Lexique
ISSN : 2804-7397
Éditeur : Université de Lille

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

Enseignement-apprentissage des particularités extralinguistiques des formules interactionnelles

Teaching and learning the extralinguistic features of interactional formulas

Elena Berthemet

https://www.peren-revues.fr/lexique/2171

DOI : 10.54563/lexique.2171

Référence électronique
Elena Berthemet, « Enseignement-apprentissage des particularités extralinguistiques des formules interactionnelles », *Lexique* [En ligne], 37 | 2025, mis en ligne le 01 décembre 2025, consulté le 26 février 2026. URL : https://www.peren-revues.fr/lexique/2171

Droits d'auteur
CC-BY

Enseignement-apprentissage des particularités extralinguistiques des formules interactionnelles

Teaching and learning the extralinguistic features of interactional formulas

Elena Berthemet

PLAN

1. Introduction
2. Cadre théorique
   2.1. Définition et particularités des formules interactionnelles
   2.2. Actes de langage
   2.3. Sémantique des cadres
   2.4. Théories de l'apprentissage
      2.4.1. Approche socioconstructiviste
      2.4.2. Approches cognitivistes
3. Implications sociales et didactiques
   3.1. Implications sociales
   3.2. Implications didactiques
4. Description dans des ressources pédagogiques
   4.1. Présentation du corpus
   4.2. Traitement implicite multimodal dans *Fleuron*
   4.3. Proposition de modélisation à partir de *Fleuron*
   4.4. Traitement explicite dans Krzyżanowska et al., 2021
5. Conception des activités
Conclusion

NOTES DE LA RÉDACTION

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

NOTES DE L'AUTEUR

Nous tenons à exprimer notre gratitude à Françoise Kerrien ainsi qu'aux deux relecteurs anonymes pour leurs réflexions enrichissantes et leurs commentaires éclairants, détaillés et bienveillants. L'auteure de ce texte se tient responsable pour les lacunes de la présente contribution et sera heureuse d'échanger autour des sujets abordés.

TEXTE

1. Introduction

1 L'intérêt porté depuis Charles Bally à l'étude de la phraséologie générale[1], ainsi qu'au sens (lexical et encyclopédique) et à la définition des unités phraséologiques[2] a fait émerger de nombreuses questions, notamment dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des formules interactionnelles (dont une définition ainsi que quelques particularités se trouvent dans la Section 2.1.). Comme en témoignent de multiples publications, les formules sont abordées sous des angles différents : par exemple, la didactique[3], la composante pragmatique[4], la pragmatique interculturelle[5] ainsi que la lexicographie (des dictionnaires français spécialisés[6] et des projets numériques[7]). Cette contribution s'intéresse plus particulièrement à l'une des nombreuses questions demeurantes ouvertes, concernant notamment l'enseignement-apprentissage de la compétence pragmatique, entendue comme la capacité de choisir des moyens verbaux (linguistiques) et non-verbaux (extralinguistiques) appropriés à une situation précise dans le but de réaliser une fonction conversationnelle donnée.

2 Lorsque les non-natifs apprennent les formules, ils se heurtent à deux problèmes : le premier est dû à la nature même de ces unités phraséologiques, et le deuxième, au manque de supports pédagogiques. Ces deux problèmes sont liés, car la complexité des formules entraîne la difficulté de leur description. La principale question qui se pose aux enseignants, et à laquelle nous essayerons d'apporter des éléments de réponse dans cet article est la suivante : comment aider les élèves à apprendre les formules interactionnelles afin d'enrichir leur compétence pragmatique ? La Section 2 présente des particularités pragmatiques et cognitives des formules interactionnelles et précise les théories de l'apprentissage déterminantes pour nos propositions didactiques. La Section 3 traite des conséquences de la méconnaissance des cadres culturels ainsi que des questions d'asymétrie fonctionnelle et conceptuelle. La Section 4 analyse d'abord deux ressources didactiques (*Fleuron* et Krzyżanowska et al.,

2021). Ensuite, à partir de la ressource *Fleuron*, elle présente une méthode pour construire un modèle de description fine des formules interactionnelles à des fins pédagogiques en mettant en avant leurs fonctions pragmatiques. La Section 5 commence par des recommandations pour l'apprentissage conscientisé des formules et se termine par quelques activités développées en accord avec les idées du cognitivisme et du socioconstructivisme.

2. Cadre théorique

2.1. Définition et particularités des formules interactionnelles

3 Notre conception des formules interactionnelles est proche de celle des routines conversationnelles (*conversational routines*) de Coulmas (1981) et d'Aijmer (2014), des énoncés liés à la situation (*situation-bound utterances*) de Kecskes (2003), des phrases préfabriquées des interactions de Tutin (2019) et des interactèmes de Ruchot (2024). Puisque les formules dont il s'agit dans la présente étude s'utilisent dans l'interaction sociale, le terme de *formules interactionnelles* nous semble parlant et précis pour souligner leur caractère collaboratif.

4 Les formules sont utilisées lors d'une conversation parce que nous voulons interagir avec d'autres humains ou manipuler notre monde « manipulate our world » (Wray, 2012, p. 249). D'une part, elles participent à la cohérence et à la structuration du discours et, d'autre part, c'est dans le discours qu'elles acquièrent leurs fonctions. En effet, comme il est expliqué en détail dans la Section 2.2., les formules sont des répliques préfabriquées qui s'utilisent en réaction[8] à un stimuli verbal ou non-verbal et véhiculent un contenu subjectif (comme *Pff* et *Zut*) ou objectif (comme *Bonjour* et *Merci*). Elles peuvent ainsi accomplir un acte de langage ou y participer.

5 Sur le plan syntaxique, les formules sont des énoncés qui peuvent être :

(1) *autonomes* :

a. mono-lexicaux : interjection *Hein* ou verbe *Voyons*

b. polylexicaux

i. syntagme *Bon courage*,

ii. phrase avec un sujet, un verbe et un objet *Tu parles*

(2) *dépendants* : faisant partie d'une phrase (comme les constructions [Bonjour + N] : *Bonjour la crédibilité/la gratuité/le numérique* ou [Ça se + V + tout seul] : *Ça se mange/se boit/se conduit] tout seul.*

6 Elles peuvent également se combiner entre elles, par exemple *Eh ben*, *dis/dites-donc*. Pour interpréter ces énoncés, il est nécessaire de prendre en compte non seulement leurs particularités linguistiques et paralinguistiques (telles que le langage du corps et la prosodie), mais aussi le contexte d'énonciation. En ce sens, les formules sont déictiques, c'est-à-dire qu'elles ont lieu ici et maintenant[9]. Force est de constater que, comme pour tout élément lié à un contexte, il est difficile d'établir une distinction claire entre la sémantique et la pragmatique (Fillmore, 1984, p. 120), ce qui explique, du moins en partie, les difficultés liées à la description de ces unités[10].

7 Une autre particularité importante, détaillée en Sections 2.2. et 2.3., est que les formules ne naissent pas ex nihilo. Par conséquent, elles devraient être étudiées en lien avec les communautés linguistiques qui les produisent, en tenant compte de leurs fonctions dans la langue-culture ainsi que de leur motivation.

2.2. Actes de langage

8 On pourrait se poser la question suivante : pourquoi les formules existent-elles ? Leur existence est motivée par un besoin, car, comme le dit Kerbrat-Orecchioni, « dans les langues aussi, la fonction crée l'organe » (2002, p. 52). On peut donc les considérer comme un organe qui répond aux besoins. La fonction principale des formules n'est pas de décrire une réalité quelconque, ni de donner une information factuelle, mais d'exprimer nos intentions afin d'interagir avec les autres. Les formules interactionnelles ne sont pas centrées sur le référent, mais orientées vers l'émetteur, elles lui permettent de se positionner par rapport au monde autour : l'évaluer ou exprimer ses émotions et sentiments. Ainsi, en disant *C'est le bordel*, on ne désigne pas un lieu, mais on évalue un événement. On pourrait parler de deux types de formules. D'une part, les formules *Pff* et *Zut* ont une dimension individuelle et véhiculent un contenu subjectif (en rapport avec nos opinions, nos émotions et nos sentiments) et, par conséquent,

sont expressives (axiologiques). D'autre part, les formules comme *Bonjour* et *Merci* ont une dimension interpersonnelle sociale et sont dotées d'un contenu objectif (en rapport avec la politesse et l'interaction) et des valeurs non expressives (déontologiques). Comme nous sommes à la fois affectifs et membres de la société, de nombreuses formules sont polyfonctionnelles[11]. Par exemple, en utilisant la formule *Ça alors*, le locuteur poursuit plusieurs objectifs : il exprime des émotions et des sentiments ou évalue négativement ou positivement un événement (niveau individuel) et il essaie ensuite d'agir sur son interlocuteur (niveau social).

9 Afin de décrire les actes de langage interactionnels, nous nous appuyons sur la classification proposée dans House & Kádár (2021) pour les raisons suivantes. Contrairement à la catégorisation générale des actes de langage de Searle (1972), House & Kádár proposent une typologie des actes de langage interactionnels. Les auteurs utilisent des verbes à la place des noms : par exemple, au lieu du nom *demande*, c'est le verbe *demander* qui va être privilégié, les verbes permettant de souligner l'engagement de l'individu[12]. La typologie contient vingt-cinq actes qui reflètent des besoins primaires humains « deep categories » (House & Kádár, 2021, p. 106), ne sont pas centrés sur l'Occident et sont applicables aux cultures telles que les cultures chinoise et japonaise. Certains actes comme le refus d'Austin et Searle ne sont pas considérés comme nécessaires car ils peuvent être réalisés par d'autres actes de langage interactionnels comme : Demander de ne pas faire (*Ne me le demande pas, s'il te plaît*), Se plaindre (*Pourquoi tu me le demandes* ?) et Prendre une décision (*Je ne vais pas le faire*) (House & Kádár, 2021, p. 106).

