Lexique
ISSN : 2804-7397
Publisher : Université de Lille

37 | 2025
Le lexique préfabriqué des interactions : des descriptions linguistiques et outillées à l'application didactique

Les évaluations dans les interactions quotidiennes : quelles expressions et fonctions enseigner ?

Evaluation in everyday interactions: which expressions and functions should be taught?

Carole Etienne, Virginie André and Carmen Alberdi

https://www.peren-revues.fr/lexique/2103

DOI : 10.54563/lexique.2103

Electronic reference
Carole Etienne, Virginie André and Carmen Alberdi, « Les évaluations dans les interactions quotidiennes : quelles expressions et fonctions enseigner ? », *Lexique* [Online], 37 | 2025, Online since 01 décembre 2025, connection on 25 février 2026. URL : https://www.peren-revues.fr/lexique/2103

Copyright
CC-BY

Les évaluations dans les interactions quotidiennes : quelles expressions et fonctions enseigner ?

Evaluation in everyday interactions: which expressions and functions should be taught?

Carole Etienne, Virginie André and Carmen Alberdi

OUTLINE

1. Introduction
2. Les interactions du quotidien
3. Les évaluations en interaction
4. Difficultés que posent ces expressions évaluatives aux apprenants de français langue étrangère
5. Deux expérimentations auprès de différents publics d'apprenants
   5.1. Variété, polysémie et plurifonctionnalité des expressions
      5.1.1. Le public
      5.1.2. Enquête initiale
      5.1.3. Activité pédagogique
      5.1.4. Discussion des résultats
   5.2. Le cas particulier de l'expression *c'est bon*
      5.2.1. Le public
      5.2.2. Enquête initiale
      5.2.3. L'activité pédagogique
      5.2.4. Les résultats
   5.3. Mise en perspective de ces deux approches
6. Propositions didactiques et perspectives

EDITOR'S NOTES

Reçu : Mars 2025 / Accepté : Septembre 2025
Mise en ligne : Décembre 2025

TEXT

1. Introduction

1 Dans cet article, nous proposons d'étudier les expressions évaluatives dans les interactions orales de différentes natures, qu'elles soient initiées par le locuteur ou attendues par ses interlocuteurs, dans différentes configurations et situations. Nous nous concentrerons plus particulièrement sur le motif *c'est* suivi d'un adjectif, à la forme affirmative, négative, voire interrogative, en analysant ces séquences dans une perspective verbale et multimodale.

2 Nous présenterons deux protocoles expérimentaux visant à évaluer la compréhension de ces expressions auprès de deux types de public suivant une formation en français langue étrangère (FLE) :

- des apprenants de niveau B1 à C1 en France, en formation préalable à leur intégration universitaire : ils devront d'abord identifier les expressions évaluatives les plus connues et leurs principales fonctions, puis déterminer le sens en contexte dans différents extraits d'interactions écologiques orales ;

- des apprenants de niveau B2 à C1 en Espagne, dans une faculté de traduction et d'interprétation : ils analyseront les différentes fonctions de l'expression *c'est bon*, avant d'en examiner le sens en contexte, selon une démarche similaire au premier protocole.

3 Ces publics ont été choisis en fonction de leur contexte, homoglotte ou hétéroglotte, d'apprentissage du français : certains vivent en France tandis que d'autres apprennent le français en Espagne. Parmi ces derniers, certains ont effectué un séjour en immersion plus ou moins long en France, d'autres non. Le contexte homoglotte, qui constitue un atout essentiel du point de vue de l'apprentissage et de la possibilité d'investissement des acquis en temps réel (Cuq, 2020), s'avère également décisif dans le développement d'une conscience pragmatique permettant à l'apprenant d'aller au-delà de la signification littérale de ces évaluations pour y intégrer des nuances fonctionnelles variables selon les situations.

4 À partir des résultats obtenus, nous comparerons la compréhension de ces expressions hors contexte et en situation pour chacune des expérimentations, en soulignant les points communs. Nous proposerons ensuite des pistes d'exploitation visant à améliorer non seule-

ment la compréhension de ces évaluations, mais aussi les réactions des interlocuteurs et, plus largement, le déroulement même des échanges.

5 Les interactions qui font l'objet de notre étude correspondent à des situations sociales du quotidien, privées ou professionnelles. Il ne s'agit pas de données sollicitées par un chercheur, elles ont été recueillies de façon écologique dans différents contextes. Ces interactions font partie des corpus CLAPI (http://clapi.icar.cnrs.fr/) et son volet enseignement ClapiFLE (http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE), FLEURON (https://fleuron.atilf.fr/) et INTERFARE (https://icar.cnrs.fr/interfare/). Différents genres de discours sont concernés, notamment des conversations, des réunions, des relations de service, des consultations médicales ou des transactions commerciales.

2. Les interactions du quotidien

6 La linguistique interactionnelle (Mondada, 2002) ou les études du français parlé en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Traverso, 2016) ont permis de définir les interactions verbales comme étant situées, séquentielles, collaboratives et co-construites (André, 2021). En effet, les interactions sont situées dans la mesure où elles sont indissociables de la situation de communication dans laquelle elles prennent place (Hymes, 1972). Les éléments de la situation tels que le lieu et le moment où se déroule l'interaction, l'identité des participants, leur relation, leur rôle et leurs connaissances partagées, l'objectif de l'échange et le genre de discours (conversation, transaction commerciale, réunion, consultation, etc.) conditionnent les pratiques et les activités langagières réalisées par les interlocuteurs.

7 De plus, les interactions sont appréhendées selon leur séquentialité dans la mesure où les tours de parole s'enchainent les uns après les autres (Sacks et al., 1974) dans une temporalité particulière. En d'autres termes, les pratiques langagières des locuteurs ainsi que leurs tours de parole ne peuvent pas être analysés indépendamment de ceux qui précèdent et de ceux qui suivent. Même si « la parole en interaction est une parole toujours en train d'être produite et toujours en train d'être reçue » (Traverso, 2016, p. 17), son analyse prend nécessairement en compte les éléments co-textuels des segments étudiés, qu'ils soient verbaux, avec le lexique et la syntaxe,

ou multimodaux, à travers les regards, les rires, les expressions faciales, les gestes, les postures, les déplacements ou encore la prosodie.

8 Une caractéristique majeure des interactions est leur caractère collaboratif et co-construit. Cela signifie tout d'abord que les interlocuteurs s'inter-influencent et s'ajustent les uns aux autres pour produire la forme et le contenu de leurs activités langagières. Par ailleurs, les locuteurs ne construisent pas des discours distincts mais construisent collaborativement un discours commun. Cette co-construction engendre des processus d'intercompréhension et de transformation des locuteurs qui reçoivent des informations qu'ils prennent en compte au fur et à mesure des échanges et qui façonnent leur propre intervention. Elle fait également émerger des négociations du sens et des ajustements mutuels qui peuvent se manifester par des reformulations, des (auto)corrections ou des réparations, des complétions, des marques d'accord ou de désaccord, des reprises ou des évaluations.

3. Les évaluations en interaction

9 Les évaluations permettent de se positionner afin d'exprimer une émotion, de faire part de son ressenti ou de donner son avis, que ce soit sur un objet, une personne, une proposition, une question, une explication ou encore une solution. Dans cette étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux évaluations qui sont une réaction d'un locuteur aux contributions que les autres locuteurs viennent de produire (les hétéro-évaluations) ou à ses propres productions (les auto-évaluations).

> Une évaluation implique des modalités appropriées dans la participation de tous les interlocuteurs et une prise en compte du déroulement temporel de l'échange. Dans ce sens, bien que souvent produite par un seul locuteur, elle demande néanmoins la collaboration, par le biais d'une participation coordonnée et d'un contrôle mutuel, des interlocuteurs engagés alors dans une activité évaluative (Bonu, 2001, p. 55).

10 L'analyse des interactions implique l'étude des ressources mobilisées par les locuteurs pour interagir de façon appropriée à la situation de

communication et pour s'impliquer activement dans une action conjointe avec leurs interlocuteurs. Notre étude montre que les locuteurs emploient une variété de procédés leur permettant de produire des évaluations en interaction, faisant appel à des productions verbales et multimodales qu'ils articulent. Parmi ces procédés, nous nous intéresserons aux phénomènes phraséologiques qui sont, selon Tutin (2010, p. 180), « un point de rencontre entre le lexique et la syntaxe, entre la langue et le discours, et doivent s'observer et s'étudier *in vivo* ». Ainsi, c'est en contexte que nous analysons les évaluations, leurs fonctions et leurs réalisations en fonction des propos qui précèdent, mais également des émotions qu'elles véhiculent (Plantin et al., 2000) et des réactions qu'elles suscitent, compte tenu de leur valeur expressive (Searle, 1985), que la prosodie peut traduire et renforcer (Persson, 2017). En nous inscrivant dans le cadre de l'analyse interactionnelle, nous relevons les expressions spécifiques, leurs différents formats, les modifieurs qui augmentent ou réduisent leur intensité, leur position dans le tour de parole, les marqueurs co-occurrents les plus fréquents, mais également les caractéristiques multimodales de leur production, qui rendent leurs actions plus intelligibles (Garfinkel, 1967 ; Mondada, 2017).

11 Une première observation concerne l'omniprésence de ces évaluations dans des activités langagières de différentes natures (raconter, expliquer, proposer, donner son avis, complimenter, rechercher des mots...) et dans une variété de contextes autant privés (accueil à la maison, conversation, jeu, invitation...) que professionnels (réunion, achat, consultation...).

