

Pourquoi faut-il se pencher sur les pragmatèmes dans la didactique des langues : à l'exemple du français langue seconde

Wioletta A. Piegzik^{1*} et Ewelina Mitera²

¹Institut de Linguistique, Université de Szczecin, Pologne

²Institut de Néophilologie, Université de la Commission de l'Éducation Nationale de Cracovie, Pologne

*wioletta.piegzik@usz.edu.pl

Résumé. La communication examine la question des pragmatèmes en tant qu'élément important de la compétence langagière à communiquer des apprenants de français langue seconde. Dans la première partie, nous présentons les analyses et les définitions des pragmatèmes présentes en linguistique et en didactique des langues. Nous mettons l'accent sur la nécessité de lier la maîtrise des pragmatèmes à la compétence fonctionnelle (composante de compétence langagière à communiquer), ainsi qu'aux connaissances implicites et/ou explicites automatisées. Dans la deuxième partie, nous présentons les résultats d'une étude empirique menée auprès d'étudiants de français langue seconde. Nous nous focalisons, ici, sur des facilités et difficultés rencontrées par les étudiants lors de leurs réactions spontanées dans diverses micro-situations de communication afin de proposer quelques conclusions qui en découlent pour l'enseignement/apprentissage des langues.

Mots clés : pragmatèmes, compétence langagière à communiquer, connaissances linguistiques implicites, connaissances explicites automatisées, français langue seconde

Abstract. The paper examines the issue of pragmatemes as an important element of learners' communicative language competence in French as a second language. In the first part, analyses and definitions of pragmatemes found in linguistics and in foreign language didactics are presented. The need to link the mastery of pragmatemes with functional competence (a component of communicative language competence), as well as with implicit and/or explicit automatised knowledge, is emphasized. In the second part, the results of an empirical study conducted among students of French as a second language are presented. Here, the ease and difficulties encountered by students in their spontaneous reactions in various micro-communicative situations are examined, in order to propose several conclusions for language teaching and learning.

Keywords: pragmatemes; communicative language competence; implicit linguistic knowledge; explicit automatised knowledge; French as a second language

Introduction

L'intérêt que les linguistes portent aux questions relatives aux pragmatèmes est plutôt récent. Les pragmatèmes, en tant que groupe particulier de séquences figées, ont été distingués et définis pour la première fois par Igor Mel'čuk (1995). Le linguiste a mis en valeur le fait que les pragmatèmes, à part leur figement syntaxique et caractère reproductif, se caractérisent avant tout par leur ancrage strict dans des situations de communication concrètes. Nombreux dans la communication formelle et informelle, orale et écrite, les pragmatèmes correspondent, par conséquent, à divers actes de langage. Il s'agit par exemple de demander à quelqu'un de faire quelque chose dans des lieux publics (tramway ou train) : *Laissez descendre les voyageurs avant de monter, merci !, Veuillez à libérer l'accès*, d'avertir des dangers éventuels, parfois grave : *Attention à la marche !, Chaud devant !, Danger de mort*, d'interdire ou de défendre de faire quelque chose dans un parc, musée, magasin : *Baignade interdite, Défense de marcher sur la pelouse, Interdiction de passer à vélo, Ne pas toucher, Interdiction de fumer ou de vapoter*. Nombreuses sont également les situations d'emploi des pragmatèmes dans des relations humaines, notamment lors des remerciements : *Merci de votre attention, Merci mille fois !*, des excuses : *Je vous prie de m'excuser, Désolé(e), Je suis navré(e)*, des souhaits divers : *Bonne route !, Joyeux anniversaire !, Joyeux Noël !, Bon courage !*, et bien d'autres.

Un simple survol de la littérature en didactique des langues étrangères montre toutefois que le thème des pragmatèmes, qui suscite ces derniers temps un intérêt vif des linguistes, est relativement peu abordé par les chercheurs en didactique. En effet, les recherches portant sur ce groupe de constructions figées ne sont pas trop nombreuses, même si l'on peut rencontrer, depuis au moins quatre décennies, le terme de « phraséodidactique »¹ (cf. Lüger 1997 ; Sułkowska 2016 ; González-Rey 2019² ; Albano 2024).

Du point de vue de la didactique des langues, la connaissance et la capacité à utiliser des pragmatèmes sont nécessaires pour que l'apprenant puisse accéder à une compétence langagière à communiquer. Certes, pour maîtriser une langue, il ne suffit pas de connaître des mots isolés et des règles grammaticales, construire et comprendre des phrases diverses. Il est également indispensable de savoir se servir des expressions figées que chaque langue naturelle offre à ses locuteurs. Les pragmatèmes passent souvent inaperçus pour des locuteurs natifs qui les ont acquis dans des situations de la vie quotidienne, c'est-à-dire « en action », alors qu'ils ne le sont pas pour les apprenants étrangers. Ceux-ci rencontrent des fois des difficultés au niveau du décodage de leur sens ou de la production adoptée aux divers contextes. Il s'agit essentiellement du manque de motivation extralinguistique ou de la nécessité de rétention globale de signifiants vides de

sens comme dans *À vos souhaits !* ou *Bon courage !* (les deux exemples ininterprétables à partir du sémantisme de leurs composantes).

Dans la première partie de la communication, nous discuterons le concept de pragmatème. Nous présenterons brièvement les analyses et les définitions des pragmatèmes présentes en linguistique et en didactique des langues. Dans cette section, nous mettrons aussi en évidence le rôle des pragmatèmes dans le développement de la compétence langagière à communiquer. Compte tenu du fait que les pragmatèmes sont associés aux situations de communication très variées, nous relierons la capacité à utiliser des pragmatèmes à la compétence fonctionnelle et aux connaissances implicites et/ou aux connaissances explicites automatisées. Dans la deuxième partie, les résultats d'une étude empirique que nous avons menée auprès d'étudiants de français langue seconde seront présentés. Nous nous focaliserons, ici, sur des facilités et difficultés rencontrées par les participants à la recherche lors de leurs réactions spontanées dans diverses micro-situations de communication afin de proposer quelques conclusions qui en découlent pour l'enseignement/apprentissage des langues.

