Lexique
ISSN : 2804-7397
Publisher : Université de Lille

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

Introduction

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

Alexis Ladreyt and Carole Etienne

https://www.peren-revues.fr/lexique/2126

Electronic reference
Alexis Ladreyt and Carole Etienne, « Introduction », *Lexique* [Online], 37 | 2025, Online since 06 janvier 2026, connection on 25 février 2026. URL : https://www.peren-revues.fr/lexique/2126

Copyright
CC-BY

Introduction

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

Alexis Ladreyt and Carole Etienne

TEXT

1 Ce numéro 38 est consacré à l'interface entre l'étude du lexique préfabriqué (*Phraséologie*, cf. Mel'čuk, 2023), son enseignement (*Phraséodidactique*, cf. Sułkowska, 2013 ; Gonzalez-Rey, 2019), ainsi que son acquisition (*Compétence phraséologique*, Bolly, 2007 ; Sikora & Tsedryk, 2019). En particulier, ce numéro vise à explorer les possibilités qu'offre la transposition des modèles linguistiques empiriques décrivant ce que nous appelons *le lexique préfabriqué des interactions* (désormais *LPI*) à la conception de matériel pédagogique élaboré pour l'enseignement des éléments linguistiques présentant une certaine forme de fixité dans la langue.

2 Le LPI constitue un ensemble très hétérogène d'éléments linguistiques préconstruits fréquemment observés lors de l'interaction orale en face-à-face ou médiée, qu'elle soit amicale, familiale, professionnelle ou académique. Il se compose d'énoncés qui peuvent être mono ou polylexicaux, présentant un certain degré de contrainte distributionnelle et combinatoire, et caractérisés par un sens et une fonction généralement non prédictibles (Tutin, 2019 ; Tutin & Grossmann, 2024). En outre, l'interprétation et l'usage de ces éléments préfabriqués sont conditionnés par les spécificités de la situation d'énonciation (contexte immédiat et culturel, connaissances partagées, présupposés), mais également par la configuration de l'interaction (cadre, nombre de locuteurs, rôle, relations interpersonnelles, objectif de la communication). Le LPI s'étend à un large ensemble d'objets linguistiques, allant du marqueur discursif (*tu vois*, *tu sais*, *dis-donc*, *je sais pas moi*), aux expressions rituelles (*ça fait un bail !*, *vos papiers !*) ou aux interjections (*putain !*, *chapeau !*, *allons !*, *et bah !*), incluant l'expression de l'affect (*ça me prend la tête !*, *c'est une blague ?*), les routines du discours scientifique oral (*Fait intéressant*, *nous pouvons constater que …*) ou les *phrases*

situationnelles (*il y a de l'eau dans le gaz* !, *les carottes sont cuites* !, cf. Klein & Lamiroy, 2011).

3 Les réflexions sur les objets linguistiques relatifs au LPI sont plus ou moins anciennes. On peut ainsi mentionner les travaux fondateurs de Bally sur la *phraséologie exclamative* (Bally, 1909) ou de Fònagy sur les *énoncés liés* (Fònagy, 1982). Dans cette lignée, d'autres travaux ont vu le jour, par exemple la typologie des *phrases usuelles* de Martins-Baltar (1997) ou la description de ce que Mel'čuk appelle les *pragmatème**s*** (Mel'čuk, 2013), description qui sera ensuite élargie par Blanco et Mejri (2018). Plus récemment, on a observé la mise en œuvre de projets lexicographiques visant à inventorier et à décrire le fonctionnement de certains types d'énoncés préfaits propres aux interactions orales. C'est notamment le cas des *actes de langage stéréotypés* de Kauffer (2019) qui ont donné lieu à une ressource lexicale bilingue français-allemand développée au sein de l'ATILF, de la base de données espagnol-français des *formules de la conversation* de López Simó (2016, 2024), des *phrases préfabriquées des interactions* (Tutin, 2019) dans le cadre du projet PREFAB ou d*es formules expressives de la conversation* (Krzyżanowska et al., 2021).