12 Si elles donnent la possibilité aux différents locuteurs de se positionner sur le sujet de l'échange, ces évaluations correspondent également à des attendus dans le déroulement prototypique d'une interaction dont on peut donner quelques exemples :

- des marques d'enthousiasme lors d'une invitation (Alberdi & Etienne, 2021) ;

- des marques d'intérêt au cours d'un récit (Couper-Kuhlen & Selting, 2018 ; Etienne et al., 2024) ;

- des compliments quand on est accueilli chez quelqu'un, sur son logement, la nourriture ou les boissons offertes (Traverso & Ursi,

2015) ;

- une réaction à une solution proposée, notamment en réunion, que ce soit pour l'approuver, la compléter ou la réfuter, donc à connotation aussi bien positive que négative (Ravazzolo et al., 2023) ;

- des marques d'étonnement, de satisfaction, de réprobation ou encore d'incompréhension pendant des explications (Gülich, 1990).

13 Au-delà de la forme que peut prendre une évaluation, c'est sa valeur qui fera sens dans la capacité à interagir du locuteur afin de répondre aux attentes de ses interlocuteurs et de mener à bien son échange. Sa connotation positive (compliment, enthousiasme, approbation, empathie, etc.) ou négative (demande d'explication, désapprobation, rejet, etc.) ne se déduit pas systématiquement de l'expression utilisée (Grossmann & Tutin, 2005), mais nécessite d'étudier la séquence dans laquelle elle s'inscrit (en l'écoutant ou en la visualisant) et de prendre en compte la situation de communication afin de comprendre ou de désambiguïser sa forme textuelle. Par exemple, l'expression *c'est pas mal* peut avoir une valeur positive d'encouragement ou une valeur négative qui suggère une amélioration mais aussi une valeur de demande de confirmation (*c'est pas mal hein*).

14 Les expressions comprenant des négations, telles que *c'est pas vrai* ou *c'est pas possible*, utilisées majoritairement pour montrer sa surprise ou son incompréhension, se révèlent également complexes (Grossmann et al., 2021). Bien entendu, elles s'éloignent du sens propre de *pas vrai*, c'est-à-dire 'faux', ou *pas possible*, dans le sens d''impossible', comme c'est le cas des « unités phraséologiques » qui se caractérisent par leur caractère non-compositionnel (Bally, 1909) mais il est souvent difficile de discriminer le ressenti qu'elles expriment entre découragement, regret ou critique. De même, l'expression *c'est pas terrible* n'est pas en lien avec *terrible*, mais évoque un reproche alors que la négation d'un terme négatif (ici *terrible*) pourrait suggérer au contraire un sens positif.

15 Les expressions d'évaluation usuelles peuvent se décliner avec des modifieurs qui vont intensifier leur valeur (*trop*, *vraiment*, *très*, *quand même*…) ou l'atténuer (*peut-être*, *un peu*, *assez*). Ces variations vont permettre au locuteur de moduler ses réactions afin de les ajuster au plus près de son ressenti : « Utiliser une structure préfabri-

quée, c'est exploiter un modèle. On peut le reproduire tel quel, ou bien l'adapter à une situation contextuelle ou encore s'en servir comme d'un patron pour créer des structures plus ou moins apparentées » (Gülich & Krafft, 1997, p. 266).

16 Ces variations vont parfois changer la fonction de l'expression comme c'est le cas pour *c'est bête/con*, qui exprime un regret, alors qu'elle deviendra une appréciation positive à sa forme négative *c'est pas bête/con*, ou un constat avec le modifieur *tout*, dans *c'est tout bête/con*, qui la rapproche de *c'est simple*. De même, les modifieurs *si* ou *plus* pourront minimiser des expressions comme *c'est pas grave*, *c'est pas mal* ou *c'est pas difficile*, ou, au contraire, conforter des évaluations comme *c'est pas facile* ou *c'est pas simple*, exprimant le doute et la difficulté.

17 De plus, certaines expressions découlent d'une combinaison comme *c'est pas trop bien*, dérivée de la construction figée *c'est trop bien* (Alberdi et al., 2018) pour devenir à la fois une évaluation et une question dont la formulation projette une réponse positive. C'est le cas de l'extrait suivant, lors d'un repas entre amies, où elle est produite par Elise (ELI) avec une intonation montante (signe ↑) et en chevauchement avec l'évaluation *c'est super* de Béatrice (BEA), et entraine la confirmation de Marie (MAR) *ben ouais carrément*. Dans cette séquence d'évaluations chorales, c'est-à-dire produites simultanément, on observe que Béatrice et Marie ne quittent pas des yeux Elise, qui les regarde tour à tour, sollicitant ainsi leur réaction.

MAR non mais x après si elle a maigri euh
(0.2)
ELI oh mais grave elle a bien bien
BEA ((rires))
ELI elle fait euh `fin (0.3) quarante t` sais ma`nant (0.2) franchement trop bien ↑
MAR quaran- AH en tour de taille↑
ELI ouais
BEA [ouais moi aussi]
MAR [j'ai cru qu` tu m` disais en quarante] kilos [j'allais dire .han]
ELI [NAN mais franchement] (0.2)
BEA c'est [super↑]
ELI [**c'est pas trop bien↑**]
MAR ben [ouais] carrément
BEA [ouais]

Figure 1. CLAPI : Repas Kiwi

18 Au-delà du lexique, on relève les intonations montantes avec lesquelles sont produites les évaluations, l'alignement des confirmations de Marie et Béatrice, ainsi que la présence des marqueurs *ben* et *ouais*.

19 En ce qui concerne des expressions a priori plus simples comme *c'est énorme* ou *c'est dingue*, elles pourront exprimer soit l'admiration, soit la surprise (Figure 2), voire la désapprobation suivant leur contexte ou leur prosodie. Sans information complémentaire du locuteur, ni d'indices prosodiques suffisants, ces expressions demandent un travail inférentiel (Chernyshova, 2016) aux interlocuteurs, qui vont devoir les interpréter suivant ce qui se passe avant et après (Chernyshova & Traverso, 2017). C'est donc la séquence évaluative complète qui va permettre de dégager son sens et non l'expression littérale à proprement parler, dont la polysémie ne pourra être désambiguïsée en dehors de son contexte. En termes d'organisation séquentielle, dans l'exemple qui suit, extrait d'une interaction privée entre amis, Justine (JUS) répète son évaluation *c'est énorme* laissée

sans réponse verbale, en insistant sur son ressenti, *moi je trouve ça énorme*, avec une répétition du sujet *moi je* qui entraine alors une évaluation de Arnaud (ARN) (*ouais c'est particulier*), qui la rejoint dans la surprise, l'étonnement et l'amusement que suscite cette pratique de lecture, même si on relève un écart d'intensité entre les deux adjectifs *particulier* et *énorme*. Cependant, la séquence vidéo montre l'attention conjointe de ses amis qui suivent les gestes de la main de Justine (assise à droite) dès le début de son explication (Figure 2, images 1 et 2) et rient avec elle (Figure 2, image 3) lors de sa première appréciation (*c'est énorme hein*↑), même s'ils ne se sont pas encore exprimés verbalement. Ces regards et ces rires traduisent leur évaluation multimodale qui précède l'évaluation verbale, sachant qu'il n'y a pas toujours synchronisation entre le multimodal et le verbal (Mondada, 2017).

JUS le père à Thierry ou j` sais plus qui↑ bref quelqu'un qu`Julien connaît mais qui lisait l`livre à la moitié il commençait par la moitié
ARN mh
JUS il lisait jusqu'à la fin↑ et si l` livre lui avait plu il lisait l`début
(1.2 s)
ALB h
JUS **c'est énorme** hein↑ ((rires))
(0.9 s)
JUS **c'est énorme** moi j` trouve ça **énorme**
((rires))
ARN ouais **c'est particulier**

Figure 2. CLAPI - Apéritif Rupture

20 Cet exemple illustre ainsi l'usage de plusieurs procédés : syntaxique (dislocation), lexicaux (modalisateur, marqueur *ouais*), pragmatique (demande de confirmation), prosodique (intonation montante, pauses) et multimodaux (rires, regards, gestes de la main) que les locuteurs combinent dans cette courte séquence.

21 Par ailleurs, une évaluation en appelle une autre, car il est difficile de la laisser sans réponse. Les interlocuteurs peuvent se sentir obligés d'intervenir, devenant ainsi des coproducteurs de la séquence évaluative (Goodwin & Goodwin, 1992), en particulier si elle est suivie d'une demande de confirmation, qu'elle soit lexicale avec, par exemple, le marqueur *hein* ou prosodique, avec une intonation montante, voire une combinaison des deux comme nous venons de le voir. Nous observons toutefois que s'il n'y a pas de réponse, le locuteur qui a initié l'évaluation n'hésite pas à la reformuler. Dans l'exemple suivant, en contexte professionnel de réunion entre publicitaires, Sophie (S) reprend *ça serait quand même pas mal* en *ça ira bien*, puis *ça peut être intéressant*, après les retours modérés de ses collègues Franck (F) et Jérôme (J), en accompagnant ses propositions de gestes de la main et de regards vers ses deux collègues, qu'elle sollicite.