1. Les pragmatèmes : points de vue linguistique et didactique

I. Mel'čuk (2013 : 129-130), en définissant le pragmatème, renvoie au concept de phrasème. Celui-ci est, pour lui, « un énoncé multilexémique non libre ». Le linguiste (2012 ; 2013) distingue trois groupes de phrasèmes : locutions, collocations et clichés. Parmi ces derniers se trouvent clichés ordinaires et pragmatèmes. Tandis que les locutions sont sémantiquement non compositionnelles (comme *tomber dans les pommes* qui signifie *s'évanouir*), les collocations (comme p.ex. *dans l'Antiquité/au Moyen Âge*) et clichés ordinaires (*Quel âge avez-vous ?*) sont sémantiquement compositionnels, ce qui veut dire que leur sens est le résultat de l'union des sens de leurs composantes lexicales. Comme exemples des pragmatèmes Mel'čuk propose *Défense de stationner* ou *Merci de céder votre place*. La différence entre les clichés ordinaires et pragmatèmes consiste à ce que les premiers sont contraints par le contenu conceptuel à exprimer, tandis que les seconds sont doublement contraints, à savoir aussi par la situation pragmatique de leur emploi (p.ex. *Joyeux anniversaire* – uniquement à une personne au jour de sa fête ; *À vos souhaits !* – uniquement à quelqu'un qui a éternué). Ainsi, le pragmatème, selon Mel'čuk, est un phrasème compositionnel doublement contraint.

Le terme de pragmatème est repris et considérablement modifié dans l'ouvrage *Pragmatèmes* (2018). Ici, X. Blanco et S. Mejri en s'appuyant sur la catégorie de prototype compris comme « le meilleur représentant ou l'instance centrale de la catégorie » (Kleiber 1990 : 48), proposent la définition suivante « un pragmatème prototypique est un énoncé autonome polylexical, sémantiquement compositionnel, qui est restreint dans son signifié par la situation de communication dans laquelle il est produit. Des séquences comme *Danger de mort* ; *Soyez le bienvenu* ou *À qui de droit* sont des pragmatèmes prototypiques (Blanco & Mejri 2018 : 25). Pour illustrer le groupe de pragmatèmes non prototypiques, les chercheurs citent ceux qui ne sont pas sémantiquement compositionnels (par ex. *À vos souhaits !*) ou ceux qui sont monolexicaux (par ex. *Halte ! Pardon ! Enchanté !*). Les auteurs remarquent aussi que les pragmatèmes prototypiques, fonctionnant de façon autonome (p.ex. énoncé *en panne* affiché par rapport à l'ascenseur), perdent leur caractère de pragmatème lorsqu'ils sont insérés dans un cadre syntaxique plus développé (p.ex. *L'ascenseur est en panne depuis jeudi* (Blanco & Mejri 2018 : 27)).

En suivant les recherches en linguistique, il est important de citer la définition de K. Bogacki (2020 : 81) pour qui le pragmatème est une « unité autonome routinisée impliquant un acte d'énonciation ». La proposition fait ressortir trois traits essentiels : autonomie, routinisation et le caractère pragmatique. On a affaire, ici, à une approche énonciative ancrée inévitablement dans des habitudes langagières des locuteurs se servant des constructions acquises conformément aux situations d'énonciation dans lesquelles ils se trouvent.

Dans le contexte des réflexions lexicographiques sur les pragmatèmes, M. Hrabia (2022 : 102) considère pragmatème comme « une structure polylexical (ou plus rarement un lexème) qui se caractérise par son remarquable figement syntaxique, laquelle est sémantiquement compositionnelle ou non compositionnelle, réactive ou non réactive. La structure, dont on parle réalise des actes de parole motivés ou déterminés par une situation de communication bien concrète »³. Le chercheur cité souligne que les pragmatèmes, tant sur le plan de la structure que du sens à décoder, échappent à toute classification rigoureuse. En effet, la caractéristique la plus marquante d'un pragmatème est son caractère pragmatique compris comme son lien étroit avec la situation de communication. Ce qui est nouveau par rapport aux définitions déjà citées et important pour nos analyses dédiées à la didactique des langues et notre recherche est la mise en valeur du caractère interactif des pragmatèmes. En effet, les pragmatèmes « exigent » une réaction concrète de la part d'un usager d'une langue. Nous pouvons compléter, de notre part, qu'il s'agit soit d'un comportement non verbal adéquat par ex. ne pas toucher le panneau électrique là où se trouve l'avertissement *Danger de mort*, soit d'un comportement verbal, comme remercier quelqu'un pour ses vœux *Bonne fête !*.

Dans le contexte des analyses s'inscrivant dans la didactique des langues, M. Sułkowska (2023 : 92) définit les pragmatèmes comme « des formules de conversation fixées dans la langue et l'usage qui sont employées dans des situations de communication concrètes et prévisibles »⁴. D'après M. Sułkowska, le trait inhérent des pragmatèmes est leur caractère reproductif. Nous retrouvons, dans cette définition, la mise en regard psycholinguistique qui valorise un rapport étroit entre la langue et la pensée engendrant des réactions spontanées qui résultent des connaissances linguistiques implicites ou des connaissances explicites automatisées dont nous parlerons davantage dans la section suivante.

Terminons l'examen consacré aux pragmatèmes par celui de María Isabel González-Rey (2021), qui consacre, elle aussi, ses analyses à la didactique des langues. La chercheuse observe que, parmi les unités en question, certaines ne sont pas liées à l'énonciation et que leur caractère, relevant du principe *quand dire, c'est faire faire*, est accompagné d'éléments extralinguistiques. Il s'agit, par exemple, de couleurs ou de pictogrammes qui renforcent le sens véhiculé.

