

# « Bon assez parlé » : Les phrases préfabriquées de l'oral dans des productions écrites d'élèves de 11-12 ans

Anne Sardier<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Univ. Limoges, CERES, EA 3648, F-87000 Limoges, France.

**Résumé.** Les unités préfabriquées comme les collocations telle *peur bleue*, les locutions telle *avoir de la bouteille*, etc., sont nombreuses et souvent mobilisées en langue. La maîtrise d'une langue implique ainsi d'avoir mémorisé ces unités et d'être capable de les utiliser aux moments opportuns. L'étude de la préfabrication en langue n'est pas nouvelle et des recherches assez récentes en langue française s'intéressent particulièrement à la préfabrication dans le cadre des interactions orales. Cependant, peu d'études ont exploré les capacités des jeunes locuteurs de langue première à utiliser les unités préfabriquées dans les interactions. Des telles études permettraient de mieux comprendre les phénomènes d'acquisition de ces phrases préfabriquées et, éventuellement, donneraient des pistes de travail en phraséodidactique en langue première, domaine de recherche encore peu exploré en didactique du français. Nous nous demandons ainsi si de jeunes locuteurs de début de collège mobilisent ces phrases préfabriquées et de quelle façon elles témoignent de leur compétence langagière. Nous explorons les usages de cinquante-quatre élèves de 6<sup>e</sup> (11-12 ans) à travers l'analyse de la production d'un dialogue entre deux collégiens. Nos analyses permettent de proposer un état de lieu de la capacité des locuteurs natifs de 11-12 ans à utiliser les phrases préfabriquées et de dresser un bilan typologique des unités mobilisées à cet âge. Ces éléments relatifs à l'acquisition des phrases préfabriquées des interactions nous permettent alors d'envisager des pistes pour leur enseignement.

**Abstract.** « Bon assez parlé » The prefabricated sentences in essays of 11-12 year old students. The prefabricated units such as collocations, locutions, etc., are numerous and often used in language. Mastering a language thus implies having memorized these units and being able to use them at the appropriate times. The study of prefabrication in the language is not new and recent studies in the French language are particularly interested in prefabrication in the context of oral interactions. However, few studies have explored the abilities of young first language speakers to

---

\* [anne.sardier@unilim.fr](mailto:anne.sardier@unilim.fr)

use these prefabricated phrases from interactions. Such studies would allow a better understanding the phenomena of the acquisition of these prefabricated sentences and, possibly, would provide avenues for work in phraseology in the first language, a field of research still little explored in French didactics. We thus ask if young speakers at the beginning of secondary school use these prefabricated sentences and how this testify to their language competence. We explore the uses of fifty-four 6th grade students (11-12 years old) through the analysis of the production of a dialogue between two middle school students. Our analyzes make it possible to provide an overview of the ability of native speakers aged 11-12 to use prefabricated sentences and to draw up a typological assessment of the types of units mobilized at this age. These elements relating to the acquisition of prefabricated phrases for interactions then allow us to consider avenues for their teaching.

## 1. Introduction

La langue comporte des unités qui apparaissent dans les énoncés en présentant un certain degré de figement : les unités préfabriquées. Ces unités, telles les collocations comme *peur bleue*, les locutions comme *avoir de la bouteille*, etc., sont nombreuses et souvent mobilisées dans les énoncés. Cette préfabrication en langue est omniprésente et, en conséquence, maîtriser une langue « ne passe pas seulement par l'application des règles grammaticales et la création des phrases nouvelles et originales, mais également par la mémorisation et l'automatisation des bouts langagiers préconstruits (chunks) » (Perez-Bettan, 2015, p. 8). Si l'observation de ce phénomène de préfabrication n'est pas nouvelle (par exemple Bally, 1909 ; Bolinger, 1976), des études assez récentes en langue française s'intéressent particulièrement à la préfabrication dans le cadre des interactions orales (par exemple Kauffer, 2013 ; Perez-Bettan, 2015 ; Tutin, 2019 ; Grossmann et Krzyżanowska, 2020 ; ou Gharbi, 2020). Ainsi, à travers notamment l'exploration du corpus CLAPI (Corpus de LAngues Parlées en Interaction), les phrases préfabriquées des interactions (Tutin, 2019) font l'objet de nouvelles recherches descriptives ou didactiques.