S et je me dis↑ que eux↑ (pause) **ça serait quand même pas mal**↑ d'aller les voir↓
(pause)
S ils sont pas loin↑ ils sont à Annecy↑ **ça ira bien**↑
J oui
(pause)
F hm↓ hm↑
J qu'est ce qu'ils m'ont filé là-dessus↑
S ((se racle la gorge)) et euh↓ je pense **ça peut être intéressant**↓

Figure 3. Interfare : Interagir plus facilement en réunion – Rubrique Les évaluations

22 Par leur position réactive à ce qui précède, les évaluations peuvent constituer à elles seules des tours de parole comme nous venons de le voir, parfois en chevauchement ou en collocation avec des marqueurs, mais elles peuvent aussi s'insérer dans un tour de parole

plus long après une justification (*ils sont pas loin↑ ils sont à Annecy↑*) ou un modélisateur (*je pense*).

23 Si on s'attend à trouver l'évaluation une fois l'objet ou la situation exposés, elle peut également être pré-posée, caractérisant ainsi ce qui va suivre. Cela peut être le cas lors d'un récit, l'évaluation constituant une préface (Sacks, 1992) préparant les interlocuteurs, qui peuvent encourager le locuteur à s'engager dans le récit (Gülich & Quasthoff, 1986). Dans l'extrait suivant, lors d'un repas entre amis, Florence (FLO) dit qu'elle a des difficultés à donner des explications claires (*c'était trop compliqué comme j'ai expliqué*), ce qui suscite les rires de son amie Emilie (EMI) avant d'introduire son récit (*comme la dernière fois…*).

FLO `fin des fois j` leur dis pis après j` me rends compte que **c'était trop compliqué comme j'ai expliqué** pis qu'ils y arriv`ront pas mais
(1.1 s)
EMI ((rires))
(0.4 s)
FLO mais au moins j'ai essayé (0.4) comme la dernière fois ça s'arrête des gens à saint-amour (1.3) i`s cherchaient un resto où manger des grenouilles

Figure 4. CLAPI : Repas Olives

24 Dans la partie suivante de cet article, nous allons nous intéresser à la compréhension, puis à la production, de ces expressions évaluatives par des apprenants de français langue étrangère.

4. Difficultés que posent ces expressions évaluatives aux apprenants de français langue étrangère

25 Les problèmes que posent ces expressions évaluatives aux apprenants peuvent être de trois ordres :

- la reconnaissance de la forme utilisée comme une expression à part entière, afin de l'identifier comme telle, et de ne pas la traduire mot à

mot, en particulier quand *c'est* disparait dans les évaluations (*cool*, *pasmal*, *facile*, *pasterrible*...) ;

- la compréhension de la valeur de cette expression, et donc de la réaction du locuteur qui la produit, s'il s'agit d'une appréciation positive ou négative ou d'un ressenti plus complexe comme le regret, la surprise ou l'enthousiasme ;

- la production d'une expression évaluative appropriée pour donner son avis ou partager une émotion.

26 Dans les interactions du quotidien, en privé ou en milieu professionnel, les adjectifs les plus fréquemment utilisés dans la construction *c'est (pas)* + adjectif, comme *mal*, *bête*, *fou*, *vrai*, *triste*, *faux*, *possible*, *méchant*, *grave* font partie du vocabulaire appris assez tôt dans les formations de langue étrangère. A priori, leur reconnaissance ne pose pas beaucoup de problème, excepté quand *c'est* est omis, soit 19 attestations de *cool* vs 34 de *c'est cool*, ou 5 *facile* vs 15 *c'est facile* dans la base CLAPI, à savoir plus d'un quart des cas. Dans le corpus FLEURON, sont produits 48 *cool* vs 22 *c'est cool* et 1 *facile* vs 4 *c'est facile*. L'apprenant pourra alors rencontrer des difficultés à identifier l'adjectif utilisé seul, en particulier s'il est composé d'une syllabe et encore plus s'il est prononcé en même temps que d'autres paroles.

27 En ce qui concerne la compréhension, il est difficile de ne pas tenir compte de ces expressions tellement elles sont nombreuses :

> Il y a apparemment des expressions toutes faites qui ne sont pas des locutions idiomatiques au sens étroit du terme et qui dans la communication quotidienne jouent un rôle plus important que celles-ci. Leur importance est particulièrement évidente dans les conversations entre locuteurs natifs et non natifs du français ; nombreuses sont les occurrences où les difficultés de compréhension ou de production sont dues précisément au caractère préfabriqué d'expressions… (Gülich & Krafft, 1997, p. 242).

28 La majorité de ces expressions semblent peu étudiées dans les méthodes de langue avec les fonctions qu'elles assurent dans l'évaluation en interaction. Si elles n'existent pas dans sa langue maternelle, l'apprenant risque de recourir à une traduction littérale qui ne rend pas compte du sens réel (Klein & Lamiroy, 2016). Par exemple, il ne percevra pas la surprise, le découragement ou l'amertume

de l'expression *c'est pas vrai* et pourra perdre ainsi le fil de l'échange s'il croit qu'il s'agit d'une notification d'erreur, excepté s'il parvient à le déduire du contexte ou si le locuteur réitère son évaluation. Ce sera également le cas si l'expression existe mais ne prend pas le même sens, ne remplit pas la même fonction pragmatique ou n'a pas de caractère polysémique (Krzyzanowska et al., 2021). Les capacités inférentielles dans une langue étrangère supposent toutefois d'avoir développé des stratégies de résolution et de savoir les déployer *in situ*, deux compétences qui restent difficiles à acquérir dans la dynamique de la séquence temporelle propre aux interactions mettant en jeu plusieurs locuteurs.

29 Pour ce qui est de la production de ces expressions, le CECRL, dans sa version de 2021, distingue les expressions idiomatiques des expressions préfabriquées. S'il émet des réserves quant aux capacités de production des premières par des locuteurs d'un niveau de langue B2, où l'apprenant « peut communiquer les points essentiels même dans des situations exigeantes, bien que son langage manque de puissance expressive et d'expressions idiomatiques » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 47), il souligne qu'il « peut utiliser des expressions toutes faites (par ex. "C'est une question difficile") pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 180). De son côté, Ladreyt (2024, p. 81) relève que le locuteur non natif (LNN) acquiert des expressions au fil de son apprentissage mais privilégie celles qui ne sont pas polysémiques : « De même, si l'expression proposée fait partie du lexique du LNN, celui-ci aura tendance à privilégier des formes plus génériques et ne comportant pas d'ambiguïté d'interprétation de niveau métapragmatique ».

30 Nous allons présenter deux expérimentations conduites auprès de différents publics d'apprenants portant sur la compréhension de ces expressions évaluatives.

5. Deux expérimentations auprès de différents publics d'apprenants

31 Afin d'évaluer les connaissances d'apprenants de FLE quant aux expressions évaluatives en interaction, deux expérimentations ont été menées : une en contexte d'apprentissage homoglotte, en France, et une autre en contexte hétéroglotte, en Espagne. La première cherche à évaluer la maitrise de plusieurs expressions à partir de leur signification, alors que la seconde part de l'expression *c'est bon* pour en explorer les significations connues.

5.1. Variété, polysémie et plurifonctionnalité des expressions

5.1.1. Le public

32 Cette expérimentation s'est déroulée auprès de 32 étudiants étrangers du Département de Français Langue Étrangère (DéFLE) de l'université de Lorraine à Nancy. Ces étudiants suivent des cours intensifs pendant un ou deux semestres afin d'obtenir le niveau du CECRL qui leur permettra de suivre une formation disciplinaire à l'université (B2 ou C1 selon les formations). Au DéFLE, les apprenants débutants, intermédiaires et avancés sont répartis en neuf groupes de niveau. Les groupes qui ont participé à cette étude sont les groupes 8 et 9, c'est-à-dire les plus avancés. Toutefois, le niveau de ces apprenants est assez hétérogène, certains viennent seulement d'obtenir un B1 tandis que d'autres s'apprêtent à passer le C1. Ces étudiants sont arrivés en France depuis deux à six mois (certains ont déjà suivi les cours au premier semestre et d'autres sont arrivés seulement pour le second semestre). Ils viennent de différents pays : Afghanistan, Argentine, Brésil, Chine, Colombie, États-Unis, Iran, Japon, Niger, Sénégal et Vénézuéla.

33 Afin de tester la maitrise des expressions évaluatives en interaction par ces apprenants, nous avons mis en place un protocole comprenant deux parties : une enquête initiale et une activité pédagogique.

Le recueil de données a été réalisé grâce à un formulaire papier, les apprenants du DéFLE ne disposant pas d'ordinateur personnel et les salles de cours n'étant équipées que d'un vidéoprojecteur.

5.1.2. Enquête initiale

34 L'enquête initiale invitait les apprenants à lister des expressions permettant de dire, avec différents degrés d'intensité : « que quelque chose est bien, que quelque chose n'est pas bien, que vous êtes surpris, que quelque chose est simple et que quelque chose est compliqué ». Les étudiants devaient remplir un formulaire individuel sur lequel ils pouvaient écrire les expressions connues. Les consignes ont été reformulées pour que chacun les comprenne et il leur a été précisé que l'orthographe n'était pas importante dans cette activité. Ils ont même pu demander comment s'écrivaient certaines expressions. Nous avons également donné des exemples d'interaction dans lesquelles une réaction est attendue de la part de l'un des locuteurs. Cette partie nous a permis d'observer la variété des procédés connus par les apprenants pour exprimer ces éléments.