4 Du point de vue de son acquisition, le LPI pose souvent problème pour l'apprenant (Forsberg, 2010 ; Ladreyt, 2022) ou l'enseignant, notamment en raison de la rareté des ressources lexicographiques suffisamment élaborées pour le décrire de manière rigoureuse[1] et du peu de dispositifs pédagogiques fondés sur ces ressources linguistiques. De nombreux travaux mettent ainsi en avant la nécessité d'une approche plus linguistique et empirique pour l'enseignement de ce type de lexique (Taguchi, 2009 ; Edmonds, 2014 ; Culpeper et al., 2018 ; Bardovi-Harlig, 2019), ainsi que sur la nécessité de développer des outils pédagogiques concrets facilitant l'apprentissage de ces objets linguistiques. Quelques projets de recherche français, décrivant la langue orale et ses spécificités, proposent des ressources concernant le lexique et des expressions usuelles retrouvées dans la conversation : On peut par exemple citer les projets FLORALE (Surcouf & Ausoni, 2018), le corpus CLAPI-FLE (Ravazzolo & Etienne, 2019), le projet CORAIL, le dispositif FLEURON (André, 2016) et le projet INTERFARE (Ravazzolo et al., 2023).

5 Du point de vue méthodologique, il apparaît également nécessaire de fonder la description du LPI sur un modèle articulant trois niveaux (cf. Krzyżanowska et al., 2021) : le niveau syntaxique (forme et contraintes distributionnelles), le niveau sémantique (construction du sens, traits et/ou motifs sémantiques) et le niveau pragmatique (fonction illocutoire et fonction actionnelle), voire un quatrième niveau plus abstrait et schématique, le niveau constructionnel (Tutin & Grossmann, 2024 ; Bychkova et al., 2024). L'objectif est de réussir à modéliser les spécificités de ces objets linguistiques, à la fois en codage et en décodage, tout en considérant les contraintes formelles et culturelles (Chen, 2024) qui pèsent sur leur construction et leur emploi. Il reste donc tout un travail de réflexion sur les paramètres à inclure à la fois dans la description, mais aussi la didactisation du LPI, et plus largement du lexique préfabriqué dans sa globalité.

6 Ce numéro thématique réunit des chercheurs internationaux travaillant sur ce domaine encore en friche, que ce soit dans le cadre d'études linguistiques approfondies, mais à visées didactiques, ou dans le cadre d'études didactiques fondées sur une approche linguistique. Le fil d'Ariane de ce volume, qui se veut interdisciplinaire, s'articule selon un continuum qui part de la modélisation linguistique du LPI dans différents contextes d'usage, vers ses applications didactiques, avec à l'autre bout du continuum, des observations d'ordre acquisitionnelles.

7 La contribution de Tutin, menée dans le cadre du projet ANR Prefab, porte sur les *phrases préfabriquées des interactions orales* (PPI) telles que À *table* ! ou À *l'aide* !. Elle montre que des schémas récurrents (ex. [à (Det) N]) forment des familles de constructions aux propriétés sémantiques et pragmatiques communes. Son étude de cas sur les PPI averbales permet de distinguer trois grands archétypes au sein de la construction étudiée : injonction, demande d'aide et salutation de clôture. L'article ouvre enfin des perspectives didactiques pour le FLE, en invitant à enseigner des schémas productifs plutôt qu'une simple liste de formules, via la présentation d'une ébauche de ressource didactique développée dans le cadre de Prefab.

8 Dans leur étude, Etienne, André et Alberdi s'intéressent aux nombreuses expressions évaluatives que les locuteurs produisent afin d'exprimer une émotion, de faire part de leur ressenti ou de donner

leur avis. À partir des différents procédés verbaux et multimodaux et de leurs fonctions, cette analyse relève les problèmes d'interprétation que pose une même expression évaluative dont la connotation positive ou négative dépend de la séquence où elle s'inscrit. Dans une perspective didactique, deux protocoles expérimentaux ont été proposés à des publics différents d'apprenants afin de mesurer leur compréhension *in situ* suivant l'émotion véhiculée par la PPI, mais également leur niveau de langue, leur expérience d'immersion ou la proximité avec leur langue maternelle.