10 Comme on peut le voir dans le Tableau 1 ci-dessous, deux grandes catégories se distinguent : les actes fondamentaux et les actes rituels :

	Actes de langage
Fondamentaux (*Substantive*)	**Rituels** (*Ritual*)

Comportementaux (*Attitudinal*)		**Informatifs** (*Informative*)		**Introductifs** (*Opening*)	
Futur (*Re futur event*)	**Non-futur** (*Re non-future event*)	**Phatique** (*Phatic*)	**Échange** (*Business*)		
Demander (*Request*) Proposer (*Suggest*) Inviter (*Invite*) Permettre (*Permit*) Vouloir (*Willing*) Prendre une décision (*Resolve*)	Se plaindre (*Complain*) S'excuser (*Apologise*) Demander pardon/Se justifier (*Excuse/Justify*) Pardonner (*Forgive*) Remercier (*Thank*) Minimiser (*Minimise*) Féliciter (*Congratulate*) Sympathiser (*Sympathise*)	Remarquer (*Remark*) Déclarer (*Disclose*)	Dire une information (*Tell*) Dire une opinion (*Opine*)	Saluer (*Greet*) Comment ça va (*How-are-you*) Accueillir (*Welcome*)	Accepter (*Okay*)

Tableau 1. Typologie des actes de langage (House & Kádár, 2021, p. 107)

11 Les actes fondamentaux ne sont pas associés à une situation concrète. Les actes rituels sont conventionnés et font partie intégrante des interactions dans des contextes sociaux précis. Les actes comportementaux sont orientés vers le futur (*re futur event*) (exemple : Demander de faire ou de ne pas faire) et le non-futur (*re non-futur event*) (exemple : S'excuser). Les actes informatifs se subdivisent en ceux de contact (phatiques) et ceux d'échange (business). Voici une liste des actes de langage que nous avons identifiés dans notre corpus avec une brève explication de chaque acte[13] (où A et B sont des personnes et X correspond à quelque chose (une information, un objet ou un service)[14]) :

1. Accepter (*Okay*) – A donne son consentement à ce que B dit ;
2. Demander (*Request*) - A demande X à B dans son propre intérêt. X peut être verbal ou non verbal. Il est possible également de demander de faire ou de ne pas faire X ;
3. Dire une information (*Tell*) - A informe B des faits réels ou présupposés ;
4. Dire une opinion (*Opine*) - A partage son avis avec B en vue de trouver un accord, souvent dans les négociations ;
5. Minimiser (*Minimise*) - A essaie d'atténuer ce que B a dit ;
6. Pardonner (*Forgive*) - A accepte les excuses de B ;
7. Permettre (*Permit*) - A accorde X à B ;
8.

S'excuser (*Apologise*) - A cherche à rétablir son propre statut social en présentant des excuses à son interlocuteur ;

9. Sympathiser (*Sympathise*) - A exprime sa solidarité à B qui fait face à un événement indésirable.

12 Nous retenons donc cette typologie comme cadre de référence pour décrire les formules de la Section 4.1. Passons maintenant à l'analyse cognitive des formules.

2.3. Sémantique des cadres

13 Notre analyse se situe dans le cadre théorique de la linguistique cognitive dont nous retenons trois idées. Tout d'abord, la communication humaine implique des connaissances de nature linguistique et extralinguistique. Par ailleurs, dans la langue, tout est motivé soit par des phénomènes langagiers (sémantiques, pragmatiques et discursifs), soit par des phénomènes sociétaux (par exemple, les normes liées à la politesse). Enfin, la catégorisation et la conceptualisation du monde peuvent être différentes en fonction de la langue-culture : par exemple, la lexie *matin* et ses équivalents allemand *Morgen* et norvégien *morgen* fournis par des dictionnaires ne recouvrent pas le même espace de temps[15].

14 Pour comprendre les formules, il faut être capable de les placer dans un cadre mental spécifique. Parmi une multitude de termes disponibles pour décrire ce cadre[16], nous avons choisi celui de *cadre culturel*, car il permet de mettre l'accent sur la dimension socioculturelle de ces unités lexicales. Les formules peuvent être vues comme des charnières qui permettent d'actionner le mécanisme des cadres culturels, définis comme des situations stéréotypiques qui incluent les connaissances nécessaires pour interagir avec les autres conformément aux modèles de communication dans un contexte donné. Elles en sont indissociables et ne peuvent être interprétées en dehors de ces derniers. House & Kádár[17] (2021, p. 77) parlent d'une relation poule – œuf dans le sens où l'existence de l'un présuppose l'existence de l'autre. Par conséquent, les formules, étant normalisées et codifiées, sont à la fois un produit et un instrument social de nature conventionnelle.

15 Comme en témoignent de nombreuses recherches, les formules reflètent les normes sociales et signalent notre appartenance à une

communauté sociolinguistique[18]. Leur connaissance nous permet de lire entre les lignes (Fillmore, 1984, p. 126) et d'appartenir à un groupe (Szende, 2014, p. 21). Les normes sont acquises de manière implicite dès notre enfance en même temps que la langue maternelle. Or, lorsqu'on apprend une langue additionnelle, les risques de malentendus sont élevés car les normes peuvent ne pas être les mêmes. Ainsi, un simple dialogue en langue italienne accompagné de la gestuelle pourrait être interprété comme une dispute du point de vue de la norme française.

16 Les cadres sont difficiles à formaliser et à apprendre, cependant les propositions développées dans les Sections 4.3 et 5 pourraient être des pistes à développer.

17 Après avoir discuté des dimensions pragmatique et cognitive des formules, il convient de préciser les grandes lignes de deux théories de l'apprentissage centrales de notre étude.

2.4. Théories de l'apprentissage

2.4.1. Approche socioconstructiviste

18 Nous nous appuyons sur les idées socioconstructivistes de Vygotski (1999 [1934]), psychologue biélorusse, le premier à avoir souligné la dimension à la fois sociale et culturelle de l'apprentissage. Pour lui, l'apprentissage se fait en interaction avec des pairs et/ou l'enseignant, grâce à qui l'enfant progresse dans la Zone Proximale de Développement (ZPD), c'est-à-dire en réalisant des tâches lui permettant de développer de nouveaux acquis dans les limites de ses capacités avec l'aide de tiers. L'interaction peut être facilitée par l'aménagement de la salle (par exemple, les tables positionnées en îlots), le travail en petits groupes et la collaboration autour d'une tâche commune[19].

2.4.2. Approches cognitivistes

19 Les approches cognitivistes de l'apprentissage des langues étrangères soulignent l'importance de la compréhension pour une meilleure mémorisation du vocabulaire[20]. Nous définissons ici trois concepts qui nous semblent fondamentaux pour l'apprentissage des formules

et qui sont repris et exemplifiés dans la Section 5 : repérage (*noticing*), appariement (*mapping*) et négociation du sens (*negotiation of meaning*).

20 L'idée principale du repérage (*noticing*), terme introduit par Schmidt (1990) est qu'il est impossible d'apprendre une L2 sans que les aspects de la L2 tels que le lexique, les formes grammaticales et la pragmatique soient conscientisés, autrement dit remarqués. Pour que certains phénomènes langagiers ne passent pas inaperçus, nous pensons que des techniques consistant à attirer l'attention des apprenants comme l'utilisation des caractères gras à l'écrit ou l'exagération de la prononciation à l'oral peuvent être appliquées lors de l'enseignement d'une L2. Par exemple, la formule *Tu parles* n'est pas simple à interpréter car, pour comprendre s'il s'agit de 'bien sûr que oui' ou, au contraire, de 'bien sûr que non', l'interlocuteur doit s'appuyer sur l'intonation ainsi que sur la situation d'énonciation. Or, les apprenants pourraient ne percevoir ni l'intonation ni le contexte et, par conséquent, comprendre la formule au sens littéral. En effet, il n'est pas évident de percevoir la différence. Comme le dit Fillmore, les formules peuvent ne pas être remarquées par les apprenants, car ils n'ont aucune raison de penser qu'ils n'ont pas compris quelque chose (1984, p. 130).

21 Un autre concept lié au premier et qui nous est proche est celui de l'appariement (*mapping*)[21] qui consiste à lier une nouvelle forme à un concept déjà existant (Hilton, 2002, p. 208). D'après Hilton, l'appariement « exige un effort cognitif » et, par conséquent, est « une opération d'apprentissage explicite » pouvant prendre plusieurs formes en classe : « inférer le sens du mot à partir du contexte, comprendre le sens par une traduction en L1, par une définition ou des synonymes » (2002, p. 213). D'autres activités permettant de créer et de renforcer les liens lexico-sémantiques consistent à expliquer le sens par des paraphrases ou par des cartes mentales, autrement dit via une représentation graphique des liens sémantiques avec d'autres mots. Concernant les formules interactionnelles, les cartes mentales peuvent comprendre des formules synonymes, des réponses possibles, des situations prototypiques, des fonctions, des sentiments et des émotions ainsi que le registre. Nous rejoignons l'idée de Hilton affirmant que :

> [si] l'appariement initial d'un mot à un concept passe par la traduction, les liens entre la forme du mot et le sens risquent d'être dépendants de la L1, et le chemin d'accès trop long pour une utilisation efficace du mot en situation de communication. (Hilton, 2002, p. 214).

22 Cela signifie que l'appariement rapide (*fast mapping*)[22], qui consiste à passer par la langue maternelle, autrement dit par la traduction, aurait deux principaux inconvénients : transferts négatifs possibles et temps de récupération trop long. C'est la raison pour laquelle, sans renoncer complétement à la traduction, nous privilégions l'usage de la langue d'apprentissage.

23 Le troisième concept développé dans (Gass & Selinker, 2008 [1994], pp. 331-334), nommé la *négociation du sens* (*negotiation of meaning*), concerne la dissonance entre ce que les apprenants disent et ce que les autres comprennent. À la différence du repérage (*noticing*), où il est possible d'utiliser, de manière exagérée ou artificielle, différentes techniques pour attirer l'attention, on parle de la négociation du sens lorsque, pendant l'interaction, de manière naturelle, les apprenants prennent conscience que ce qu'ils disent n'est pas clair pour les interlocuteurs (natifs ou non natifs). Ainsi, la correction ou, pour être plus précis, l'ajustement de la parole se passe en fonction de la réaction de celui qui écoute. La négociation du sens est donc un processus dynamique : celui qui parle modifie ses propos de manière (plus ou moins) immédiate, en utilisant des paraphrases et des questions. On retrouve donc la même idée du lien fort entre l'apprentissage et l'interaction que dans le courant socioconstructiviste.

