En ligne], 37 | 2025, mis en ligne le 01 décembre 2025, consulté le 24 février 2026. URL : <https://www.peren-revues.fr/lexique/2021>

Droits d'auteur

CC-BY

Les phrases préfabriquées des interactions quotidiennes exprimant le refus : Forme, fonction, acquisition

Prefabricated expressions of everyday interactions expressing refusal: Form, function, and acquisition

Francesco Faresin et Alexis Ladreyt

PLAN

1. Introduction
2. Cadrage théorique
 - 2.1. De la phraséologie pragmatique à la phraséodidactique
 - 2.1.1. Phraséologie pragmatique
 - 2.1.2. Phrases préfabriquées des interactions
 - 2.1.3. Phraséodidactique
 - 2.2. Compétence lexicopragmatique
 - 2.3. Les PPI de refus : définition, choix et modélisation
 - 2.3.1. Notion de *refus*
 - 2.3.2. Les expressions de refus étudiées
 - 2.3.2.1. Sélection et définition
 - 2.3.2.2. Méthodologie de modélisation
3. Déroulement de l'étude
 - 3.1. Population étudiée
 - 3.2. Dispositif didactique
 - 3.3. Test lexicopragmatique
 - 3.3.1. Modalités de passation
 - 3.3.2. Architecture et contenu du test
4. Analyse de quelques résultats
 - 4.1. Résultats quantitatifs
 - 4.2. Analyse qualitative et contrastive
 - 4.2.1. Analyse portant sur toute la cohorte
 - 4.2.2. Analyse portant sur la cohorte ayant suivi la séquence didactique
 - 4.3. Discussion des résultats
5. Conclusion

NOTES DE LA RÉDACTION

Reçu : Mars 2025 / Accepté : Septembre 2025

Mise en ligne : Décembre 2025

NOTES DE L'AUTEUR

Le présent travail de recherche est le fruit de la collaboration entre plusieurs projets nationaux et internationaux : le PHC JSPS Programme Sakura (n°120243202), l'ANR PREFAB (ANR-22-CE54-0013) et le KAKENHI 若手研究 n°25K16252.

TEXTE

1. Introduction

- 1 Dans cette contribution, qui s'inscrit dans le champ de la *phraséologie pragmatique* (Dostie & Sikora, 2021), de la *phraséodidactique* (Sulkowska, 2013 ; González-Rey, 2019) et de l'acquisition de la *compétence lexicopragmatique* (Ladreyt, 2022), nous souhaitons : 1) questionner des aspects théoriques et méthodologiques liés à la description des caractéristiques formelles, mais aussi à la modélisation des contraintes et spécificités d'usage des *phrases préfabriquées des interactions* (Tutin, 2019, désormais PPI) exprimant le refus en français, 2) réfléchir à une proposition de dispositif didactique permettant l'apprentissage des PPI de refus, et 3) observer les mécanismes d'acquisition et les difficultés liées à l'usage de ces expressions.
- 2 Dans un premier temps, nous détaillons le dispositif notionnel inhérent à ce travail de recherche. Nous abordons ensuite la notion de *refus* et les caractéristiques des expressions employées dans notre étude. Dans une seconde partie, nous discutons le cadre méthodologique de cette étude pilote, notamment le contexte d'expérimentation, l'élaboration de la séquence pédagogique et du test lexicopragmatique, ainsi que le traitement des données. Nous ouvrons ensuite la discussion sur les résultats préliminaires obtenus, puis nous concluons.

2. Cadrage théorique

2.1. De la phraséologie pragmatique à la phraséodidactique

2.1.1. Phraséologie pragmatique

- 3 La phraséologie pragmatique dérive de la *phraséologie générale* (Mel'čuk, 2023). Discipline praxéologique, elle vise à étudier le fonctionnement des *phraséologismes pragmatiques* (désormais PhP) utilisés dans la communication (Tutin, 2019 ; Dostie & Sikora, 2021), tout en considérant la relation entre *forme, usage et conditions de production*. De par leur capacité à exprimer des sens et des fonctions complexes dans une forme compacte et cohésive, ces séquences préfabriquées sont généralement mémorisées en bloc par le locuteur ; et elles sont sélectionnées préférentiellement en raison de leur caractère idoine et conventionnel (Wray & Perkins, 2000). La méthodologie de la phraséologie pragmatique articule trois niveaux qui constituent le cœur de l'analyse et de la modélisation : le *niveau syntaxique* (forme et contraintes distributionnelles), le *niveau sémantique* (construction du sens, traits et/ou motifs sémantiques) et le *niveau pragmatique* (effet illocutoire et fonction communicationnelle). Dans le présent article, nous nous focalisons sur un sous-ensemble de PhP : les *phrases préfabriquées des interactions*.

2.1.2. Phrases préfabriquées des interactions

- 4 La classe des PPI intègre des formes linguistiques de nature interactionnelle et fréquemment employées lors de la communication orale, que ce soit en face à face ou médiée (télécommunication ou réseaux sociaux). Les PPI se présentent sous la forme de *clausatifs* dotés d'une tête verbale, nominale ou adjectivale, d'une modalité de phrase (déclarative, interrogative, injonctive) et caractérisée par un sens et/ou une fonction communicationnelle non prédictibles de la concaténation du sens respectif de ses unités (Tutin, 2019 ; Pausé et al., 2022, Tutin & Grossman, 2024). Ces unités constituantes présentent des contraintes d'association d'ordre distributionnel

(ordre et nature des constituants sur l'axe syntagmatique et paradigmatic), sémantique (actualisation du sens en fonction de la congruence de certaines associations lexicales) et pragmatique (spécialisation de l'emploi à un *schéma conversationnel* spécifique, Ladreyt, 2022). D'après la typologie proposée par Tutin (2019), puis par Pausé et Tutin (2022), les PPI dont il est question dans cet article relèvent du sous-type des *PPI rituelles*, c'est-à-dire des phrases préfabriquées de nature conventionnelle, dont la fonction principale est la régulation des relations sociales et de la politesse interactionnelle (dans le sens de *discernement*, cf. Ide, 1989), souvent assertives, et très fortement contraintes par leur situation prototypique d'emploi, situation dont les modalités sont clairement établies et connues de tous.

2.1.3. Phraséodidactique

- 5 La *phraséodidactique* (Sulkowska, 2013, González-Rey, 2019) est une discipline très récente associant le champ de la phraséologie générale à celui de la didactique des langues étrangères. Elle apparaît dans un contexte où la maîtrise du lexique préfabriqué est de plus en plus perçue comme l'un des critères d'une compétence avancée en langue cible (González-Rey, 2015) et où « le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87), recommande désormais l'enseignement de la phraséologie quasiment au même titre que le reste du lexique » (Cavalla, 2009, p. 1). L'émergence de cette discipline est aussi la résultante d'un besoin, celui de développer des outils d'apprentissage du lexique préfabriqué pour l'apprenant, mais aussi pour l'enseignant qui peut rencontrer des difficultés à enseigner ce type d'objet linguistique rarement abordé en classe, et que lui-même a appris de manière implicite et incrémentale par observation déductive dès le plus jeune âge, sans que l'usage lui soit explicité méthodiquement.
- 6 Plus récemment, les phraséodidacticiens ont commencé à s'intéresser à l'enseignement du lexique pragmatique, comme le décrivent les études récentes de Théophanous (2023) et de Théophanous et Perez-Bettan (2021). Ils montrent notamment que la compétence pragmatique, définie comme « la capacité des locuteurs à faire le bon choix entre des formes possibles et des formes appropriées au contexte » (Baider, Cavalla & Cislaru, 2020, p. 7), a été jusque très récemment écartée en faveur de l'acquisition de la grammaire. Le

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) aborde la compétence d'usage du lexique pragmatique sous trois aspects différents : 1) la connaissance des principes qui régissent l'organisation des messages langagiers, 2) la connaissance des fonctions communicatives et 3) la capacité interactionnelle (CECRL, 2018, p. 145). Malgré cet intérêt conjoint des chercheurs et des instances, il n'en demeure pas moins que les méthodes d'enseignement en FLE sont bien souvent vagues et peu claires quant à l'interface entre la pragmatique et le lexique lors de l'interaction. Il apparaît ainsi nécessaire de développer un dispositif phraséodidactique ciblant ce que nous appelons la *compétence lexicopragmatique*, compétence dont nous abordons les caractéristiques dans la section suivante.

2.2. Compétence lexicopragmatique

- 7 La *compétence lexicopragmatique* (Ladreyt, 2024) intervient en décodage (compréhension) et en encodage (production) lors de la compréhension ou de la sélection des PPI. Le terme *compétence lexicopragmatique* n'est pas anodin. Il met l'accent sur la composante lexicale et combinatoire mobilisée parallèlement à la compétence pragmatique lors de la formulation et la compréhension des PPI. Autrement dit, au-delà de la seule *compétence pragmatique* (Taguchi, 2009), nous partons du principe que « la connaissance des principes de fonctionnement du stock lexical d'une langue, et des potentialités combinatoires que ce stock renferme, sont primordiales pour la maîtrise de l'usage des [PhP] » (Ladreyt, 2024, p. 9). La *compétence lexicopragmatique* repose sur 3 dimensions ou sous-compétences : 1) la *compétence pragmalinguistique* (compétence de niveau *microstructurel* : connaissance de la relation forme↔fonction, des relations distributionnelles et combinatoires, des contraintes syntaxiques et organisationnelles du discours), 2) la *compétence sociopragmatique* (compétence de niveau *mésosstructurel* : inférences et indexicalités, enjeux sociétaux, variation, connaissances culturelles) et 3) la *compétence métapragmatique* (compétence de niveau *macrostructurel* : capacité d'observation déductive et de prototypage de l'usage du lexique à fonction pragmatique ; capacité de perception des conditions d'opérationnalité de la PPI, des répercussions en cas de violation des contraintes d'usage). Voici une Figure reprenant les différents éléments évoqués (Ladreyt, 2022) :