En effet, la maîtrise de ces unités préfabriquées par un sujet témoigne de ses habiletés langagières. Or, à notre connaissance, fort peu d'études ont exploré les capacités des jeunes locuteurs de langue première à utiliser ces phrases préfabriquées des interactions. Les recherches en phraséodidactique concernent principalement les locuteurs de langue seconde (par exemple Cavalla, 2018 ; Sikora, 2018 ; Tsedryk, 2020). Pourtant, des telles études pourraient permettre de mieux comprendre les phénomènes d'acquisition de ces phrases préfabriquées et, éventuellement, de proposer des pistes de travail en phraséodidactique en langue première, domaine de recherche encore peu exploré en didactique du français.

C'est pourquoi nous nous sommes demandé dans quelle mesure des élèves de début de collège mobilisent ces phrases préfabriquées et de quelle façon elles témoignent de leur compétence langagière. Nous explorons alors les usages de cinquante-quatre élèves de 6<sup>e</sup> (11-12 ans) à travers l'analyse de la production écrite d'un dialogue entre deux collégiens. Comme nous le verrons, la consigne donnée incite les élèves à produire un oral imité dans les interactions entre les protagonistes. Afin d'analyser les emplois dont témoignent les productions des élèves, nous revenons dans un premier temps sur le concept de phrases préfabriquées, nous présentons ensuite notre méthode d'investigation des productions d'oral imité et nous en interrogeons enfin les résultats.

## 2. Cadre conceptuel : la préfabrication dans les interactions orales

### 2.1. Figement et phrases préfabriquées des interactions

Les unités préfabriquées, qu'elles soient collocations, expressions figées, cooccurrences, sont omniprésentes dans la langue. Elles sont caractérisées par leur polylexicalité, mais aussi par leur degré de figement et leur non compositionnalité ; elles présentent ainsi des caractéristiques sur les plans syntaxique et sémantique : « (i) un certain degré de *fixité* [...] ; (ii) une *non-compositionnalité* partielle [...] ; (iii) des restrictions sur les possibilités de *substitution paradigmatique* [...] » (Bolly, 2010, p. 14). Autrement dit, leurs éléments sont peu mobiles, leur sens global est peu déductible à partir du sens des éléments qui les composent, et il est difficile de remplacer l'un de leurs éléments par un autre. Le figement présente ainsi un « caractère multifactoriel » (Kauffer, 2013, p. 42). Prenons l'exemple de la formule *c'est bon, calme-toi* relevée dans notre corpus : (1) elle admet des transformations telles l'interrogation, voire la nominalisation (*c'est bon, tu t'es calmé / c'est bon, du calme*), mais elle garde la structure constituée des deux segments correspondant à la formule insécable *c'est bon* et au syntagme qui la suit ; (2) elle est difficilement prédictible à partir de *c'est bon* puisqu'ici *bon* ne comporte pas de sème présentant une connotation méliorative comme c'est le cas lorsque le lexème est utilisé hors de cette formule, seul le verbe *calme* donne ici des indices sémantiques ; (3) *c'est bon* ne peut bénéficier de remplacements paradigmatiques, alors que le verbe *calmer* pourrait ici être remplacé par d'autres tel *retenir* dans un énoncé comme *c'est bon, retiens toi*. Ces caractéristiques font que la formule *c'est bon, calme toi*, peut être classée parmi les unités préfabriquées ; elle est en outre mobilisée dans la communication orale.