Ainsi, M. I. González-Rey (2021 : 103) propose de distinguer des pragmatèmes conversationnels, associés à la production dans le discours et renvoyant au principe *quand dire, c'est faire dire* (p. ex. *N'est-ce pas ? ; Ça va ? – Ça va*), et des pragmatèmes comportementaux. Ces derniers, souligne-t-elle, se caractérisent par différents degrés d'imposition d'une conduite à suivre, ce qui l'autorise à distinguer des pragmatèmes directifs, où l'imposition d'un comportement est directe et le destinataire n'a pas de choix (*Défense de fumer*), et des pragmatèmes exhortatifs, où une action est sollicitée (*Sol glissant ; Après vous*). Il est à noter aussi que les pragmatèmes comportementaux peuvent être liés soit à la parole transcrite, soit à l'oral (González-Rey 2021 : 108). Dans le cas des pragmatèmes écrits, nous avons affaire à des énoncés pragmatémiques fixés sur des supports, tels que les affiches ou les panneaux de signalisation. Ce groupe particulier de pragmatèmes est appelé par l'autrice pragmatèmes comportementaux affichés.

Les perspectives évoquées ci-dessus nous permettent, semble-t-il, de constater que les pragmatèmes constituent une composante essentielle de plusieurs compétences communicatives. Ils s'inscrivent d'abord dans la compétence lexicale, définie comme la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire, qui englobe les expressions toutes faites, les locutions figées, les mots isolés et les éléments grammaticaux (Conseil de l'Europe 2001 : 87–88). Ils relèvent également de la compétence sociolinguistique, entendue comme « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (*Ibidem* : 93). Enfin, ils participent de la compétence fonctionnelle, qui « traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives » (*Ibidem* : 96).

Dans la partie suivante, nous nous concentrerons sur les pragmatèmes qui, dans des situations de communication concrètes, exigent des apprenants de français langue seconde une réaction spontanée. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001) constituera pour nous un point de référence essentiel, complété par les notions de connaissances linguistiques implicites et explicites.

2. Pragmatèmes et la compétence fonctionnelle

Étant donné que les pragmatèmes renvoient aux situations de communication très différentes et exigeant principalement des réactions langagières très spontanées et généralement courtes, nous proposons de relier les pragmatèmes à la compétence fonctionnelle. Celle-ci recouvre la connaissance des principes permettant la réalisation des fonctions communicatives que les auteurs du *Cadre* divisent en micro- et macro-fonctions (Conseil de l'Europe 2001 : 96). Dans le cas des pragmatèmes, il s'agit des micro-fonctions qui « sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention dans une interaction » (*Ibidem* 98). Le document cité distingue six catégories des micro-fonctions qui sont les suivantes : 1. Donner et demander des informations, 2. Exprimer et découvrir des attitudes, 3. Faire-faire (suggérer), 4. Établir des relations sociales, 5. Structurer le discours, 6. Remédier à la communication⁵.

Force est de reconnaître que la compétence fonctionnelle – et, avec elle, l'utilisation de la langue à des fins fonctionnelles spécifiques – est largement conditionnée par des connaissances linguistiques implicites, de nature procédurale, qui assurent la fluidité et l'aisance sans pouvoir être verbalisées (Ellis 2009), et/ou par des connaissances explicites automatisées (DeKeyser 2003), lesquelles, également procédurales, sous-tendent la spontanéité dans la construction des messages en temps réel tout en restant verbalisables. Les deux, constituant « le noyau dur » des comportements langagiers intuitifs et conscients automatisés, restent une cible importante de tout l'apprentissage/enseignement des langues orienté sur la communication efficace et fluide (Piegzik 2024).

Dans la partie suivante, nous présentons notre étude empirique sur la maîtrise des pragmatèmes par des étudiants apprenant le FLE dans le cadre des études philologiques.

3. Étude empirique sur les pragmatèmes

3.1. Présentation du problème de recherche et questions de recherche⁶

Le problème de ladite recherche a été orienté sur le degré de maîtrise de pragmatèmes chez les étudiants de philologie romane. L'objectif était de vérifier si les étudiants parvenaient à employer ces expressions figées dans des contextes de communication précis, que nous qualifions, à l'instar du *Cadre*, de « micro-situations de communication ».

Dans la présente étude, deux questions de recherche ont été formulées :

- Q1 : Quel est le niveau de connaissances des pragmatèmes chez les apprenants du FLE dans différentes micro-situations de communication en condition du temps limité ?
- Q2 : Quels types de facilités et de difficultés rencontrent les étudiants du FLE amenés à trouver les pragmatèmes adéquats pour les micro-situations de communication données ?

3.2. Outils et déroulement de recherche

En vue d'effectuer la recherche en question, on a fait passer *un test de réaction langagière en temps limité*⁷. Il comprenait quinze micro-situations de communication distinctes et bien concrètes renvoyant à la fois à un code oral et écrit, ainsi qu'aux registres courant et formel (annexe n° 1). Ce test renvoyait aux connaissances linguistiques implicites et/ou aux connaissances explicites automatisées que les étudiants possédaient d'une langue. La tâche proposée aux étudiants visait à compléter les énoncés lacunaires par des pragmatèmes jugés appropriés aux situations de communication décrites. Les pragmatèmes choisis pour la recherche couvraient un large éventail de contextes communicatifs et permettaient de réaliser de diverses intentions de communication. Celles-ci ont été regroupées sous l'appellation de 'micro-fonctions', notion employée en didactique des langues en vue de décrire la compétence pragmatique des locuteurs/apprenants (Conseil de

l'Europe 2001 : 98). L'ensemble de toutes les micro-fonctions auxquelles les pragmatèmes retenus pour la recherche se réfèrent, est présenté dans le tableau 1 servant de point de départ à l'analyse quantitative des résultats.

Quant au déroulement de notre recherche, elle consistait à administrer *le test de réaction langagière en temps limité*. Les personnes concernées disposaient d'un temps limité, fixé à 5 secondes pour chaque réponse⁸. Les situations ont été lues dans leur intégralité par l'administrateur (didascalies ainsi qu'échanges entre A et B), lequel modulait son intonation conformément aux principes de la compétence orthoépique (*Ibidem* : 92–93). Il est important de noter qu'à l'issue de la passation du test, les cartes de réponses étaient immédiatement recueillies afin d'empêcher d'éventuelles corrections et modifications ultérieures liées à un temps de réflexion prolongé ou à un traitement conscient des réponses.