24 Après avoir défini les points qui nous semblent importants dans l'enseignement-apprentissage des formules, la section suivante traite des conséquences de la méconnaissance des normes sociales.

3. Implications sociales et didactiques

3.1. Implications sociales

25 Étant conventionnelles, les formules font partie de ce que Charaudeau appelle un « contrat de communication » (2017). La méconnaissance de ce contrat peut avoir des conséquences plus ou moins importantes. D'une part, le mauvais dosage des formules (ni trop, ni pas assez, accompagnées de la bonne intonation et de la bonne gestuelle) peut être apparenté à un accent non phonologique « nonphonological accent » (Fillmore, 1984, p. 128). D'autre part, la mauvaise connaissance des normes peut aboutir à un choc culturel (autrement dit un incident critique) ou même à « une forme de suicide social » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 44).

26 Comme en témoigne la citation suivante, même les formules comme *Bonjour* et *Merci* ne fonctionnent pas de la même manière dans les langues-cultures différentes :

> On croit que « bonjour » et « merci » relèvent d'un vocabulaire universel accompagnant les gestes fondamentaux de salutation et de gratitude. On se trompe […]. « Bonjour » comme « merci » présupposent un *être-ensemble* fort différent de celui qui se trouve inscrit dans la culture japonaise […] Dans les boulangeries, les bureaux de tabac ou dans d'autres petits commerces, je fus frappé par le fait que [on] salu[ait] des personnes inconnues […]. Tandis que dans mon pays, un tel geste […] serait perçu comme une violence inacceptable ou tout au moins une incongruité suspecte […]. Bref, même pour dire ces petits mots basiques, mon esprit n'est jamais complètement en repos [… Je] conserve en moi, comme une cicatrice ineffaçable, l'écho et l'empreinte de l'*être-ensemble* japonais » (Mizubayashi, 2013, p. 210, mentionné dans Charaudeau, 2022).

27 Bien évidemment, la réalité est plus complexe, et il s'agit dans cet extrait d'une impression personnelle et donc subjective : d'une part, les individus ne perçoivent pas les choses de la même manière et, d'autre part, comme nous l'avons dit supra, les formules sont indissociables du cadre culturel et donc ne peuvent pas être transposés du cadre culturel L1 vers le cadre culturel L2. Par conséquent, il serait imprudent de généraliser les impressions de cet auteur et de séparer les formules du cadre. Nous ne soutenons pas que des opinions sans examen critique correspondent à la réalité objective et déterminent

les manières de penser et d'agir. Cependant, nous pensons que la connaissance des stéréotypes peut aider un locuteur naïf à s'orienter dans un milieu social différent.

28 Connaissant mal les normes communicatives d'une nouvelle langue-culture, lorsque les apprenants essayent d'utiliser des formules, ils éprouvent un sentiment d'insécurité linguistique. Comment peut-on enseigner le fonctionnement des formules à l'intérieur du cadre culturel ?

3.2. Implications didactiques

29 Quelles sont les connaissances dont les apprenants ont besoin afin d'utiliser les formules ? Premièrement, des connaissances formelles – lexicales et grammaticales –, non abordées dans cette étude. Deuxièmement, des connaissances fonctionnelles – pragmatiques et discursives –, qui nous intéressent particulièrement. Alors que le premier type est majoritairement déclaratif (l'apprenant connaît une formule), le second est procédural (en plus de connaître la formule, l'étudiant sait comment l'utiliser). En accord avec Fillmore (1984, p. 127) et sans diminuer l'importance de l'apprentissage institutionnel, nous pensons que le monde réel est plus propice à l'acquisition des compétences procédurales dont fait partie la compétence pragmatique, qu'une classe. En effet, les contextes sociaux naturels permettent aux apprenants d'observer les situations d'emploi et d'ajuster l'utilisation des formules en fonction de la réaction des natifs. De plus, Hanks (2017) rappelle que l'acquisition des normes passe entre autres par une exposition répétée à un phénomène. Or, l'apprentissage institutionnel des langues étrangères ne se passe en général pas dans le monde réel permettant une exposition répétée à la langue-culture d'apprentissage.

30 Les formules doivent être mémorisées de manière holistique, ce qui multiplie le nombre de contraintes. En effet, l'apprentissage des formules se trouve à un niveau plus profond qu'un simple apprentissage lexical, car les apprenants doivent « jongler » (*juggle*) (Allan, 2016, p. 332) avec toutes les informations liées à la forme et au fonctionnement dans le discours. Si la manière d'enseigner la forme est plus ou moins claire, celle d'enseigner la pragmatique ne l'est pas. On peut donner des informations sur la forme, en disant aux apprenants que

Tu parles est inchangeable, mais comment peut-on faire comprendre le cadre de fonctionnement de cette formule ?

31 Comme il a été signalé plus haut, pour interpréter une formule, il est nécessaire de la placer dans un cadre. Le mécanisme est simple : le locuteur part du cadre vers la formule, alors que l'interlocuteur fait le chemin inverse, il interprète la formule en ayant connaissance du cadre. Concrètement, les apprenants doivent connaître aussi bien deux choses : les formules et les cadres. Si les apprenants connaissent mal le cadre, les formules ne sont pas efficaces en tant qu'instruments.

32 Deux cas de figure se présentent : le cadre existe ou n'existe pas. Si le cadre existe en langue maternelle (L1), naturellement, les étudiants chercheront un équivalent en L2. Or, même s'ils trouvent une formule correspondante, ses fonctions peuvent ne pas être symétriques dans les deux langues et conduiront alors à un transfert négatif. Il s'agit de l'asymétrie fonctionnelle des formules. Par exemple, l'usage de la formule *Merci* peut être différent en fonction de la langue-culture : généralement, on dit rarement *Merci* dans les cultures chinoise et russe à un proche dans des situations banales quotidiennes comme lors d'un repas à table. Ou à l'inverse, dans la même situation, on utilise des formules différentes : À *tes souhaits* en français est un acte de bienveillance, alors que l'analogue chinois 有人在想你 (litt. "quelqu'un pense à toi") est un constat se basant sur une croyance naïve.

33 Dans le cas de l'asymétrie conceptuelle, le cadre culturel est absent ou différent en L2. Il a été remarqué, par exemple, que :

> le japonais a élaboré des formules d'excuses que l'allemand et l'anglais n'ont pas ; l'anglais américain possède dans son répertoire un bon nombre de formules conversationnelles anodines permettant de mener des discussions légères, particulièrement importantes dans une société où l'on devient superficiellement proche très vite ; le yiddish a tous genres de formules pour désigner des malédictions, des souhaits et des bénédictions. [23] (Fillmore, 1984, p. 129 [notre traduction]).

34 Cette asymétrie conceptuelle oblige les apprenants à se familiariser avec des opérations cognitives nouvelles différentes de celles de la

langue maternelle ou des langues qu'ils maîtrisent déjà. La grande difficulté pour les apprenants est que l'analogie, l'un des éléments indispensables du processus de l'apprentissage, est absente : il est impossible de s'appuyer sur quelque chose de similaire dans leur bagage linguistique et culturel. En effet, si la chose n'existe pas en L1, un apprenant risque de ne pas la percevoir, et, par conséquent, n'aura pas besoin de la nommer. Pour illustrer nos propos, prenons comme exemple deux formules françaises : *Comme un lundi* et *À tout à l'heure*. La première sous-entend une nuance négative du premier jour de travail de la semaine et la seconde insinue que l'on va se voir dans la limite de quelques heures. Ces concepts, propres à la langue française, peuvent ne pas être lexicalisées dans d'autres langues. Pour les apprenants, cela signifie que le lien sémantique entre ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'ils ne connaissent pas encore est absent.

35 Par analogie avec le crible phonologique[24] de Troubezkoj (1949, p. 54), c'est-à-dire une sorte de filtre qui perturbe la perception des sons dans les langues étrangères et qui mène à une surdité phonologique, on pourrait parler d'un crible sémantico-pragmatique, que nous définissons comme l'incapacité ou la difficulté à identifier un phénomène langagier dues à l'absence d'un phénomène analogue en L1.

36 Nous faisons une distinction entre le crible sémantico-pragmatique et ce que House appelle *cultural filter* (House, 1977 citée dans Bartali, 2017, p. 5) et qui concerne la vision du monde. En effet, de nombreuses recherches depuis Wilhelm von Humbolt[25] ont démontré l'existence d'un lien entre notre vision du monde et la langue. Il est bien connu que lorsque nous apprenons une langue additionnelle, nous prenons appui sur une sorte de filtre culturel, autrement dit « grille de lecture, de tri, de sélection » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, pp. 38, 40) qui, dans une certaine mesure, conditionne notre manière d'être, de percevoir ou non des phénomènes (extra)linguistiques.

37 Alors que le terme de *filtre culturel* permet d'explorer les formules sous un angle extralinguistique et concerne les normes de communication (c'est-à-dire, un comportement socialement acceptable), le terme de *crible sémantico-pragmatique* prend en compte la dimension linguistique du phénomène. Pour reprendre la définition de la

compétence pragmatique proposée dans l'introduction de cet article, le crible sémantico-pragmatique est de nature linguistique et concerne l'incapacité de choisir des moyens verbaux, alors que le crible culturel est de nature culturelle et concerne le choix des moyens non-verbaux (extralinguistiques) adéquats.

38 Finalement, quant à l'organisation du processus de communication, on pourrait parler d'un crible discursif. En effet, les apprenants doivent se positionner par rapport au message reçu et formuler une réponse adéquate. Or, ils ne savent pas quelle attitude adopter : dire quelque chose, faire un signe, ne rien dire ? Comment montrer que l'on écoute l'autre : regarder la personne dans les yeux, acquiescer sans parler ou utiliser des répliques conventionnelles ? Comment engager, maintenir ou clore une conversation ? Quand intervenir ? Quand se taire ? Enfin, comment contredire l'autre ?