35 En ce qui concerne les expressions permettant de 'dire que quelque chose est bien', c'est-à-dire de réagir positivement en interaction, nous avons obtenu 37 réponses différentes. Nous nous intéresserons uniquement à celles qui ont été proposées par au moins cinq apprenants (Tableau 1).

c'est génial	10	cool	6
c'est magnifique	9	c'est nickel	6
c'est chouette	9	ça va/ça me va	5
super	8	c'est super	5
c'est bien	7		

Tableau 1. Les expressions pour 'dire que quelque chose est bien' pour les apprenants

36 Les expressions *ça marche*, *c'est sympa* ou *c'est bon* ont également été mentionnées, mais par quatre apprenants ou moins.

37 Les réponses fournies par les apprenants pour 'dire que quelque chose n'est pas bien', c'est-à-dire pour exprimer une réaction négative à son interlocuteur, sont au nombre de 51. Le Tableau 2 ci-dessous présente les réponses proposées par au moins trois appre-

nants (nous avons choisi les occurrences citées trois fois pour observer davantage de variation).

c'est nul	11	c'est ennuyeux	3
c'est bizarre	7	tant pis	3
c'est une catastrophe	3	c'est terrible	3
c'est pas bon	3	c'est pas bien	3
c'est triste	3		

Tableau 2. Les expressions pour `dire que quelque chose n'est pas bien' pour les apprenants

38 Le troisième point concernait les expressions qui permettent de montrer sa surprise en interaction. Parmi les 34 réponses proposées, nous présentons dans le Tableau 3 celles qui ont été mentionnées au moins quatre fois.

je suis choqué/c'est choquant/ça me choque	10
oh là là	8
ah bon/ah oui	6
(c'est) incroyable	4
quelle surprise	4
vraiment	4

Tableau 3. Les expressions pour `dire que vous êtes surpris' pour les apprenants

39 Au-delà de ces réponses, 10 ont été citées deux fois (par exemple, *mais non*, *c'est ouf*) et 18 une seule fois (par exemple, *purée*, *oh la vache*, *putain*, *c'est dingue*).

40 Les deux dernières questions concernaient des expressions pour dire que 'quelque chose est simple' et que 'quelque chose est compliqué'. Autrement dit, les apprenants devaient proposer des réactions possibles en interaction pour évaluer une solution, une proposition, une explication, etc. Le nombre de réponses est respectivement de 14 et 24. Comme elles sont moins nombreuses, nous présentons dans les Tableaux 4 et 5 les expressions citées par au moins deux apprenants.

c'est facile	15	c'est pas difficile	4
c'est pas compliqué	7	un jeu d'enfants	2
c'est du gâteau/comme un gâteau	8	ça va	2

c'est simple	4	ça va aller	2

Tableau 4. Les expressions pour `dire que quelque chose est simple' pour les apprenants

c'est difficile	10
c'est compliqué	10
c'est dur	6
c'est pas facile/il a pas l'air facile	5
c'est le casse-tête/ça me brise la tête	3
je comprends pas/rien	2
c'est complexe	2

Tableau 5. Les expressions pour `dire que quelque chose est compliqué' pour les apprenants

41 Parmi les réponses proposées pour ces deux dernières questions, nous pouvons retrouver des expressions travaillées en cours lors de séances précédentes, c'est le cas de *c'est du gâteau*, *un jeu d'enfant* ou *le casse-tête*.

5.1.3. Activité pédagogique

42 La seconde partie du protocole a consisté à diffuser des extraits d'interactions authentiques à ces mêmes apprenants et nous leur avons demandé de reformuler ou d'expliquer ce qu'ils avaient compris des expressions évaluatives présentes dans chacun des extraits. Nous les avons également interrogés sur la connaissance de ces expressions et, le cas échéant, sur quels éléments ils s'étaient appuyés pour les comprendre (mots de l'expression ou/et contexte, comprenant les gestes ou la prosodie).

43 Les huit extraits ci-dessous ont été diffusés (vidéo ou son) deux fois aux apprenants, avec leur transcription. Pour chaque extrait, la situation a été expliquée, ainsi que les mots susceptibles d'être inconnus. Les expressions à comprendre et à expliquer sont en gras (les intonations sont mentionnées lorsqu'elles sont montantes (↑) ou descendantes (↓).

Extrait 1 : réunion entre architectes qui réfléchissent à la localisation des pièces dans un bâtiment (INTERFARE – L'évaluation).

L et éventuellement gagner deux trois locaux euh rangement de lingerie ou de chose comme ça ici↓ *(pause)* ce **c'est pas mal hein**↑ parce du coup tu effectivement tu gagnes cet espace-là↑ tu réduis ton ascenseur↓

M ah oui oui

Extrait 2 : fin d'un entretien d'embauche mené par les recruteurs E et J (FLEURON – Entretien d'embauche. Partie 3)

E ok est-ce que vous avez des choses à rajouter ou

J non non non on a on a dit on a dit pas mal de choses **on est pas mal**

Extrait 3 : un jeune homme explique que, dans son atelier, il peut imprimer des affiches de grande taille (en A0) (FLEURON – Visite du Charlylab. Partie 3).

A c'est du A0 c'est les tailles d'affiche d'abribus par exemple

E ouais

A voilà

E **pas mal**

Extrait 4 : une étudiante (E) a perdu sa carte d'étudiant, l'agent de scolarité (A) lui demande son numéro d'étudiant pour la refaire (FLEURON – Carte étudiant perdue).

A alors déjà dans un premier temps vous pouvez me donner votre numéro étudiant s'il vous plait

E euh oui je euh sur mon téléphone

A ou sur votre carte étudiante

E ben que j'ai perdue **c'est un peu dommage**

Extrait 5 : dans une réunion de travail, les locuteurs, Corentin (C) et Alice (A) font le bilan des choses à faire (INTERFARE – L'évaluation).

C c'est pas encore chiffré↑ c'est en cours hein ça fait deux semaines euh comme je t'ai dit avant
A hm↑ faut relancer hein et parler de ça aux réunions
C je relancerai demain ouais (pause) parce que **ce serait con** de passer à côté↓

Extrait 6 : dans une réunion, ILA fait le point sur les performances de l'agence (INTERFARE – L'évaluation).

ILA euh au niveau du taux de décroché donc j'espère que l'année prochaine il sera meilleur bon après depuis le mois de septembre vous voilà il y a eu un effort de fait parce qu'on est au-delà de quatre-vingt-quatorze pourcents mais c'est vrai que tout au long de l'année là ça a été euh ça a été **assez limite**
ENO et par rapport aux autres agences
ILA alors par rapport aux autres agences euh bah ça dépend des agences mais je crois que euh pour euh on et- on est on est pas dans les meilleures agences hein
ENO ah ouais

Extrait 7 : dans une association, les locuteurs cherchent un nom pour un festival (INTERFARE – L'évaluation).

L3 et puis on pensait aussi euh faire des propositions de titres de festivals
L1 ouais
L3 parce que il y en a quelques-uns qui sont sortis à la commission culture mais euh **on est pas super emballé**
L1 hum moi j'en ai sorti un beau
L4 c'est quoi tu voudrais pas nous les dire
L1 musique art thé musique art thé
L3 musique art théâtre
L1 théâtre
L4 et le beau c'est lequel
L2 c'est déjà pas mal
L1 musique art thé
L4 ah c'est euh

Extrait 8 : une étudiante étrangère (E2) et une étudiante française (E1) abordent les démarches compliquées pour louer un logement en France (FLEURON - Louer un appartement en tant qu'étudiant)

E2 euh bon c'est vrai qu'ils te demandent beaucoup de documents euh surtout je sais pas si c'est comme étrangers ou si c'est pour tout le monde pour pouvoir louer un appart

E1 si il faut il faut donner des tas et tas de papiers même quand tu es français hein franchement **c'est la galère**

44 À la fin de chaque extrait, les apprenants devaient reformuler l'expression en gras ou écrire ce qu'ils avaient compris. Comme lors de l'enquête initiale, l'orthographe n'était pas importante. Ils devaient également répondre par oui ou par non aux trois questions suivantes :

- Je ne connais pas l'expression

- Je ne connais pas mais je me suis aidé(e) des mots de l'expression

- Je ne connais pas mais je me suis aidé(e) du contexte

45 Le graphique suivant (Figure 5) présente les réponses correctes pour chacun des huit extraits pour les 32 apprenants.

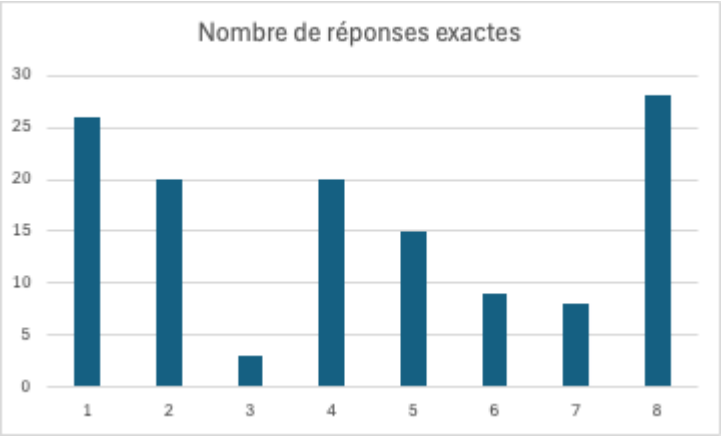

Figure 5. Nombre de réponses correctes par extrait pour les 32 apprenants

46 Aucun apprenant n'a réussi à comprendre les huit expressions et, ce qui n'est pas visible sur ce graphique, un étudiant n'a compris aucune des expressions. Par ailleurs, les bonnes et mauvaises réponses sont

réparties entre les apprenants, il n'y a pas plusieurs étudiants qui ont presque tout juste et plusieurs étudiants qui ont presque tout faux.

