



Une étude préliminaire de la compétence phraséopragmatique chez des apprenants japonais du français de niveau avancé

Alexis Ladreyt

► To cite this version:

Alexis Ladreyt. Une étude préliminaire de la compétence phraséopragmatique chez des apprenants japonais du français de niveau avancé. *Action Didactique*, 2020, Enseignement des expressions préfabriquées, 1 (6), pp.157- 175. hal-03205342

HAL Id: hal-03205342

<https://hal.science/hal-03205342>

Submitted on 23 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Alexis LADREYT

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

**Une étude préliminaire de la compétence phraséopragmatique
chez des apprenants japonais du français de niveau avancé**

Article reçu le 01.09.2020 / Modifié le 20.12.2020 / Accepté le 03.11.2020

Résumé

La capacité à employer de manière naturelle et pragmatiquement effective les expressions de l'oral quotidien apparaît souvent comme un indicateur de bonne maîtrise de la langue cible par l'apprenant (Gonzalez-Rey, 2015). Notre hypothèse est que l'apprentissage de ces expressions idiomatiques pose des difficultés aux apprenants, car le sens des expressions utilisées dans la conversation quotidienne ne se situe non pas au niveau lexical, mais au niveau pragmatique, contextuel et socioculturel, niveaux dont il est relativement difficile de rendre compte sans un enseignement spécifique. Le présent article propose un aperçu préliminaire d'une étude exploratoire de la compétence sociopragmatique et la compétence pragmatolinguistique (Leech, 1983) d'apprenants japonophones du français de niveau avancé.

Mots-clés : Phraséologie, compétence phraséopragmatique, analyse de l'erreur, compétence sociopragmatique, compétence pragmatolinguistique

**A preliminary study of Japanese advanced learners's phraseopragmatic
competence in french****Abstract**

The ability to use daily conversation idioms in a natural and effective way is often considered as the evidence of the learner's good proficiency in the target language (Gonzalez-Rey, 2015). Our hypothesis is that the learning of these idioms generates difficulties for the learner as the meaning of the expressions we use in everyday conversation is not only lexicon-based, but also depends on the pragmatic, contextual and sociocultural aspects, which are relatively difficult to address without specific teaching. This article provides a preliminary overview of an exploratory study of sociopragmatic and pragmatolinguistic skills in Japanese advanced learners of French (Leech, 1983).

Keywords : Phraseology, phraseopragmatic skill, error analysis, sociopragmatic skill, pragmatolinguistic skill

Pour citer cet article :

LADREYT Alexis (2020). Une étude préliminaire de la compétence phraséopragmatique chez des apprenants japonais du français de niveau avancé. *Action Didactique*, [En ligne], 6, 157-175. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6/Ladreyt.pdf>

Pour citer le numéro :

CAVALLA Cristelle et Mojca PECMAN (dirs), (2020). Enseignement des expressions préfabriquées. [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 6, décembre 2020. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6>.

Introduction

La capacité à employer de manière naturelle et pragmatiquement effective les expressions idiomatiques de l'oral quotidien apparaît bien souvent comme l'un des indicateurs (sans être le seul) d'une bonne maîtrise de la langue cible (désormais LC) chez l'apprenant en langue étrangère (Gonzalez-Rey, 2015). C'est partant de ce constat que de nombreuses initiatives ont récemment vu le jour, ainsi que de nouveaux cadres théoriques, ceux-ci ayant à cœur d'une part d'explorer les mécanismes de compréhension et de production de ces phraséologismes pragmatiques chez les locuteurs natifs et les locuteurs allophones d'autre part, de produire du matériel pédagogique adapté permettant de favoriser l'apprentissage de ces structures complexes chez l'apprenant.

Notre hypothèse est que cette complexité d'apprentissage inhérente aux phraséologismes pragmatiques semble résider dans le fait que le sens des expressions utilisées dans la conversation quotidienne se situe non pas au niveau lexical, mais au niveau pragmatique, contextuel et socioculturel, niveaux dont il est relativement difficile de rendre compte sans une réflexion métapragmatique approfondie (Harada, 2007). Il apparaît donc compréhensible que les apprenants du français, même ayant atteint un niveau avancé (niveau CECRL B2 à C2), semblent éprouver certaines difficultés à comprendre ou répliquer de manière pragmatiquement satisfaisante l'usage de ces expressions lors de la communication quotidienne.

Le présent article propose un aperçu préliminaire des premiers résultats obtenus à l'issue d'une étude exploratoire de la compétence phraséopragmatique d'apprenants japonais du français de niveau avancé. L'étude se focalise notamment sur deux compétences déployées dans la compréhension et l'utilisation des phraséologismes pragmatiques à fonction expressive : la compétence *sociopragmatique* et la compétence *pragmalinguistique* (Leech, 1983 ; Rose, 2000).

1. Préambule théorique et délimitation de l'objet d'étude

1.1. Les Phraséologismes pragmatiques à fonction expressive : définition

Comme Bally le remarquait déjà dans son *Traité de linguistique française* (Bally, 1909), et bien d'autres à sa suite (Fonagy, 1982 ; Kauffer, 2019 ; Marque-Pucheu, 2007 ; Martins-Baltar, 1997 ; Tutin, 2019), certaines expressions préfabriquées à valeur expressive et très usitées dans l'interaction quotidienne semblent posséder des spécificités sémantiques, pragmatiques et syntaxiques qui rendent leur apprentissage complexe chez

l'apprenant non natif, expressions que nous appellerons ici les *phraséologismes pragmatiques à fonction expressive* (désormais PhPex). Cette sous-classe de phraséologismes pragmatiques relève de la *phraséologie des interactions* (Tutin, 2019) et se constitue de séquences lexicopragmatiques préfabriquées permettant au locuteur d'exprimer son état affectif ou émotionnel en réaction à un état des choses, un comportement ou une action se réalisant dans la situation d'énonciation. Il s'agit notamment de séquences lexicopragmatiques particulièrement productives du type *ça va pas la tête ! Tu parles !* ou bien *Tu m'en diras tant !* Trois niveaux d'analyse retiennent notre attention et nous permettent de caractériser les PhPex :