9 L'article de Lee présente une ressource dédiée aux formules récurrentes du discours scientifique oral en français, particulièrement celles tournées vers l'auditoire. À partir d'un corpus de 60 communications en SHS (corpus CComSciO), l'autrice repère des séquences préfabriquées allant de marqueurs figés à des patrons plus flexibles. Ces unités sont organisées selon trois fonctions majeures : métalinguistique/métaénonciative, structurelle et interactionnelle. L'étude montre qu'elles contribuent à la fluidité, à la lisibilité et à l'interactivité du discours scientifique. Elle propose enfin des perspectives didactiques pour le FOU (Français sur Objectif Universitaire), notamment via l'usage des étiquettes fonctionnelles simplifiées et des outils numériques.

10 Dans leur contribution, Rodríguez-Cebrián, González-Rey et Mena-Martínez analysent les pragmatèmes apposés sur des supports, tels que les affiches ou les panneaux routiers en s'intéressant à leur contenu, mais également à leur format qui conditionnent leur interprétation. Les autrices introduisent une application pédagogique d'enseignement-apprentissage qui s'appuie sur le dictionnaire numérique visuel de pragmatèmes comportementaux *PRAGTAL*. À partir de cette ressource, elles construisent une séquence didactique en cinq étapes destinée à des apprenants débutants afin d'améliorer leurs compétences de production pragmatique d'énoncés dans une approche collaborative et réflexive.

11 L'étude de Kong propose une analyse linguistique et didactique de la construction [V+ *la trouille*], à partir de corpus oraux et d'une enquête pédagogique. Il décrit dans un premier temps les spécificités de cette construction : phraséologie familière semi-figée, fortement marquée sur le plan pragmatique (peur, subjectivité, registre familier,

voire vulgaire) et contrainte syntaxiquement. Il examine ensuite quelques variations (*avoir/ficher/foutre/flanquer la trouille*, *une trouille bleue*, etc.) en fonction du registre, de la situation et de la relation interpersonnelle. Cette description est complétée par une enquête menée auprès d'étudiants sinophones du français de niveau intermédiaire qui met en évidence leurs difficultés de compréhension et d'usage, liées notamment à l'opacité sémantique et aux normes socioculturelles inhérentes à [V + *la trouille*]. L'article insiste enfin sur la nécessité d'un enseignement contextualisé, basé sur les corpus et la mise en situation interactionnelle, pour développer les compétences phraséologiques et phraséopragmatiques en FLE.

12 Faresin & Ladreyt analysent les *phrases préfabriquées des interactions quotidiennes* (cf. PPI de Tutin plus haut) exprimant le refus en français (par ex. *ce n'est pas mon truc*) dans une perspective phraséologique et didactique. Après un cadrage théorique sur les PPI, le refus et la compétence lexicopragmatique, les auteurs détaillent la forme, la fonction et les contraintes d'usage de ces expressions. Ils élaborent et expérimentent un dispositif pédagogique auprès de 22 apprenants italophones B1–B2, combinant analyse linguistique, séquence didactique et test de compréhension/production. L'évaluation qualitative met en évidence les difficultés d'appropriation suivantes : interprétation complexifiée par l'opacité sémantique, variation en contexte d'emploi, ajustement du degré de refus. L'étude contribue à la modélisation des PPI de refus et souligne l'importance d'un traitement explicite du lexique à fonction pragmatique dans l'enseignement du FLE.

13 Dans leur article, Georges et Jingand étudient le lexique préfabriqué du corpus OUICHEF regroupant plusieurs interactions vidéo dans une même cuisine professionnelle où des apprentis non-natif du français sont en formation. Avec l'outil d'exploration des annotations multimodales AVAA Toolkit et le logiciel de textométrie TXM, elles identifient et collectent des constructions spécifiques au contexte de la cuisine comme [$V^{mouvement}$ + GN^{plat}] ou [ADJ+Geste $^{\text{se déplacer avec un plat dans les mains}}$] dont elles dressent les grandes lignes de leur typologie sur le plan syntaxique, sémantique et pragmatique. Sur ces bases, une exploitation didactique envisage des activités de repérage et d'observation où l'apprenant doit comprendre le LPI dans son

contexte de production suivant différents indices lexicaux et multimodaux.