5.1.4. Discussion des résultats

47 Premièrement, lors de l'enquête initiale, nous avons demandé aux apprenants de nous faire part des expressions qu'ils connaissaient pour exprimer différentes évaluations en interaction. Cette enquête montre tout d'abord que les apprenants, de niveau B1 à C1, proposent des expressions qu'ils ont rencontrées probablement assez tôt dans leur processus d'apprentissage, comme nous l'avons mentionné plus haut. C'est notamment le cas de *c'est magnifique*, *c'est nul*, *c'est chouette* ou *super*. Ils proposent également des expressions qu'ils ont sans doute rencontrées dans des manuels de langue ou dans des dialogues écrits oralisés qu'ils soient authentiques ou non (des manuels, mais aussi des documentaires, de la radio, etc.). On peut remarquer que *c'est pas mal*, que nous avons évalué dans l'activité pédagogique, a été mentionné par seulement trois apprenants, uniquement pour dire que quelque chose est bien. De plus, *c'est dommage* n'a été cité que deux fois par les apprenants pour évaluer négativement. Certains apprenants ont cité des expressions telles que *wesh*, *purée*, *c'est chaud*, *on kiffe*, *beurk* ou *pas ouf*, mais nous ont demandé s'ils avaient le droit de les écrire. Ces expressions ne sont que rarement apprises en cours mais lors de l'apprentissage informel des apprenants qui sont en immersion. Nous pouvons mentionner ici l'écart entre ce que les documents de référence proposent et les pratiques langagières réelles des locuteurs engagés dans des interactions authentiques (André, 2024).

48 Deuxièmement, l'activité pédagogique montre que les apprenants ont mieux réussi à comprendre *c'est pas mal* et *c'est la galère*. La première a été citée par trois apprenants dans l'enquête initiale mais pas la seconde, alors que c'est celle qui a été le mieux comprise et que presque tous les apprenants la connaissaient avant de l'entendre dans l'extrait 8. En revanche, les extraits 2 et 3 ont été moins bien compris. L'expression *on est pas mal* à la fin de l'entretien d'embauche a tout de même été comprise par 20 apprenants qui se sont majoritairement aidés de la situation pour la comprendre. L'expression *pas mal* de l'extrait 3 est plus compliquée, parce qu'elle est plurifonctionnelle. La locutrice exprime sa compréhension mais également,

avec une intonation particulière, le fait qu'elle soit impressionnée par la taille des affiches. Seuls trois apprenants ont saisi cette fonction. De même, beaucoup d'apprenants ont compris l'expression *c'est dommage* de l'extrait 4 qu'ils ont souvent reformulé par 'malheureusement' mais seulement un d'entre eux a identifié l'ironie associée à l'expression. Tout comme pour l'extrait 3, les apprenants n'ont pas tenu compte de l'intonation. On constate que 17 apprenants déclarent connaitre l'expression *assez limite*, alors que seulement 9 l'ont comprise dans l'extrait 6. Ils sont 13 à préciser qu'ils se sont aidés du sens des mots de l'expression et 14 de son contexte. C'est différent pour l'expression *on est pas super emballé* qu'ils sont seulement 3 à comprendre alors que 10 disent s'être aidés des mots et 23 du contexte. Ainsi, même quand les apprenants pensent connaitre ces expressions, ils ne les saisissent pas toujours en contexte.

49 Troisièmement, lors de la correction de l'activité pédagogique, les apprenants déclarent qu'ils ne sont pas conscients de la variété des expressions, de leur polysémie et de leur plurifonctionnalité. L'exposition à des situations de communication authentiques variées permet de travailler ces aspects.

50 Nous allons maintenant exposer la deuxième expérimentation qui s'appuie sur un protocole différent et concerne un autre public d'apprenants.

5.2. Le cas particulier de l'expression *c'est bon*

5.2.1. Le public

51 L'expérimentation a été menée au sein d'un groupe de 33 étudiants de la Faculté de Traduction et Interprétation de l'université de Grenade (Espagne) ayant le français comme deuxième langue étrangère et l'anglais (32) ou l'allemand (1) comme première langue étrangère. Le groupe d'étudiants, de troisième année, a suivi 360 heures de FLE dans son parcours universitaire et atteint un niveau B2+ en général, voire C1 dans certains cas. En ce qui concerne les séjours d'immersion linguistique en contexte francophone, 60% (20) des apprenants manifestent n'en avoir jamais fait, alors que 1% (3) ont eu des contacts

de courte durée (entre une et trois semaines), 12% (4) ont fait un séjour Erasmus en France pendant 4 mois et 18% (6) un séjour Erasmus de 9 mois en France ou en Belgique.

5.2.2. Enquête initiale

52 S'agissant de futurs spécialistes de la langue qui doivent développer une sensibilité particulière aux nuances de l'écrit, mais aussi de l'oral, ainsi qu'au décalage entre norme et usage, une étude de l'oral en interaction a été envisagée pour compléter leur formation, préalablement axée sur la grammaire et l'acquisition de lexique, et essentiellement basée, pour ce qui est de l'oral, sur des ressources didactisées ou « fabriquées » (dialogues de manuels, séries ou documents audiovisuels ne relevant pas à proprement parler de l'interaction conversationnelle, mais plutôt de l'entretien). Une enquête initiale a permis de dégager, outre des données sur la biographie langagière, des pistes quant à l'autoperception de leurs difficultés en compréhension et en production à l'oral. Parmi les items de cette enquête, une question était réservée à la difficulté ressentie quant à la compréhension et utilisation des marqueurs ou « petits mots » de l'oral, dont *c'est bon* fait partie, qui nous semble mériter quelques considérations. Les deux graphiques suivants (Figures 6 et 7) montrent (en pourcentage) la perception de trois groupes selon la durée de l'immersion : sans immersion, 4 mois et 9 mois.

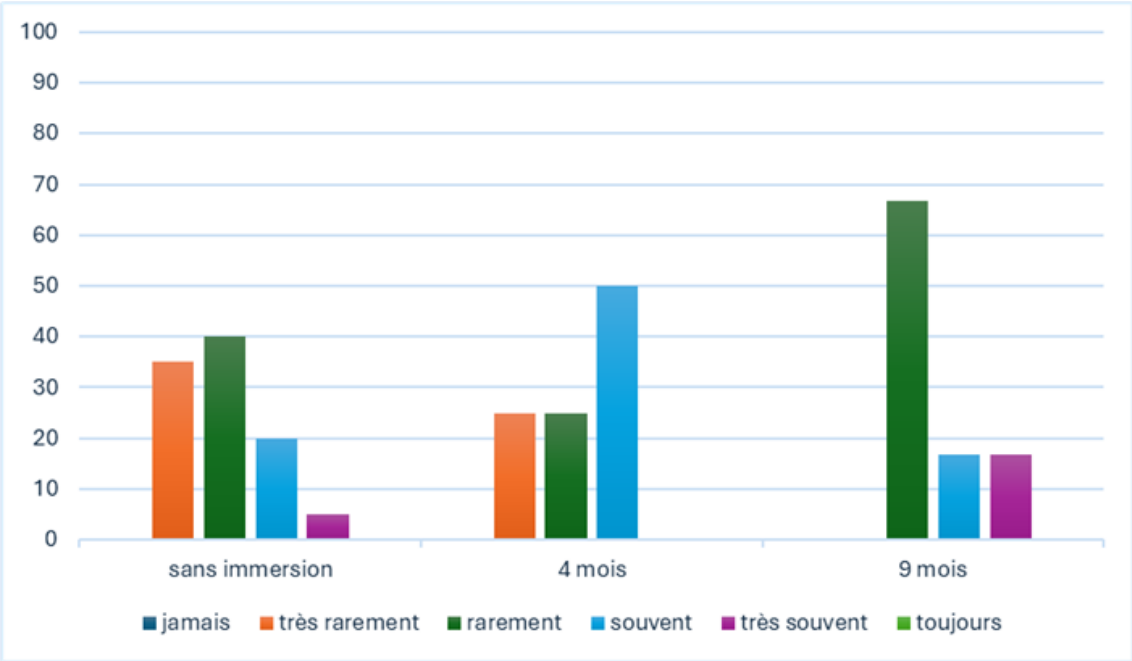

Figure 6. Autoperception des problèmes de compréhension des marqueurs à l'oral

53 On observe que les apprenants prennent davantage conscience des problèmes de compréhension que posent les marqueurs s'ils ont séjourné en France, et que cette perception augmente avec la durée de leur séjour. Nous pouvons faire l'hypothèse que cela tient surtout à la nature de l'input auquel l'apprenant est exposé et à l'absence, en général, de ce genre de marqueurs dans les supports didactiques. En effet, comme le signalent diverses études menées sur les dialogues des manuels (Giroud & Surcouf, 2016) et fictionnels (Chaume, 2001), la tendance à l'intelligibilité et une certaine idée de l'oral comme « familier » font que la présence de ces marqueurs s'en trouve considérablement minimisée.