1) Les PhPex relèvent des routines conversationnelles et donc du processus de ritualisation linguistique. Ce faisant, ces expressions fortement idiomatiques sont bien souvent associées à des situations d'interactions socialement stéréotypées et sont fortement imprégnées du tissu culturel de la langue parlée quotidienne :

- « Non mais **ça craint !** Ils n'ont pas encore réparé le chauffage de l'immeuble... »

2) Les PhPex constituent des clausatifs, c'est-à-dire des énoncés complets, généralement polylexicaux et autonomes sur le plan syntaxique. Ce sont des unités de communication sélectionnées en bloc par le locuteur et soumises à un certain degré de figement qui se manifeste sous la forme d'une contrainte graduelle et multiniveau sur la structure et d'un blocage des propriétés transformationnelles de certains des constituants de l'expression :

- « T'as appris pour Paul, il s'est fait renverser par une voiture... »
« **C'est pas vrai !** »

3) Les PhPex sont des expressions d'affect fortement conditionnés par la maîtrise et la compréhension du cadre de communication, de la spécificité des participants et des spécificités pragmatiques qui constituent le contexte d'énonciation. Par ailleurs, les PhPex sont dotés d'une dimension illocutoire et actionnelle. En effet, les PhPex n'ont pas à vocation de dénoter, mais sont étroitement liés à un acte de langage, et ce faisant, possèdent la faculté de modifier la nature de la relation qui unit les participants ou d'influencer certains paramètres dans la situation d'interaction :

- « **Tu te prends pour qui !** Disparais de ma vue ! »

1.2. La compétence phraséopragmatique de l'apprenant

1.2.1. Qu'entend-on par compétence phraséopragmatique ?

La compétence phraséologique correspond au savoir-faire qui permet au locuteur de faire une utilisation appropriée de ses ressources linguistiques pour inférer le sens, repérer les spécificités sémantiques et les traits formels des expressions préfabriquées ou identifier le fonctionnement pragmatico-discursif d'un phraséologisme, et ce de manière à intégrer ces expressions dans le lexique qu'il utilise quotidiennement (Sikora et Tsedryk, 2019). Au sein de cette compétence phraséologique, il est possible de distinguer 2 sous-types de compétences phraséologiques parmi lesquelles la *compétence phraséologique formelle* (syntaxe, morphologie, phonétique/prosodie, lexique) et la *compétence phraséopragmatique* qui va nous intéresser plus particulièrement. Par compétence phraséopragmatique, nous entendons la composante pragmatique de la compétence phraséologique du locuteur. Cette compétence se focalise principalement sur les aspects liés à la pratique et la mise en contexte des unités phraséologiques, notamment celles ayant une fonction pragmatique bien particulière (marqueurs discursifs, *fillers*, expressions idiomatiques, insultes, expressions rituelles, etc.). Cette compétence se divise en deux sous-compétences : la *compétence sociopragmatique* et la compétence *pragmalinguistique*.

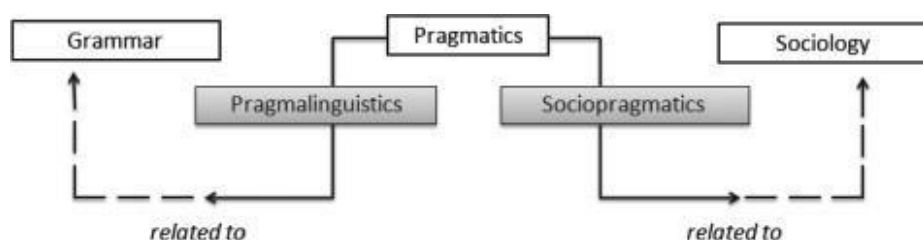
1.2.2. La compétence sociopragmatique

La compétence sociopragmatique renvoie à « l'interface sociologique de la pragmatique » (Leech, 1983, p. 10), c'est-à-dire à la compréhension des phénomènes sociaux qui façonnent l'interprétation et l'emploi des phraséologismes à fonction pragmatique. Cette compétence suppose une systématisation en cours de langue et une pratique régulière afin de permettre la pérennisation des connaissances sociopragmatiques observées en contexte naturel de communication. L'acquisition de cette compétence implique donc de développer un éventail de schémas, eux-mêmes composés de scripts (Dewaele et Wourm, 2002, p. 130) qui constituent un ensemble de processus cognitifs permettant au locuteur de comprendre les informations indexicales liées aux cadres de communication qu'il rencontre et de saisir la complexité des différents paramètres qui président à l'usage des expressions routinisées. Ces paramètres sont établis de manière conventionnelle au sein d'une communauté linguistique donnée, sur la base de critères socioculturels.