3.3. Participants de la recherche

Nous avons mené la recherche auprès des étudiants en philologie romane représentant deux universités polonaises, inscrits dans des formations préparant à l'obtention du diplôme de licence et orientées vers l'avenir professionnel dans les domaines de la communication ou d'institutions culturelles. Il convient d'ajouter que les étudiants ont commencé leur apprentissage du français à partir de zéro, c'est-à-dire du niveau débutant. L'échantillon de recherche se composait de soixante personnes au total. Les étudiants invités à la recherche étaient en 3^{ème} année d'études, ce qui équivaut à environ 350 heures de français pratique. Le choix du niveau a été dicté par la volonté de voir si le niveau choisi lié à une gamme assez étendue de langue pour exprimer sa pensée sur des sujets différents (abstraits et culturels) (Conseil de l'Europe 2001 : 87) contribuait effectivement à la correction des réponses données rapidement, notamment dans l'emploi des pragmatèmes et dans la réalisation des micro-fonctions.

Les informations recueillies à l'aide d'une brève notice biographique précédant le test ont permis de remarquer que les participants disposaient d'une certaine expérience plurilingue acquise dans le passé et/ou en parallèle. Outre le français, les langues déclarées étaient bien : l'anglais, l'italien, l'espagnol, l'allemand, le suédois, le russe, le latin, le chinois ou le coréen.

4. Présentation des résultats obtenus

L'analyse des résultats de la recherche commence par l'examen des données quantitatives. Dans un second temps, ces résultats sont complétés par une interprétation des données qualitatives visant à interpréter la nature des difficultés et des facilités rencontrées par les étudiants lors de l'identification des micro-situations de communication et de l'emploi des pragmatèmes choisis.

4.1. Analyse quantitative des résultats

Le tableau ci-dessous présente la répartition exprimée en pourcentages des réponses données (ou de leur absence)⁹ recueillies au cours de la recherche en question, de même que les types de micro-fonctions associés à chaque pragmatème.

Tableau 1. Les résultats quantitatifs obtenus dans le teste de réaction langagière en temps limité

	Pragmatèmes choisis pour la recherche	Type de micro-fonction réalisé par le pragmatème	Réponses correctes en %	Réponses incorrectes en %	Aucune réponse donnée en %
1.	Je vous en prie, Mme	exprimer des attitudes : réactions aux remerciements	80%	18%	2%
2.	(Je suis) désolé (Madame)	exprimer des attitudes : exprimer le regret	56%	37%	7%
3.	Ne t'en fais pas / (Ne) t'inquiète (pas)	faire-faire : exprimer encouragement	44%	32%	24%
4.	Joyeux anniversaire !	établir des relations sociales : souhaiter	48%	27%	25%
5.	Santé ! / Tchou-tchou !	établir des relations sociales : souhaiter	34%	36%	30%
6.	Baignade interdite !	exprimer des attitudes : exprimer obligation	52%	33%	15%
7.	Ne quittez pas, SVP !	faire-faire : demande/ordre	65%	23%	12%
8.	Peinture fraîche !	exprimer des attitudes : avertissement	17%	39%	44%
9.	À tes souhaits !	établir des relations sociales : souhaiter	20%	38%	42%
10.	Un prompt rétablissement	établir des relations sociales : souhaiter	37%	49%	14%
11.	Pelouse interdite ! / Défense (interdiction) de marcher sur la pelouse ! / (Prière de) ne pas marcher sur la pelouse !	exprimer des attitudes : exprimer obligation	10%	18%	72%

12.	Félicitations !	établir des relations sociales : féliciter	47%	36%	17%
13.	Ça fait combien ? / Combien ça fait ?	donner et demander de l'information : demande d'information	32%	64%	4%
14.	Bon appétit !	établir des relations sociales : souhaiter	44%	26%	30%
15.	C'est de la part de qui ? / Qui est à l'appareil ?	donner et demander de l'information : demande d'information	37%	48%	15%
	MOYENNE		41,5%	34,9%	23,5%

L'étude quantitative des données évoquées permet de remarquer que le taux de réponses correctes données par les étudiants s'élève à 41,5%. Il y a aussi lieu de remarquer que 23,5% des étudiants interrogés n'ont fourni aucune réponse. Cela nous amène à constater que près d'un quart des apprenants a laissé certains pragmatèmes sans complétion ce qui peut être interprété comme un indice de difficulté à trouver rapidement un pragmatème approprié dans une situation de communication proposée.

Parmi les pragmatèmes examinés, la formule de nature performative (pragmatème directif selon la terminologie de González-Rey) *Pelouse interdite* s'est révélée la plus problématique pour les étudiants englobés par la recherche. À l'inverse, l'unité figée *Je vous en prie, Mme* a obtenu le taux de réponses correctes le plus élevé. La différence entre la valeur minimale et la valeur maximale est donc considérable et équivaut à 70 points de pourcentage. L'ensemble des résultats corrects obtenus pour tous les pragmatèmes choisis pour la recherche visualise la figure 1. se trouvant ci-dessous qui permet d'observer les écarts existant parmi différentes expressions figées.



Figure 1. Résultats relatifs aux réponses correctes

En vue de continuer notre analyse, nous proposons également d'aborder les résultats issus du classement des pragmatèmes en quatre catégories, en lien avec les micro-fonctions communicatives identifiées dans l'étude. Le choix de mettre en relation les pragmatèmes et les micro-fonctions de communication repose sur le fait que celles-ci permettent de rendre compte du contenu pragmatique des pragmatèmes, à savoir le lieu où on se sert d'un pragmatème donné, ainsi que les interlocuteurs, le prédicat inféré et les conséquences produites. Dans le cadre de notre recherche, nous essayons d'établir si l'une ou l'autre des micro-fonctions mises en évidence se distingue par un score nettement supérieur ou inférieur. Autrement dit, il s'agit d'identifier les contenus pragmatiques qui posaient des difficultés aux étudiants et ceux avec lesquels ils étaient familiarisés. Le tableau 2. ci-après illustre les données recueillies.