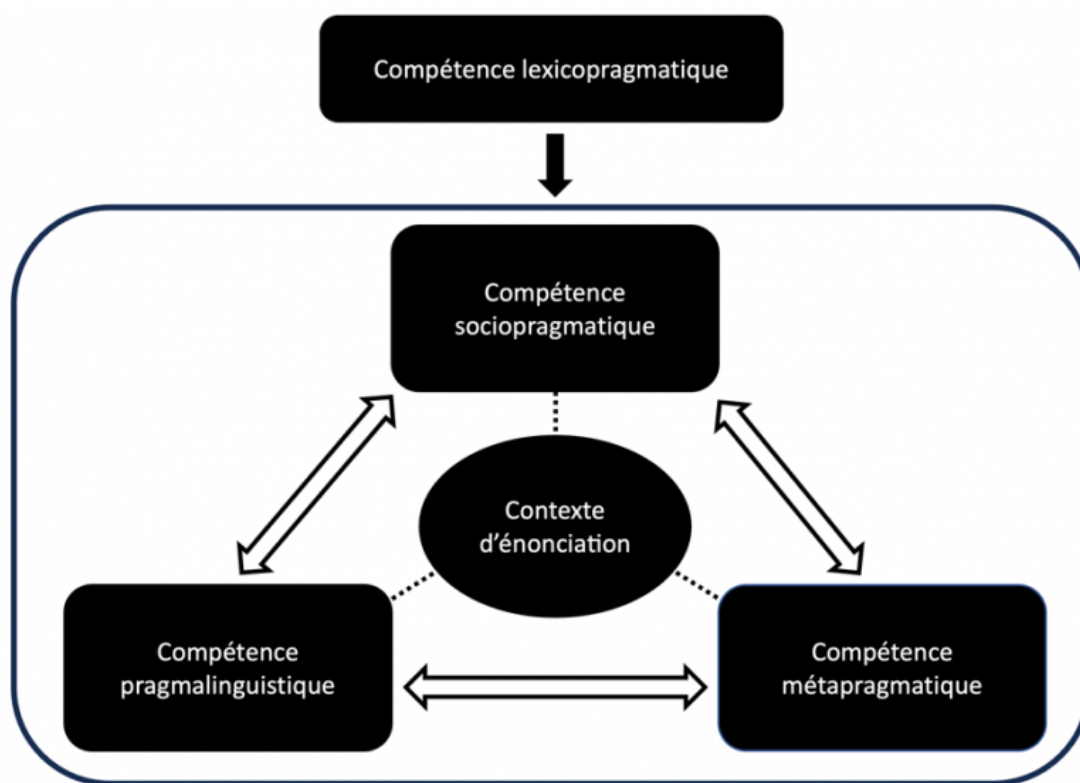


Figure 1. Modélisation de la compétence lexicopragmatique mobilisée dans l'usage des PhP

- 8 Dans la partie qui suit, nous évoquons plus en détail les PPI de refus qui font l'objet de l'étude présentée dans cet article.

2.3. Les PPI de refus : définition, choix et modélisation

2.3.1. Notion de *refus*

- 9 Le refus¹ est un acte de langage complexe souvent perçu comme un acte de politesse² interactionnelle ayant deux fonctions majeures : 1) l'ajustement des relations interpersonnelles et le ménagement, 2) la préservation et la fluidification des relations sociales. Le TLFi décrit trois sens principaux au nom *refus* :

- 1.a Refus (de qqc. à qqn). Action de refuser ce qui est demandé.
- 1.b Refus (de qqc). Fait de refuser ce qui semble s'imposer à quelqu'un, qui le contraint d'une manière ou de l'autre.

– 2. Refus de qqc. (de qqn). Fait de ne pas accepter ce qui est offert ou proposé.

- 10 Ces trois dimensions renvoient aux trois types de refus que l'on peut observer fréquemment : le refus d'une requête, le rejet d'un événement ou d'un état de fait, et le refus d'une offre ou d'un don de la part de quelqu'un. On retrouve une définition similaire chez Vanderveken (1988), pour lequel l'acte de refus constitue « la dénégation illocutoire d'une acceptation ou d'un consentement. Refuser, c'est ne pas accepter ce qui est offert. C'est décliner, rejeter ou repousser une invitation, un pourboire, un cadeau, etc. » (Vanderveken, 1988, p. 179). Le refus peut se caractériser selon les 4 critères suivants :

1 - Il est risqué pour le locuteur et menaçant pour l'interlocuteur (Berrier, 2000, p. 145). L'acte de refus implique dans sa réalisation une conscience développée du fonctionnement sociopragmatique de la langue cible. Il peut en effet être perçu selon les cas comme une marque d'hostilité qui peut à certains égards influencer négativement le déroulement de la communication et la relation entre les interactants (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

2 - Il est réactif et fait suite à une demande ou à une proposition de l'interlocuteur (« systématiquement attesté en deuxième position », Ursi, 2016, p. 59). Contrairement aux autres actes réactifs (joie, colère, surprise, etc.), la latence de son enchaînement peut varier en fonction du degré de danger pour l'image sociale du locuteur et de son interlocuteur (cf. notion de FTA ou *face threatening act*, Brown & Levinson, 1978), le locuteur ayant, dans le cas d'une menace élevée, besoin de plus de temps pour préparer son refus.

3 - Il constitue un acte non-préférentiel (Ursi, 2016 ; Alberdi, Urquiza & Etienne, 2023). L'organisation préférentielle des échanges, qui est un choix influencé par l'éthos communicationnel du locuteur, porte sur le choix des réponses les plus appropriées et les moins menaçantes pour son image ou celle de son interlocuteur. Ce caractère non-préférentiel s'illustre par le fait que le refus est statistiquement peu attesté dans les conversations quotidiennes (Ursi 2016, p. 59).

4 - Il est graduel, c'est-à-dire qu'il peut être catégorique (direct et explicite) ou nuancé (indirect et implicite). Les formes employées varient en fonction de cette gradualité, parmi lesquelles la formula-

tion indirecte, les désactualisateurs modaux ou l'usage des euphémismes lorsque le refus est adouci (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 29).

Dans la Section qui suit, nous discutons les spécificités des expressions de refus qui sont utilisées dans ce travail de recherche.

2.3.2. Les expressions de refus étudiées

2.3.2.1. Sélection et définition

- 11 Les expressions sélectionnées pour notre étude sont les suivantes : 1) *Je ne suis pas très chaud*, 2) *Ça va aller / Ça ira* et 3) *Ce n'est pas mon truc*. Ces expressions ont été sélectionnées selon cinq critères :

- 1- Elles ne constituent pas des formes canoniques de refus
- 2- Elles sont opaques : les sens / fonctions sont non-prédictibles
- 3- Elles ne sont pas ou peu enseignées dans les manuels de français
- 4- Elles se retrouvent fréquemment dans les interactions quotidiennes
- 5- Elles comportent une ambiguïté entre leur sens littéral et phraséologique Ces trois expressions de refus se définissent comme suit³ :

	Sens	Fonctionnement forme $\leftrightarrow$ sens
<i>Je ne suis pas très chaud</i>	Ces PPI sont employées par le locuteur pour exprimer son refus non-catégorique de manière indirecte, en réaction à un état des choses, une requête, une proposition ou un don qui se produit dans la situation d'énonciation et qui peut susciter une réaction émotionnelle à axiologie positive ou négative. Sur le plan discursif, ces expressions peuvent permettre de désapprouver, de manifester sa réticence ou de montrer son manque de motivation à faire quelque chose.	Motif de la chaleur : chaleur = image de la motivation ou de l'assentiment, du dynamisme. Le passage à la forme négative du prédicat de la construction attributive [S+ÊTRE+ADJ] produit le sens inverse : refroidissement = absence de motivation, réticence, manque de dynamisme. L'utilisation de l'adverbe de renforcement <i>très</i> à la forme négative apporte un certain degré d'ambiguïté qui adouci le refus en contrebalançant positivement la force de la forme négative (cf. <i>Ce n'est pas bon</i> = > <i>ce n'est pas très bon</i> etc.).
<i>Ça va aller</i> <i>Ça ira</i>		Utilisation de « ça va » confirmatif positif au futur simple ou périphrastique pour sous-entendre le fait que la proposition faite n'est pas une nécessité et que le locuteur pourra se passer de l'objet ou de la chose proposée dans la réalisation de son objectif immédiat. La nuance hypothétique de la forme future combinée à l'image du verbe ALLER impliquant un processus en progression permet la construction du sens.
<i>Ce n'est pas mon truc</i>		Utilisation du sens idiomatique de [Dét.Possessif + <i>truc</i>] (<i>son truc, mon truc</i>) où <i>truc</i> (objet, chose) renvoie à une préférence, une affinité particulière ou un domaine dans lequel le locuteur excelle. (Peut être remplacé par <i>dada</i> ou <i>fort</i>). L'utilisation du déictique <i>ce</i> renvoyant à la proposition faite et de la forme négative portant sur le prédicat <i>mon truc</i> permet d'exprimer un refus atténué ou une réticence en plaidant l'inadéquation avec les préférences personnelles.

Tableau 1. Définition et fonctionnement linguistique des expressions de refus étudiées

- 12 Dans la section suivante, nous évoquons les modalités d'analyse et de modélisation de ces expressions de refus avant leur didactisation.

2.3.2.2. Méthodologie de modélisation

- 13 La description et l'analyse du fonctionnement des expressions de refus traitées dans cet article se fondent sur des corpus et méta-corpus⁴ du français écrit (oral représenté) et oral déjà constitués et annotés :

	Modalité	Langue	Volume	Type d'annotation	Sous-corpus employé
Lexicoscope^(a) (métacorpus)	Écrit / oral / oral transcrit	FR	171 millions mots	Morphosyntaxique (dépendance syntaxique)	GEN (sous-corpus général), SENT (sous- corpus genre sentimental), ESLO2 ^(b)
CEFC^(c) (métacorpus)	Oral / oral transcrit	FR	450 h/ 4 millions mots	Morphosyntaxique (dépendance syntaxique)	Corpus TUFS ^(d) , CLAPI ^(e) , CFPP ^(f) , TCOF ^(g)
SoSweet^(h)	Écrit oralisé	FR	500 millions de messages	Morphosyntaxique	/

Tableau 2. Spécificités des données employées⁵

- 14 Nous avons également employé l'outil en ligne *Youglish*⁶ qui permet de rechercher des vidéos *YouTube* en spécifiant une chaîne de caractère qui sera recherchée dans les sous-titres de ces vidéos. Nous avons ensuite employé une grille d'analyse comportant les éléments suivants :

Niveau morphosyntaxique	Niveau sémantique	Niveau pragmatique	Niveau interactionnel
- Éléments périphériques fréquents - Structure syntaxique - Variantes morphologiques - Autonomie syntaxique - Modalité de phrase - Type du noyau - Fixité syntaxique (plan syntagmatique) - Spécificités combinatoires (plan paradigmatique)	- Idiomaticité - Compositionnalité - Motif / image - Polysémie - Axiologie - Modalisation	- Registre de langue - Fonction pragmatique - Sentiment(s) exprimé(s) - Contrainte contextuelle - Polyfonctionnalité	- Modalité polyphonique - Position dans l'interaction - Caractère réactif - Statut de tour de parole autonome ? - Gestuelle associée (seulement sur corpus vidéo)
Interface syntaxe ⇔ sémantique		Interface sémantique ⇔ pragmatique	

Tableau 3. Critères d'analyse des expressions de refus.