Dans le cadre des interactions orales, Kauffer (2013) propose alors de distinguer les formules propres aux actes de langage stéréotypés (ALS). Ces ALS sont des énoncés complets qui ont une « fonction pragmatique » et qui présentent une « idiomaticité sémantique » (Kauffer, 2013, p. 46). Les ALS, se caractérisent ainsi par les « aspects pragmatiques de leur figement, en particulier l'existence de liens plus ou moins étroits entre ces expressions et leur contexte, leur situation et leur fonction pragmatique » (Kauffer, 2013, p. 52).

Nous remarquons toutefois que les phrases préfabriquées des interactions ne sont pas toujours caractérisées par leur non-compositionnalité, par exemple la formule *calme toi* commentée plus haut, ou *on croit rêver* (Gharbi, 2020), dont le sens peut être déduit à partir des composants, ou bien *ça va ?*, voire *ça fait plaisir* (Tutin, 2019). Les phrases préfabriquées des interactions se différencient donc des actes de langage stéréotypés référencés par Kauffer (2013) car, bien qu'elles constituent aussi des énoncés qui ont un rôle pragmatique, leur idiomaticité sémantique n'est pas systématique. Elles sont caractérisées par un certain type de figement, puisqu'elles sont perçues chacune « comme une séquence préfabriquée, mémorisée et restituée au moment de l'usage » (Benigno, Grossmann, Kraif, 2015, p. 86). Les phrases préfabriquées des interactions sont en effet intimement liées au déroulement de la conversation dans laquelle elles s'insèrent. Dans l'usage, il arrive d'ailleurs parfois qu'une contamination entre les séquences préfabriquées entraîne une co-sélection qui ne réponde pas à la « production régulière » attendue (Legallois, 2013, p. 104). Pour autant, ce type d'amalgame entre deux unités préfabriquées implique d'avoir mémorisé les deux phrasèmes sources et montre ainsi qu'une compétence est en cours de construction (Roubaud et Sardier, sous presse). Pour user de ces unités préfabriquées, il faut donc opérer, entre les termes, une co-sélection qui « est imposée par l'usage au sein d'une communauté linguistique particulière : elle est dite conventionnelle » (Bolly, 2010, p. 14).

En outre, la plupart de ces formules comportent un verbe pivot et se caractérisent ainsi par la présence d'une prédication. Par exemple, une formule telle *bonjour, ça va ?* apparaît, de manière conventionnelle, au moment précis du début d'une rencontre, présente une certaine fixité, et contient un verbe conjugué. Pourtant, certaines d'entre elles peuvent être averbales, comme *et puis quoi encore* (Tutin, 2019, p. 65). Dans les deux cas cependant, ces séquences affichent une certaine « complétude syntaxique » (Tutin, 2019, p. 66).

Le figement des phrases préfabriquées des interactions semble par ailleurs notamment déterminé par les conventions comme nous allons l'évoquer ci-dessous.

## 2.2. Usage et phrases préfabriquées des interactions

Les phrases préfabriquées des interactions sont des séquences linguistiques préconstruites mobilisées dans le cadre des échanges oraux. Elles sont par exemple « identifiées par Bally (1909) au début du siècle dernier comme appartenant à la « phraséologie exclamative » » (Tutin, 2019, p. 63). Il est possible d'en distinguer quatre grands types Tutin (2019, p. 72) :

- métadiscursif (phrases commentant l'échange),
- réactif (phrases rendant compte des réactions affectives des interlocuteurs),
- pragmatème (phrases liées à des conventions sociales),
- situationnel (phrases déclaratives étroitement liées au contexte comme *y'a de quoi faire*).

La typologie des phrases préfabriquées des interactions est ainsi basée sur les analyses des échanges entre les locuteurs. En s'appuyant sur le test de traduction, Tutin (2019) remarque d'ailleurs que ces phrases préfabriquées se caractérisent par « la prééminence du sens actionnel de la phrase sur le sens littéral » (Tutin, 2019, p. 63). Dans la lignée de ces travaux, Gharbi (2020, p. 307) s'attache particulièrement aux phrases réactives expressives et distingue alors :

- les formules personnelles réactives telle *ma parole*,
- les formules interpersonnelles interactionnelles telle *ça suffit*,
- les formules évaluatives comme *on croit rêver*.