39 L'analyse à laquelle on vient de procéder conduit à conclure qu'il existe au moins trois types de cribles : sémantico-pragmatique, discursif et culturel. Les trois termes concernent trois dimensions différentes et sont complémentaires. Une question se pose alors : dans quelle mesure les ressources pédagogiques permettent-elles de pallier le manque du milieu naturel et prennent-elles en compte ces trois dimensions ? Traditionnellement, les informations strictement linguistiques sont répertoriées dans des dictionnaires et des grammaires, alors que les informations non linguistiques le sont dans des encyclopédies. Cependant, on l'a vu, les formules font partie du lexique où il est difficile d'établir une frontière entre la sémantique et la pragmatique. Par conséquent, elles sont difficilement descriptibles, et leur traitement dans les dictionnaires, les grammaires ainsi que les encyclopédies est généralement insuffisant.

40 Après avoir esquissé les problèmes auxquels les étudiants sont confrontés en apprenant les formules, et avant de conclure avec quelques activités proposées en Section 5, passons à une brève étude de deux ressources pédagogiques.

4. Description dans des ressources pédagogiques

41 Cette partie est consacrée à deux ressources pédagogiques : *Fleuron* et *Les formules expressives de la conversation. Analyse contrastive : français-polonais-italien* (FEC) (Krzyżanowska et al., 2021). Nous nous placerons du côté d'un apprenant allophone ayant le niveau A1/A2 et visant le niveau B1/B2. Nous allons répondre à une question principale : quelles informations les apprenants peuvent-ils y trouver, plus particulièrement concernant les particularités sémantico-pragmatiques, discursives et culturelles ?

4.1. Présentation du corpus

42 Notre objectif était de sélectionner des formules communes entre les deux ressources. Nous nous sommes donc appuyée sur les cinquante formules présentes dans FEC. Nous les avons cherchées dans *Fleuron* et en avons gardé treize [26] :

1. *Pas de souci* (72 occ.)

2. *Vas-y* (72 occ.)

3. *Pas de problème* (26 occ.)

4. *C'est pas grave* (24 occ.)

5. *Désolé(e)* (18 occ.)

6. *T'inquiète* (17 occ.)

7. *Ça roule* (11 occ.)

8. *Bon courage* (4 occ.)

9. *C'est pas possible* (3 occ.)

10. *C'est pas la peine* (3 occ.)

11. *Ça m'étonnerait* (1 occ.)

12. *Tu m'étonnes* (1 occ.)

13. *Ça me dit rien* (1 occ.)

43 Dans *Fleuron*, les deux premières formules sont les plus fréquentes, avec soixante-douze occurrences, et les trois dernières les moins fréquentes, avec une seule occurrence. Chaque formule a été analysée, et les informations recueillies ont été notées dans un modèle que nous avons élaboré, et que nous présentons dans la Section 4.3.

4.2. Traitement implicite multimodal dans *Fleuron*

44 *Fleuron* est un dispositif numérique réalisé par l'université de Lorraine. Cet outil offre des contextes linguistiques et extralinguistiques permettant de saisir les fonctions des formules en vue de l'apprentissage. Son objectif est de préparer les (futurs) nouveaux arrivants à interagir dans des situations semblables avant leur arrivée en France. Il propose « des ressources multimédias authentiques » et permet ainsi d'observer des interactions dans des « situations de la vie des étudiants en France ». Les enseignants ont à leur disposition des fiches descriptives de certaines interactions adaptables selon le niveau des apprenants et les objectifs pédagogiques. Plusieurs activités sont proposées : comprendre la vidéo et faire un résumé ; émettre des hypothèses à propos d'un mot ou d'un groupe de mots grâce au concordancier avant de consulter des ressources lexicographiques ou des locuteurs natifs. Les apprenants ont la possibilité d'avoir des sous-titres en temps réel ainsi que la transcription de la totalité des dialogues.

45 L'outil présente un avantage indéniable : les étudiants peuvent observer les formules dans des situations réelles avec des gestuelles, des mimiques, des intonations, des faux départs, des hésitations, des répétitions et des silences caractéristiques des dialogues naturels. Cependant, il nous a paru intéressant de formaliser les informations que *Fleuron* propose (voir la Section 4.3). D'une part, notre objectif étant de comparer *Fleuron* avec une ressource écrite explicite, il était nécessaire d'expliciter et de schématiser les contenus de *Fleuron* par écrit. D'autre part, nous pensons qu'une présentation formelle écrite pourrait aider les étudiants à avoir une synthèse des informations nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des formules.

46 À partir du corpus *Fleuron*, nous avons donc élaboré un modèle, où nous avons réuni les informations minimales et nécessaires pour savoir comment les formules fonctionnent dans le discours.

4.3. Proposition de modélisation à partir de *Fleuron*

47 Dans la présente contribution, le terme *modèle* est compris au sens lexicographique que nous définissons comme un schéma représentant les informations lexico-sémantiques, pragmatiques et syntaxiques indispensables à la compréhension et à l'utilisation de la formule. Comme tout modèle, il s'agit d'une simplification de la réalité que l'on veut décrire. Notre objectif n'était pas d'être exhaustive, mais de répondre aux besoins des apprenants allophones de FLE des niveaux A2-B1. En nous basant sur les données de *Fleuron* et sur notre expérience en tant qu'enseignante de FLE, nous avons donc souhaité répondre à trois questions minimales et nécessaires : i) QUOI, ii) POURQUOI et iii) QUAND.

48 Prenons comme exemple l'une des formules les plus fréquentes *Pas de souci* (Tableau 2). En nous appuyant sur la typologie proposée dans la Section 2.2, nous avons détecté les quatre fonctions suivantes (correspondant à la question POURQUOI) : (1) Dire une information, (2) Accepter, (3) Minimiser et (4) Pardonner. Pour ce faire, nous avons « déformulé » les formules dans les soixante-douze contextes de *Fleuron* et avons obtenu les quatre paraphrases suivantes, visibles dans la première colonne du Tableau 2 : (1) ≈ *Je vous donne une information factuelle* ; *Le problème est inexistant* (pour Dire une information) ; (2) ≈ *Bien sûr* et *D'accord* (pour Accepter) ; (3) ≈ *Ça n'a pas d'importance*, *Ce n'est pas grave* et *Ce n'est rien* (pour Minimiser) ; et (4) ≈ *J'accepte vos excuses* (pour Pardonner). Les paraphrases proposées dans la première colonne après le signe ≈ sont des synonymes, des équivalents ou des analogues permettant de remplacer la formule dans les exemples proposés.

49 Pour chacune des fonctions, nous avons sélectionné la situation la plus représentative (correspondant à la question QUAND) et l'avons placée dans la deuxième colonne. Le critère de sélection était que l'extrait donne le maximum d'indices sur la signification de la formule : qu'il soit intelligible[27] et, de préférence, avec un support

non verbal (autre que le cotexte à proprement parler) qui aiderait à la compréhension[28]. Dans la deuxième colonne du modèle, nous avons transcrit l'exemple choisi avec le lien vers *Fleuron* :

Pas de souci	
Fonction	**Exemple**
(1) Dire une information (≈ *Je vous donne une information factuelle* ; *Le problème est inexistant*)	(à la scolarité)[29] - (secrétaire) Il n'y a vraiment *pas de soucis*, c'est un problème technique. - (étudiant) Oui, de toute façon, je vais avoir du temps.
(2) Accepter (≈ *Bien sûr*, *D'accord*)	(chez le fleuriste)[30] - (client) Est-ce que vous pouvez me conseiller pour un bouquet ? - (fleuriste) Oui, il y a *pas de souci*.
(3) Minimiser (≈*Ça n'a pas d'importance*, *Ce n'est rien*, *Ce n'est pas grave*)	(au service de scolarité)[31] - (secrétaire) Vous avez reçu vos certificats de scolarité ? - (étudiante) Oui, mais je ne les ai pas sur moi. - (secrétaire) *Pas de souci*.
(4) Pardonner ≈ (*J'accepte vos excuses*)	(chez le réparateur)[32] - (réparateur) Je suis désolé [de ne pas pouvoir réparer votre parapluie]. - (client) Il y a *pas de souci*.

Tableau 2. Les fonctions de *Pas de souci*

50 Un seul exemple n'étant pas suffisant pour montrer tous les emplois possibles, nous avons proposé un cotexte restreint à gauche et à droite, ainsi qu'une réponse possible. Pour identifier les cotextes et les réponses, nous avons écouté les soixante-douze occurrences et les avons inclus dans le Tableau 3. Le fait que les dialogues présents dans *Fleuron* aient été préalablement sélectionnés dans une perspective didactique nous a permis d'éviter des emplois idiosyncrasiques. L'utilisation du tilde ~ à la place de la formule permet d'indiquer sa place au niveau syntaxique. On voit dans la première colonne du Tableau 3 que *Pas de souci* peut être précédé de *Donc*, ~ ; *Mais sinon*, ~ ; *Ok*, ~ ; *Oh mais* ~ ; *Oui oui*, ~ et *Y a* ~. La formule peut être suivie de ~, *hein* ou bien d'une explication de deux types : soit la personne donne une explication à propos du sujet discuté ~ *C'est parce que* + *[justification]*, soit elle émet une difficulté possible ~ *Par contre* OU *Mais* + *[contrainte]*.

Précédé de :	**PAS DE SOUCI**	**Suivi de :**	**Réponse obligatoire attendue :**
Donc, ~ Mais sinon, ~ Ok, ~ Oh mais ~ Oui oui, ~ Y a ~		~ C'est parce que + [justification]. ~, hein ~ Par contre OU Mais + [contrainte].	NON **Réponse possible :** Ça marche

Tableau 3. Cotexte de *Pas de souci*

51 Le modèle proposé permet donc d'avoir un aperçu général des formules incluant les cadres culturels, les intentions ainsi que le cotexte. Passons maintenant à l'étude de *FEC*.