- 15 À partir de ces différents critères, nous avons observé le fonctionnement des expressions de refus et ensuite établi un récapitulatif de leur spécificité sous la forme de fiches lexicographiques :

[Vedette]	
I. Définition	
II. Expressions apparentées	
III. Caractérisation pragmatique	
IV. Variantes syntaxiques	
VI. Caractérisation syntaxique	
VI. Caractérisation lexico-sémantique	
VII. Caractérisation interactionnelle	
VIII. Éléments socioculturels afférents	
IX. Exemples linguistiques attestés	



[C'EST PAS MON TRUC]	
I. Définition	L'expression C'EST PAS MON TRUC (/sepamɔ̃stryk/) est employée par le locuteur pour exprimer son refus non-catégorique de manière indirecte, ou comme une forme de dérobaide, en réaction à un état des choses, une requête, une proposition ou un don qui se produit dans la situation d'énonciation et qui peut susciter une réaction émotionnelle à axiologie positive ou négative. Sur le plan discursif, ces expressions peuvent permettre de désapprouver, de manifester sa réticence ou de montrer son manque de motivation ou d'aptitude à faire quelque chose.
II. Expression(s) apparentée(s)	• C'est pas mon genre • C'est pas mon dada • C'est pas mon défilé • C'est pas mon kiff (très familier)
III. Caractérisation pragmatique	I. Acte illocutoire primaire • Expression de refus indirect et atténué L'expression C'EST PAS MON TRUC est souvent utilisée dans des contextes sociaux où l'on cherche à refuser poliment. En ce sens, elle remplit une fonction rituelle en maintenant la courtoisie et en évitant une confrontation directe. II. Acte illocutoire secondaire a) Réticence b) Manque de motivation c) Inexpérimentation / manque de compétence d) Désapprouver / rejeter III. Fonctionnement Utilisation du sens idiomatique de [Déf.Possessif + truc] (son truc, mon truc) où truc (objet, chose) renvoie à une préférence, une affinité particulière ou un domaine dans lequel le locuteur excelle. L'utilisation du déictique <i>ce</i> renvoyant à la proposition refusée et de la forme négative portant sur le prédicat <i>mon truc</i> permet d'exprimer un refus atténué ou une réticence en plaçant l'inadéquation avec les préférences personnelles. IV. Registre Familier + Courant (mais n'exclut pas un usage en milieu formel, si la relation entre les participants le permet)
IV. Variantes syntaxiques	• Variante normée : <i>ce n'est pas mon truc</i> (pour insister ; le plus souvent à l'écrit) • Variante elliptique : <i>pas mon truc</i>

Tableau 4. « Structure de la fiche lexicographique *C'est pas mon truc* (extrait) ».

- 16 Ces fiches servent ensuite de base à l'élaboration du dispositif didactique qui nous allons présenter plus bas. Nous abordons dans la partie qui suit le protocole expérimental de cette étude.

3. Déroulement de l'étude

3.1. Population étudiée

- 17 La population étudiée est constituée d'un groupe de 22 étudiants universitaires locuteurs natifs de l'Italien provenant de l'Université de Vérone, et dont le niveau de français CERCL oscille entre B1/B2. Le niveau de compétence linguistique des étudiants a été attesté de différentes manières : par le CLA (Centro Linguistico d'Ateneo) de l'Université de Vérone, par l'obtention de l'ESABAC au lycée ou encore par une certification DELF/DALF de niveau B1 ou B2 délivrée par les centres de l'Alliance française en Italie. Tous les informateurs sont inscrits en première ou deuxième année aux cursus *Lingue e Letteratura Straniere* ou *Lingue e Culture per l'Editoria e i Media Digitali*. L'enseignement du français y occupe une place centrale, incluant des cours de langue, d'introduction à la linguistique et se focalisant aussi

sur des aspects plus appliqués, en lien avec l'édition, les médias et la communication interculturelle. Bien qu'ils possèdent déjà une certaine familiarité avec l'apprentissage des langues étrangères, leur exposition à la langue française reste principalement académique. En dehors du cadre institutionnel, les occasions de pratiquer le français de manière spontanée demeurent donc limitées.

3.2. Dispositif didactique

- 18 Le dispositif didactique se décline de la manière suivante : initialement, un petit groupe de quatre apprenants, sélectionnés aléatoirement, a suivi un bref cours introductif portant sur la linguistique de corpus (corpus écrits et corpus oraux), et sur les PPI. Cette phase revêt une importance particulière dans le cadre de l'expérimentation, car elle visait à évaluer l'impact potentiel d'un accompagnement pédagogique centré sur une approche plus linguistique et systémique. Cette séquence comportait des activités visant, d'une part, à faciliter l'acquisition des PPI de refus, et, d'autre part, à établir un diagnostic de l'état de la compétence lexicopragmatique des informateurs.
- 19 L'approche globale de cette séquence se fonde sur la notion de *pragmatic awareness* qui peut être définie comme « la capacité à reconnaître des caractéristiques contextuelles qui déterminent dans quelle mesure une *routine linguistique* donnée peut être appropriée à une situation particulière » (Jordà, 2003, p. 48). En vue d'aider les apprenants à développer cette conscience pragmatique, l'objectif principal de cette séquence d'apprentissage est de sensibiliser les étudiants à l'usage contextualisé des PPI de refus, en leur fournissant des outils d'analyse leur permettant de repérer et interpréter ces expressions de manière appropriée selon les situations de communication, mettant en relief les dimensions illocutoires, sociopragmatiques et culturelles de ces formes.
- 20 Afin de concevoir ces outils d'analyse, nous nous sommes basés sur plusieurs observations issues des recherches antérieures : Martinez-Flor et Alcón Soler (2004, pp. 184-186), par exemple, suggèrent que l'emploi de matériaux authentiques et multimédias, tels que des scènes des films ou de séries télévisées, ainsi que des conversations tirées des corpus oraux peuvent avoir un effet positif sur le dévelop-

pement de la compétence pragmatique. L'usage de ce type d'input permettrait ainsi aux étudiants d'intégrer l'usage adéquat des fonctions pragmatiques ciblées et de leurs possibles modifications périphériques en contexte. La prise de conscience de ces aspects pragmatiques se fait, d'après Schmidt (1993), selon ce qu'il appelle la *noticing hypothesis*, et qui part du principe que tout élément linguistique doit être remarqué consciemment dans l'input pour pouvoir être acquis. En nous appuyant sur ces travaux, nous avons conçu une séquence didactique autour d'activités qui ne reposent pas uniquement sur l'intervention de l'enseignant. Elles visent plutôt à encourager les apprenants à observer de façon autonome l'usage de la langue autour d'eux et à réfléchir aux effets que peut produire le choix d'une formulation plutôt qu'une autre (Bardovi-Harling, 1999). Ci-dessous, le Tableau 5 décrit la structure de la séquence proposée :

Structure générale du cours		
Phase 1	L'interaction comme activité co-construite	Aborder très rapidement les dynamiques de la conversation quotidienne et les critères qui permettent d'observer son fonctionnement.
Phase 2	La phraséologie et les PPI	Explications simples concernant la question de la préfabrication et des expressions réalisant des fonctions pragmatiques dans la conversation
Phase 3	Les corpus oraux au service de la didactique du FLE	Montrer aux étudiants l'intérêt et l'utilité de travailler sur des données issues de corpus oraux lors de leur apprentissage + présentation de ressources
Phase 4	Panorama général des PPI de refus	Présentation générale des spécificités des PPI de refus abordées dans cet article
Phase 5	Activités de mise en pratique	Pour chaque PPI, mise en place de trois activités fixation, puis mise en commun et feedback en groupe

Tableau 5. Structure de la séquence didactique⁷

- 21 Parmi ces cinq phases, la phase 5 fait ici l'objet d'un développement particulier, car elle constitue le cœur opérationnel de la séquence. C'est à ce moment que les apprenants mobilisent concrètement les connaissances acquises dans les phases précédentes, à travers des tâches ciblées qui articulent théorie et pratique. Elle cristallise également les objectifs pédagogiques de l'ensemble du module, à savoir l'autonomisation de l'apprenant dans l'identification et l'interprétation des PPI en contexte.

- 22 Par ailleurs, c'est dans cette phase que les fiches lexicographiques mentionnées plus haut sont mises à profit. Conçues comme des supports articulant les aspects syntaxiques, sémantiques et métapragmatiques de la PPI cible, ces fiches offrent des précisions essentielles sur le sens, l'usage, les variations contextuelles et les équivalents possibles des PPI. Elles permettent à l'enseignant d'ancrer les explications dans une analyse lexicopragmatique rigoureuse et fondée sur les données. En rendant explicites les liens entre formes, fonctions et contextes, ces fiches jouent un rôle central dans la démarche de conscientisation. Le Tableau 6 ci-dessous synthétise les trois types d'activités proposées lors de cette phase finale⁸ :

Activités	Compétences visées	Compétences mobilisées	Description
Analyse métapragmatique	Compréhension	Métapragmatique	Une séquence d'interaction est visionnée. L'apprenant doit répondre à des questions concernant les fonctions et les modalités d'usage des PPI. L'enseignant s'appuie sur la fiche lexicographique pour proposer une explication.
Reformulation	Compréhension et production	Métapragmatique	Il s'agit d'une reformulation du sens et de la fonction d'une PPI dans différents contextes d'emploi sous forme d'une paraphrase en langue française. Les contextes proposés mettent en avant l'une des différentes fonctions de la PPI.
Recherche d'équivalent fonctionnel	Compréhension et production	Pragmalinguistique et métapragmatique	Les apprenants sont impliqués dans la recherche d'équivalent fonctionnel dans leur langue maternelle et dans la discussion sur des paramètres d'équivalence.

Tableau 6. Détail des activités proposées dans la phase 5

- 23 Les dialogues proposés dans les activités ont été élaborés à partir d'échanges authentiques tirés de corpus oraux (dont certains déjà employés lors de la phase de modélisation lexicographique). Ces ressources comportent des enregistrements de situations d'interaction relativement diversifiées (conversations, interaction transactionnelle, réunions, sorties entre amis...) et impliquent des locuteurs provenant de la Francophonie européenne (France, Suisse et Belgique). Il est à noter que nous avons eu une nouvelle fois recours à *Youglish* afin de proposer des supports multimodaux dans les activités.
- 24 Lors de la phase d'enseignement du fonctionnement des PPI de refus (phase 4), nous nous sommes plus spécifiquement concentrés sur

deux spécificités des PPI dont nous faisons l'hypothèse qu'elles constituent des difficultés majeures pour l'apprenant : l'opacité sémantique et la polyfonctionnalité des PPI. Ces deux dimensions sont en effet susceptibles de générer des malentendus communicationnels si elles ne sont pas explicitées dans le cadre de l'apprentissage. C'est pourquoi nous avons jugé essentiel de consacrer une partie importante de notre analyse à leur exploration.