Ces trois catégories représentent des sous-types de phrases préfabriquées réactives recensées par Tutin. Il est possible de dire qu'elles « constituent une réaction conventionnelle face au comportement de l'interlocuteur » (Grossmann et Krzyżanowska, 2020, p. 62). Elles correspondent entre autres aux phraséologismes pragmatiques, « c'est-à-dire ceux dont la fonction essentielle est non pas de nature référentielle ou dénotative, mais se situe au niveau de la communication » (Kauffer, 2013, p. 44). Elles regroupent également les routines conversationnelles (Klein et Lamiroy, 2011), ou d'autres pragmatèmes tels *c'est bon* commenté plus haut. Grossmann et Krzyżanowska (2020, p. 60) remarquent d'ailleurs cette hétérogénéité des phrases préfabriquées des interactions, autant « routines conversationnelles associées à des situations spécifiques que routines ayant des fonctions de communication plus variées ». L'utilisation de ces formules est ainsi conditionnée par le déroulement de la conversation, en réponse aux échanges qui les précèdent, comme *c'est bon*, au sens de *ça suffit* qui fait suite à une scène évoquant un échange plutôt désagréable auquel le locuteur souhaite mettre fin ; leur fonctionnement est « tout à fait spécifique et contraint pragmatiquement » (Tutin, 2019, p. 68).

Les phrases préfabriquées des interactions présentent ainsi un double figement :

- un figement qui pourrait être qualifié de conversationnel et qui est plus contraint que le figement pragmatique mentionné par Kauffer (2013), puisque dans le cours de la conversation elles sont attendues en réponse à certains échanges,
- un figement syntaxique et sémantique dans la mesure où elles sont peu prédictibles, tel *c'est bon* cité ci-dessus qui ne réfère à rien de *délicieux* comme pourrait le laisser penser le terme *bon*.

Elles sont ainsi soumises en quelque sorte à un figement externe et à un figement interne. Du fait de ces caractéristiques, elles constituent un défi de taille dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la langue. Nous nous demandons alors si les élèves de 11-12 ans mobilisent préférentiellement un type de phrases préfabriquées des interactions plutôt qu'un autre, et si leurs usages permettent de dresser une typologie des phrases préfabriquées employées à cet âge afin d'en approcher l'acquisition.

### 3. Méthodologie

#### 3.1. Choix des données : l'oral imité

Pour la présente étude, cinquante-quatre copies d'élève de 6<sup>e</sup> (11-12 ans) ont été analysées. Les élèves devaient répondre à une consigne d'écriture qui leur demandait de rédiger un dialogue entre deux collégiens lors de leur première rentrée au collège. Le dialogue est en effet l'écrit propice à l'utilisation des phrases préfabriquées des interactions qui peuvent rendre vivants les échanges entre les personnages et rendre compte de leur état d'esprit car elles « constituent une des clés de l'expression des émotions et de l'affectivité dans les conversations » (Gharbi, 2020, p. 304). Dans ce cadre, l'écrit n'est donc pas assimilé à un « modèle standard et l'oral à toutes les divergences (voire dérives) du premier modèle » (Weber et Wachs, 2020, p. 89).