4.4. Traitement explicite dans Krzyżanowska et al., 2021

52 Le dictionnaire *FEC* est un outil didactique décrivant des formules expressives de la conversation en français, polonais et italien dans une perspective contrastive. À partir de cinquante formules françaises, des équivalents polonais et italiens sont proposés, par exemple : (fr.) *Pas de souci*, (pol.) *Nie przejmuj się* et (it.) *Nessun problema*. Chacune de formules reçoit un traitement identique.

53 Chaque article dictionnairique contient des informations détaillées sur la sémantique, la pragmatique et la syntaxe incluant le contexte, les fonctions pragmatiques (précisées dans la rubrique "Actes de langage"), les variantes, le registre, la fréquence, la prosodie, les paraphrases, les équivalents, les statuts syntaxique, lexical et sémantique, ainsi que des exemples et des remarques [33]. Toutes ces informations sont transmises de manière explicite par le biais d'un métalangage. Dans la présente étude, nous nous limiterons aux informations concernant la formule *Pas de souci*, transcrites dans le modèle proposé ci-dessus, c'est-à-dire i) QUOI, ii) POURQUOI et iii) QUAND.

54 La rubrique "Actes de langage" de *FEC* propose deux fonctions pragmatiques : phatique et expressive (Figure 1). De toute évidence, la fonction phatique 'donner son accord' (*FEC*) correspond à la fonction Accepter 'A donne son consentement à ce que B dit' (*Fleuron*) car toutes les deux peuvent être réduites à un D'ACCORD. La fonction

expressive 'marquer sa sympathie, sa compréhension et mettre à l'aise son interlocuteur' (*FEC*) est absente de notre modèle [34]

B. Actes de langage	Fonctions pragmatiques I. Phatique/réactive DONNER SON ACCORD. II. Expressive (émotive et comportementaux) MARQUER SA SYMPATHIE ; SA COMPRÉHENSION METTRE A L'AISE SON INTERLOCUTEUR

Figure 1. Fonctions pragmatiques de *Pas de souci* dans *FEC* (p. 474)

55 Comme on peut le voir dans la Figure 2, chaque fonction est précédée par l'explication du contexte :

I. La formule PAS DE SOUCI est utilisée dans certains contextes comme formule de clôture pour exprimer un accord, par exemple à la suite d'une suggestion (ex. choix de date, etc.).
II. La formule PAS DE SOUCI est utilisée en réponse lorsque le locuteur veut mettre à l'aise son interlocuteur en lui signalant que le problème évoqué ou la gêne éventuelle que ce dernier pourrait provoquer ne lui cause pas de désagrément particulier.

Figure 2. Glose de Pas de souci dans *FEC* (p. 474)

56 Enfin, *FEC* propose également des paraphrases, des équivalents, des cooccurrents, ainsi que trois exemples visibles dans la Figure 3 :

I. [FONCTION PHATIQUE/RÉACTIVE]
1. *Ok pas de souci Fuse c'est toi qui gère* 😉 [https://twitter.com, consulté le 30/07/2019]..

II. [FONCTION EXPRESSIVE]
2. *j'étais un peu gêné parce qu' il était blessé donc je voulais pas l'emmerder en fait euh il m'a dit non non il y a pas de souci euh je te l'avais promis donc on la fait quoi bon après euh l'interview en elle-même s'est super bien passée, mais c'était la plus courte euh que j'ai faite* [ORFEO > TCOF].
3. *Ouf, tu n'es pas dans leurs espèces de limbes ? Pas de souci, alors, on en reparle demain.* [A. Halpern, *Les dix plus beaux jours de ma vie*, Mosaïc].

Figure 3. Exemples de Pas de souci dans *FEC* (p. 476)

57 Ainsi, *FEC* indique de manière explicite la fonction expressive, le contexte et des exemples. Les exemples du *FEC* ont l'avantage d'être tirés des corpus et de ne pas être modifiés dans une perspective didactique. La dimension cinétique de la formule, par définition, est absente, c'est-à-dire qu'on ne peut pas voir la gestuelle associée, puisqu'il s'agit d'un support papier. *FEC* accorde pourtant de l'importance à la prosodie en l'expliquant avec un métalangage complémenté par une représentation visuelle d'un patron mélodique. En consacrant quatre pages à la formule *Pas de souci*, *FEC* met à la disposition des apprenants une description exhaustive de cette unité linguistique. Malgré l'absence de supports sonore et visuel, les informations indiquées permettent aux apprenants de comprendre le fonctionnement de la formule. Tout comme *Fleuron*, *FEC* accorde de l'importance à l'explication des particularités pragmatiques, discursives et culturelles.

58 Dans quelle mesure ces deux ressources peuvent-elles contribuer à l'élaboration des activités ?

5. Conception des activités

59 L'objectif de cette partie appliquée est de présenter quelques activités (voir Annexes) conçues suite à nos propres observations en tant qu'enseignante. Nous avons constaté que, lorsqu'il s'agit de présenter

un dialogue devant la classe, bien que les étudiants utilisent les bonnes formules interactionnelles, il manque quelque chose pour que cette utilisation paraisse naturelle. Les emplois erronés que nous avons relevés se situent aux niveaux suivants : prosodie et gestuelle, compréhension littérale, incohérences interactionnelles lors d'une conversation et mauvaise compréhension des cadres. Ces erreurs sont toutes dues aux particularités de ce lexique qui dépassent le cadre strictement linguistique et sont difficilement perceptibles. Nous nous sommes donc posé des questions sur la manière dont ces aspects susceptibles de passer inaperçus peuvent être expliqués et enseignés.

60 Pour la conception et la mise en pratique du dispositif pédagogique, nous avons utilisé les deux ressources analysées en Section 4 ainsi qu'un corpus personnel d'unités phraséologiques qui posent différents types de problèmes d'utilisation par des non natifs (étudiants allophones) et par des natifs (jeunes enfants). Nous nous sommes appuyée sur les critères suivants :

1. Les formules doivent être enseignées dès le niveau A1.
2. Plus la même formule est manipulée, mieux elle est mémorisée sur le long terme. Pour cela, elle devrait figurer dans plusieurs activités et supports de cours (approche spiralaire).
3. Les consignes doivent être brèves, claires et, si possible, suivies d'un exemple.
4. Pour maintenir la motivation, les exercices doivent être diversifiés, toucher à des thématiques susceptibles d'intéresser les étudiants, utiles dans la vie quotidienne, personnalisés (de préférence) et ancrés dans la culture française.
5. Les activités de repérage guidées (explicites et structurées) semblent être plus économiques en termes de temps que les activités inductives non guidées (les apprenants doivent deviner le sens en contexte). Les deux types d'activités ne sont pas exclusifs et peuvent se compléter.
6. À la différence des erreurs morphologiques et syntaxiques, l'identification des erreurs pragmatiques est impossible en dehors du contexte d'énonciation, difficile à reproduire dans une classe.
7. L'identification et l'analyse des différences nous semble très intéressante, car elle permet : aux apprenants, d'éviter des emplois erronés (qui peuvent se produire au niveau de la forme, du cotexte et/ou du contexte large) ainsi que de développer des compétences interculturelles ; aux

spécialistes, de développer des ressources pédagogiques (les études contrastives permettent de mettre en lumière les traits saillants des formules).

8. Il n'existe pas et il ne peut pas exister d'activités universellement applicables et efficaces dans tous les contextes.

61 Nous avons choisi de présenter ci-dessous sept activités qui ont bien fonctionné et conservé celles qui ont posé des problèmes pour une étude ultérieure. Elles ont toutes été regroupées par type de difficulté, à savoir : fortement marquées par des caractéristiques paraverbales et non verbales (Activité 1), polysémiques (Activité 2), nécessitant ou non une réponse (Activité 2 et 7), sens non compositionnel (Activité 3), cadre d'emploi restreint (Activités 4 et 6) et nuances de sens et différenciation des synonymes (Activité 5).

62 L'ensemble des exercices proposés dans les annexes a été développé en accord avec les idées du cognitivisme et du socioconstructivisme discutées dans la Section 2.4. Ayant comme objectif principal l'apprentissage conscientisé des formules, nous avons voulu que les étudiants apprennent à :

1. Identifier les cadres et les normes culturelles françaises (Activités 2, 3, 5 et 6) ;
2. Observer et analyser le fonctionnement des formules dans des situations réelles grâce aux activités de repérage (*noticing*) (Activités 1 et 2) ;
3. Utiliser les formules entre pairs au moyen de négociation du sens (*negotiation of meaning*) (Activités 3, 4 et 7) ;
4. Chercher les différences entre plusieurs formules : dans la même langue ou entre les langues qu'ils possèdent déjà [35] (Activité 5).

63 Les activités présentées dans les Annexes ont été expérimentées auprès de 39 étudiants allophones (18 étudiants de niveau B1 et 21 étudiants de niveau A2) du département *Pôle Langues* à l'université de Bretagne occidentale en 2024-2025. Cette proposition pédagogique peut paraître incomplète et lacunaire, mais, malgré quelques défauts (dont le manque de cadre d'expérimentation), elle a le mérite d'apporter des propositions concrètes dans le domaine de l'application didactique des formules interactionnelles.

Conclusion

64 Les formules interactionnelles sont un phénomène linguistique et culturel complexe dont l'interprétation doit se faire à l'intérieur d'un cadre culturel et en prenant en compte les particularités sémantico-pragmatiques, discursives et culturelles. Le problème réside dans le fait que le cadre culturel peut être mal ou non identifié par les apprenants : soit parce qu'un crible sémantico-pragmatique s'est installé, soit parce que le cadre culturel est absent ou divergent en L1. Les implicites, dont font partie les cadres culturels, peuvent passer inaperçus par les apprenants et, par conséquent, ont besoin d'être rendus explicites. Or, ces informations ne sont pas facilement accessibles : elles ne sont pas conscientisées et donc identifiées que ce soit par les natifs ou dans les ressources spécialisées.