- 25 Concernant la polyfonctionnalité, comme mentionné plus haut dans le cadre théorique, les PPI peuvent généralement remplir plusieurs fonctions communicatives et expressives selon le contexte d'utilisation (Ladreyt, 2022, p. 65). Ce phénomène est d'autant plus crucial à prendre en compte que les apprenants peuvent être tentés de stabiliser une interprétation unique et figée d'une expression donnée, généralement la plus saillante. Or, cette rigidité interprétative risque de conduire à des mésusages ou à des décalages interactionnels, notamment dans des échanges marqués par des enjeux de politesse ou de gestion de la relation. Prenons l'exemple de *C'est super*, présenté dans la première colonne du Tableau 7, comme une forme d'évaluation qualitative, exprimant sur le plan émotionnel une forme d'enthousiasme. En revanche, dans la seconde colonne, l'expression en question se trouve en position de clôture d'interaction et s'inscrit dans un enchaînement interactionnel de formules de ratification (*Ça marche, voilà*), de remerciement (*ben, merci*), puis de salutation (*bonne journée*). Cet emploi confirmatif, relativement fréquent en situation de politesse interactionnelle, se retrouve souvent à clôturer un schéma conversationnel où le locuteur exprime sa gratitude envers son interlocuteur. On a donc une même forme pour deux fonctions⁹ :

« C'est super » [évaluation + enthousiasme]	« C'est super » [confirmatif + gratitude]
Source : https://cococon.huma-num.fr/data/eslo/ESLO2_ENT_1036.mp3#t=1004,1008	Source : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/coralrom/ftelpv25.wav#t=308,329
A : Ils sont en contact, voilà ils sont en contact quand même avec une famille. En général, ça se passe bien, quand même, ouais. B : et tu as eu des retours quand même euh. A : ah oui, en général c'est des retours très positifs oui. B : c'est super ça c'est génial	A : Et cette réservation, elle est valable jusqu' au vingt-quatre mai midi quarante et une. Ça vous laisse de quoi réfléchir, d'accord ? Voilà, vous avez plusieurs options : soit vous passez en gare avant cette date-là, soit vous nous retéléphonez. B : Voilà, et pour annuler, j'appelle. A : Et vous donnez le code, et comme ça on vous les envoie par domicile. B : ça va <u>ça marche</u> voilà, c'est super , et <u>ben merci bonne journée</u>

Tableau 7. La polyfonctionnalité de l'expression « c'est super »

- 26 Il en va de même pour le paramètre d'opacité sémantique qui peut entraîner une confusion entre le sens littéral et le sens phraséologique. Un exemple très parlant de cette opacité est présenté dans le Tableau 8. Dans le premier cas, nous pouvons observer un usage littéral de *c'est bon* en tant qu'évaluation positive du goût. Dans le deuxième cas à droite, *c'est bon* est employé comme demande polie d'arrêter le versement d'une boisson dont la quantité est jugée suffisante par le locuteur.

DEUX ACCEPTIONS DE L'EXPRESSION « C'EST BON »	
« c'est bon » [ça a un bon goût]	« c'est bon » [c'est suffisant, ça va]
source : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/clapi/aperitif_chat.wav#t=226,231	source : https://hdl.handle.net/11403/cefc-orfeo/v1/oral/clapi/aperitif_chat.wav#t=226,231
A : Toi, tu veux de la sangria sangria B: Non, je vais prendre ça en fait A : D'accord B : Non, mais sers-le c'est bon [= ça a un bon goût] hein	A : Ouais, je veux je veux bien un peu ouais. B : Tu en veux A : Merci, c'est bon, c'est bon [= ça suffit, ça va] merci oh

Tableau 8. La non-compositionnalité de l'expression « c'est bon »

- 27 Afin de pouvoir guider les étudiants dans la compréhension des deux difficultés majeures évoquées précédemment – à savoir l'opacité sémantique et la polyfonctionnalité des PPI – nous nous sommes appuyés, lors de la construction de la phase appliquée (phase 5) de notre dispositif didactique, sur un modèle de fiche lexicopragmatique simplifiée élaborée dans Ladreyt (2024, p. 23) et basée sur un système de 10 questions qui décrivent de manière accessible et sans

métalangage les différents aspects liés à l'usage des PPI (*PhPex* selon la terminologie de l'auteur)¹⁰ :

[VEDETTE DE LA PPI]		
Descripteur ①	Quelle est la définition de [PPI] ?	Glose et définition simplifiée
Descripteur ②	À quoi sert [PPI] ?	Fonctions pragmatiques, sentiments exprimés, fonctions rhétoriques particulières
Descripteur ③	Dans quel contexte j'utilise [PPI] ? Avec qui ?	Registre, type d'interlocuteur, relation interpersonnelle, contraintes particulières liées au contexte
Descripteur ④	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme [PPI] ?	Expressions équivalentes en français
Descripteur ⑤	Comment se dit [PPI] dans ma langue ?	Expression(s) équivalente(s) en japonais
Descripteur ⑥	Quelles sont les différentes variations de [PPI] ? quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de [PPI] ?	Éléments distributionnels et combinatoires, variations morphosyntaxiques
Descripteur ⑦	Comment [PPI] obtient ce sens lors de la conversation quotidienne ?	Explication simple du motif sémantico-pragmatique
Descripteur ⑧	Quels sont les éléments socioculturels / historiques liés à [PPI] ?	Étymologie, faits culturels notables liés à l'usage
Descripteur ⑨	À quel moment dans la conversation j'utilise [PPI] ?	Position dans l'interaction, organisation dans la séquence interactionnelle
Descripteur ⑩	De quelle manière je dois dire [PPI] ?	Élément de prosodie, gestuelle particulière, proxémie, attitude, posture

Tableau 9. Structure de la fiche d'apprentissage, Ladreyt (2024)

28 Cette fiche d'apprentissage est utilisée par l'enseignant pour guider de manière inductive les apprenants lors de l'exploration des facettes liées à l'emploi des PPI de refus. Voici un exemple d'application de cette fiche d'apprentissage à la PPI *Ça va aller* et sa variante *Ça ira* (fiche soumise lors du dispositif pédagogique expérimental soumis aux 4 étudiants sélectionnés aléatoirement) dans le Tableau 10 :

	Question	Guidage
Descripteur 1	Quelle est la définition de « ça va aller/ça ira » ? À quoi sert « ça va aller/ça ira » ?	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.
Descripteur 2	Dans quel contexte j'utilise « ça va aller/ça ira » ? Avec qui ?	Registre courant , usage possible avec : les amis, la famille ou avec des collègues, avec lesquels nous avons une relation informelle.
Descripteur 3	Quelles sont les expressions en français qui fonctionnent comme « ça va aller / ça ira » ?	a) « (Ne) t'inquiète pas », « ça va s'arranger ». b) « Courage ! ». c) « C'est bon », « c'est pas la peine », « ce sera tout » (magasin).
Descripteur 4	Comment se dit « ça va aller / ça ira » en italien ?	1. « andrà tutto bene », « è tutto a posto ». 2. « va bene così », « non si preoccupi ». 3. « D'accordo », « va bene ».
Descripteur 5	Quels sont les petits mots qui accompagnent l'usage de « ça va aller / ça ira » ?	En français, « ça va aller / ça ira » est souvent accompagné d'autre expression, par exemple : a) t'inquiète, ça va aller ! b) allez, ça va aller ! courage ! c) non merci, ça ira ! En italien, l'usage de « ça va aller » peut être accompagné par des mots comme « coraggio », « fidati », « vedrai ».
Descripteur 6	Comment « ça va aller / ça ira » 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 entravé et continuera ce qu'il souhaite entreprendre. Dans le cas de a) et b), 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 le cas c), cela sous-entend que même en refusant la proposition, le locuteur ne sera pas entravé, la proposition n'est pas nécessaire au locuteur. 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.
Descripteur 7	Quels sont les éléments socio-culturels / historiques liés à « ça va aller / ça ira » ?	Une chanson révolutionnaire française intitulée « Ça ira » est devenue célèbre pendant la Révolution française. Le refrain « Ah ! Ça ira, ça ira, ça ira » exprime la détermination à surmonter les obstacles et à instaurer un nouveau régime. Cette chanson a contribué à ancrer l'expression dans la culture populaire comme symbole d'espoir et de persévérance. La langue française valorise souvent la politesse et la courtoisie dans la communication. Utiliser des expressions positives comme « ça va aller » s'inscrit dans cette tradition de maintenir des interactions sociales harmonieuses et positives. En outre, le refus direct est souvent perçu comme impoli, il est donc à éviter.
Descripteur 8	À quel moment de la conversation j'utilise « ça va aller / ça ira » ?	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.
Descripteur 9	De quelle manière je dois dire « ça va aller / ça ira » ?	a) et b) : En utilisant un ton apaisant et sincère et en l'accompagnant avec des gestes réconfortants (ex. une main sur l'épaule, maintien du contact visuel...) c) Ton poli et avenant avec maintien du contact visuel et parfois un hochement de la tête.

Tableau 10. Exemple de fiche d'apprentissage à partir de « ça va aller/ça ira »

29 Pour favoriser une conscience méta-pragmatique de l'usage des PPI de refus, nous avons volontairement intégré toutes les fonctions contextuelles de la PPI « ça va aller/ça ira ». Cela nous a permis d'aborder concrètement la difficulté de la polyfonctionnalité, en contrastant et désambiguïsant le refus au regard des autres fonctions possibles de cette PPI. Abordons à présent le test lexicopragmatique dans la section suivante.