1.2.3. La compétence pragmlinguistique

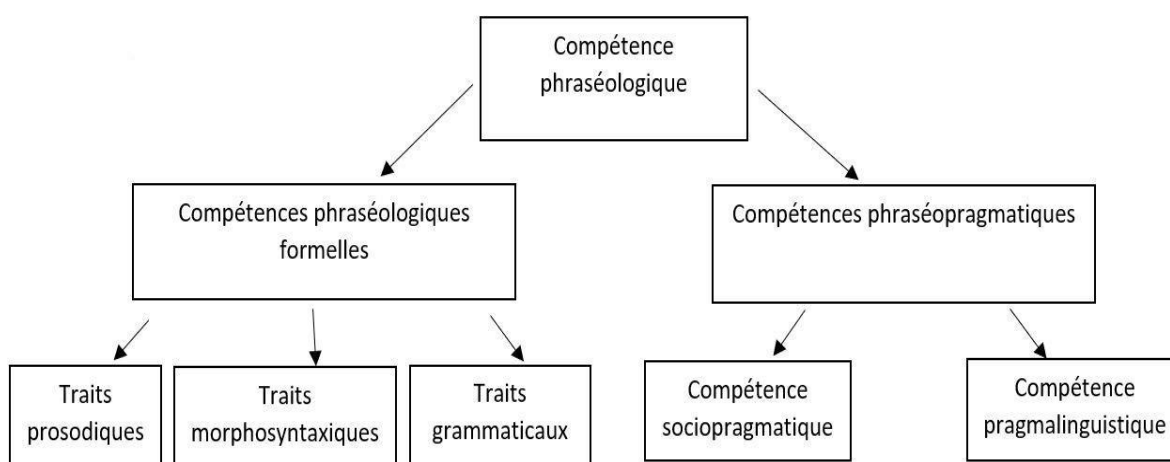
La compétence pragmlinguistique concerne à la fois l'habileté à pouvoir diriger, mener et organiser une conversation, mais aussi toutes les ressources utilisées pour formuler tout type d'acte de langage, autrement dit, la capacité de solliciter les outils linguistiques disponibles pour agir sur la situation de communication ou pour agir sur le dire de l'interlocuteur, et ce de manière à ce que cet acte s'intègre de manière dynamique dans le discours (Leech, 1983). Elle constitue donc la capacité à utiliser des formes appropriées à la visée communicative de l'interaction et à la réalisation d'une fonction pragmatique donnée. Il apparaît dès lors tout à fait crucial de stimuler la conscience métapragmatique en classe et favoriser l'immersion en contexte naturel (Bardovi-Harlig, 2001) pour donner aux étudiants les outils leur permettant de sélectionner de manière consciente la forme adaptée à un contexte donné. Voici un premier schéma montrant la complémentarité des compétences pragmlinguistique et sociopragmatique :

Figure 1 : Distinction de Leech entre compétence pragmlinguistique et compétence sociopragmatique. (Leech, 1983, p. 11)



Un autre schéma reprend l'articulation des différentes sous-compétences qui constituent la phraséocompétence :

Figure 2 : Articulation des différentes sous-compétences phraséologiques



2. Corpus et méthodologie d'analyse

2.1. Le corpus d'étude

2.1.1. Les locuteurs étudiés

Notre étude se base sur l'analyse diagnostique d'un corpus double composé d'un corpus de contrôle comportant 48 réponses à un test lexicopragmatique et d'un corpus d'apprenants constitué de 35 réponses à ce même test. Les informateurs du corpus de contrôle sont des locuteurs natifs du français évoluant dans le domaine universitaire. En ce qui concerne le corpus d'apprenants, il s'agit de locuteurs japonophones étudiant ou ayant étudié le français pendant un minimum de 5 ans. La tranche de niveau retenu va du début B2 au C2 CECRL certifié. Les locuteurs interrogés ont tous effectué au moins un an en immersion en France par le biais d'un cursus/échange universitaire ou pour raison professionnelle. Le niveau académique des répondants varie de la licence à la thèse.

2.1.2. Le test lexicopragmatique

Le test proposé se décompose en 5 activités comportant chacune de 2 à 4 dialogues. Chaque dialogue était proposé à l'écoute et était assorti de sa transcription consignée dans le test. La première activité (A1), dite de « complétion », consistait à compléter la fin d'un dialogue en proposant la réponse jugée la plus adéquate au vu du contexte. La deuxième activité (A2) consistait à reformuler, selon ses termes, les expressions soulignées dans les courts dialogues proposés. Dans la troisième activité (A3), les informateurs devaient produire un équivalent fonctionnel en français et en LM aux expressions soulignées dans les dialogues proposés. La quatrième activité (A4) était un QCM lexical où il était demandé aux informateurs de choisir parmi 4 propositions d'expressions celle qui était la plus adéquate au vu des spécificités du dialogue. Enfin, la cinquième activité (A5) consistait en un QCM sémantique au cours duquel le répondant devait sélectionner l'affirmation qu'il jugeait la plus adéquate afin de décrire le sens des expressions soulignées dans les dialogues proposés. Ce test s'est déroulé en présentiel, sous supervision d'un surveillant, avec diffusion d'une vidéo contenant des extraits de dialogue audio et mise en place d'un chronomètre pour encadrer le temps de réponse. En raison de la situation sanitaire actuelle, nous avons adapté le recueil du corpus d'apprenants via un protocole à distance en deux temps alliant le questionnaire d'élicitation lexicopragmatique proposé aux natifs et un entretien subséquent au questionnaire portant sur les réponses données, les difficultés éprouvées et les indices retenus pour reconstituer le sens des expressions idiomatiques inconnues. Nous avons également ajouté à chaque question du test une

partie intitulée *Autoévaluation* dans laquelle il était demandé aux répondants d'évaluer leur compréhension du contexte ou de l'expression.

Les expressions utilisées dans le test sont pour la plupart extraites d'un inventaire de 32 séquences polylexicales à fonction expressive sélectionnées dans le cadre du projet *Polonium Pragmalex*¹ (Grossmann et Krzyzanowska, 2018), projet visant l'élaboration d'un dictionnaire trilingue des expressions de l'affect (français/italien/polonais) à destination de l'apprenant de langue étrangère. Ces phraséologismes pragmatiques ont donc été spécifiquement sélectionnés en raison de leur productivité attestée sur plusieurs corpus (Frantext², Lexicoscope³, Projet Orfeo⁴) et pour les difficultés de compréhension qu'ils peuvent poser à l'apprenant non-natif.