65 Pour connaître les formules, de nombreux facteurs doivent être pris en compte simultanément. Tout d'abord, des facteurs formels : linguistiques (lexique et grammaire) et paralinguistiques (langage du corps, prosodie et proxémie). Ensuite, des facteurs fonctionnels : pragmatiques (fonctions liées au contexte d'énonciation), discursifs (tours de parole et silences) et cognitifs (cadres, catégorisation et conceptualisation). Par conséquent, il semble que le meilleur moyen serait une ressource permettant l'accès à l'ensemble de ces facteurs de manière à pouvoir voir et entendre les formules à l'intérieur d'un cadre culturel. En ce sens, les deux ressources étudiées présentent un intérêt indéniable. De plus, *Fleuron* et *FEC* peuvent être utilisées par les apprenants, mais aussi par les enseignants comme un support pour l'élaboration d'activités. Les activités proposées dans cette étude ne peuvent apporter qu'une contribution partielle pour l'enseignement-apprentissage de la compétence pragmatique par le biais des formules.

66 Notre étude n'est pas achevée et laisse de nombreuses questions ouvertes dont les suivantes : les formules peuvent-elles être décrites en termes pragmatiques sans faire appel au métalangage sémantique ? Comment sélectionner, organiser et présenter les formules en vue de l'apprentissage ? Enfin, comment évaluer la connaissance des formules et leur mémorisation à long terme ?

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M., & Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Presses universitaires de France. *ACTID*. https://actid.alem-app. fr/ [consulté le 24 août 2025]

Aijmer, K. (2014). Conversational routines in English: Convention and creativity. Routledge.

Allan, K. (2016). The Routledge Handbook of Linguistics. Routledge.

Arutjunova, N. D. (1988). *Tipy jazykovyh značenij : ocenka, sobytie, fakt* [Types de sens linguistiques : évaluation, événement, fait]. Nauka.

Barcroft, J. (2016). *Vocabulary in Language Teaching*. Routledge.

Bardovi-Harlig, K. (2012). Formulas, Routines, and Conventional Expressions in Pragmatics Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 206-227.

Bartali, V. (2017). The importance of House's cultural filter principle in inter-cultural communication: An in-depth contrastive pragmatic analysis of communicative differences and preferences in English and Italian conversation and how these differences can lead to cross-cultural misunderstandings. Mémoire de Master 2. DOI :10.13140/RG.2.2.34471.70569 (https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34471.70569)

Bidaud, F. (2002). Structures figées de la conversation. Analyse contrastive français-italien. Peter Lang.

Blanco Escoda, X., & Sfar Noblat, I. (Eds.) (2018). *Lexicologie(s). Approches croisées en sémantique lexicale*. Peter Lang.

Boers, F., & Lindstromberg, S. (Eds.) (2008). Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology. Mouton de Gruyter.

Burger, H., Dobrovol'skij, D., Kühn, P., & Norrick, N. R. (Eds.) (2007). Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Phraseology: An International Handbook of Contemporary Research. Walter de Gruyter.

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) (pp. 2548–2555). Torino, Italia.

Carey, S. (1978). The Child as Word Learner. In M. Halle, J. Bresnan, & G. A. Miller (Eds.), *Linguistic Theory and Psychological Reality* (pp. 264-291). MIT Press.

Charaudeau, P. (2017). Contrat de communication, contrat de parole. *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/contrat-de-communication-contrat-de-parole/ [consulté le 24 août 2025]

Charaudeau, P. (2022, 8-10 septembre). Une question au cœur de l'enseignement l'identité [Conférence]. VIII *Congrès FEAPF « Le français vers un monde plurilingue »*, Cuenca, Espagne.

Cislaru, G., & Nyckees, V. (Eds.) (2019). *Le partage du sens. Approches linguistiques du sens commun*. ISTE éditions.

Claudel, Ch., von Münchow, P., Pordeus Ribeiro, M., Pugnière-Saavedra, F., & Tréguer-Felten, G. (Eds.) (2013). *Cultures, discours, langues : nouveaux abordages*. Lambert-Lucas.

Coulmas, F. (Ed.) (1981). Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. Mouton.

Cowie, A. P. (Ed.) (1998). Phraseology. Theory, analysis, and applications. Clarendon Press.

Croft, W. A. (2009). *Toward a social cognitive linguistics*. John Benjamins Publishing Company.

Dąbrowska, E., & Divjak, D. (Eds.) (2015). *Handbook of Cognitive Linguistics*. De Gruyter Mouton.

Dirven, R., & Verspoor, M. (2004). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. John Benjamins Publishing Company.

Dobrovol'skij, D. & Piirainen, E. (2022). Figurative language. Cross-cultural and cross-linguistic perspectives. De Gruyter Mouton.

Dostie, G. & Sikora, D. (Eds.) (2021). Les phraséologismes pragmatiques. Préfabrication et lexiculture. *Lexique*, 29. https://www.peren-revues.fr/lexique/72

LIDILEM (s.d.) *Énoncés stéréotypés français hexagonal et québécois*. https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/node/16/axes-recherche/axe-1-description-et-modelisation-linguistiques-corpus-tal/projets-laxe-1/enonces-stereotypes-conversations-ordinaires-en-francais-hexagonal-et-en-francais-quebecois [consulté le 24 août 2025]

Evans, V., & Green M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburg University Press.

Félix-Brasdefer, J. C., & Shively, R. L. (2021). *New Directions in Second Language Pragmatics*. De Gruyter Mouton.

Fillmore, Ch. J. (1973). May we come in? *Semiotica*, 9, 98-115. DOI:10.1515/sem-1973-090201 (https://doi.org/10.1515/sem-1973-090201?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate)

Fillmore, Ch. J. (1982). Frame semantics. In *Linguistics in the Morning Calm. Selected Papers from SICOL-1981* (pp. 111-137). Hanshin Publishing Co.

Fillmore, Ch. J. (1984). Remarks on contrastive pragmatics. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive Linguistics. Prospects and Problems* (pp. 119-141). Mouton Publishers.

Fleuron. https://fleuron.atilf.fr/index.php [consulté le 24 août 2025]

Galisson, R. (1984). Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées. Clé international.

Gallisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Clé international.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008 [1994]). *Second Language Acquisition. An Introductory Course* (3rd ed.). Routledge.

Geeraerts, D. (2010). *Theories of Linguistic Semantics*. Oxford University Press.

Goddard, C. (2006). Ethnopragmatics. Understanding Discourse in Cultural Context. Mouton de Gruyter.

Goddard, C., & Wierzbicka, A. (2014). *Words and meanings across domains, languages, and cultures*. Oxford University Press.

González-Rey, I. (2008). La didactique du français idiomatique. EME.

Granger, S. (Ed.) (2021). Perspectives on the L2 phrasicon: the view from learner corpora. Multilingual Matters.

Greco, L., & Traverso, V. (Eds.) (2016). *Langages*, 204 « Définir les mots dans l'interaction. Un essai de sémantique interactionnelle ».

Grossmann, F., & Krzyżanowska, A. (2022). Désambiguïsation et codage lexicographique des formules pragmatiques expressives. *La phraséologie dans les interactions orales et écrites. Colloque international* (pp. 27-32). Université de Grenoble.

Hanks, P. (2017, 13-14 novembre). Mechanisms of Meaning [Conférence]. *Colloque international Computational and Corpus-Based Phraseology*, London.

Hilgert, D. E., Kleiber G., & Palma S. (Eds.) (2023). *La notion de formule en linguistique*. Lambert-Lucas.

Hilton, H. (2002). Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? *La revue du* GERAS, 35-36, 201-217. https://doi.org/10.4000/asp.1668

Hilton, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues : rapport scientifique*. Centre national d'étude des systèmes scolaires. https://hal.science/hal-03249631 [consulté le 24 août 2025]

House, J. (1977). A Model for Translation Quality Assessment. Verlag Gunter Narr.

House J., & Kádár D. Z. (2021). *Cross-Cultural Pragmatics*. Cambridge University Press.

International Association for Teaching Pragmatics (ITAP) (s.d.). https://www.ub.edu/itap-association/ ?page_id =1424 [consulté le 24 août 2025]

Jackson, J. (2012). The Routledge handbook of language and intercultural communication. Routledge.

Jian, N. (2004). Semantic Transfer and Development in adult L2 Vocabulary Acquisition. In P. Bogaards, & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a Second Language* (pp. 101-126). John Benjamins Publishing Company.

Kecskes, I. (2003). *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. Mouton de Gruyter.

Kecskes, I. (2014). *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press.

Kecskes, I., (2017). Context-dependency and impoliteness in intercultural communication. *Journal of Politeness Research*, 13(1), 7-31. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/pr-2015-0019/html

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Système linguistique et ethos communicatif. *Cahiers de praxématique*, 38, 35-57. https://journals.openedition.org/praxematique/540

Kerbrat-Orecchioni, C., & Mitterand, H. (2008). Les actes de langage dans le discours. Théories et fonctionnement. Armand Colin.

Krzyżanowska, A., Grossmann, F., & Kwapisz-Osadnik, K. (Eds.) (2021). Les formules expressives de la conversation. Analyse contrastive: français-polonais-italien. Episteme.

Lakoff, G. (1987). Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind. University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. L. (1987). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.

Liddicoat, A. J., & Scarino A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.

Littlemore, J. (2009). Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. Palgrave Macmillan.

López-Simó, M. (2023, 29 mai-1er juin). Dictionnaire phraséologique de formules orales de relation interpersonnelle [Conférence]. *EUROPHRAS Conference 2023, Università degli Studi di Milano*. Communication orale.

Meara, P. (1988). Learning Words in L1 and L2. *Polyglot*, 9(3), 1-16. https://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1987.pdf

Meunier, F., & Granger, S. (Eds.) (2008). *Phraseology in Foreign Language. Learning and teaching*. John Benjamins Publishing Company.