3.3. Test lexicopragmatique

3.3.1. Modalités de passation

30 Le test lexicopragmatique a été administré en présentiel, au début d'un cours obligatoire de français habituellement dispensé à l'université de Vérone. Le test a été administré sous la forme d'un formulaire

interactif en ligne *Google Form*. Toutefois, il a été clairement précisé aux participants qu'aucun outil annexe (comme des dictionnaires ou l'accès à d'autres pages internet) n'était autorisé. Afin d'éviter des phénomènes de surinterprétation ou à l'inverse de réponses hâtives (ou *speeding*), chaque item du test était soumis à un compte à rebours affiché aux yeux de tous. En outre, seules les questions d'autoévaluations étaient des items obligatoires. De cette manière, nous pouvions voir en cas de non-réponse si le locuteur avait notifié une difficulté particulière dans l'autoévaluation. Au total, la passation a duré un peu moins de 30 minutes. À l'issue du test, les données ont été, dans un premier temps, examinées directement via l'interface de *Google Form*, permettant un traitement quantitatif immédiat. Dans un second temps, une analyse qualitative des réponses produites (compréhension, reformulation, équivalents proposés, commentaires spontanés) a été menée afin d'identifier les tendances interprétatives et les difficultés récurrentes (Section 3.1).

3.3.2. Architecture et contenu du test

- 31 Les méthodes d'évaluation de la compétence pragmatique ne font pas encore consensus parmi les chercheurs en linguistique appliquée et en didactique (Byram, 2003, p. 13). En effet, la nature éminemment contextuelle et implicite de la dimension pragmatique du langage rend difficile une évaluation standardisée en raison du grand nombre de variables à prendre en compte (Baider, Cavalla & Cislaru, 2020, p. 10). Toutefois, aussi complexe que puisse paraître l'évaluation de cette dimension, certains protocoles, bien que présentant quelques limites, ont tout de même donné des résultats éclairants. Il s'agit notamment des *questionnaires à choix multiples* (désormais QCM, Carrell, 1979), des *Questionnaires à échelle* (Maeshiba, Yoshinaga, Kasper & Ross, 1996), des tâches de reformulation et d'équivalence fonctionnelle (Ladreyt, 2022) que nous avons choisi d'employer dans notre test. Voici ci-dessous l'architecture de notre test :

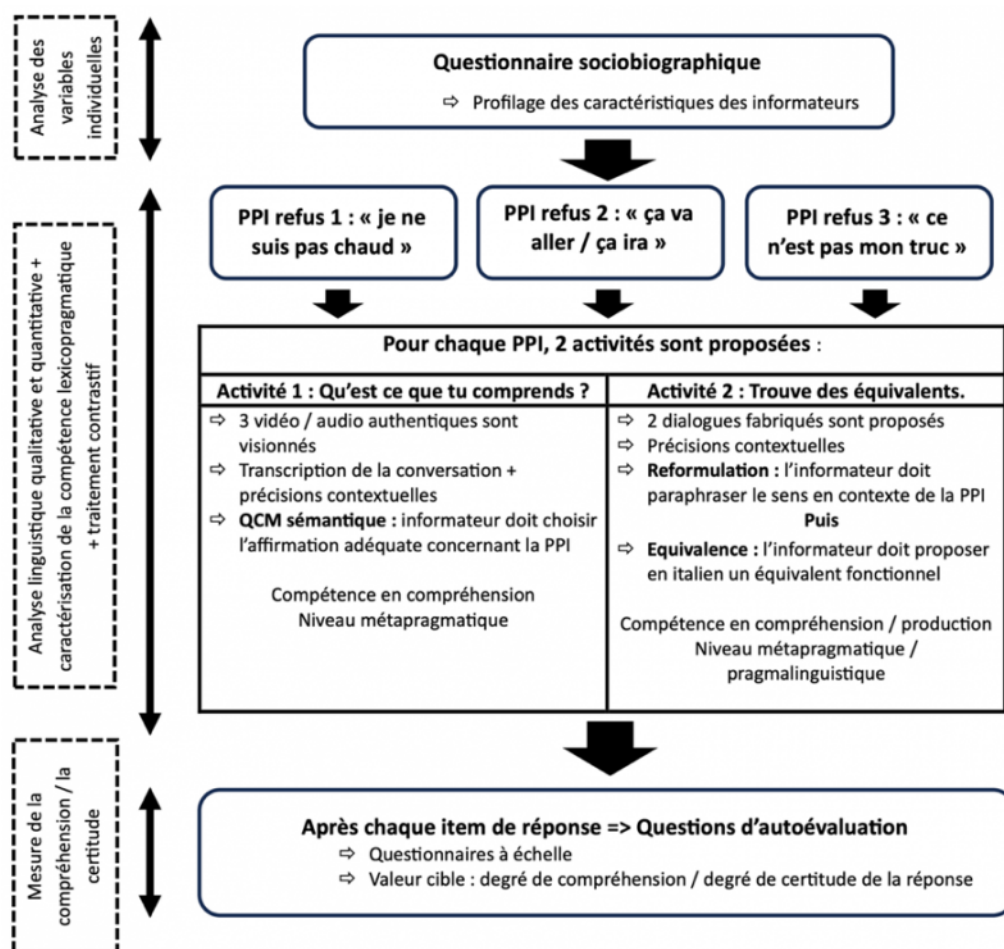


Figure 2. Architecture du test lexicopragmatique

32 Ce test reprend en partie certaines des propositions faites par Ladreyt (2022). Il a été conçu pour tester spécifiquement la compétence lexicopragmatique. Après un questionnaire biographique permettant d'établir les caractéristiques sociolinguistiques des participants, chaque PPI de refus a fait l'objet de deux activités : l'une en compréhension, basée sur des extraits authentiques et un QCM sémantique, et l'autre de reformulation et d'équivalence en langue maternelle. Les QCM proposés dans l'activité 1 consistent à soumettre aux informateurs un dialogue, avec une vidéo ou un audio assorti de didascalies explicatives du contexte, et dans lequel l'occurrence d'une PPI de refus est mise en évidence. Les vidéos ont toutes été sous-titrées et les PPI étudiées mises en gras et soulignées en rouge dans ces sous-titres, ce afin de favoriser la concentration des informateurs sur l'usage plutôt que sur le déchiffrement du contenu formel. À partir du dialogue proposé, les informateurs devaient

choisir parmi plusieurs affirmations qui interrogent le sens, l'usage ou les fonctions de la PPI examinée (Figure 3) :

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/nqz/Y4tnWlBzCda>



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 🍷.

Figure 3 : Aperçu de l'activité 1

- 33 Le QCM sémantique¹¹ est un type de test particulièrement utile pour évaluer la capacité des étudiants à mettre en lien une forme dans un contexte avec un sens et une fonction, et ce, dans le but de reconstituer la réponse pragmatique la plus appropriée à la fonction communicative attendue dans le dialogue. L'activité 2 se compose de deux étapes : en premier lieu, il est demandé aux informateurs de donner une paraphrase explicative du sens de la PPI mise en relief dans le dialogue proposé¹². Dans un second temps, nous avons demandé aux informateurs de produire en italien un équivalent fonctionnel (et pas nécessairement lexical) de cette PPI :

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 :

Votre réponse _____

- Proposez aussi un équivalent italien de l'expression « **ça va aller** » dans ce contexte :

Votre réponse _____

Figure 4. Aperçu de l'activité 2

- 34 La deuxième étape de cette activité est tout à fait intéressante, car elle permet d'apporter une dimension contrastive dans l'analyse des résultats. Cela peut, par exemple, nous aider à déterminer si l'existence ou non d'un équivalent fonctionnel dans la langue maternelle peut jouer un rôle facilitateur ou, au contraire, être un obstacle lors de l'apprentissage des PPI. Afin de tester la capacité à discerner la polyfonctionnalité ou la différenciation entre sens phraséologique et sens littéral¹³ (pour rappel, deux difficultés d'usage dont nous faisons l'hypothèse), nous avons intégré des distracteurs mettant en scène tantôt des emplois qui n'étaient pas des refus, tantôt des emplois qui étaient littéraux :

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.

Figure 5. Exemple de distracteur dans l'activité 2

- 35 Enfin, comme évoqué plus haut, des questions d'autoévaluation ont été soumises après chaque item de réponse. Ces questions ont été proposées sous forme de questionnaires à échelle de Likert :

-----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

Figure 6. Aperçu du questionnaire d'autoévaluation

- 36 Les questions d'autoévaluation portaient sur le degré de certitude, sur l'adéquation de la réponse et sur le degré de compréhension. Le

rôle de cette autoévaluation est d'une part de nous permettre de croiser ces données introspectives avec les résultats au test lexico-pragmatique, d'autre part, d'établir un indice général du niveau de compréhension des informateurs concernant l'usage des PPI proposées. À la fin de chaque activité, il était aussi demandé dans une question ouverte si le locuteur avait rencontré des problèmes particuliers, auquel cas il pouvait les mentionner.

4. Analyse de quelques résultats

4.1. Résultats quantitatifs

- 37 Les valeurs du Tableau 11 montrent que, globalement, l'activité 1 n'a pas constitué une réelle difficulté pour les 22 informateurs.

PPI de refus	Thématique de l'extrait vidéo proposé	Taux de réussite par dialogue	Taux de réussite par PPI
1) <i>Je ne suis pas chaud</i>	Conversation dans un bar.	86,4%	86,4%
	Monologue lors d'un TED TALK	81,8%	
	Débat télévisé avec un député	90,9%	
2) <i>Ça va aller / ça ira</i>	La livraison urbaine low-cost	100%	97%
	Le locuteur se déguise en Père Noël	90,9%	
	Conversation à la fromagerie	100%	
3) <i>C'est pas mon truc</i>	Discussion sur les activités d'Orléans	85,7%	85,7%
	Débat présidentiel	90,5%	
	Discussion sur les goûts musicaux	81,0%	

Tableau 11. Structure thématique et taux de réussite de l'activité 1

- 38 Le taux de réussite¹⁴ moyen par dialogue est de 89,7 %, allant de 81 % (*C'est pas mon truc*, dernier dialogue) à 100 % (*Ça va aller / Ça ira* », premier et troisième dialogues). La PPI *Ça va aller / Ça ira* se démarque avec 97 % de réussite, tandis que *Je ne suis pas chaud* et *C'est pas mon truc* avoisinent les 85 %. Concernant l'activité 2 (Tableau 12), qui consistait à reformuler en français le sens d'une PPI dans deux contextes distincts, puis à proposer un équivalent fonctionnel dans la langue maternelle des apprenants, nous observons de plus grandes disparités.