2.2. Méthodologie d'analyse des données

2.2.1 Analyse diagnostique des erreurs

Figure précurseur de la prise en compte des erreurs dans l'analyse de la lecture d'apprenant, Corder (1980) va initier tout un courant théorique basé sur l'analyse et la systématisation des erreurs retrouvées dans les productions de non-natifs. Son hypothèse de recherche se fonde sur la constatation que l'apprenant mobilise lors de son apprentissage un certain nombre de stratégies similaires à l'enfant qui apprend sa langue maternelle (désormais LM) lors de son développement linguistique. En ce sens l'apprenant teste, observe, fait des hypothèses et parfois commet des erreurs sur lesquelles il peut s'appuyer pour favoriser son acquisition. La différence cruciale avec l'enfant est que l'apprenant n'est pas « vierge » de toutes connaissances linguistiques et procède par comparaison avec son savoir expérientiel lié à la pratique de sa LM et/ou des autres langues de son répertoire linguistique, lequel savoir peut parfois entrer en interaction avec sa pratique de la LC, ce que Corder appellera *transfert*. Selon cette approche, l'erreur est en majorité systématique, c'est-à-dire révélatrice de processus d'acquisition actif de l'apprenant, et en tant que système, peut être déconstruite et analysée.

2.2.2. Contrastive Interlanguage Analysis (CIA)

Développée dans les années 90 à l'aune du projet *International Corpus of Learner English* (ICLE) la CIA (Granger, 2015) propose un cadre

¹ <https://www.umcs.pl/fr/descriptif-du-projet,15298.htm>

² <https://www.frantext.fr>

³ <http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope/>

⁴ <https://repository.ortolang.fr/api/content/cefc-orfeo/10/documentation/site-orfeo/index.html>

méthodologique propice à l'étude et à la mise en contraste des productions de natifs et de non-natifs dans une situation similaire de communication. La CIA essaie de rendre compte de la structure de l'interlangue d'un apprenant (débutant ou avancé) afin d'identifier les erreurs et les transferts de la LM statistiquement productifs. En outre, cette méthodologie vise la description et la caractérisation de la variété linguistique propre au locuteur non-natif en phase d'acquisition de la LC, en se concentrant notamment sur les stratégies de reformulation, d'évitement et de palliation, et en prenant en compte les suremplois et les sous-emplois de certains types de séquences préformées. Ce cadre théorique est tout particulièrement adapté au travail sur corpus d'apprenants et pour le traitement des routines discursives et autres expressions idiomatiques dans une perspective contrastive et statistique.

3. Analyse des premiers résultats de l'étude

3.1 Résultats des corpus

3.1.1. Relevés statistiques des taux d'erreur

Pour ce qui est du corpus de contrôle composé de locuteurs natifs, comme on peut s'y attendre, on obtient un taux de réussite par personne globalement haut sur le plan de l'acceptabilité pragmatique avec en moyenne 94 %, dont 29 % des répondants ayant obtenu le score maximum. Le score le plus bas est de 73 %. Le corpus d'apprenants affiche de son côté un taux de réussite de 80 % en moyenne, dont 6 % de score maximum. Le score le plus bas se trouve à 50 %. Concernant le taux réussite par question, il semble plus fluctuant en fonction des corpus :

Tableau 1 : Relevé statistique du pourcentage d'erreur par question retrouvé dans le test

Référence Question	Type d'activité ⁵	PhPex cible	Score acceptabilité ⁶ FR (en %)	Score acceptabilité JP (en %)
A1D1I1 ⁷	Complétion	C'est + ADJ/NOM ⁸	100	94
A1D2I1	Complétion	C'est + ADJ/NOM	98	89
A2D1I1	Reformulation	C'est le pied !	100	97
A2D2I1	Reformulation	C'est pas possible.* ⁹	100	100

⁵Cf. la partie « 2.1.2. Le test lexicopragmatique » pour un détail sur les activités et leur fonctionnement.

⁶Le score d'acceptabilité correspond au pourcentage de réponses acceptables retrouvées dans le groupe de contrôle (FR) et le groupe de locuteurs non-natifs (JP).

⁷A = activité, D = dialogue, I = Item

⁸L'exercice ne visait pas d'expressions en particulier, mais comportait une amorce de réponse avec « c'est » qu'il fallait compléter. Partant de l'hypothèse que bon nombre de PhPex suivent le patron syntaxique [C'est + ADJ/NOM], nous avons voulu voir quel type de réponse allait émerger chez les locuteurs natifs et non-natifs.

A2D3I1	Reformulation	Faut pas pousser !	96	<u>74</u>
A2D3I2	Reformulation	C'est abusé !	92	<u>77</u>
A2D4I1	Reformulation	C'est pas possible !	<u>85</u>	<u>60</u>
A2D4I2	Reformulation	J'y suis pour rien !	96	89
A3D1I1	Équivalent fonctionnel	J'y crois pas !	96	91
A3D2I1	Équivalent fonctionnel	C'est pas vrai !	100	94
A3D2I2	Équivalent fonctionnel	C'est chaud !	<u>79</u>	<u>54</u>
A3D3I1	Équivalent fonctionnel	C'est pas gagné !	98	<u>63</u>
A3D3I2	Équivalent fonctionnel	Tu plaisantes ?	100	<u>80</u>
A4D1I1	QCM lexical	C'est génial ! C'est le pied ! C'est le bouquet ! C'est une horreur !	98	97
A4D2I1	QCM lexical	C'est génial ! C'est pas gagné ! Ça tombe bien ! C'est une horreur !	96	<u>66</u>
A4D3I1	QCM lexical	Tu crains ! Tu parles ! T'inquiètes ! Tu l'as dit !	98	<u>66</u>
A5D1I1	QCM sémantique	Tu es sérieux ?	98	97
A5D1I2	QCM sémantique	C'est pas possible.*	<u>79</u>	<u>63</u>
A5D2I1	QCM sémantique	J'y crois pas !	<u>79</u>	<u>80</u>
A5D2I2	QCM sémantique	Les bras m'en tombent !	98	94
A5D2I3	QCM sémantique	C'est une honte !	92	<u>71</u>
A5D2I4	QCM sémantique	C'est le pied.*	100	<u>71</u>

Le tableau permet plusieurs choses : a/ de faire l'inventaire des expressions proposées dans le test, b/ de montrer la structure du test en explicitant les différentes activités qui le composent, c/ d'afficher le score des réponses

⁹Les expressions désignées par « * » sont des distracteurs disséminés dans le test. Ces distracteurs ressemblent sur le plan lexical à certains des phraséologismes utilisés dans le test, mais conservent toutefois un sens dénotatif classique et ne comportent pas de marque expressive. Cette absence de marque expressive saillante se retrouve également dans les enregistrements audios.

jugées acceptables chez les locuteurs allophones et d/ de comparer ce score avec le groupe test pour voir s'il y a effectivement des différences marquées.