Minsky, M. (1974). A Framework for Representing Knowledge. *MIT-AI Laboratory Memo* 306. https://courses.media.mit.edu/2004spring/mas966/Minsky %201974 %20Framework %20for %20knowledge.pdf

Mizubayashi, A. (2013). *Une langue venue d'ailleurs*. Gallimard.

Montagne, V. (Ed.) (2022). *Stratégies de la définition*. Classiques Garnier.

Moon, R. (1998). Fixed Expressions and Idioms in English. A corpus-based approach. Clarendon press.

Mounin, G. (1963). Les problèmes théoriques de la traduction. Gallimard.

Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Palmer, G. B. (1996). *Towards a theory of cultural linguistics*. University of Texas Press.

Philip, G. (2011). Colouring Meaning. Collocation and connotation in figurative Meaning. John Benjamins Publishing Company.

Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Presses de l'Université de Montréal.

PRAGMALEX. https://www.umcs.pl/fr/descriptif-du-projet,15298.htm [consulté le 24 août 2025]

PREFAB. https://prefab.hypotheses.org/a-propos [consulté le 24 août 2025]

Randall, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. John Benjamins Publishing Company.

Riemer, N. (2010). *Introducing Semantics*. Cambridge University Press.

Robinson, P., & Ellis N. C. (Eds.) (2008). Handbook of Cognitive Linguistics and

Second Language Acquisition. Routledge.

Ruchot, T. (2024). Entre figement et discours interactif : les interactèmes. *Cahiers de lexicologie*, *124*, 123-145.

Searle, J. R. (1972). Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique. Hermann.

Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, *11*, 129-158.

Shore, B. (1996). Culture in mind. Cognition, culture, and the problem of meaning. Oxford University Press.

Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sánchez, A. (2018). Understanding Formulaic Language. A Second Language Acquisition Perspective. Routledge.

Skandera, P. (2007). *Phraseology and Culture in English*. Mouton de Gruyter.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

Spencer-Oatey, H. (Ed.) (2008). *Culturally Speaking. Culture, communication and politeness theory*. Bloomsbury Publishing.

Szende, T. (2014). Second Culture Teaching and Learning. An Introduction. Peter Lang.

Taguchi, N., & Roever C. (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford University Press.

Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi) (s.d.). http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

Troubezkoj, N. S. (1949). *Principes de phonologie*. Klincksieck.

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

Universalis (s.d.). https://www.universalis.fr/recherche/chat/article/1/ [consulté le 24 août 2025]

Vygotskij, L. S. (1999 [1934]). *Myšlenie i reč'* (izd. 5) [Pensée et parole (5e édition)]. Labirint.

Wei, R. (2022). *Second Language Pragmatics*. Cambridge University Press.

Wierzbicka, A. (2014). Imprisonned in English. The Hazards of English as a Default Language. Oxford University Press.

Windmüller, F. (2011). Français langue étrangère. Approche culturelle et interculturelle. Belin.

Wray, A. (2012). What Do We (Think We) Know About Formulaic Language? An Evaluation of the Current State of Play. *Annual Review of Applied Linguistics*, *32*, 231-254. doi:10.1017/S026719051200013X

Youglish. (s.d.). https://fr.youglish.com/french [consulté le 24 août 2025]

ANNEXE

Activité 1

Mode : Individuel, en classe ou à la maison

Compétence visée : Savoir reproduire la prosodie et les mouvements corporels des formules par imitation.

Consigne : Cliquez sur les liens ci-dessous. Observez les mimiques et les gestes, imitez-les [36] :

Pff (dédain, mépris)

https://youtu.be/icXcjJMtx9Y?t=817 ;

https://youtu.be/H_ximF3oFIU?t=17 ;

https://youtu.be/h4v_COivFTo?t=1418.

Oh non (négation, déception, mécontentement)

https://youtu.be/gt7x3oAwUFo?t=1438 ;

https://youtu.be/7tWnY9avMAY?t=12.

***

Activité 2

Mode : Individuel ou en petits groupes, en classe ou à la maison

Compétence visée : Comprendre la fonction de la formule à partir d'un contexte et observer le cotexte.

Consigne : Travail sur la formule
Pas de souci

a. Cliquez sur les liens. Observez le contexte et associez-le avec les fonctions de la liste ci-dessous :
Pardonner (≈ *J'accepte vos excuses*) ; Accepter (≈ *Bien sûr*, *D'accord*) ;
Dire une information (≈ *Je vous donne une information factuelle* ; *Le problème est inexistant*) ;
Minimiser (≈*Ça n'a pas d'importance*, *Ce n'est rien*)

b. À l'aide du dictionnaire Krzyżanowska et al. (2021) et du *Fleuron*, répondez aux questions suivantes :

1) Quels mots peut-on dire avant *Pas de souci* ?
2) Quels mots peut-on dire après *Pas de souci* ?
3) Y a-t-il une réponse obligatoire attendue ?
4) Y a-t-il des réponses facultatives ?

Pas de souci	
Contexte	**Fonction**
https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=53&refpage=&motcle=pas%20de%20souci&timecode=00:00:08.731	
https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=264&refpage=&motcle=pas%20de%20souci&timecode=00:00:13.074	
https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=159&refpage=&motcle=pas%20de%20souci&timecode=00:00:05.859	
https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=423&refpage=&motcle=pas%20de%20souci&timecode=00:01:36.100	

***

Activité 3

Mode : Individuel puis en groupe, en classe

Compétence visée : Déduire la fonction des formules sans appui sur le contexte.

Note : Cette activité est particulièrement intéressante vis-à-vis des formules dont le sens est difficilement déductible à partir de ses composantes comme *Vous avez trouvé votre bonheur* ? *Qu'est-ce qui vous ferait plaisir* ? *Et avec ça* ? *Et puis, quoi encore* ? *J'avoue*, *C'est moi et Tu veux rire* ? Les contextes étant difficilement identifiables, celui qui connaît la formule doit guider ses camarades vers la bonne réponse en donnant des indices.

Consigne : Lisez dans votre tête un dialogue contenant une formule inconnue de l'ensemble de la classe (vous avez chacun un dialogue différent). Chacun votre tour, prononcez votre formule pour que les camarades devinent dans quel contexte (par qui et à quel endroit) celle-ci est utilisée. Aidez la classe en lui donnant des indices.

Précisions sur le déroulement : Après avoir distribué les dialogues, l'enseignant passe auprès de chaque élève pour s'assurer de la bonne compréhension. Une fois toutes les situations identifiées, l'ensemble des dialogues est distribué aux étudiants. Pour que les étudiants puissent s'entraîner à utiliser les formules, l'enseignant peut également demander aux étudiants

d'imaginer un dialogue sur une formule et de le jouer devant la classe afin de vérifier la bonne compréhension du cadre.

***

Activité 4

Mode : En petits groupes, à la maison

Compétence visée : Reproduire le contexte d'énonciation de la formule.

Consigne : En appui sur des dictionnaires et des ressources Internet, identifiez le sens des formules suivantes : (1) *La barbe*, (2) *Tant pis*, (3) *C'est énorme*, (4) *Mince* et (5) *Tu parles*. Imaginez une situation qui pourrait aider vos camarades à la comprendre. Présentez la saynète devant tout le monde, avec une discussion qui suit la présentation.

***

Activité 5

Mode : En groupe, en classe

Compétence visée : Comprendre les différences sémantiques et pragmatiques entre les synonymes.

Consigne : Expliquez la différence entre les formules suivantes :

1. Salut et Bonjour
2. Bonjour et Bonne journée
3. Bon courage et Bonne journée
4. Désolé et Pardon
5. Comment et Quoi
6. Bonne journée, Bonne soirée et Bonne nuit

***

Activité 6

Mode : Individuel puis en groupe, en classe

Compétence visée : Comprendre les contextes ainsi que les différents registres de l'utilisation des formules.

Consigne : Pour chaque formule, choisissez le bon contexte d'utilisation :

Contexte	Vous utilisez la formule	Vrai	Faux
1. À l'université, en saluant votre professeur	À *plus* !		

2. En arrivant dans la salle de cours, où se trouve l'enseignant	*Salut !*		
3. En arrivant dans la salle de cours en vous adressant en premier au professeur	*Comment allez-vous ?*		
4. En partant de la salle après le dernier cours	*À tout à l'heure !*		
5. À votre copain en lui demandant de répéter ce qu'il vient de dire	*Quoi ?*		
6. En partant d'une soirée	*À la prochaine !*		
7. En apprenant que vous êtes obligé de repasser un examen	*Tant pis !*		
8. À votre ami qui part en vacances	*Bon courage !*		
9. On vous demande si vous connaissez Elodie Despiau	*Ça ne me dit rien.*		
10. En éternuant	*Désolé !*		
11. En réponse à un remerciement	*Pas de souci !*		
12. Vous refusez poliment l'aide de votre ami	*C'est pas la peine !*		
13. La nouvelle que votre ami vient de vous annoncer ne vous étonne pas	*Tu m'étonnes !*		

***

Activité 7

Mode : Individuel, puis en groupe, en classe

Compétence visée : Savoir les réponses possibles aux formules.

Consigne : Dans le tableau, avec quelles formules peut-on remplir les cases vides ?

Réplique	**Réponses possibles**
- *C'est pas vrai !*	
- *C'est pas vrai !*	
- *À tes souhaits !*	
- *Qu'est-ce que vous faites dans la vie ?*	
- *C'est pas grave !*	
- *Désolé !*	

NOTES

1 Faute de place, nous nous limitons à un nombre restreint de références dans cet article, telles que Burger, Dobrovol'skij, Kühn et Norrick (2007), Cowie (1998) et Moon (1998).

2 Par exemple Montagne (2022), Cislaru et Nyckees (2019), Blanco Escoda et Sfar Noblat (2018), Greco et Traverso (2016), Philip (2011), Geeraerts (2010), Riemer (2010), Croft (2009), Apresjan (2008), Polguère (2008), Evans et Green (2006) et Arutjunova (1988).

3 Entre autres Granger (2021), Siyanova-Chanturia et Pellicer-Sánchez (2018), Boers et Lindstromberg (2008), González-Rey (2008) et Meunier et Granger (2008).