PPI de refus	Thématique du dialogue proposé et fonction pragmatique ciblée	Taux de réussite par dialogue	Taux de réussite par PPI
1) Je ne suis pas chaud	Invitation à la montagne (refus)	Fr (reformulation) : 59% It (équivalence) : 73%	Fr (reformulation) : 75% It (équivalence) : 82%
	Discussion mère-fils sur l'état de santé (distracteur littéral)	Fr (reformulation) : 91% It (équivalence) : 91%	
2) Ça va aller / ça ira	Discussion professionnelle, Requête : monter le chauffage (refus)	Fr (reformulation) : 73% It (équivalence) : 91%	Fr (reformulation) : 71% It (équivalence) : 79%
	Proposer d'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 12. Structure thématique et taux de réussite de l'activité 2 avec contraste entre français (Fr) et italien (It)

- 39 À la différence de la première activité où les réponses adéquates étaient préétablies, nous avons procédé pour cette deuxième activité au dépouillage et à l'observation de chacune des propositions de réponse pour en évaluer leur acceptabilité. Les taux de réussite sont plus faibles : en moyenne, 76 % pour la reformulation (de 59 % à 91 %) et 83 % pour l'équivalence (de 73 % à 91 %), avec des variations selon les dialogues de chaque PPI. En observant le taux de réussite par PPI, on s'aperçoit que le premier dialogue « Invitation à aller à la montagne » est celui qui a posé le plus de difficultés. À l'inverse, le dialogue « Discussion mère-fils sur l'état de santé » est celui qui affiche le meilleur taux de réussite. Cela est dû selon nous au fait qu'il s'agissait d'un distracteur particulièrement simple à interpréter en contexte. Enfin, nous avons pu observer que le dialogue « Discussion professionnelle, requête : monter le chauffage » de la deuxième PPI est celui qui présentait l'écart le plus important entre le taux de réussite de la reformulation en français et de l'équivalence en italien. Les résultats suggèrent une performance moins homogène dans l'activité 2. Cette variation s'explique probablement aussi par la nature de la tâche : par rapport au QCM guidé de l'activité 1, ici les étudiants se trouvaient impliqués dans une production plus libre, mobilisant des compétences d'analyse, de reformulation et de transfert interlingual. Cette complexité accrue entraîne logiquement plus d'écarts. Un manque de précision dans la production en français lié aux limita-

tions de compétence inhérentes au niveau cible des informateurs semble également avoir limité l'expression d'une pensée plus structurée et approfondie lors de la reformulation. Paradoxalement, les auto-évaluations indiquent peu de difficulté perçue et une bonne confiance, suggérant que les obstacles relèvent moins de la forme et se placent plutôt à un niveau fonctionnel et contextuel. Nous présentons dans la section suivante quelques éléments d'analyse qualitative.

4.2. Analyse qualitative et contrastive

4.2.1. Analyse portant sur toute la cohorte

40 Sans grande surprise, l'analyse de la première activité axée sur la compréhension a confirmé, à l'instar des résultats quantitatifs, que globalement les locuteurs italophones de niveau B1/B2 n'éprouvaient pas de grande difficulté lorsqu'il s'agissait de choisir l'affirmation adéquate. Cela serait l'indice, selon nous, que la proximité typologique entre l'italien et le français aurait pu, dans une certaine mesure, jouer le rôle de facilitateur dans la réalisation de la tâche. Partant de cette observation, il aurait été prévisible d'observer la même tendance dans les résultats de l'activité 2. Or, là aussi à l'instar des résultats quantitatifs, l'analyse qualitative de la deuxième activité, qui est plus axée sur la production, a montré un certain nombre de disparités. Afin d'illustrer certaines de ces disparités, nous examinons l'exemple de la deuxième PPI de l'activité 2, *Ça va aller / Ça ira*, sous l'angle contrastif de l'équivalence avec l'italien.

PPI	Mini-dialogues proposés	Reformulations des participants
<i>Ça va aller / ça ira</i>	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-moi vous aider.	Équivalents acceptables : « non c'è bisogno », « non è necessario », « ce la faccio », « non si preoccupi », « non serve » Équivalents partiels ou « erronés » : « non ho bisogno », « si figuri », « mi arrangio », « sono apposto »
	Contexte : Discussion professionnelle, Requête : monter le chauffage : Marie : Tu trouves pas qu'il fait 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 pas.	Équivalents acceptables : « a posto così », « può andare [bene] », « va bene così » Équivalents partiels ou « erronés » : « sto bene così », « è sufficiente »

Tableau 13. Contenus des dialogues proposés pour l'expression « ça va aller / ça ira » dans l'activité 2 et exemples de réponses des informateurs

41 Dans le premier cas, où une personne refuse une aide avec *ça va aller*, les équivalents que l'on a classés comme pragmatiquement optimaux sont : *Non c'è bisogno* ; *Non è necessario* ; *Ce la faccio* ; *Non si preoccupi* ; *Non serve*. Tous ces équivalents partagent l'idée d'une autosuffisance polie, typique dans une interaction où l'on refuse de l'aide sans être abrupt, car cette aide n'est pas nécessaire. Les équivalents considérés comme pragmatiquement lacunaires¹⁵ sont : *Non ho bisogno* ; *Mi arrangio* et *Sono a posto* qui posent problème au niveau fonctionnel pour diverses raisons :

– **Non ho bisogno** est trop direct et manque de la politesse implicite que l'on retrouve dans *Ça va aller*. En italien, cette formulation étant centrée sur le sujet énonciateur, elle pourrait sembler trop catégorique et, par conséquent, moins courtoise dans un échange quotidien n'impliquant pas de prise de décision réelle. L'effacement du sujet que l'on a dans *Ça va aller* (ça renvoyant à une situation générale) permet en effet d'adoucir le refus et de déplacer l'agent du refus du locuteur vers la situation d'énonciation. Cet effacement énonciatif caractéristique de la politesse indirecte ne se retrouve pas dans cette proposition en italien.

– **Mi arrangio** est proche de *Je m'en occupe* ou *Je me débrouille*, mais avec une connotation qui peut être potentiellement perçue comme abrupte. La PPI est souvent utilisée dans un registre plus informel, et peut donner l'impression d'une certaine nonchalance dans le dialogue proposé¹⁶. Cela ne la rend pas automatiquement impolie, surtout si elle est accompagnée de *grazie* ('merci'), mais cela peut introduire une familiarité dans l'échange qui la rend moins attendue dans un dialogue marqué par une offre d'aide bienveillante. En ce qui concerne *Non ho bisogno*, l'utilisation de cette formule implique pragmatiquement une focalisation sur le sujet énonciateur : cet aspect aussi contribue à considérer cette expression comme potentiellement abrupte et mal placée dans un contexte où l'on cherche à refuser une aide avec politesse tout en préservant son interlocuteur.

– **Sono a posto** signifie plutôt 'je suis bien', ce qui ne transmet pas de manière claire l'idée d'un refus d'aide comme *Ça va aller* en français. Cette formule se retrouve préférentiellement dans des contextes plus

spécifiques, comme par exemple lorsque nous refusons de la nourriture, une boisson ou un objet concret. Contrairement à *Ça va aller*, qui, en plus du refus, met l'accent sur une dimension d'assurance et de réconfort adressée à l'interlocuteur, *Sono a posto* se focalise davantage sur l'état personnel du locuteur plutôt que sur la nécessité du moment, sans vraiment exprimer une autosuffisance à l'origine du refus.

- 42 L'un des autres critères qui nous a permis d'établir si la proposition rentrait dans le cas des équivalents pragmatiquement lacunaires est la prise en compte du lien entre forme, fonction et configuration interactionnelle lors de la conversation quotidienne. En effet, bien que grammaticalement correctes et à première vue viables, ces formulations, au vu des contextes proposés dans l'exercice, peuvent induire des nuances sémantico-pragmatiques inadaptées ou incomplètes pour restituer le sens et la fonction véhiculés par la PPI ciblée dans le dialogue. En d'autres termes, le simple assemblage d'unités de forme et de sens ne suffit pas à assurer l'équivalence, elle doit aussi prendre en compte d'autres facteurs plus contextuels, la stratégie conversationnelle attendue au vu de la relation entre les participants, mais aussi des éléments sociopragmatiques tels que le registre ou le caractère direct ou non du refus.

4.2.2. Analyse portant sur la cohorte ayant suivi la séquence didactique

- 43 La comparaison entre les résultats du groupe ayant suivi la séquence didactique sur les PPI ($n = 4$) et ceux du groupe de contraste composé de 18 apprenants n'ayant pas bénéficié de la séquence didactique présentée plus haut n'a pas révélé de différences significatives en termes de performances globales au test. Les deux groupes ont été soumis au même questionnaire, dans les mêmes conditions de passation, immédiatement après la phase d'enseignement pour le groupe expérimental.
- 44 Cependant, une différence notable a été observée dans les réponses d'autoévaluation intégrées à chaque item du test. Les apprenants ayant suivi la séquence didactique se sont déclarés plus confiants dans leurs réponses et ont globalement rapporté un sentiment de meilleure compréhension. Bien que cette perception n'ait pas été

accompagnée d'une amélioration objectivable des performances, elle suggère une forme d'aisance accrue vis-à-vis du contenu pragmatique abordé, potentiellement liée à une meilleure familiarité avec les notions travaillées pendant la formation et une plus grande facilité dans la tâche de prototypage métapragmatique des PPI proposées dans le test.

45 Cette absence de différences remarquables entre les deux cohortes dans les scores de réussite au test ou dans le type de réponse enregistré nous amène à formuler plusieurs hypothèses :

- La proximité typologique de l'italien avec le français a sans doute joué un rôle facilitateur, réduisant ainsi le bénéfice potentiel de l'exposition à la séquence didactique proposée au groupe test. En effet, les informateurs disposaient déjà, au départ, de compétences interlinguistiques suffisantes, notamment en raison des similitudes lexicales et pragmatiques entre les deux langues, ce qui pouvait les avantager dans la réussite du test.
- Il est possible que les activités proposées dans le test aient été trop simples pour permettre d'observer les effets bénéfiques de la séquence didactique sur le cours. En effet, les autoévaluations ont montré que, globalement, le test n'a pas constitué de difficulté pour les participants. Il nous a semblé que le calibrage de la difficulté n'était pas adapté au niveau linguistique des informateurs et à l'avantage que procure la proximité typologique entre la langue maternelle et la langue cible dans l'interprétation des énoncés proposés. En outre, il nous a semblé, *a posteriori*, que nous avons disséminé trop d'indices contextuels, ce qui a pu peut-être faciliter de manière excessive la passation aux participants.
- Une autre hypothèse est qu'au contraire, le contenu du cours n'a finalement pas apporté d'éléments décisifs dans l'amélioration de la passation du test. Autrement dit, il nous a semblé que la *zone proximale de développement* (Vygotski, 1934), c'est-à-dire la zone dans laquelle l'apprenant, soumis à une tâche dont la difficulté est adaptée, apprend de manière optimale et développe sa compétence, ne semble pas être atteinte dans la configuration actuelle de notre dispositif didactique. Pour illustrer cette hypothèse, prenons exemple la métaphore du sportif : proposer à un sportif chevronné un exercice de course à pied en forêt alors que celui-ci court d'habitude en ville ne lui sera pas inutile,

mais ne lui apportera pas une amélioration significative de ses compétences, étant donné la similarité entre les deux exercices.