Tableau 2. Les résultats quantitatifs obtenus en fonction des micro-fonctions de communication

	Type de micro-fonction réalisé par le pragmatème	Réponses correctes en %	Réponses incorrectes en %	Aucune réponse donnée en %
1.	donner et demander de l'information	34,5%	56%	9,5%
2.	exprimer des attitudes	43%	29%	28%
3.	faire-faire (suggérer)	54,5%	27,5%	18%
4.	établir des relations sociales	38%	35%	27%

Il résulte des scores obtenus que les pragmatèmes représentant la catégorie 'faire-faire (suggérer)' ont été les moins compliqués pour les personnes sondées, tandis que ceux qui font partie du type 'donner et demander de l'information' ont engendré le plus de difficultés. L'écart observé entre les valeurs extrêmes, à savoir entre 34,5% et 54,5%, était de 20 points de pourcentage. Néanmoins, les valeurs reçues ne sont pas très dispersées et ne notent pas d'écarts importants les uns des autres. Cela permet de conclure qu'aucune des micro-fonctions n'a obtenu un score nettement supérieur ni inférieur.

4.2. Analyse qualitative des résultats

Après avoir abordé les résultats obtenus sur le plan quantitatif, nous aimerions passer, à présent, à leur interprétation qualitative.

Dès l'ouverture de notre analyse des résultats, il est nécessaire de relever que les plus compliquées étaient, pour les futurs romanistes, les expressions performatives telles que : *Pelouse interdite !*, *Peinture fraîche* et le pragmatème conversationnel *À tes souhaits !* Il importe, tout de même, de souligner que tous ces trois pragmatèmes se distinguent par un taux élevé de non-réponses ce qui permet d'admettre que ces unités lexicales étaient pour les personnes soumises à la recherche plutôt inconnues. En ce qui concerne les deux premiers pragmatèmes (*Pelouse interdite* et *Peinture fraîche*), il est à noter que leurs difficultés ne résultent pas uniquement d'un déficit lexical mais semblent également s'inscrire plus largement dans un manque de maîtrise du contenu pragmatique des constructions fixées. En effet, ces deux unités figées constituent des expressions typiquement rencontrées dans des espaces publics bien précis et renvoient à des prédicats inférés tels que la mise en garde et la menace de sanctions possibles. Les formes correspondent à des pragmatèmes prototypiques au sens de Blanco et Mejri dont l'emploi est conditionné par des paramètres spatio-situationnels concrets et qui s'imposent comme des réponses attendues dans un contexte scriptural donné. Par conséquent, leur maîtrise semble dépendre en grande partie de l'usage-contact direct avec la langue et d'une exposition immédiate et régulière à la langue dans un cadre authentique. Chez les locuteurs qui apprennent la langue dans le contexte hétéroglotte (dans leur pays d'origine), l'absence de cette mise en contact directe et de cette expérience linguistique conduisant à la familiarité avec la langue (L. de Saussure 2024) peut limiter le processus de familiarisation linguistique. Dans le cas des étudiants interrogés, cette limitation se reflète dans la difficulté à adapter spontanément les pragmatèmes dont l'interprétation repose à un même degré sur la composition sémantique que sur la reconnaissance de la situation de communication. En vue de terminer les réflexions prévues pour ce fragment, il est pertinent d'ajouter qu'après le test certains étudiants ont sollicité à l'administrateur des explications concernant la signification du mot « pelouse ». Cependant, il est significatif que les participants de la recherche n'ont pas complété la situation de communication exigeant l'emploi du pragmatème *À tes souhaits !*, unité lexicale couramment utilisée, même en classe conformément aux circonstances liées à une situation interactionnelle bien identifiable. Cela prouve que cette expression ne fait pas encore pleinement partie des connaissances implicites ou explicites automatisées des apprenants enquêtés, lesquelles sont indispensables à une réaction langagière spontanée.

Une difficulté comparable peut être observée dans le cas du pragmatème *Bon appétit !*. Si cette locution a obtenu un score légèrement supérieur, sa difficulté peut être liée à l'identification précise du déclencheur pragmatique de son emploi. En effet, l'activation de l'expression *Bon appétit !* s'appuie sur la reconnaissance d'un moment interactionnel concret, soit l'initiation de l'acte de manger, explicitement suggérée dans la scène par la question posée par l'interlocuteur A : « On commence à manger ? ». L'incapacité d'un nombre considérable d'étudiants concernés à employer le pragmatème adéquat suggère une compréhension insuffisante de la situation décrite, au détriment d'une interprétation strictement lexicale ou syntaxique des énoncés. Cet exemple illustre le caractère doublement contraint des pragmatèmes dont nous avons parlé dans la partie consacrée aux définitions des pragmatèmes. Ainsi, leur emploi ne dépend pas uniquement de la connaissance formelle de la structure figée, mais requiert aussi l'identification adéquate de la situation de communication présentée et du moment opportun de sa mise en œuvre.

Il en est de même pour l'expression *Joyeux anniversaire !*. Les résultats démontrent que l'obstacle principal résidait dans la difficulté à interpréter correctement la formule « présenter ses vœux » qui précédait l'emploi du pragmatème demandé. Les personnes concernées ont associé la situation de communication décrite au numéro 4 du test à l'acte d'offrir un cadeau plutôt qu'à l'acte de formuler des souhaits. Ce procédé explique la fréquence des propositions suivantes : *C'est un cadeau pour toi (vous) !*, *Voilà un cadeau pour toi (vous) !*, *C'est pour toi !*. Cette tendance semble indiquer que si la nature événementielle de la scène a été bien perçue, la nature situationnelle de la langue n'a pas été pleinement identifiée. Par ces motifs, les étudiants sondés ont erronément adapté l'unité lexicale à la situation d'énonciation évoquée.