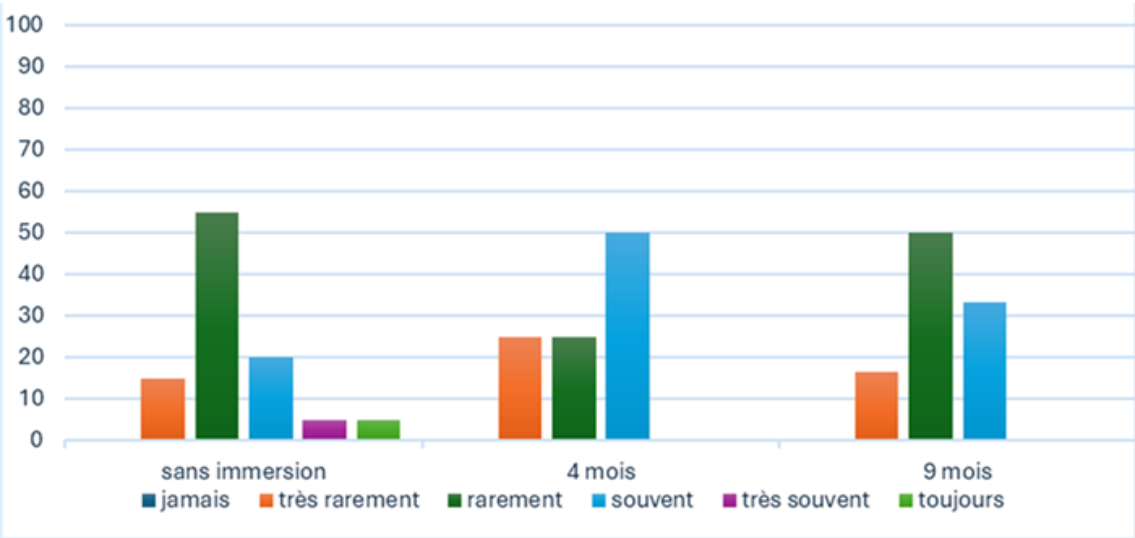

Figure 7. Autoperception des problèmes de production des marqueurs à l'oral

54 Quant à la production de ces marqueurs, la perception de la difficulté est sans doute liée aux occasions d'interaction en situation qui se présentent à l'apprenant : si elles peuvent, pour un court séjour, faire croitre le sentiment d'insécurité quant à l'usage, la confiance semble s'installer proportionnellement à la durée du séjour et donc aux possibilités d'interagir à diverses reprises au quotidien.

55 Dans la même enquête initiale, les apprenants étaient appelés à fournir la valeur ou la signification qu'ils connaissaient de divers marqueurs et expressions, dont *c'est bon*, ainsi qu'un petit exemple et une traduction en espagnol. Les réponses fournies nous ont permis de dégager 8 catégories :

1. pour exprimer l'accord (Ex. : Oui, c'est bon, nous pouvons regarder ce film / c'est bon, on peut y aller / tu peux y aller / par exemple quand on demande la permission) (15 réponses),

2. pour qualifier positivement quelque chose (à boire ou à manger) ou une situation (Ex : c'est bon ce café / ce gâteau / ce plat / C'est bon de pratiquer des langues étrangères / C'est bon de ne pas utiliser le portable / Faire de l'exercice, c'est bon) (10 réponses),

3. pour minimiser un incident négatif, pour dire qu'il n'y a aucun souci (Ex : Excusez-moi monsieur, je ne vous avais pas vu - C'est bon, ne vous inquiétez pas) (5 réponses),

4. pour indiquer que la quantité est suffisante (Ex. : C'est bon il ne faut pas ajouter plus de sel / Est-ce-que vous voulez plus d'oranges ? - Non, c'est bon) (3 réponses),

5. pour marquer la fin d'une étape et le début d'une autre, pour passer outre (Ex. : c'est bon, on peut commencer la leçon / c'est bon on peut partir maintenant / alors c'est bon, on continue) (3 réponses),

6. pour dire que l'on a compris (Ex. : Ah, c'est bon, j'ai compris) (2 réponses),

7. pour demander et exprimer l'accord, comme une sorte de paire adjacente (Ex. : C'est bon pour toi ? Oui c'est bon merci) (1 réponse),

8. pour exprimer l'acceptation (Ex. : Voudriez-vous un morceau de boudin ? C'est bon, donnez-moi un peu s'il vous plait) (1 réponse).

56 Ces diverses valeurs peuvent être représentées dans le graphique suivant (Figure 8) :

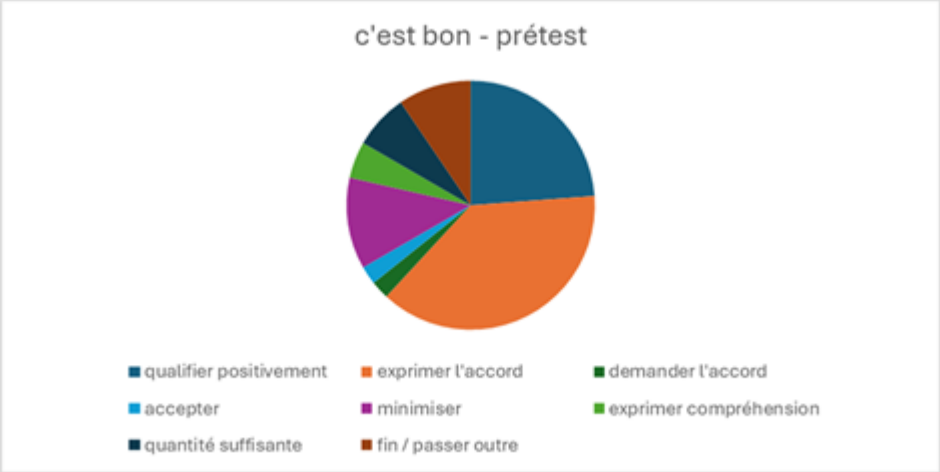

Figure 8. Fonctions de *c'est bon* identifiées par les apprenants lors de l'enquête initiale

57 Si les fonctions signalées semblent assez diverses, il nous parait néanmoins intéressant de les envisager aussi en corrélation avec les périodes d'immersion (Figure 9).

	1	2	3	4	5	6	7	8
sans immersion	x							
	x							
	x							
	x							
	x							
		x						
		x						
		x						
		x						
		x						
		x						
			x					
			x					
				x				
					x			
								x
	x				x			
	x	x						
		x				x		
	x	x	x					
entre 1-3 semaines d'immersion	x	x		x				
	x				x			
	x				x			
4 mois d'immersion	x							
	x							
	x							
			x					
9 mois d'immersion	x							
	x							
							x	
			x					
						x		
				x				

Figure 9. Relation entre durée d'immersion et fonctions identifiées par les apprenants

58 Ce qui se dégage, à première vue, c'est la prédominance d'une certaine spécialisation, car seuls 7 apprenants, soit 1 sur 5, signalent plus d'une valeur pour l'expression. Si la fonction d'expression de l'accord prévaut, globalement, il est néanmoins remarquable que la signification 2 (qualification positive), probablement calquée de la structure espagnole (*es/está bueno*), disparait à mesure que l'immersion prend place dans le parcours des apprenants.

59 Sans établir une analyse contrastive détaillée de cette expression dans les deux langues, qui ferait l'objet d'un article en soi, nous relevons l'influence des conditions et durée d'immersion, qui se traduit par un détachement de la langue d'origine vers la langue cible. Autre-

ment dit, en termes d'interlangue, le développement de la conscience pragmatique – et de son importance en vue d'une communication efficace – est étroitement lié à l'expérience de l'immersion, comme le signale aussi l'étude menée par Schauer (2009) :

> A study abroad sojourn in the L2 environment affects L2 learners' perceptions concerning the seriousness of pragmatic infelicities. Like the SA [Study Abroad] learners, the native speakers also considered pragmatic errors to be much more serious than grammatical ones. The AH [At Home] learner group, in contrast, perceived grammatical infelicities to be worse (Schauer, 2009, p. 195).

60 Enfin, en ce qui concerne la traduction, hormis le calque précédemment signalé, l'immense majorité des apprenants ont proposé *está bien* qui, tout en étant correct, n'épuise certainement pas l'ensemble des possibilités.

5.2.3. L'activité pédagogique

61 La deuxième partie de l'expérimentation a cherché à encourager la réflexion et la découverte de diverses fonctions de *c'est bon* en deux temps. Une première séance, d'observation avec corpus, a été consacrée au visionnage de deux vidéos de FLEURON concernant la prise de renseignements lors d'une première visite, respectivement, chez une kinésithérapeute et chez une dentiste. Les deux situations montrent un usage de *c'est (tout) bon* conclusif, destiné à clore une première étape de prise de renseignements et vérification de la carte vitale, avant de passer à une autre activité (Extrait 1 : « hm ok c'est bon pour la carte vitale » / Extrait 2 : « ok hop ça c'est tout bon »). Cette fonction de clôture, facilement identifiée pendant l'activité, n'avait été mentionnée que par 4 participants lors de l'enquête initiale.