- 46 Malgré l'absence de résultats probants et décisifs pour le groupe test, ces différentes hypothèses ne sont pas triviales et constituent des indicateurs tout à fait utiles pour nous permettre de calibrer la difficulté du test lexicopragmatique et d'améliorer la configuration actuelle de la séquence didactique dans les suites que nous donnerons à cette étude. Dans la Section qui suit, nous mettons en perspective les résultats présentés plus haut avec d'autres études similaires et nous concluons.

4.3. Discussion des résultats

- 47 En nous appuyant sur les observations précédemment formulées et en comparant les résultats de cette étude pilote avec ceux d'autres études similaires, notamment celles menées par Ladreyt (2022) et Harada (2006, 2020) avec des apprenants japonais du français, et par Frescura (1997) avec des locuteurs italiens, nous proposons quelques éléments de discussion à l'égard des résultats obtenus au cours de cette étude.
- 48 Harada (2020, p. 43) observe les difficultés à s'approprier l'acte de refus des apprenants japonais du français, soulignant notamment la propension des locuteurs français à employer des refus souvent directs et accompagnés de justifications ou d'excuses. Harada observe qu'en général, les étudiants japonais jugent les justifications françaises comme excessives, préférant, en revanche, des refus plus implicites, sans étalage de justifications personnelles. Cela suggère notamment une différence culturelle de stratégie communicative qui peut engendrer des difficultés en ce qui concerne l'adéquation des formulations linguistiques adaptées lors du refus. Harada souligne également que la discussion pragmatique en classe sur le fonctionnement du refus en français, même si elle est bien argumentée, peut s'avérer insuffisante. Cela s'explique notamment par un phénomène de *résistance pragmatique* dont l'un des facteurs de déclenchement proéminents est l'*éthos communicatif*. Harada (2006, 2020) met par ailleurs en évidence que la distance typologique entre le japonais et le français entraîne un transfert pragmatique plus visible, notamment dans l'utilisation des stratégies d'atténuation et de flou énon-

ciatif. Si ces constats ne peuvent pas être directement transposés aux apprenants italophones – en raison notamment d’une plus grande proximité linguistique et culturelle avec le français – nos résultats ont cependant confirmé, à l’instar de l’étude de Harada, la persistance de difficultés de niveau métapragmatique en contexte de production orale. La proximité typologique ne garantit pas, semble-t-il, une maîtrise adéquate de l’usage pragmatique et interactionnel des PPI en conversation réelle. C’est donc moins au niveau de la réception qu’au niveau de la production spontanée, contextualisée et socio-pragmatiquement appropriée que les difficultés se rencontrent.

49 L’étude de Frescura (1997, p. 554) portant sur les stratégies de refus en italien montre que les locuteurs italiens aussi privilégient des formulations plus indirectes, accompagnées souvent par des formules d’atténuation qui passent par la plaisanterie (ex. *Io passo* ‘Je passe, ce sera sans moi...’ ; *No, grazie, scoppio* ‘non, merci. J’ai plus de place, je vais exploser...’ ; *Mi vuoi uccidere* ‘Tu veux ma mort ou quoi’ [pour refuser de la nourriture]). Cette propension à l’usage de formules indirectes ou à l’usage de plaisanterie a, semble-t-il, joué un rôle dans les difficultés d’usage remarquées chez nos informateurs, avec notamment une tendance à la production de refus évasif¹⁷ repéré dans l’activité 2 du test. En effet, si la proximité typologique entre l’italien et le français a indéniablement joué un rôle facilitateur au niveau structural et sémantique pour les tâches de compréhension, cette même proximité typologique ne semble pas garantir une aisance équivalente en production où les différences d’éthos communicatif se remarquent plus facilement.

50 L’étude de Ladreyt (2022, p. 406) concernant les locuteurs japonais du français de niveau très avancé a elle aussi donné des résultats très éclairants pour notre étude, notamment les observations suivantes :

- Difficulté d’ajustement du registre
- Difficulté d’ajustement et de repérage de la fonction pragmatique
- Difficulté à discerner le sens phraséologique du sens littéral
- Difficulté concernant l’usage des PPI polyfonctionnelles
- Influence de l’éthos communicatif de la langue maternelle

- 51 Ces différentes zones de difficultés se sont, dans une certaine mesure, retrouvées dans nos résultats d'analyse, notamment dans l'activité 2, mais à un degré moins important que dans l'étude de Ladreyt. Nous pensons cependant que le remaniement prochain de notre test vers des tâches plus exigeantes sur le plan de la production (Section 4.2.2.) permettra de mieux faire apparaître certaines difficultés. Celles-ci relèvent du niveau pragmatique et métapragmatique, et nous les considérons comme particulièrement révélatrices du fonctionnement de la compétence lexicopragmatique chez les informateurs.
- 52 Somme toute, l'éclairage apporté par ces différentes études confirme que les compétences métapragmatiques, sociopragmatiques et pragmatiques doivent être développées de manière explicite et complémentaire dans l'apprentissage des PPI. Si la proximité typologique facilite certains aspects de l'apprentissage en matière de compétence pragmatique, elle ne saurait être un facteur unique de réussite dans le développement de « la souplesse d'utilisation [...] et de sélection des choix sociolinguistiques corrects » (CECRL, 2018, p. 145). Cette proximité ne doit pas être un simple état de fait, mais doit être mobilisée de manière consciente et utile. Une sensibilisation accrue aux aspects lexico-combinatoires, aux normes discursives, aux attentes socioculturelles du français, ainsi qu'au fonctionnement des micro-schémas conversationnels propres à un acte de langage donné semblent nécessaires pour améliorer la compétence lexicopragmatique des apprenants.

5. Conclusion

- 53 La présente étude a donné moins de résultats qu'escompté lors de sa conception. Nous avons tout de même pu constater que plus la proximité typologique augmente, plus les difficultés d'emploi des PPI s'écartent de la couche structurelle de la langue pour aller à un niveau plus profond et métapragmatique, ce qui rejoint les études mentionnées précédemment. Ce niveau profond concerne le prototype des fonctions pragmatiques en contexte et l'ajustement de la posture communicative adoptée en fonction de l'illocutoire actualisé par les formes employées (lien de forme et fonction). Les résultats obtenus par notre cohorte ne semblaient pas révéler de difficultés

particulières sur le plan formel, mais ont montré des difficultés sur le plan de l'ajustement de l'illocutoire et de la nuance communicative (Section 4.2.1.). En outre, l'absence de résultats probants s'est révélée paradoxalement instructive. Elle a permis de formuler des observations précieuses pour ajuster les contenus pédagogiques proposés dans cette étude pilote, en nous permettant d'identifier les zones de faiblesse du dispositif didactique proposé ou de la méthodologie d'évaluation de la compétence lexicopragmatique employée.

- 54 L'originalité de cette étude réside surtout dans son apport théorique et méthodologique : elle propose un cadre d'analyse lexicopragmatique intégrant les dimensions formelles, pragmatiques et socioculturelles des PPI, à travers notamment l'usage de fiches simplifiées et de mises en situations concrètes. Le protocole mis en œuvre constitue une proposition méthodologique ouverte, répliquable et adaptable à d'autres langues et à d'autres niveaux ; à la croisée de la didactique, de la pragmatique contrastive et de l'analyse de corpus. Peu d'études, à notre connaissance, se sont penchées sur une méthodologie combinant approche linguistique, corpus oraux authentiques et réflexion didactique concernant l'usage des PPI de l'interaction quotidienne spontanée.
- 55 Ainsi, il subsiste la nécessité de développer des approches pédagogiques plus ciblées, qui ne se limitent pas à l'exposition passive aux expressions, mais qui mobilisent activement le locuteur en situation concrète et authentique, en poussant la réflexion à un niveau de compréhension métapragmatique et en encourageant une mise en situation interactive et engageante. À ce titre, cette étude peut représenter selon nous un point de départ pertinent pour de futures recherches ou expérimentations didactiques dans le domaine de la phraséologie pragmatique en contexte d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Alberdi, M. C., & Etienne, C. (2023). Aider l'apprenant à parler en interaction, du coup comment plaisanter ou refuser ?. *Repères DoRif*, 28, 1-20.

André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère, *Action*

- didactique, 1, 71-88. <https://asjp.cerist.dz/en/article/199010>
- Baidier, H., Cislariu, F., & Cavalla, C. (2020). Apprentissage des langues : Compétence pragmatique, Interculturalité. *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français*, 55(1), 7-20.
- Bardovi-Harling, K. (1999). Exploring the interlanguage pragmatics: a research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49, 677-713. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00105>
- Baude, O., & Dugua, C. (2016). Les ESLO, du portrait sonore au paysage digital. *Corpus*, 15, 1-19. <https://doi.org/10.4000/corpus.2924>
- Benzitoun, C., Debaisieux, J. M., & Deulofeu, H. J. (2016). Le projet ORFÉO : un corpus d'étude pour le français contemporain. *Corpus*, 15, 1-18. <https://doi.org/10.4000/corpus.2936>
- Berrier, A. (2000). Refus et politesse. In M. Wauthion, & A. C. Simon (Eds), *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles* (pp. 145-155), Louvain, Peeters.
- Bidaud, F. (2002). *Structures figées de la conversation – analyse contrastive français-italien*, Peter Lang.
- Byram, M. (Ed) (2003), *Compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Brown, P., Levinson, S.C. (1978). *Universals in language usage: politeness phenomena. Question and politeness*. Cambridge University Press.
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les langues modernes*, 1, 1-12.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., & Adam, J. M. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éditions Seuil
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. <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*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Dostie, G., & Sikora, D. (2021). Les phraséologismes pragmatiques : Entre langue et discours. Présentation. *Lexique*, 29, 5-14.. <https://www.peren-revues.fr/lexique/76>
- Flor, A. M., & Soler, E. A. (2004). Pragmatic Competence in the ESP context: a study across disciplines. *Linguistic Studies in Academic and Professional English*, 17, 167-193.
- François, J. (2019). La contribution des corpus diachroniques à l'étude du changement lexical. In S. Anquetil, C. Duteil & V. Lloveria (Eds), *Le sens des données : Statut du corpus et herméneutique à l'aune des humanités numériques* (pp. 80-107), L'Harmattan.
- Frescura, M. (1997). Strategie di rifiuto in italiano : uno studio etnografico. *Italica, Linguistics and Pedagogy*, 74(4), 542-559.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Les Éditions de Minuit.