Les difficultés considérables concernent également les expressions figées *Ça fait combien ?* et *Santé !*. Pour le premier pragmatème, les réponses données révèlent une confusion avec *Ça coûte combien ?*, expression utilisée afin de demander le prix d'un objet isolé et non le montant total à payer dont il s'agissait dans la situation décrite dans notre test. La locution *Ça coûte combien ?* est donc l'hyponyme de l'unité lexicale *Ça fait combien ?*. De plus, un autre aspect peut être évoqué à propos de l'exemple examiné : l'expression *Ça coûte combien ?* se réfère à une intention différente de l'énoncé que l'expression *Ça fait combien ?*. Dans les deux cas, il s'agit de connaître la valeur d'un produit/achat, mais seulement l'unité lexicale *Ça fait combien ?* est chargée de l'intention de réalisation de l'action. La locution *Ça coûte combien ?* peut l'avoir, mais ne doit pas. Les apprenants en FLE ont donc prouvé le manque soit de capacité soit de vigilance d'interpréter correctement l'intention de communication ayant confondu ces deux expressions relatives à la demande d'information. Cela met l'accent sur l'importance d'être précis et attentif car chaque mot, expression ou terme s'oriente, entre autres, vers son propre contexte et intention. Pour le pragmatème monolexical *Santé !*, dans les réponses incorrectes s'inséraient les propositions *Joyeux anniversaire ! Pour Amélie !*. De telles réponses peuvent résulter d'une interprétation erronée de la situation d'énonciation et d'un rapprochement exagéré des formules pragmatiques utilisées au cours des célébrations d'anniversaire. La deuxième suggestion *Pour Amélie !* constituait un calque polonais (interférence morphosyntaxique), et cela en ce qui concerne la préposition « pour » car dans une telle situation la forme attendue en français est *À Amélie !*. Dans cette perspective s'inscrit aussi la locution *C'est de la part de qui ?* qui, complétée faussement par les sondés (presque dans la majorité) par *Qui parle ?*, est à l'origine d'un calque, de ces scripts/schémas présents en leur langue source et entraîne un faible nombre de pourcentages. Un intérêt particulier mérite également le

pragmatème *Je vous en prie (Madame)* qui, en dépit du résultat le plus élevé, a parfois fait l'objet d'une confusion avec *s'il vous plaît (Madame)*, relevant ainsi d'un calque. Or, dans la langue polonaise il existe une seule expression pour réagir au remerciement de quelqu'un et pour exprimer une demande courtoise. D'autre part, ce procédé permet de considérer que les pragmatèmes apparemment simples peuvent causer des problèmes lorsqu'ils exigent une réaction spontanée basée sur des connaissances implicites ou des connaissances explicites automatisées où l'accès conscient aux règles linguistiques est limité.

Toutes les remarques faites autour de l'interférence proactive soulignent l'importance d'un travail continu menant les apprenants interrogés à abandonner, si nécessaire, les structures acquises dans la langue native (comme le montre la recherche, toujours si fortes) afin de pouvoir maîtriser et, ensuite, se servir, de façon correcte, des formules propres à la langue cible. D'une part, les pragmatèmes sont étroitement liés à des conventions socioculturelles et, d'autre part, ils sont particulièrement sensibles à l'influence d'autres langues connues des apprenants. C'est pourquoi, dans la continuité de l'analyse du transfert linguistique négatif, nous voudrions encore nous pencher, un moment, sur le transfert de L2 à L3 qui apparaît dans l'usage du pragmatème monolexical *Félicitations !*. Les étudiants, faisant appel à leurs connaissances linguistiques issues de la langue anglaise, ont fourni (presque un tiers d'entre eux) la réponse *Congratulations !*.

Les personnes sondées ont également rencontré des difficultés à l'égard des locutions : *Un prompt rétablissement* et *Ne t'en fais pas / (Ne) t'inquiète (pas)*. Les réponses obtenues dans les deux cas permettent de constater que les apprenants concernés ont bien compris les situations d'énonciation décrites, mais qu'ils avaient du mal à trouver les pragmatèmes les plus conformes aux contextes évoqués. Ils ont donc éprouvé des difficultés à arriver à ces locutions qui dominent la pensée linguistique du locuteur tout comme si elles formaient avec une situation d'énonciation présentée une unité linguistique indissociable, incontestable et qui s'imposent de façon spontanée et naturelle dans une situation donnée. Par conséquent, les futurs romanistes ont manqué de spontanéité, d'habileté et de perspicacité linguistiques. Cela se confirme par les formes suivantes : *retournez à la santé !, ce sera bien, tout va bien se passer*, ce qui double la formule présente déjà dans cette scène numéro 3 : *tout ira bien*.

En vue de compléter les réflexions prévues pour cette partie de l'analyse, il convient d'observer que le pragmatème réalisant l'expression du regret (*Je suis*) *désolé (Madame)*, était le seul parmi tous les autres à avoir apporté le plus de réponses qui étaient correctes du point de vue grammatical et lexical. Or, à la question posée dans la scène au numéro 2 du test « Vous avez encore des fraises, Monsieur ? », les enquêtés répondaient volontiers : *Non, je n'en ai plus / Non, je n'ai plus de fraises / Non, il n'y en a plus / Non, il n'y a plus de fraises*.

Conclusions finales

Les données recueillies révèlent que les étudiants participant à l'étude, malgré plus de deux ans d'expérience dans l'apprentissage de la langue, se sont souvent révélés incapables de produire une réponse adéquate dans des situations de communication spécifiques. L'étude montre que l'emploi correct et spontané des pragmatèmes – qui relève de la compétence lexicale, sociolinguistique et fonctionnelle, cette dernière faisant partie de la compétence pragmatique – n'est pas une tâche facile pour les étudiants apprenant la langue française en contexte hétéroglotte. Même s'il s'agissait ici de micro-situations communicationnelles, requérant des énoncés simples et généralement brefs, un travail plus approfondi et une expérience accrue de la langue en contexte apparaissent comme indispensables. Nous avançons donc que l'emploi des pragmatèmes à des fins communicationnelles concrètes repose non seulement sur des connaissances linguistiques, mais aussi sur un ensemble de pratiques communicatives authentiques, c'est-à-dire sur une expérience linguistique vécue en classe de langue, mais aussi hors cette classe (cette dernière souffrant plutôt dans le cas des apprenants la langue hors le pays de son usage). Un autre facteur indispensable pour saisir simultanément l'ordre linguistique et l'ordre pragmatique (le sens, la forme, la dimension sociale et le contexte) est, selon nous, la sensibilité langagière laquelle est identifiée en didactique des langues avec la vigilance plus ou moins intentionnelle orientée vers l'observation et la saisie des données linguistiques et contextuelles importantes pour une situation de communication concrète (Wilczyńska 2002 : 76). Notre étude a révélé que le manque de vigilance (et d'attention qui sous-tend la vigilance), portant simultanément sur plusieurs éléments, entraînait fréquemment l'emploi d'une construction linguistique inadéquate à la micro-situation communicative concrète. La recherche confirme par conséquent que la maîtrise des pragmatèmes ne se limite pas à la mémorisation des formes, mais inclut également la saisie de plusieurs éléments linguistiques et contextuels acquis par le locuteur/apprenant à travers un usage régulier et authentique de la langue cible tout en gardant une attitude active et la vigilance à toute sorte de données.