62 Cette fonction a été ensuite comparée à d'autres exemples de *c'est bon* sur INTERFARE, où la fonction conclusive s'accompagne d'une demande de confirmation (mentionnée par un seul participant à l'enquête) que les apprenants ont expliquée comme correspondant à 'ça va ?' pour le premier exemple et 'tout le monde est d'accord ?' pour le deuxième :

L6 vous saurez faire ((rires)) j'ai confiance en vous là-dessus simplement
L3 bah l'accueil ça dépend de l'apéro de ce soir hein **c'est pas ça** ((rires))
L2 **c'est bon ↑**
L6 bon
L6 et z- **vous aviez d'autres choses à dire ↑ non ↑**
L4 non
L6 **c'est bon**

Figure 10. INTERFARE – Fin de réunion

Léa **c'est bon↑ pour** euh le vingt-sept mai↑ euh on passe au spectacle↑
Laurent y avait
Léa dis-moi pardon↓

Figure 11. INTERFARE – Le changement de sujet dans une association MJC

63 La deuxième séance a été consacrée à l'apprentissage *sur* corpus grâce au concordancier de FLEURON. La consultation a fait apparaitre 118 occurrences[1] de *c'est bon*, dont 58 ont été explorées par groupes, en collocation avec d'autres marqueurs : *ben*, *donc*, *non*, *oui*, *ouais* et *c'est tout bon*. Après étude du contexte et visionnage des extraits, une liste de fonctions possibles a été élaborée, prenant également en considération les résultats de l'enquête initiale et les significations fournies par le *Wiktionnaire*. Celui-ci distingue trois acceptions que les apprenants n'avaient pas mentionnées lors de l'enquête initiale (sauf peut-être la première, proche de l'expression de l'accord à quelques nuances près) : 1) « signifie que la situation est conforme aux attentes », 2) « indiquer à son interlocuteur que la situation est sous contrôle, qu'il exagère », et 3) « pour s'excuser à regret ou même se dispenser de s'excuser », cette dernière relevant, d'après le dictionnaire, d'un registre familier et présentée, dans l'exemple, en collocation avec *ouais*.

5.2.4. Les résultats

64 Les résultats de l'activité, disponibles pour tous les apprenants sur une fiche collaborativement élaborée sur un document partagé, ont mis en évidence la rareté d'occurrences pour le sens 2 (qualification positive), identifié seulement dans deux extraits où c'est une

étudiante italienne non native qui l'utilise, dans un sens toutefois éloigné des exemples fournis dans l'enquête :

E2 et ça va ça te plait les cours de psycho
E1 oui oui beaucoup
E2 ouais
E1 par exemple je préfère je préfère quand les professeurs et les profs en général parlent avec les étudiants
E1 donc c'est bon c'est un petit peu différent de mon pays mais oui c'est bon ça marche
E2 ouais
E1 j'aime beaucoup

Figure 12. FLEURON – CM et TD à l'université

E2 c'est vrai que la résidence universitaire c'est un bon endroit
E1 oui oui
E2 pour rencontrer des gens
E1 c'est bon c'est bon
E2 ça c'est chouette ouais

Figure 13. FLEURON – Rencontrer les étudiants de sa résidence CROUS

65 Cette activité de recherche permet de constater aussi la prédominance de l'expression de l'accord et de la conformité (fonction 1), souvent accompagnée de la nuance *pas de souci*, et de la valeur conclusive et démarcative (fonction 5), mais elle fait également émerger d'autres fonctions non envisagées jusque-là. Ainsi par exemple, dans le cas de *ben c'est bon*, un extrait a révélé un usage expliqué par les apprenants comme un 'ras-le-bol', un 'ça suffit'. L'extrait présente deux jeunes filles parlant de la possibilité d'étudier et de se concentrer (ou pas), à la bibliothèque universitaire (BU) :

E1 alors qu'à la BU tu fais une pause euh pff sur ton téléphone cinq minutes et euh
E2 voilà c'est ça […]
E1 et ça va tu arrives à te replonger dedans enfin tu as pas l'envie de finalement dire non **ben c'est bon** j'ai arrêté donc finalement j'ai envie d'arrêter **et c'est bon je laisse tomber** et je remets ça à plus tard

Figure 14. FLEURON – Organiser son travail

66 D'autres fonctions ont été nuancées. Ainsi, la demande de confirmation (fonction 7), que les apprenants avaient précédemment affinée au regard des exemples analysés sur INTERFARE, a été enrichie de nuances telles que :

- *ça suffit* ? : dans un extrait où une jeune femme explique comment on emprunte un livre à la BU par « est-ce que ça va est-ce que je vais trop vite est-ce que je vous réexplique encore une fois **non c'est bon** alors on y va » (FLEURON – Emprunter un livre à la BU).

- *sûr, ça ira* ?, dans l'exemple suivant, où le chargé de l'administration, après un paiement par carte, n'a pas de papier pour imprimer le reçu du paiement :

A super alors allez-y je vous laisse plaquer votre carte devant
E comme ça
A ouais nickel
A et on a plus de papier
A **vous aviez besoin d'un papier ou pas non c'est bon**
E je saurai je vais me le noter

Figure 15. FLEURON – Carte étudiant perdue

67 Si *c'est tout bon* correspond en général à l'idée de conformité ('c'est parfait', 'il n'y a aucun souci'), un emploi a été trouvé qui le rapproche de la signification (4), quantité suffisante, et qui a été défini comme une façon polie de refuser. Il s'agit d'une étudiante qui se rend à une distribution alimentaire pour retirer gratuitement des produits de première nécessité (alimentation, hygiène). Elle se voit offrir, après d'autres produits, du « déo euh des petits mouchoirs » et répond : « non **c'est tout bon** ben merci beaucoup » (FLEURON – Retirer des produits dans une maison de l'étudiant).

68 Quant aux significations fournies dans le *Wiktionnaire*, aucune attestation n'a été trouvée pour les acceptions 2 (faire comprendre à l'interlocuteur qu'il exagère) et 3 (faire semblant de s'excuser), peut-être parce que ce genre de comportement frôle l'impolitesse ou le conflit. Les exemples de *ouais c'est bon* (9 au total) ont été interprétés soit comme un procédé d'atténuation :

E2 j'en prends une [une bière] pas fraiche
E3 eh ben c'est parti
E1 vous êtes sûrs mais
E3 ouais c'est bon c'est bon

Figure 16. FLEURON – Accueillir des invités (Partie 2)

soit comme un renforcement de l'accord et validation après une vérification : « ouais je vérifie mais ouais ouais c'est bon » (FLEURON – Inscriptions pédagogiques en ligne : premières étapes).

69 Enfin, quant à la traduction proposée dans chaque cas, les solutions apportées ont sensiblement élargi l'éventail des possibilités en s'éloignant du simple 'está bien' de l'enquête initiale pour se rapprocher de formulations bien plus idiomatiques et proches de l'usage de la langue en interaction. Les réflexions de chaque groupe, consignées à la fin de la fiche collaborative, mettent surtout en avant la multiplicité de nuances qu'ils ont découvertes.

5.3. Mise en perspective de ces deux approches

70 Bien que ces deux expérimentations concernent des protocoles et des publics différents, il est intéressant de souligner certains des résultats communs :

- Les apprenants connaissent des expressions d'évaluation mais sont plus à l'aise avec les évaluations positives et surtout négatives qu'avec celles qui expriment leur surprise, leur aisance, leur difficulté ou toute autre évaluation plus complexe et nuancée.

- La connaissance des expressions d'évaluation est étroitement liée aux expériences d'immersion ;

- La connaissance d'une expression se limite en général à seulement quelques-unes de ses fonctions qui ne correspondent pas, le plus souvent, aux plus fréquentes mais, soit au sens de chacun des mots qui les composent, par exemple, *pas mal* devient *bien* dans *c'est pas mal*, soit au sens de cette expression dans leur langue maternelle ;

- La connaissance d'une expression n'implique pas sa compréhension en contexte, l'apprenant rencontrant des difficultés à lui attribuer une fonction *in situ*, se retranchant derrière la ou les quelques fonctions qu'il connait déjà ;

- Le sens que peuvent prendre ces expressions dans l'organisation de l'interaction, comme *c'est bon* conclusif n'est que peu connu (4 réponses sur 33 dans la deuxième expérimentation, soit 12%), alors qu'il permet pourtant de comprendre que l'on va passer à autre chose, changer de sujet, ce qui est indispensable pour ne pas perdre le fil de l'interaction ;

- Les nuances sont souvent mal perçues, voire ignorées, et demandent des activités d'entrainement où l'apprenant va détecter des indices avec son enseignant et enrichir sa connaissance de l'expression.

71 Ainsi, l'étude de ces expressions dans des interactions écologiques entraine l'apprenant à analyser leur contexte de production au-delà du seul segment qu'elles composent, prendre en compte les réactions du locuteur et de ses interlocuteurs avant et après leur production, intégrer la prosodie afin de leur attribuer un sens, même s'il doit dans cette phase d'apprentissage procéder à plusieurs écoutes. De plus, certaines de ces expressions entrent dans l'organisation même des interactions afin d'en marquer les étapes, leur incompréhension conduisant à perdre le fil de son déroulement.

6. Propositions didactiques et perspectives

72 Les résultats de nos enquêtes montrent qu'il semble judicieux de présenter et d'exposer régulièrement l'apprenant à la polysémie de telles expressions, afin qu'il n'associe pas à une expression un sens donné, en général le plus fréquent, mais qu'il attende d'autres éléments contextuels pour en déduire la signification. Des exercices pourront lui être proposés afin de l'entrainer à résoudre cette difficulté en associant plusieurs indices lexicaux et syntaxiques. Par ailleurs, la compréhension ne se limite pas à l'élément textuel mais s'étend à la prosodie avec laquelle il est produit (saillances, intonations montantes…), les modifieurs qui l'accompagnent (*c'est trop cool*),

les marqueurs comme *ah*, qui renforce la surprise dans *ah c'est pas vrai*, les répétitions ou reformulations de ces expressions (Tannen, 1990), sans oublier la dimension pragmatique avec des questions sous-jacentes à l'évaluation (comme dans l'exemple de la Figure 1 avec *c'est pas trop bien*).