Par ailleurs, une consigne faisant référence au vécu des élèves nous a semblé pouvoir faciliter l'utilisation des phrases préfabriquées qu'ils pourraient employer spontanément dans leurs échanges. La consigne d'écriture invite ainsi les élèves à pratiquer un « usage situé » (Weber et Wachs, 2020, p. 90) et à produire un oral imité (Manzato, 2020). L'imitation de la langue parlée est un objet d'étude des textes littéraires via l'analyse du style, de la prononciation imitée, des phénomènes syntaxiques ou du lexique entre autres (voir sur ce point la synthèse de Manzato, 2020). Nous proposons de l'étudier ici dans des textes d'élèves de fin d'école élémentaire. Pour ce faire, nous choisissons d'explorer les usages des phrases préfabriquées des interactions dans les productions de dialogues en réponse à la consigne d'écriture ci-dessous :

**CLASSES DE 6<sup>e</sup>**

**ÉCRIT COURT**

**Rédiger un dialogue**

Marina et Pierre étaient à l'école ensemble et ils entrent en 6<sup>e</sup>.  
Ils pensent qu'ils ne vont connaître personne dans leur nouveau collège et cela les inquiète.  
Mais ils s'aperçoivent qu'ils sont dans la même classe !  
Imagine leur dialogue et rédige le ci-dessous.

**Fig. 1.** Consigne d'écriture : un dialogue entre collégiens.

L'objectif étant d'avoir un aperçu de l'usage que font les jeunes apprenants des phrases préfabriquées, aucune autre consigne particulière ne leur a été donnée, afin d'assurer au mieux une analyse de leur capacité à utiliser ou non ces unités, sans intervention relative à la maîtrise de la langue dans leur production.

Quelques biais sont cependant liés à la consigne : elle invite à recourir à l'expressivité dans le dialogue, notamment la phrase exclamative et elle peut entraîner ainsi l'usage prédominant de formules d'expressivité, elle est aussi une consigne de production écrite, ce

qui peut entraîner l'emploi d'unités préfabriquées qui ne sont pas spécifiquement propre à l'oral. Nous reviendrons sur ces biais éventuels dans nos analyses.

### 3.2. Procédés de traitement

Le traitement des données a consisté en un recensement systématique de toutes les séquences préfabriquées utilisées dans les productions, afin de pouvoir ensuite les étudier. Nous avons procédé à un premier classement en distinguant les phrases préfabriquées utilisées dans les dialogues, de celle utilisées dans les passages de récit écrit. En effet, compte tenu de la consigne, nous constatons que les phrases préfabriquées employées dans les dialogues, bien qu'il s'agisse d'une production écrite, s'apparentent aux phrases préfabriquées des interactions comme nous le verrons plus bas ; il est donc possible de les distinguer des formules préfabriquées propres au récit écrit. Le tableau 1 rend compte de ce premier classement.

Ensuite, pour savoir si des constructions étaient préférentiellement mobilisées par les élèves nous avons d'abord exercé sur le corpus les classifications proposées dans la première partie de l'article. Les données font alors apparaître d'autres catégories possibles dans le cadre d'un usage en production de dialogue par de jeunes sujets (tableau 2). De là, nous nous sommes demandé s'il était possible d'interroger la structure syntaxique des formules mobilisées par les élèves pour en dresser un portrait plus approfondi (tableau 3).

Ces analyses des usages peuvent permettre, en contrepoint, d'émettre quelques recommandations quant à une approche de ce fait linguistique en didactique du français. Nous rendons compte ci-dessous de quelques-uns des résultats obtenus.

## 4. Résultats : la phrase préfabriquée témoin d'une compétence pragmatique

### 4.1. Phrases préfabriquées mobilisées dans un dialogue à 11-12 ans

Sur cinquante-quatre élèves, seuls neuf n'utilisent pas d'unité préfabriquée dans leur production écrite. Ces élèves ont produit des textes souvent très courts répondant de façon minimale à la consigne. L'un a également proposé un texte sans dialogue. L'étude des phrases préfabriquées des interactions, éventuellement via la lecture des productions de leurs pairs ou via l'écoute d'échanges oraux, pourraient être mise en œuvre afin de les outiller, de leur donner des exemples d'unités préfabriquées qu'il serait possible d'utiliser.