Le recours à la classification des pragmatèmes fondée sur les micro-fonctions de communication, que nous avons adoptée pour identifier les difficultés et les facilités des apprenants, n'a pas produit de résultats particulièrement pertinents. On observe toutefois que les pragmatèmes utilisés dans des lieux publics (pragmatèmes comportementaux affichés) posent davantage de problèmes aux étudiants apprenant la langue en contexte hétéroglotte que ceux qui relèvent des échanges interpersonnels (pragmatèmes conversationnels). Cela pourrait s'expliquer par le manque de contacts avec la langue en usage dans des situations quotidiennes variées, notamment dans les transports en commun, les espaces communs de travail, de repos ou par le manque d'outils pédagogiques (ouvrages lexicographiques, plateformes d'apprentissage, etc.) destinés à l'enseignement des pragmatèmes (cf. González-Rey, Mena-Martínez & Rodríguez-Cebrián 2025)¹⁰.

Les analyses théoriques et l'étude empirique menée nous autorisent à postuler que, dans le cadre de la didactique des langues, les pragmatèmes – qui couvrent des micro-fonctions variées et exigent une réaction concrète – présentent, dans de nombreux cas, des similitudes avec les performatifs. Ils renvoient en effet à l'idée de « faire quelque chose » par le langage. En nous référant à la définition de K. Bogacki et à la typologie de M.I. González-Rey, cités dans la première

partie de l'article, nous proposons de définir le pragmatème comme une unité autonome routinisée impliquant soit un acte d'énonciation, soit un comportement concret résultant de la compréhension de cette unité, obligatoirement ancrés dans des coordonnées situationnelles parmi lesquelles se trouvent avant tout le temps, le lieu, l'action et l'événement. Bien que J. Austin n'en traite pas explicitement, les pragmatèmes introduisent une condition supplémentaire de félicité de l'acte de communication : la rapidité de l'action évoquée. Cette condition n'est pas évidente pour les apprenants d'une langue cible, ce que notre étude a d'ailleurs confirmé. En conclusion, un postulat didactique s'impose. Compte tenu du rôle des pragmatèmes, dont les dimensions pragmatique, situationnelle, socioculturelle et anthropologique (Rey 2018, *on-line*) émergent dans l'emploi d'une langue, il conviendrait, dans l'enseignement formel, de privilégier des tâches favorisant des réactions linguistiques intuitives ancrées dans des contextes culturels, situationnels et interpersonnels variés. L'enseignement/apprentissage des structures figées devrait donc systématiquement associer la forme à une situation d'énonciation concrète et saillante afin de favoriser des réactions linguistiques spontanées et naturelles comme celles des parleurs natifs.

Références bibliographiques

- Albano, M. (2024), *Phraséologie et phraséodidactique du français et des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Austin, J. L. (1962), *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Blanco, X., & Mejri, S. (2018), *Pragmatèmes*. Paris : Classiques Garnier.
- Bogacki, K. (2020), Est-il possible de mettre d'accord sur le sens à donner au terme de pragmatemes ? *Neophilologica*, 32 : 77–88.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Ellis, R. (2009), Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Éds.), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction* : 3–25. Bristol: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. (2003), Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* : 313–348. Oxford: Blackwell.
- González-Rey, M. I. (2019), La Phraséodidactique : État des lieux. *Repères DoRiF*, 18. <https://www.dorif.it/reperes/maria-isabel-gonzalez-rey-la-phraséodidactique-etat-des-lieux/>.
- González-Rey, M. I. (2021), *La nouvelle phraséologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- González-Rey, M. I., Mena-Martínez, F. M., & Rodríguez-Cebrián, M. (2025), Affiches dans la ville : une application didactique du dictionnaire de pragmatèmes comportementaux PRAGTAL. *Lexique [en ligne]*, 37, mis en ligne le 5 janvier 2026, connexion le 12 janvier 2026. <http://www.peren-revues.fr/lexique/2013> ; DOI : <https://doi.org/10.54563/lexique.2013>.
- Han, Y., & Ellis, R. (1998), Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language Teaching Research*, 2: 1–23.
- Han, Y. (2000), Grammaticality judgment tests: How reliable and valid are they?. *Applied Language Learning*, 11 (1): 177–204.
- Hrabia, M. (2022), No nie mów! Słownik pragmatemów?! Rozważania nad leksykograficznym opisem wyrażen pragmatycznych w ujęciu kontrastywnym (na przykładzie polskich ekwiwalentów francuskiego pragmatemu Tu m'en diras tant!). *Lingvaria*, 1 (33): 99–113.
- Kleiber, G. (1990), *La sémantique du prototype. Catégorie et sens lexical*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Loewen, S. (2009), Grammaticality Judgment Test and the Measurement of Implicit and Explicit L2 Knowledge. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Éds.), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction* : 94–112. Bristol: Multilingual Matters.
- Lüger, H.-H. (1997), Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32: 69–120.
- Mel'čuk, I. (1995), Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics. In M. Everaert, E.-J. van der Linden, A. Schenk, & R. Schroeder (Éds.), *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Hillsdale : 167–232. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mel'čuk, I. (2012), Phraseology in the language, in the dictionary, and in the computer. *Yearbook of Phraseology*, 3 (1): 31–56.
- Mel'čuk, I. (2013), Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais.... *Cahiers de lexicologie*, 102: 129–149.
- Piegzik, W. (2024), L'intuition dans l'apprentissage et l'emploi d'une langue étrangère : pourquoi la notion est-elle importante ? *Moderna Språk*, 118 (1) : 130–154.
- Rey, A. (2018), Préface. In X. Blanco, & S. Mejri, *Pragmatèmes* : 7–18. Paris: Classiques Garnier: <https://classiques-garnier.com/export/html/les-pragmatemes-preface.html?displaymode=full>
- Saussure, L. de (2024), Aimer une langue : de l'expérience linguistique à l'attachement. *Études de lettres [Online]*, 323 | 2024. <http://journals.openedition.org/edl/7060> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/111qe>
- Sułkowska, M. (2016), Phraséodidactique et phraséotraduction : quelques remarques sur les nouvelles disciplines de la phraséologie appliquée. *Yearbook of Phraseology*, 7: 37–56.
- Sułkowska, M. (2023), O frazeologii i pragmatemach z perspektywy dydaktyki i translacji. *Neofilolog*, 60 (1): 88–100.