En ce qui concerne le score d'acceptabilité, il est calculé comme suit :

- 1 - le résultat pour chaque question a été relevé,
- 2 - chaque résultat a été ensuite annoté en fonction de l'acceptabilité de la réponse,
- 3 - l'annotation a été comparée avec trois autres annotateurs locuteurs natifs du français afin de vérifier l'accord inter-annotateur (selon la méthode Gamma),
- 4 - un score du nombre de réponses acceptables produites sur le nombre total d'items proposés a été attribué à chaque répondant,
- 5 - ce score a été converti en pourcentage de réussite via un produit en croix puis synthétisé dans le tableau 1.

Le score d'acceptabilité montre d'une part s'il y a de réels écarts de compétence entre les natifs et les non-natifs, d'autre part, il permet de comparer ces résultats aux autoévaluations renseignées par les non-natifs. Cela permet de voir notamment que le locuteur non-natif peut parfois trouver la réponse appropriée alors que son autoévaluation montre qu'il juge sa compétence insuffisante pour comprendre l'emploi de l'expression dans le contexte proposé et vice-versa. De tels résultats mettent en lumière des compétences du locuteur non-natif qui dépassent les aspects lexicaux et qui se situent au niveau sociopragmatique et pragmalinguistique.

3.1.2 Étude de cas d'erreurs pragmatiques sur les expressions *c'est pas possible !* et *c'est chaud !*

C'est pas possible !

La principale confusion est intervenue dans l'itération présente dans l'activité 5 dialogue 1 (A5D1I2) qui constituait, comme marqué dans le tableau 1, un distracteur mis en place pour éviter les effets de *speeding*¹⁰ sur la réponse et tenter de valider notre hypothèse selon laquelle l'intonation (différente entre le PhPex et le distracteur associé dans les enregistrements sonores) joue un rôle de désambiguïsation important dans la compréhension du sens de l'expression. Dans son acception phraséologique, *c'est pas*

¹⁰Effet de précipitation provoqué par l'apparition d'items identiques dans un questionnaire qui amène le répondant à répondre à une question de la même manière qu'avec précédents items sans considérer la question en elle-même. On rencontre cet effet lors de l'utilisation de l'échelle de Likert par exemple.

possible ! renvoie à l'expression d'un sentiment de surprise, d'exaspération, d'indignation et parfois même de désespoir lié au déroulement d'un événement inattendu, non prévu par le locuteur et se caractérise par une intonation expressive et saillante, soit l'exemple suivant :

- « C'est pas possible ! le voisin peut pas baisser le son de sa télé, on entend tout comme si on y était ! »

Toutefois, dans cette question de l'activité 5, l'occurrence de *c'est pas possible !* était employée comme expression de l'impossibilité de réaliser une action et était clairement marquée par une intonation neutre. Ce même sens peut être observé dans le distracteur employé dans l'activité 2 (A2D2I1), avec cette fois-ci un taux d'erreur nul dans les deux groupes. Cette différence du taux d'erreur entre les deux distracteurs à première vue identique au niveau de leur sens et de leur emploi nous amène à supposer ici qu'il s'agit, dans le cas des locuteurs natifs principalement, d'une part d'un effet de rémanence des occurrences précédente qui est venu interférer sur le calcul interprétatif de l'informateur, d'autre part, il s'agit selon nous d'une surinterprétation du sens lié aux conditions de passage du test. En effet, les conditions de passage du test font que le locuteur est en surcorrection de sa production et aura tendance à ne pas répondre de la manière la plus naturelle, mais de la manière qu'il perçoit comme attendue par les commanditaires du test. Ce faisant, il nous semble que le locuteur, ayant l'intuition de la problématique liée aux expressions idiomatiques soulevée par le test, va sélectionner prioritairement les sens mettant en avant une dimension expressive, plutôt que la dimension purement dénotative. C'est effectivement ce qui transparait dans les erreurs étudiées, avec des choix de réponse portant sur l'indignation ou sur la surprise alors que le dialogue ne semble comporter aucune ambiguïté quant à la valeur neutre et dénotative de l'expression employée. En ce qui concerne les résultats du corpus d'apprenant pour cette question, le taux élevé de mauvaises réponses semble également provenir d'une non-maitrise des spécificités d'emploi de l'expression. Les réponses à l'autoévaluation affichent majoritairement les items suivants :

- « En ce qui concerne l'expression utilisée dans ce dialogue, je connaissais cette expression »
- « En ce qui concerne le contexte du dialogue, j'ai tout compris ».

Nous notons également parmi les commentaires un informateur mentionnant le fait suivant : « *Je connaissais la première expression, mais je suis pas sûr la deuxième* ». Il nous semble donc que les locuteurs ont conscience de comprendre le contexte et la conversation de manière globale, mais ne

semblent pas saisir les nuances plus spécifiques de l'expression, ce qui montre bien que la connaissance du contexte peut certes servir d'appui à la compréhension, mais ne suffit pas à déterminer clairement le sens de l'expression en cas d'ambiguïté (Van Der Linden, 2006, p. 39).