73 Afin de faciliter l'apprentissage de ces expressions, voire de le systématiser, elles pourront être présentées dans plusieurs contextes qui rendront compte de la diversité de leurs réalisations. L'apprenant pourra les compléter et enrichir par la suite, au fil de sa progression, ayant perçu que le sens n'est pas figé mais reconfigurable en situation. En effet, la fonction et le sens de ces expressions émergent de la séquence où elles sont produites, conditionnées par les productions qui les précèdent, et projetant à leur tour les réactions qui vont suivre. Compte tenu de leur caractère récurrent, nous préconisons d'exposer les apprenants dès le début de leur apprentissage à leur usage en interaction, sachant que celui-ci s'articule à d'autres procédés verbaux et multimodaux et permet de découvrir le fonctionnement réel des interactions *in situ*, au-delà de ces seules expressions.

74 Même s'il ne s'agit pas à proprement parler d'une situation d'immersion avec tous les échanges qu'elle comporte, cette pratique s'approche d'une immersion virtuelle où l'apprenant construit, puis élargit ses connaissances, à partir des corpus oraux écologiques.

BIBLIOGRAPHY

Alberdi, C. & Etienne, C. (2021). Apprendre à interagir en classe de FLE : la situation d'invitation. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2, 107-128.

Alberdi, C., Etienne, C. & Jouin-Chardon, E. (2018). Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : enjeux et pratiques. *Action Didactique*, 1, 55-70.

André, V. (2021). Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants. *Savoirs*, 56, 77-96.

André, V. (2025). Quand l'excès d'utilisation de manuels de langue freine le développement de la compétence interactionnelle. In N. Arregui & C. Alberdi (Eds.), *L'excès dans tous ses états* (pp. 253-268). Comares.

Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Klincksieck.

Bonu, B. (2001). Les évaluations conversationnelles dans la narration. *Revue québécoise de linguistique*, 29(1), 51–69. https://doi.org/10.7202/039429ar

Chaume, F. (2001), La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. In R. Agost & F. Chaume (Eds.). *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Universidad Jaume I.

Chernyshova, E., (2016). La résolution de problèmes inférentiels dans un corpus de repas entre amis : une approche conversationnaliste de phénomènes relevant de l'implicite. *Signes, Discours et Sociétés*, 17.

Chernyshova, E. & Traverso, V. (2017). Inférences et processus d'intercompréhension dans les interactions quotidiennes : quelques questions méthodologiques. *Cahiers de praxématique*, 68. https://doi.org/10.4000/praxematique.4536

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Publication du Conseil de l'Europe.

Couper-Kuhlen, E. & Marget S. (2018). *Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*. Cambridge University Press.

Cuq, J-P. (2020), Que faut-il savoir avant d'enseigner le français langue étrangère et seconde ? In J.-M. Defays (Ed.), *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde* (pp. 105-148). Mardaga.

Etienne, C., Alberdi, C., André, V. & Ravazzolo, E. (2024). Le récit en interaction en français, en espagnol et en italien : quelles stratégies proposer à des apprenants de Français Langue Étrangère ? *Congrès Mondial de Linguistique Française 2024*, *SHS Web of Conferences* 191. https://doi.org/10.1051/shsconf/202419107013

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.

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. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2016*, *SHS Web of Conferences* 27, 1-18.

Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (1992). Assessment and construction of context. In C. Goodwin & A. Duranti (Eds.), *Rethinking context: Language as an Interactive Phenomenon* (pp. 147-189). Cambridge University Press.

Grossmann, F., Krzyżanowska, A. & Miladi, L. (2021). Ça craint! C'est le bordel ! Analyser les formules expressives dans une perspective contrastive. *Lexique*, 29, 15-38.

Grossmann, F. & Tutin, A. (2005). Joie profonde, affreuse tristesse, parfait bonheur. Sur la prédicativité des adjectifs. *Cahiers de Lexicologie*, 861(1), 179-196.

Gülich, E. (1990). Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In M. Charolles (Ed.), *Le discours. Représentations et interprétations*

(pp. 71-109). Presses Universitaires de Nancy.

Gülich, E. & Krafft, U. (1997). Le rôle du « préfabriqué » dans les processus de production discursive. In M. Martins-Baltar (Ed.), *La locution entre langue et usages* (pp. 241-276). ENS Éditions.

Gülich E. & Quasthoff U. M. (1986). Story-telling in conversation: Cognitive and interactive aspects. *Poetics*, 15(1-2), 217-241.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth Penguin Books.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

Klein, J.R. & Lamiroy, B. (2016). Le figement : Unité et diversité : Collocations, expressions figées, phrases situationnelles. *Proverbs*, 148, 15-20.

Krzyzanowska, A., Grossmann, F. & Kwapisza-Osadnik, K. (Eds.) (2021). *Les Formules expressives de la conversation. Analyse contrastive : français-polonais-italien*. Episteme.

Ladreyt, A. (2024). Étude linguistique de la compétence lexicopragmatique impliquée dans la production de phraséologismes de la conversation quotidienne chez des locuteurs japonophones du français de niveau avancé. *Studii de Lingvistică*, 13, 2.

Mondada, L. (2002). Pour une linguistique interactionnelle. In M. Santacroce (Ed.), Faits de langue—Faits de discours. Données, processus et modèles. Qu'est-ce qu'un fait linguistique ? (pp. 95-136). L'Harmattan.

Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 71-87.

Persson, R. (2017). La prosodie comme ressource pour l'organisation de l'interaction : État des lieux et illustrations. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 33-52.

Plantin, C., Doury, M. & Traverso V. (2000) *Les émotions dans les interactions*, Presses Universitaires de Lyon.

Ravazzolo, E., Etienne, C. & André, V. (2023). Comment enseigner l'oral en classe ? L'exemple d'un dispositif pour apprendre à interagir plus facilement en réunion de travail. *Repères Dorif*, 28.

Sacks, H. (1992). Stories take more than one utterance; Story prefaces. In *Lectures on Conversation*. Vol. 2 (pp. 222-228). Blackwell.

Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation. *Language*, 50, 696-735.

Schauer, G. (2009). *Interlanguage Pragmatic Development: The Study Abroad Context*. Bloomsbury Publishing.

Searle, J. R. (1985). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.

Tannen, D. (1990). The Interactional Development of All Texts: Repetition in Talk as Spontaneous Idiomaticity. In W. Bahner, J. Schildt, D. Viehweger (Eds.), *Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists* (pp. 189-198). Akademie-Verlag Berlin.

Traverso V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Ophrys.

Traverso, V. & Ursi, B. (2015). Multi-dimensionnalité, modalité et activité(s) : le cas « simple » de l'offre à boire. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 101, 137-158.

Tutin, A. (2010). *Sens et combinatoire lexicale : de la langue au discours*. Habilitation à diriger des recherches, vol. 1, Université Stendhal-Grenoble 3.

NOTES

1 Consultation au 16 mars 2025.

ABSTRACTS

Français

Dans les interactions orales du quotidien, les locuteurs émettent de nombreuses évaluations, que ce soit dans un cadre professionnel ou privé, de manière spontanée ou en réponse à une sollicitation. Si certaines d'entre elles ne présentent pas de difficultés particulières, d'autres posent de réels problèmes d'interprétation en raison de leur valeur polysémique, pouvant exprimer aussi bien la surprise qu'un jugement dont la connotation, positive ou négative, n'est pas toujours évidente, comme dans l'expression *c'est pas mal*. Dans un premier temps, nous analyserons en contexte le caractère co-construit de ces séquences évaluatives ainsi que plusieurs procédés verbaux et multimodaux mobilisés par le locuteur et ses interlocuteurs, dans une variété d'interactions écologiques. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux difficultés que ces expressions évaluatives peuvent poser aux apprenants de français langue étrangère (FLE), en fonction de leur niveau de langue et degré d'immersion. Pour cela, nous présenterons deux expérimentations, basées sur des protocoles distincts, menées auprès de divers publics, et examinerons les résultats obtenus. Enfin, à partir des difficultés identifiées, nous proposerons des pistes d'exploitation didactique visant non seulement la compréhension mais aussi l'appropriation et l'usage de ces évaluations en interaction.

English

In everyday oral interactions, speakers make numerous evaluations, whether in a professional or private setting, spontaneously or in response to a request. While some of these do not present any difficulties, others pose real problems of interpretation because of their polysemic value, being able to express surprise as well as a judgment whose connotation, positive or negative, is not always obvious, as in the expression *c'est pas mal*. Firstly, we will analyze in context the co-constructed nature of these evaluative sequences as well as several verbal and multimodal processes mobilized by the speaker and his interlocutors, in a variety of ecological interactions.

Secondly, we will look at the difficulties that these evaluative expressions can pose for learners of French as a foreign language (FFL), depending on their language level and degree of immersion. To this end, we will present two experiments, based on distinct protocols, conducted with various audiences, and examine the results obtained. Finally, based on the difficulties identified, we will propose avenues for didactic exploitation aimed not only at comprehension but also at the appropriation and use of these interactions.

INDEX

Mots-clés
FLE, expressions évaluatives, interactions orales, corpus écologiques, protocole expérimental en FLE

Keywords
FFL, evaluative expressions, oral interactions, ecological corpora, experimental protocol in FFL

AUTHORS

Carole Etienne
Laboratoire ICAR, Interactions Corpus Apprentissages Représentations (CNRS, ENS Lyon, Université Lyon2), Lyon
carole.etienne@ens-lyon.fr

Virginie André
Laboratoire ATILF, Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (Université de Lorraine et CNRS), Nancy
virginie.andre@univ-lorraine.fr

Carmen Alberdi
Universidad de Grenada (Espagne)
kalberdi@ugr.es