14 La contribution de Yan, Tran et Hatier compare l'usage des routines interactionnelles dans 30 exposés/soutenances d'étudiants (natifs et allophones B2) et 60 communications d'experts (corpus CComSciO cité plus haut). En s'appuyant sur la typologie de Lee (2024), les auteurs ciblent les routines servant à impliquer l'auditoire (par ex. *comme vous le savez*, *vous verrez par la suite*). Les experts mobilisent ces routines de façon plus fréquente et plus fine pour structurer le discours, capter l'attention et construire le sens interpersonnel. Les résultats de leur étude montrent que les étudiants, surtout allophones, produisent davantage un discours avec une faible prise en compte de l'auditoire et un recours limité aux routines utilisées par les experts. L'étude met ainsi en lumière des enjeux didactiques importants pour l'enseignement du discours académique oral et de sa phraséologie interactionnelle.

15 L'article de Berthemet concerne l'apprentissage conscientisé des formules interactionnelles dans l'objectif d'enrichir la compétence pragmatique de l'apprenant, c'est-à-dire l'aider à mobiliser les procédés verbaux et multimodaux les plus adaptés à la situation d'interaction selon les normes sociales, fortement dépendantes de la langue et de la culture. À partir de Fleuron et de l'ouvrage *Formules expressives de la conversation : analyse contrastive : français - polonais - italien* (FEC, Krzyżanowska et al., 2021), l'autrice retient 13 formules communes à ces deux ressources et conçoit une dizaine d'activités afin de faciliter leur compréhension en contexte, d'évaluer quelle formule utiliser dans quelle situation et pour quelle fonction, ainsi que des procédures pour mémoriser l'usage de ces expressions plus facilement.

16 Enfin, Gavruseva se focalise sur les expressions idiomatiques anglaises fondées sur le motif de l'argent et étudie dans quelle mesure le degré de leur compréhension et de leur maitrise (compétence phraséologique) permet d'évaluer les compétences générales en anglais des apprenants compte tenu de la nature métaphorique, des références culturelles et de la résistance à l'analyse compositionnelle de ces expressions idiomatiques. En contrastant les résultats d'un groupe d'apprenants de L2 avec un

groupe contrôle de natifs, les analyses statistiques établissent une corrélation entre la connaissance de ces expressions idiomatiques et les compétences orales (compréhension et production), mais révèlent également des schémas d'acquisition graduels.

17 En conclusion, nous tenons à adresser nos remerciements les plus chaleureux aux éditrices de la revue *Lexique* pour leur travail d'accompagnement, ainsi qu'au comité international d'évaluation des textes dont les membres se reconnaîtront. Ils ont indéniablement contribué, par leur relecture minutieuse et éclairée des textes présentés, ainsi que par leur expertise académique, à la grande qualité scientifique de ce projet rédactionnel. Ce numéro thématique, nous l'espérons, permettra de paver le chemin aux futures recherches qui émergent de part et d'autre dans ce domaine complexe, mais passionnant que constituent l'étude et l'enseignement du LPI.

BIBLIOGRAPHY

André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire – Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, 37, 69-92.

Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. 3. éd., nouv. Tirage. Genève : Georg [usw.].

Bardovi-Harlig, K. (2019). Routines in L2 pragmatics research. *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*, 47-62.

Blanco, X., & Mejri S. (2018). *Les pragmatèmes.* Domaines linguistiques, Série formes discursives, 11. 3. Paris : Classiques Garnier.

Bolly, C. (2007). La notion de compétence « phraséologique ». Verbes à haute fréquence et corpus d'apprenants anglophones avancés. Dans I. González Rey (ed.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (pp. 33-51). Cortil-Wodon: E.M.E. & InterCommunications.

Bychkova, P., Yaskevich, A., Gyulasaryan, S., & Rakhilina, E. (2024). Building a Database of Conversational Routines. In Proceedings of the 2024 Joint International Conference on Computational Linguistics, *Language Resources and Evaluation* (LREC-COLING 2024), 2548–2555, Torino, Italy. ELRA and ICCL.

Chen, L. 陈恋. (2024). Le rôle de la phraséoculture en didactique des langues-cultures en CLE : enjeux théoriques et pratiques méthodologiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 22(1).

Culpeper, J., Mackey, A., & Taguchi N. (2018). *Second language pragmatics :*

from theory to research. New York, NY : Routledge.

Edmonds, A. (2014). Conventional expressions : Investigating pragmatics and processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 69-99.