La seconde itération ayant généré un nombre d'erreurs important est celle de l'activité 2 (A2D4I1) qui proposait de travailler sur l'emploi de *c'est pas possible !* dans son sens expressif d'indignation et de surprise dans le cadre d'un exercice de reformulation. Les résultats de cet exercice de reformulation semblent aller là aussi dans le sens d'une non-maitrise des spécificités d'emploi de l'expression avec un taux élevé de reformulation peu satisfaisante, comme par exemple : « pourquoi t'as fait comme ça ? », « il ne faut pas faire ce genre de choses » ou « je ne comprends comment tu as pu le faire ». Les locuteurs non-natifs ayant produit ces réponses peu satisfaisantes sur le plan pragmatique semblent comprendre de manière globale les enjeux de la discussion, c'est-à-dire une situation de conflit débouchant sur un heurt verbal entre deux interactants, mais ne semblent en revanche pas à même de restituer les nuances d'emploi de l'expression. Contrairement aux résultats des non-natifs, peu de réponses évoquent le côté expressif ou la notion de surprise dans les reformulations ou les expressions proposées. Par ailleurs, nous avons pu constater lors de l'activité de reformulation que les locuteurs natifs ont proposé massivement des équivalents fonctionnels au lieu de proposer une reformulation de l'expression selon leurs termes. À l'inverse, les locuteurs japonais ont eu une plus grande propension à proposer une reformulation, exception faite des locuteurs C2 qui ont, à l'instar des locuteurs natifs, eu plus tendance à donner un équivalent plutôt qu'une reformulation complète. Cette faible proportion de reformulation semble montrer que cet exercice n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît et qu'il ne peut se faire de manière spontanée ou dans des conditions de temps limité. Enfin, l'autoévaluation proposée aux locuteurs non-natifs pour cette question a montré une prépondérance des items suivants :

- « En ce qui concerne les expressions du dialogue, je ne connaissais pas cette expression, mais j'ai pu deviner le sens grâce au contexte du dialogue »
- « En ce qui concerne le contexte du dialogue, j'ai tout compris »

Cette autoévaluation semble évoquer une différence entre compréhension du contexte ou du thème de la conversation et compréhension de l'emploi ou de la fonction de l'expression désignée dans cette activité. En effet, bon nombre de locuteurs japonais semblent comprendre de manière adéquate le contenu du dialogue et les enjeux de la conversation, mais n'arrivent en revanche pas

à identifier clairement le sens et la fonction de l'expression désignés par l'activité de reformulation. Enfin, les entretiens post-expérimentaux menés auprès des locuteurs non-natifs ont confirmé dans la plupart des cas que l'intonation et l'accès aux paramètres suprasegmentaux par le biais de l'enregistrement audio proposé dans le test ont permis aux répondants de caractériser plus facilement l'attitude communicative des interactants du dialogue et donc de répondre avec plus de précision aux questions.

C'est chaud !

L'expression familière *C'est chaud !* proposée dans l'activité 3 où il était demandé de formuler une équivalence fonctionnelle (A3D2I2) renvoie à plusieurs sens qui s'actualisent en fonction du contexte et des visées pragmatiques.

Tableau 2 : Inventaire des différents sens de « c'est chaud ! »

	Définition	Exemple
Sens 1	Dégager une température relativement élevée	« ah ! c'est chaud ! »
Sens 2	Être difficile, incertain ou problématique	« sérieux ? C'est chaud ! je m'y attendais pas ! »
Sens 3	Être plein de désagrément, pénible	« mon dieu ! c'est chaud ! ton travail à l'air épouvantable »
Sens 4	Être dangereux, risqué ou périlleux	« wouah, C'est chaud ! j'ai cru qu'on allait y passer »
Sens 5	Être animé voire violent	« c'est chaud ! on ferait mieux de décamper avant que ça dégénère »
Sens 6	Être complexe et exigeant	« c'est chaud ! je ne capte rien à cet exercice de math ! »
Sens 7	Être sensuel et provocant	« oulala c'est chaud ! le mannequin de cette pub pour sous-vêtement ne me laisse pas indifférent(e) ! »

Sur le plan pragmatique, l'usage de *c'est chaud* permet d'exprimer la surprise et l'étonnement face à un état des choses ou un événement prenant place dans la situation d'énonciation. Dans certains cas, la nuance de tristesse face à un événement tragique peut apparaître. L'expression permet également de jouer le rôle d'intensification ou de mise en valeur de la réaction face à un événement, la chaleur étant associée à un degré élevé sur une échelle de polarité. Enfin l'emploi de l'expression peut constituer sur le plan discursif une réaction de désapprobation face à un événement que le locuteur ne souhaite pas cautionner et réproouve totalement :

- « Franchement, ce genre de comportement, c'est chaud ! ça se fait pas... ».

Dans le cas du dialogue proposé dans l'activité 4, le contexte impliquait l'usage de *c'est chaud !* comme réaction expressive face à une situation jugée critique et émotionnellement difficile. Le locuteur du dialogue utilise l'expression en apprenant que l'un de ses amis est hospitalisé suite à un accident de circulation. Nous constatons que les réponses des locuteurs non-natifs mettent encore une fois en avant la compréhension globale du dialogue et du contexte, mais moins spécifiquement de l'emploi de l'expression. En effet, même si on ne note aucune confusion avec le sens dénotatif de « température élevée » de l'expression (sens 1), une large majorité des réponses jugées peu acceptables sur le plan pragmatique affichaient l'expression *c'est grave !* comme équivalent de *c'est chaud !*, certaines réponses allant même jusqu'à proposer *c'est magnifique !* comme équivalent. On constate également l'emploi d'expression telle que *c'est dangereux* ou *c'est galère* qui renvoie à cette situation critique pour le personnage hospitalisé. Toutefois, bien que logique sur le plan sémantique (*grave* et *dangereux* peuvent logiquement être associés à la situation de l'accident de circulation), ces expressions n'en demeurent pas moins bancales sur le plan pragmatique et ne constituent pas des équivalents satisfaisant pour l'expression *c'est chaud !*. Cet emploi bancal provient selon nous d'un phénomène d'appui sur la LM lors de l'interprétation du dialogue puis la production de l'équivalent fonctionnel. Afin d'observer ces transferts de compétence de la LM vers la LC, nous avons demandé aux locuteurs non-natifs de proposer, si possible, un équivalent fonctionnel en japonais afin de pouvoir comparer ces équivalents avec ceux proposés en français. Les équivalents majoritairement proposés étaient :

- やばい *yabai* : adjectif ayant le sens de « dangereux, risqué, terrible, grave, affreux, super, génial, énorme »¹¹ et généralement employé comme terme expressif formulé en réponse à une situation jugée positive ou négative.
- 大変 *taihen* : adjectif ayant le sens de « immense, intense, remarquable, considérable, grave, sérieux, terrible, affreux, difficile, dur »¹² et généralement employé de manière expressive en réponse à une situation négative ou jugée éprouvante et/ou dommageable sur le plan physique, émotionnel ou mental.