Wilczyńska, W. (2002), Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem. In W. Wilczyńska (Éd.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*: 69–83. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Annexe 1

Test de jugement de grammaticalité basé sur le temps limité

1. Complétez spontanément les lacunes avec les expressions appropriées aux situations de communication ci-dessous. Vous n'avez que cinq secondes.

Exemple : Un directeur demande à sa secrétaire d'organiser son prochain voyage d'affaires.

A: Pourriez-vous encore faxer ce document au partenaire d'affaires que je rencontrerai demain ?

B: **C'est entendu**. Je m'en occupe tout de suite.

1. Un homme aide une femme à descendre sa lourde valise du train.

A: Merci de votre aide, Monsieur.

B:

2. Une femme fait ses courses au marché.

A: Vous avez encore des fraises, Monsieur ?

B : ☹️ J'ai tout vendu.

3. Entre deux étudiantes à la fac.

A: Ce dernier temps est difficile pour moi : 4 examens à passer, problèmes au travail...

B: Tout ira bien. !

4. Amélie a 23 ans aujourd'hui. À cette occasion, son amie Monique lui présente ses vœux.

A : !

B : Merci, Monique. C'est gentil !

5. Les amis d'Amélie portent un toast.

A,B,C,D : !

6. Une famille se repose au bord d'un lac.

A: Maman, on peut entrer dans l'eau, s'il te plaît ?

B: Mais non, chéri. Regarde cet avertissement : !

7. Monsieur Sanchez téléphone à une entreprise.

A: Madame, je pourrais parler au directeur Leblanc, s'il vous plaît.

B: Je vous le passe.

8. Deux personnes se promènent dans un parc et il y en a une qui veut se reposer un peu.

A: On peut s'asseoir ici ?

B: Non, regarde ! Ils viennent de peindre le banc ! C'est marqué

9. Un enfant se plaint à sa mère.

A : Enfin, tout à l'heure, j'ai éternué et Paul n'a pas dit

B : Ah bon ?!

10. Une collègue s'est cassé la jambe. Son équipe lui envoie des fleurs contenant un petit mot.

A: Madame Dupont, nous vous souhaitons

B: C'est sympa de leur part, a-t-elle pensé.

11. Les habitants d'une maison tiennent à garder leur pelouse en bon état. La femme trouve une solution :

A : Mettons un panneau explicite :

B : C'est une très bonne idée, chérie !

12. Marc envoie un texto à son frère Damien.

A : Tu sais, je suis papa pour la 2^e fois ! Julie est née cette nuit.

B : pour la naissance de ta fille !

13. Un client achète des roses chez le fleuriste.

A : Monsieur, faites-moi un bouquet de roses rouges et un bouquet de roses jaunes, s'il vous plaît.

B : D'accord !

A : en tout ?

B : 25,60 euros.

14. Un couple est assis à table.

A : On commence à manger ?

B : Oui, bien sûr. Sers-toi, !

A : Merci, à toi aussi !

15. Il y a deux personnes qui parlent au téléphone.

A : Allô, Institut Gérieux, j'écoute.

B : Bonjour, je voudrais parler à Mme Valas, s'il vous plaît.

A : ?

B : Mme Lopez.

¹ Le terme « phraséodidactique » est d'origine allemande - *phraseodidaktik*, Cf. Lüger 1997.

² Le début de la discipline renvoie, selon M.I. González-Rey (2019), à deux dates : 1909 (la publication du *Traité de stylistique française* de Charles Bally) et 1987 (la dénomination que Peter Khün a attribuée à la discipline dont l'objet de recherche était les unités phraséologiques).

³ Traduit du polonais par nos soins.

⁴ Traduit du polonais par nos soins.

⁵ La liste des micro-fonctions a fait l'objet d'une classification détaillée (mais non exhaustive) dans *Threshold Level* 1990, Chapitre 5. Dans la détermination des noms des micro-fonctions des pragmatèmes constituant l'objet de notre étude et recherche, nous nous référons à ce document.

⁶ La présente recherche fait partie d'une recherche plus grande qui embrassait aussi un test de réaction langagière en temps illimité.

⁷ Le nom de l'outil vient de nous.

⁸ La limite du temps dans la présente étude (5 secondes) résultait d'études antérieures. Han & Ellis (1998), Han (2000) ont établi la limite de 3 à 3,5 secondes comme celle qui permet aux apprenants de réagir spontanément et sans recours aux connaissances explicites pendant la tâche qui consiste à juger la grammaticalité des phrases. Étant donné que la tâche construite par nous demandait la saisie des répliques de deux interlocuteurs et des didascalies, nous avons décidé de prolonger légèrement le temps cf. S. Loewen, 2009, p. 97.

⁹ L'idée de présenter le nombre de réponses manquées par les étudiants a été empruntée à M. Sułkowska. Cf. Sułkowska (2023 : 94).

¹⁰ Il est important de noter que, pour remédier à ce manque d'outils pédagogiques, on a créé, dans le cadre de la thèse de doctorat de Rodríguez-Cebrián, rédigée sous la codirection de González-Rey et Mena-Martínez un projet de dictionnaire de pragmatèmes comportementaux apposés appelé PRAGTAL. Cette ressource numérique a été conçue comme un outil lexicographique pour des enseignants et des apprenants hispanophones de FLE (cf. González-Rey, Mena-Martínez & Rodríguez-Cebrián 2025).