Fonàgy, I. (1982). *Situation et signification. Pragmatics & beyond*, III :1. Amsterdam ; Philadelphia : J. Benjamins.

Forsberg, F. (2010). Using conventional sequences in L2 French. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching* (IRAL), 48(1), 25-51.

González-Rey, M. (2017). Le dictionnaire phraséodidactique : sa place dans la didactique de la phraséologie. *Studii de Lingvistica* 7, Université d'Oradea, Roumanie, 27-44.

González-Rey, M. (2019). La phraséodidactique : état des lieux. *Repères DoRiF*, 18.

Kauffer, M. (2019). Les « actes de langage stéréotypés » : essai de synthèse critique. *Cahiers de lexicologie*, 114, 149-71.

Klein J.-R., & Lamiroy B. (2011). Routines conversationnelles et figement. Dans J.-CL Anscombre et S. Mejri (Eds.), *Le figement linguistique : la parole entravée* (pp. 195-214), Paris, Honoré Champion.

Krzyżanowska, A., Grossmann, F., & Kwapisz-Osadnik, K., éds. (2021). *Les formules expressives de la conversation : analyse contrastive : français - polonais - italien.* Lublin : Wydawnictwo Episteme.

Ladreyt, A. (2022). *Une étude linguistique de l'emploi des phraséologismes pragmatiques à fonction expressive de la conversation quotidienne chez des locuteurs japonophones du français de niveau avancé*. Thèse de Doctorat, Université Grenoble Alpes.

López Simó, M. (2016). *Fórmulas de la conversación. Propuesta de definición y clasificación con vistas a su traducción español-francés, français-español.* Thèse de Doctorat, Université d'Alicante.

López-Simó, M. (2024). Une nouvelle ressource en ligne de formules des interactions orales : le Dictionnaire phraséologique de formules orales de relation interpersonnelle. Questions de macrostructure. In Ladreyt, A. & Tutin A. (Eds), *Les phraséologismes des interactions orales : sens, forme(s), usage(s), Studii de Lingvistică*, 13/2, Université d'Oradea, Roumanie.

Martins-Baltar, M., (Ed.) (1997). *La locution entre langue et usages. Langages.* Fontenay/Saint-Cloud : ENS Éd.

Mel'čuk, I. (2013). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais… *Cahiers de lexicologie*, 102, 129-149.

Mel'čuk, I. A. (2023). *General phraseology : theory and practice.* Amsterdam ; Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

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.

Ravazzolo, E. & Etienne, C. (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction, *Linx*, 79.

Sikora, D., & Tsedryk, A. (2019). De quelques aspects de compétence phraséologique en L2 : locutions en test. *Linguistica Atlantica*, 37(2), 1–19.

Sułkowska, M. (2013). *De la phraséologie à la phraséodidactique : études théoriques et pratiques.* Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 3015. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Surcouf C. & Ausoni A. (2018). Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE, *EDL (Études en didactique des langues*), 31, 71-91.

Taguchi, N., éd. (2009). *Pragmatic Competence. Mouton Series in Pragmatics* 5. Berlin : Mouton de Gruyter.

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

Tutin A. et Grossmann F. (2024). Les phrases préfabriquées exprimant la surprise : vers l'élaboration de schémas sémantico-syntaxiques et pragma-sémantiques rendant compte des régularités. In Ladreyt, A. & Tutin A. (Eds), *Les phraséologismes des interactions orales : sens, forme(s), usage(s), Studii de Lingvistică* 13/2, Université d'Oradea, Roumanie.

Sitographie :

FLORALE (https://florale.unil.ch/index.php ?page =infos)

CLAPI-FLE (http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE)

CORAIL (http://clapi.icar.cnrs.fr/Corail/)

FLEURON (https://fleuron.atilf.fr/)

INTERFARE (https://icar.cnrs.fr/interfare/)

NOTES

1 Il faut toutefois mentionner le dictionnaire phraséodidactique PHRASÉOTEXT, (González-Rey, 2017) pour la phraséologie générale dans une perspective constructionnelle.

AUTHORS

Alexis Ladreyt
Université de Hokkaido & LiDiLEM

Carole Etienne
CNRS & ENS de Lyon, Laboratoire ICAR