Ces deux expressions sont à notre sens des équivalents fonctionnels proches du sens et de la fonction véhiculés par *c'est chaud !*, ce qui prouve que les

¹¹ <https://www.kanken.or.jp/kanken/trivia/category05/16051502.html>

¹² Dictionnaire Petit Royal Japonais-Français, 3^{ème} édition, Tsunekawa, K., Ushiba, A., Yoshida, J., 2010
Dictionnaire Petit Royal Japonais-Français, 4^{ème} édition, Kurakata, H., Tôgô, Y., Haruki, Y., Ooki, M., 2010

répondants possèdent dans le système de leur LM des structures pouvant assurer la fonction de *c'est chaud !*, mais ne connaissent pas forcément les équivalents fonctionnels pertinents en LC. Nous remarquons également que l'une des expressions proposées en japonais ne correspond pas totalement à *c'est chaud !* sur le plan du registre. En effet, *taihen*, contrairement à *yabaï*, est habituellement employé dans un registre plus soutenu, alors que *c'est chaud !* relève exclusivement du registre familier. Le problème qui se pose donc ici est que les apprenants, faute de posséder dans leur registre lexical des équivalents fonctionnels viables en français, vont procéder par appui sur leur LM en proposant un équivalent traductionnel de *yabaï* et de *taihen* en LC, mais ne mettant pas forcément en avant la fonction pragmatique contenue dans le phraséologisme *c'est chaud !*. Concernant les autoévaluations, les items revenant le plus souvent sont les suivants :

- « En ce qui concerne les expressions du dialogue, je ne connaissais pas cette expression, mais j'ai pu deviner le sens grâce au contexte du dialogue »
- « En ce qui concerne le contexte du dialogue, j'ai tout compris »

Par ailleurs, un informateur a ajouté la remarque suivante dans son autoévaluation pour cette expression : « je connaissais c'est pas vrai, mais pas c'est chaud ». Ces éléments d'autoévaluation sont de précieux indices puisqu'ils nous renseignent sur la perception qu'on les répondants de la validité de leur réponse ou de leur compréhension des expressions proposées. Beaucoup de répondants ayant donné une réponse peu satisfaisante sur le plan pragmatique ont cependant mentionné qu'ils connaissaient l'expression en question dans leur autoévaluation, ce qui semble indiquer une compétence partielle et asymétrique en production et réception. L'entretien subséquent au test a révélé que les locuteurs non-natifs ont déjà rencontré dans leur pratique cette expression, mais ne parviennent pas encore à intégrer cette expression à leur lexique actif, car la systématisation des spécificités d'emploi de l'expression en question ne semble pas complète. Par ailleurs, l'autoévaluation a également révélé que la majorité des répondants a compris de manière adéquate le contexte et les enjeux de la conversation, mais n'arrive en revanche pas à identifier clairement le sens et la fonction de l'expression désignés par l'activité de reformulation.

3.1.3 Synthèse des résultats

Les quelques résultats observés plus haut semblent illustrer l'une des difficultés d'usage inhérentes au PhPex, et plus largement aux

phraséologismes pragmatiques, à savoir la relative complexité de caractérisation du sens liée à la pluridimensionnalité des paramètres impliqués dans la compréhension et l'usage. Ces expressions, souvent sélectionnées en bloc, sollicitent dans la compréhension de leurs sens des paramètres dépassant la sphère du concrètement observable pour aller dans la sphère de l'extralinguistique et de la praxis. La compréhension de ces expressions fait appel à un niveau d'abstraction pragmatique et sociolinguistique tellement intégré à l'usage qu'il n'est pas si simple de rassembler et de caractériser tous les paramètres qui sont convoqués lors de l'utilisation de ces expressions. De même, l'idiomaticité et l'usage quasi systématique des expressions phraséologisées impliquent que le locuteur n'analyse pas le contenu par décomposition, mais de manière globale, liant la forme à un emploi prédéterminé et stéréotypé. Par ailleurs, nous avons pu observer à plusieurs reprises dans les entretiens que les répondants étaient très exposés au français standard et au français ayant trait à leur spécialité d'étude ou professionnelle, mais finalement peu confrontés à la variation sur le plan thématique ou diaphasique. Ce manque d'exposition au langage de la vie quotidienne semble avoir un effet peu positif sur la capacité à identifier et analyser les phraséologismes à fonction pragmatique dans une conversation spontanée. Il apparaît donc tout à fait naturel que d'une part, le locuteur natif ne puisse pas aisément et immédiatement décrire ce type d'expression, d'autre part que le locuteur non-natif rencontre de nombreuses difficultés à l'usage/compréhension de ces expressions.