4 Par exemple Dostie et Sikora (2021), Kerbrat-Orecchioni et Mitterand (2008) et le numéro 32 de la revue *Annual Review of Applied Linguistics*, intitulé *Topics in Formulaic Language*.

5 Entre autres, on pourrait citer Wei (2022), Félix-Brasdefer et Shively (2021), House et Kádár (2021), Taguchi et Roever (2017), Goddard et Wierzbicka (2014), Kecskés (2014), Szende (2014), Wierzbicka (2014), Jackson (2012), Windmüller (2011), Spencer-Oatey (2008), Skandera (2007), Goddard (2006), Palmer (1996), Galisson (1991) et *ITAP*.

6 Par exemple Krzyżanowska, Grossmann et Kwapisz-Osadnik (2021), Bidaud (2002) et Galisson (1984).

7 Ces projets (*PREFAB*, *ACTID*, *Pragmalex* et *Énoncés stéréotypés français hexagonal et québécois*) sont présentés sur le site LIDILEM (https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/actions-recherche/actions-recherche-recentes/phraseologie-et-pragmatique).

8 Bien que l'on distingue sous des dénominations différentes des formules *réactives*, *initiatives* et *combinées* (Bychkova, Yaskevich, Gyulasaryan & Rakhilina, 2024 ; Ruchot, 2024 ; López-Simó, 2023 ; Krzyżanowska, Grossmann & Kwapisz-Osadnik, 2021), ce sont des événements de nature linguistique ou non (par exemple, un éternuement) qui motivent et déclenchent l'utilisation de telle ou telle formule. Autrement dit, le locuteur perçoit et interprète ce qui se passe avant d'intervenir à son tour.

9 Suite à Allan (2016, p. 210), nous entendons sous le terme de *déixis* tout élément (personnel, spatial, temporel, social, discursif ou émotionnel) lexicalement et/ou grammaticalement encodé et lié à une situation de communication donnée.

10 La question de la distinction entre la sémantique et la pragmatique est trop complexe pour être adéquatement traitée ici, d'autant plus qu'elle n'est pas centrale à notre propos.

11 De nombreux auteurs comme Grossmann et Krzyżanowska (2022) parlent de la polyfonctionnalité plutôt que de la polysémie.

12 Il s'agit de l'un des points communs avec la perspective actionnelle en didactique des langues où on utilise des verbes pour nommer les objectifs des activités.

13 Cette explication est notre synthèse des explications proposées par les auteurs. Afin de respecter les limites éditoriales, nous laissons de côté les seize autres actes de langage, non attestés dans notre corpus. Pour plus de détails, voir House et Kádár (2021, pp. 107-113).

14 Les auteurs n'utilisent pas les lettres A et B. Dans leur terminologie, notre A correspond au locuteur (*speaker*), alors que notre B à l'interlocuteur (*addressee*). La lettre X est employée par les auteurs pour désigner 'quelque chose'.

15 Si en français on dit *à une heure du matin*, en allemand et norvégien on dira respectivement *um ein Uhr nachts* et *klokken ett om natten* (lit. "à une heure de la nuit").

16 Dans la littérature, on trouve les termes suivants : *cadres* (*frames*) (Fillmore, 1982 ; Minsky, 1974), *modèle cognitif idéalisé* (*idealised cognitive model*) (Lakoff, 1987), *domaines* (*domains*) (Lakoff & Johnson, 1980), *schéma* (*script*) (Schank & Abelson, 1977), *scénario culturel* (*cultural script*) (Wierzbicka, 2014 ; Goddard, 2006 ; Dirven & Verspoor, 2004), *domaine d'expérience* (Galisson, 1991, pp. 161-162), ainsi que *situation standard* (*standard situation*) (House & Kádár, 2021).

17 « Standard situation and conventionalisation are in a chicken and egg relationship, in that the existence of one of them assumes the existence of the other » (House & Kádár, 2021, p. 77).

18 Entre autres Bardovi-Harlig (2012) et Kerbrat-Orecchioni (2002).

19 On retrouve les mêmes idées dans l'approche actionnelle.

20 Pour un aperçu général des sciences cognitives dans l'apprentissage des langues en contexte scolaire, voir Hilton (2019). Voir également Nation (2022), Barcroft (2016), Littlemore (2009), Boers et Lindstromberg (2008), Robinson et Ellis (2008), Randall (2007) et Skehan (1998).

21 Le terme d'*appariement* (*mapping*) est considéré aujourd'hui comme une étape essentielle de mémorisation des unités lexicales lors de l'apprentissage d'une L2 (cf., par exemple, Jian, 2004, p. 103-104).

22 Les concepts d'*appariement rapide* (*fast mapping*) et d'*appariement approfondi* (*extended mapping*) ont été initialement introduits et appliqués par rapport à l'apprentissage de la L1 par Carey (1978) citée dans Meara (1988).

23 « Japanese has elaborate speech routines in areas calling for apologies, which both German and English lacked; […] American English has a large repertory of non-serious formulas that played an important role as conversational 'greasers', particularly important in a society in which people become superficially intimate very quickly, […] Yiddish has whole genres of speech formulas […] in the realm of curses, wishes, blessings" (Fillmore, 1984, p. 129).

24 « Le système des cribles […] est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue » (Troubezkoj, 1949, p. 54).

25 En plus des travaux déjà mentionnés, on pourrait citer Dobrovol'skij et Piirainen (2022), Claudel, von Münchow, Pordeus Ribeiro, Pugnière-Saavedra et Tréguer-Felten (2013), Liddicoat et Scarino (2013), Shore (1996), Mounin (1963).

26 Trente-sept formules n'ont pas été considérées pour deux raisons : (1) soit elles étaient absentes dans *Fleuron*, (2) soit, lorsqu'elles étaient présentes, il s'agissait d'emplois non-formulaires, autrement dit ayant un sens compositionnel (par exemple, les séquences comme (*on peut faire*) *ça alors* ou *tu parles* (*de ta mère*)).

27 Sous le terme d'intelligibilité, nous comprenons un énoncé « distinctement entendu » (TFLi).

28 Ainsi, par exemple, nous avons donné la priorité aux vidéos permettant de faciliter la compréhension des formules par leur intégration dans un contexte parlant (non lié directement à la parole), par rapport aux situations où il n'y aurait qu'un discours entre deux personnes dans une situation lambda. Autrement dit, si on coupe le son des vidéos, on choisit celle où il y a le plus d'action : entre celle où il y a des personnes qui parlent et celle où,

en plus des mots, elles utilisent des gestes et/ou il se passe quelque chose en arrière-plan, on donne la priorité à la deuxième vidéo.

29 https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=53&refpage=&motcle=pas%20de%20souci&timecode=00:00:08.731

30 https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=264&refpage=&motcle=pas%20de%20souci&timecode=00:00:13.074

31 https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=159&refpage=&motcle=pas%20de%20souci&timecode=00:00:05.859

32 https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=423&refpage=&motcle=pas%20de%20souci&timecode=00:01:36.100

33 Nous ne développerons pas certains aspects fort utiles aux apprenants qui nous amèneraient à déborder de notre propos.

34 En effet, la fonction Sympathiser définie comme 'A exprime sa solidarité à B qui fait face à un événement indésirable' (Section 2.2) n'a pas été identifiée dans les occurrences proposées par *Fleuron*.

35 Nous pensons que les apprenants auront tendance à chercher eux-mêmes les similitudes dans leur répertoire linguo-culturel et, par conséquent, n'auront pas besoin d'être guidés.

36 Nous tenons à souligner que, au moment de la rédaction de cet article, nous n'avons pas trouvé de ressource aussi riche en formules que le site *Youglish*, un site qui renvoie vers *Youtube*, site commercial.

RÉSUMÉS

English

Centre de Linguistique en SorbonneThis paper addresses the challenges inherent in the teaching and learning of interactional formulas by French as a foreign language students. While the empirical data derives from the French language, the findings and pedagogical implications are transferable to other languages. The primary objective of this paper is pedagogical: to delineate the specific difficulties encountered by learners, and to propose some solutions for their remediation. To this end, two resources *Les formules expressives de la conversation. Analyse contrastive: français-polonais-italien* (Krzyżanowska, Grossmann & Kwapisz-Osadnik, 2021) and *Fleuron* will be subjected to analysis. This study places particular emphasis on extralinguistic peculiarities, which are frequently unnoticed by learners, in particular the frames within which the formulas are used. The theoretical framework underpinning this study is first presented. The challenges asso-

ciated with the teaching and learning of intercultural pragmatics are then discussed. Finally, following an analysis of the two pedagogical resources, some recommendations, and potential applications are proposed.

Français

La présente contribution est consacrée aux problèmes liés à l'enseignement-apprentissage des particularités extralinguistiques des formules interactionnelles par les apprenants de français langue étrangère. Bien que l'étude concerne des exemples français, elle pourrait être appliquée à d'autres langues-cultures. Son objectif est pédagogique : dresser une liste des difficultés et suggérer quelques solutions pour les surmonter. Pour y parvenir, nous nous appuyons sur deux ressources destinées à l'apprentissage des formules : la première, en version papier, *Les formules expressives de la conversation. Analyse contrastive : français-polonais-italien* (Krzyżanowska, Grossmann & Kwapisz-Osadnik, 2021) et la seconde, au format numérique, *Fleuron*. Sans perdre de vue les caractéristiques proprement linguistiques, l'accent est mis sur les particularités extralinguistiques, qui peuvent passer inaperçues par les apprenants, notamment le cadre culturel dans lequel les formules sont employées. Le cadre théorique de l'étude est d'abord présenté. Les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de la pragmatique interculturelle sont ensuite discutées. Enfin, après avoir présenté les deux ressources didactiques, quelques recommandations et applications possibles sont proposées

INDEX

Mots-clés

cadre culturel, compétence pragmatique, pragmatique interculturelle, ressources pédagogiques

Keywords

cultural script, intercultural pragmatics, pragmatic competence, teaching resources

AUTEUR

Elena Berthemet

Centre de Linguistique en Sorbonne UR 7332