- González Rey, M-I. (2019). La phraséodidactique : État des lieux. *Repères DoRiF, phraséodidactique : de la conscience à la compétence*, 18, 1-3.
- González Rey, M. I. (2015). *La didactique du français idiomatique*. EME Editions.
- Harada, S. (2006). Les stratégies de réfutation chez les apprenants japonais. *Bulletin of the faculty of Foreign Studies, Sophia University*, 41, 135-151.
- Harada, S. (2020). Les stratégies de refus : excessives ou insuffisantes ? *Le langage et l'homme*, 55(1), 39-54.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). L'approche interactionniste en linguistique, *Enseignement du français au Japon*, 28, 16-26.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome I. A. Colin.
- Kraif, O. (2019). Explorer la combinatoire lexico-syntaxique des mots et expressions avec le LEXICOSCOPE, *Langue française*, 203, 67-82.
- Krzyzanowska, A., Grossmann, F. & Kwapisz-Osadnik, K. (2021), *Les formules expressives de la conversation – analyse contrastive : français-polonais-italien*. Wydawnictwo Episteme.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua*, 8(2-3), 223-248.
- 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 de Doctorat. Université Grenoble Alpes.
- 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.
- Maeshiba, N., Yoshinaga, N., Kasper, G., & Ross, S. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. In S. Gass & J. Neu (Eds), *Speech acts across cultures: Challenge to communication in a second language* (pp. 155-187). Mouton.
- Mel'čuk, I. (2023). *General phraseology: Theory and practice*. John Benjamins.
- 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. *Congrès Mondial de Linguistique Française-CMLF 2022*, 138,1-17.
- Sułkowska, M. (2013). *De la phraséologie à la phraséodidactique : études théoriques et pratiques*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Safont 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*, 7(1), 43-68.
- Sinclair, J. (1996). Preliminary recommendations on Corpus Typology Eagles: Technical Report. <https://www.lc.cnr.it/EAGLES96/corpus typ/corpus typ.html>

Taguchi, N. (Ed.). (2009). *Pragmatic competence*. Mouton de Gruyter.

Théophanous, O., & Perez-Bettan, A. (2021) Séquences préfabriquées et usages chez des apprenants de français langue étrangère : le point de vue interne au locuteur. In I. Saddour et C. Gunnarsson-Largy (Eds), *Réflexions sur les usages et les utilisateurs du français : aspects acquisitionnels et didactiques. Reflections on the uses and users of French: implications for acquisition and instruction* (pp. 125-150). Peter Lang.

Théophanous, O. (2023). *Pour une prise de conscience des séquences phraséologiques en FLE*. 4e Colloque francophone international – Francontraste 2023 – Conceptualisation, Contextualisation, Discours.

Tutin, A. (2019). Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de lexicologie*, 114, 63-91.

Tutin, A., & Grossmann, F. (2024). Les phrases préfabriquées exprimant la surprise : vers l'élaboration de schémas sémantico-syntaxiques et pragmatiques rendant compte des régularités. *Studii de lingvistică*, 13(2), 145-171.

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*. Pierre Mardaga éditeur.

Vygotski, L.S. (1934). *Pensée et langage*. La Dispute.

Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language & Communication*, 20(1), 1-28.

Xatara, C. M. (2002). La traduction phraséologique. *Meta*, 47(3), 441-444.

Références sitographiques

(a) http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_2.0/

(b) <http://eslo.huma-num.fr>

(c) <http://ortolang107.inist.fr/?locale=fr>

(d) http://www.coelang.tufts.ac.jp/multilingual_corpus/fr/index.html?contents_xml=top&menulang=en

(e) <http://clapi.icar.cnrs.fr>

(f) <https://cocoon.huma-num.fr/exist/crdo/meta/cocoon-8bc96a4e-9899-30e4-99be-c72d216eb38b>

(g) <https://tcof.atilf.fr>

(h) <http://sosweet.inria.fr/team/> (corpus issu de X, anciennement Twitter)

NOTES

1 À noter que ce cadrage théorique concernant le refus se veut général, mais les observations faites se fondent tout particulièrement sur l'observation du français. Il est probable que la présente proposition théorique

gagnerait à être réexaminée au regard d'autres langues, ce que nous considérerons dans la suite de ces travaux.

2 On entend l'acte de politesse comme un acte de régulation des relations interpersonnelles. Dans cette acception le refus apparaît donc comme un dispositif d'ajustement des relations entre le locuteur et son interlocuteur.

3 Ces définitions constituent des propositions lexicographiques basées sur les modèles de Bidaud (2002), Kryzanowska, Grossmann et Kwapisz-Osadnik (2022) ou du *Wiktionnaire*.

4 Un *méta-corpus* est un corpus mettant à disposition des outils de requête permettant d'explorer plusieurs corpus déjà existants.

5 Nous mentionnons les références de ces corpus dans la Section « Références sitographiques »

6 <https://youglish.com/french>

7 Une activité fixation est une activité visant à “fixer” de manière concrète les savoirs enseignés dans les phases précédentes.

8 Dans le Tableau suivant, la dénomination « activités » fait référence à des tâches concrètes, observables et organisées dans la séquence didactique. Il s'agit de ce que l'apprenant fait réellement en salle de classe : analyser, reformuler... Par contre, la dénomination « type(s) » renvoie de manière plus générale à la nature de l'activité langagière impliquée. Cela correspond, en effet, aux macro-compétences langagières identifiées aussi par le CECRL : compréhension, production, interaction.

9 La fiche lexicopragmatique utilisée ne présume pas des spécificités de la langue maternelle ou de la culture de l'apprenant (Ladreyt, 2024). Elle a été pensée pour être transférable à d'autres langues et pour structurer méthodiquement l'attention des apprenants sur des aspects clés de l'usage pragmatique des PPI.

10 La fiche lexicopragmatique utilisée ne présume pas des spécificités de la langue maternelle ou de la culture de l'apprenant (Ladreyt, 2024). Elle a été pensée pour être transférable à d'autres langues et pour structurer méthodiquement l'attention des apprenants sur des aspects clés de l'usage pragmatique des PPI (*PhPex* selon la terminologie de l'auteur).

11 Ladreyt, 2022

12 Bien que fabriqués, ces dialogues ont été soumis à un accord inter-juge auprès de locuteurs natifs du français afin de juger de leur caractère naturel et proche d'une conversation orale authentique.

13 Nous utilisons « sens littéral » dans son acception commune, c'est-à-dire ce qui relève d'une lecture compositionnelle des unités lexicales formant l'expression (par ex. *être chaud* = état physique mesurable qui implique une température élevée), par opposition à une interprétation idiomatique.

14 Le score a été calculé de la manière suivante : des points sont attribués en fonction de l'acceptabilité ou non de la réponse proposée par l'informateur. Les points sont ensuite comptabilisés pour chaque informateur. Nous avons ensuite fait une moyenne des scores de tous les informateurs que nous avons ensuite transformé en pourcentage.

15 Les propositions de réponses considérées comme pragmatiquement lacunaires n'ont pas fait l'objet de l'attribution d'un point dans le score et ils ont été commentés dans le texte de l'article.

16 Un des évaluateurs de ce texte a mis évidence que, en italien, la forme pronominalisée « *arrangiarsi* » n'a pas de connotation familière absolue et, qu'en tous cas, elle n'est pas plus familière que « je me débrouille ». Cette remarque est tout à fait correcte. En revanche, dans un contexte d'interaction avec une personne inconnue ou dans une situation de politesse marquée – comme celle d'un jeune homme proposant spontanément son aide à une dame – l'emploi de *mi arrangio*, bien que grammaticalement correct, peut sembler, d'après nous, moins aligné avec les attentes interactionnelles en termes de distance et de déférence.

17 Par « refus évasif », nous entendons un refus indirect et implicite 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.

RÉSUMÉS

Français

Cet article s'inscrit dans les domaines de la phraséologie pragmatique, de la phraséodidactique et de l'acquisition de la compétence lexicopragmatique. Il explore les *phrases préfabriquées des interactions* exprimant le refus en français, en s'intéressant à leur description théorique, à leur modélisation et à leur acquisition par des apprenants italophones de niveau B1-B2 (n=22). L'étude cible trois expressions spécifiques : *Je ne suis pas très chaud* ; *Ça va aller* / *Ça ira* et *Ce n'est pas mon truc*. L'expérimentation repose sur un protocole en trois étapes : (1) une analyse linguistique des PPI sélectionnés, (2) l'élaboration et l'application d'un dispositif pédagogique auprès d'un

échantillon d'apprenants (groupe test), et (3) un test lexicopragmatique mesurant la compréhension et la production de ces expressions. L'évaluation des résultats, par une approche principalement qualitative, vise à mesurer l'efficacité du dispositif didactique et à identifier les difficultés d'acquisition de ces PPI. Cette recherche contribue ainsi à une meilleure compréhension des mécanismes d'apprentissage des expressions à fonction pragmatique et à l'élaboration d'outils pédagogiques adaptés à leur enseignement.

English

This article falls within the fields of pragmatic phraseology, phraseodidactics, and the acquisition of lexicopragmatic competence. It explores *prefabricated phrases of interaction* (PPI) used to express refusal in French, focusing on their theoretical description, modeling, and acquisition by Italian-speaking learners at the B1-B2 level. The study examines three specific expressions: *Je ne suis pas très chaud* 'I'm not(really) keen (on it)'; 'I'm not really up for it'; *Ça va aller / Ça ira* 'It's okay', and *Ce n'est pas mon truc* 'not my thing' / 'It's not my cup of tea'. The experiment follows a three-step protocol: (1) a linguistic analysis of the selected PPIs, (2) the development and implementation of a pedagogical framework with a sample of learners (test group), and (3) a lexicopragmatic test assessing the comprehension and production of these expressions. The evaluation of the results, through mainly qualitative approaches, aims to measure the effectiveness of the didactic framework and identify the challenges in acquiring these PPIs. This research contributes to a better understanding of the learning mechanisms of pragmatic expressions and to the development of pedagogical tools tailored to their teaching.

INDEX

Mots-clés

phraséodidactique, phrases préfabriquées des interactions, FLE, compétence lexicopragmatique

Keywords

phraseo-didactics, prefabricated expressions, French as second language, lexico-pragmatic competence

AUTEURS

Francesco Faresin

Université de Vérone LiDiLEM, Université de Grenoble francesco.faresin@univr.it

Les phrases préfabriquées des interactions quotidiennes exprimant le refus : Forme, fonction, acquisition

Alexis Ladreyt

RFMC, Hokkaido University LiDiLEM, Université de
Grenoble ladreyt.alexis@imc.hokudai.ac.jp