Enfin, certains de nos résultats sur l'expression *c'est le pied !* (Activités 2, 4 et 5) nous ont permis de constater que le prisme sociolinguistique avait tendance à influencer la perception axiologique et pragmatique de l'expression chez les locuteurs japonais. En effet, bien que le dialogue utilisé pour le test de cette expression dépeigne une situation d'emploi où *c'est le pied !* est manifestement à axiologie positive (la locutrice du dialogue parle d'un salon de massage dans lequel elle a reçu des soins), une part significative des locuteurs japonais ont soit répondu avec un équivalent fonctionnel à axiologie négative, soit notifié lors de l'entretien subséquent au test qu'ils avaient du mal à comprendre cette expression, car bien que la situation soit de nature positive, le motif du *pied* est au Japon à valeur négative. L'une des coutumes très importantes au Japon est de quitter ses chaussures en entrant dans un lieu de vie, car le sol du dehors est considéré comme impur et donc le pied par extension. Par ailleurs, de nombreuses expressions phraséologiques utilisent le motif du pied de manière négative en japonais dont voici quelques exemples :

足を引っ張る Ashi wo hipparu	Être un poids mort pour quelqu'un/être gênant/être un fardeau/mettre des bâtons dans les roues
----------------------------------	--

足を洗う Ashi wo arau	En finir avec quelque chose ou quelqu'un
足蹴にする Ashige ni suru	Ne pas prendre soin de/ne pas du tout respecter/bafouer/traiter grossièrement
足元を見る Ashimoto wo miru	Profiter/abuser de la faiblesse de quelqu'un

Il apparaît donc légitime de supposer qu'au-delà du sens et des normes d'usage, l'emploi de ces expressions semble également soumis à une charge culturelle dont il apparaît essentiel d'en connaître la nature pour réaliser un emploi correct en contexte. Il semble également important de se questionner sur l'interaction du prisme culturel de locuteur avec l'expression qu'il emploie (Harada, 2020, p. 49).

En guise de conclusion

Nous avons pu constater que la compétence phraséopragmatique, loin de se limiter à la simple acquisition des formes lexicales, convoque de manière complémentaire la compréhension du sens, de la fonction, de la force illocutoire et du contexte d'énonciation. À cela s'ajoute la nécessité de comprendre en parallèle les normes et les conventions sociales propres à l'éthos communicatif qui régulent et façonnent la structure interactionnelle de la LC, et notamment la prise en compte de la variation de registre. Les premiers résultats de cette étude ont également montré que l'apprenant s'appuyait sur le savoir expérientiel acquis dans sa LM pour reconstituer le sens des expressions qu'il ne connaît pas en LC.

Par ailleurs, la nécessité d'engager la réflexion et de conjuguer un peu plus nos efforts afin de développer du matériel didactique ciblé ne semble pas triviale et permettrait aux apprenants de développer leur phraséocompétence de manière concrète et pérenne (Shimizu, Fukasawa et Yonekura, 2007). En effet, l'acquisition de cette compétence pluridimensionnelle nécessite un traitement particulier mêlant exposition à la langue authentique, pratique en contexte et réflexion métapragmatique guidée par l'enseignant. Ainsi, ce n'est selon nous que par le biais d'une approche mixte et tributaire d'un va et vient incessant entre conscientisation de sa pratique et usage en contexte que la compétence phraséopragmatique de l'apprenant se fixera durablement. Les suites que nous souhaitons donner à nos travaux de recherche convergeront donc en ce sens, c'est-à-dire vers une meilleure modélisation de ces différents paramètres et une utilisation de ces modélisations en vue d'une proposition de matériel d'enseignement adapté aux besoins inhérents à l'apprentissage des phraséologismes pragmatiques.

Références bibliographiques

- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Genève : Georg, 3. éd., nouv. Tirage.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics. Dans K. R. Rose et G. Kasper (dir.) *Pragmatics in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 13-32.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages* 14, n° 57, 9 — 15. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>.
- Dewaele, J. M. et Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée* Vol. VII, n° 2, 139-53.
- Gonzalez-Rey, M. I. (2015). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont : EME Éditions.
- Granger, S. (2015). Contrastive Interlanguage Analysis: A Reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research* 1, n° 1, 7-24. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.1.1.01gra>.
- Harada, S. (2007). Pour une discussion métapragmatique en classe de FLE. *Revue japonaise de didactique du français* 2, n° 1, 53-70.
- Harada, S. (2020). Les stratégies de refus : excessives ou insuffisantes ? Dans F. Baider, C. Cavalla, G. Cislaru (dir.), *Apprentissage des langues : Compétence pragmatique, Interculturalité* (p. 39-54). Louvain-La-Neuve : EME Éditions.
- Kauffer, M. (2019). Les « actes de langage stéréotypés » : essai de synthèse critique. *Cahiers de Lexicologie, Centre National de la Recherche Scientifique*, 149-171.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London : Longman linguistics library, title no. 30. ; Longman : New York.
- Marque-Pucheu, C. (2007). Les énoncés liés à une situation : mode de fonctionnement et mode d'accès en langue 2. *Hieronymus* 1, 25-48.
- Martins-Baltar, M. (1997). (dir.) *La locution entre langue et usages*. *Langages*. Fontenay/Saint-Cloud : ENS Éd.
- Rose, K. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition* n° 22, 27-67.

- Shimizu, T., Fukasawa, E. et Yonekura, S. (2007). Introductions and Practices of Speech Acts in Oral Communication in Textbooks : From a Viewpoint of Interlanguage Pragmatics. *Department bulletin paper*, Sophia University: Tokyo, n° 55, 143-63.
- Sikora, D. et Tsedryk A. (2019). De quelques aspects de compétence phraséologique en L2 : Locutions En Test. *Linguistica Atlantica* 37, n° 2. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/la/article/view/30402>.
- Tutin, A. (2019). Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de lexicologie* 2019 - 1, n° 114. Les phrases préfabriquées : Sens, fonctions, usages, 63-91.
- Van der Linden, E. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xi (1), 33-44. <https://doi.org/10.3917/rfla.111.44>.

AUTEUR

Alexis LADREYT est doctorant en sciences du langage au laboratoire LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes. Ses thématiques de recherche portent sur la phraséologie des interactions orales en français dans une perspective contrastive avec la langue japonaise. Ses travaux actuels questionnent l'acquisition de ces structures chez les apprenants japonais du français dont la langue maternelle est typologiquement éloignée du français. Un autre volet de ses travaux vise à proposer une réflexion sur des pistes didactiques pertinentes pour le perfectionnement du matériel pédagogique mis à disposition de ces apprenants au cours de leur apprentissage du français.