Le nombre important d'élèves recourant à la préfabrication montre la productivité de ce type de tournure en langue. Nous pouvons dans un premier temps distinguer les unités propres à l'oral et mobilisées dans les dialogues entre les protagonistes, des unités propres au récit et mobilisées hors de ces dialogues. Nous en donnons ci-dessous quelques exemples :

**Tableau 1.** Phrases préfabriquées utilisées dans un dialogue écrit à 11-12 ans.

	Phrases préfabriquées de l'oral		Phrases préfabriquées du récit
Ex.	Coucou, ça va ? (Cass.)	Nous allons fêter ça	Dit Pierre en la remerciant
	Bonjour ça va ? (Ja.)	(Vél.)	(Cass.)
	Bon, assez parlé (Ma.-L.)	C'est trop bien (Vél.)	Il était une fois (Ben.)
	Bonjour, tu vas bien (Let.)	C'est génial (Vél.)	C'est alors qu'ils rentrent au
	Bonjour, comment tu	C'est pas grave (Pei)	collège (Jess.)
	t'appelles ? (Sosh.)	C'est cool (Lis.)	Et c'est depuis ce jour que
	Salut, ça va ? (Ew.)	C'est trop bien (Jul.)	(Marg.)
	Bonjour moi c'est Marina	Ce n'est pas si terrible	La sonnerie retentit (Mae.)

	et toi ? (Sar.) Salut, ça va ? (Rém.) Bonjour, comment tu t'appelles ? (Rém.)  ...	(Lis.) Tu vas voir, tout va bien se passer (Pei)	Un peu plus tard... (Marg.) Quelques jours plus tard (Cél.) Ils vécurent quatre superbes années au collège (Marg.) Quelques jours plus tard (Cél.) Quelques mois plus tard (Cél.) Ma peur s'est envolée dirent-ils d'une même voix (Loll.) Tous pour un et tous pour vingt (Léo.)
--	--	---	---

Le tableau 1 révèle la capacité des élèves à utiliser des unités préfabriquées variées selon la situation d'écriture. Ils répondent judicieusement à la consigne en présentant des dialogues contenant différentes unités préfabriquées et portant les marques de l'oralité.

Les unités préfabriquées du récit écrit regroupent quelques grandes catégories relatives à la structure du texte : les incises, comme *dit Pierre en la remerciant*, qui présentent une préfabrication de construction : V + N + Pron. + Gér. qu'il est possible de retrouver dans des tournures telles *dit Pierre en la regardant / suppliant / etc.* L'élève révèle ici sa capacité à se saisir de l'unité lexicale *remercier* dans une construction syntaxique opportune pour rendre compte de l'état d'esprit du protagoniste.

Les autres exemples d'unités préfabriquées du récit se réfèrent à la progression du texte : *c'est alors que*, et *c'est depuis ce jour* sont en effet des indices de cohérence textuelle, les élèves se saisissent ici des formules rencontrées dans les textes narratifs. Le présentatif a pour rôle d'accentuer la relation de cause à conséquence dans le déroulement des textes des élèves ; là aussi, la construction, autour du présentatif *c'est*, peut être le témoin de la préfabrication. La séquence *un peu plus tard*, pilotée par le terme *tard*, rend compte de la progression temporelle, nous retrouvons d'ailleurs ce terme dans d'autres structures, comme *quelques jours plus tard*.

La tournure *il était une fois* ne procède pas de la même stratégie narrative et inscrit directement le texte dans le genre du conte dont elle est en quelque sorte l'emblème et qui est bien connue des élèves de cet âge. L'utilisation de cette tournure montre sans doute que l'enjeu pragmatique de la production d'un dialogue entre collégiens n'est alors pas bien saisi, l'emploi de la tournure *il était une fois* étant ici en effet peu approprié. Un classement des unités préfabriquées utilisées selon la situation d'écriture ou la situation de communication pourrait aider les élèves qui ont proposé ce type de tournures pour répondre à la consigne de départ.

Enfin, la proposition de Léo. *Tous pour un et tous pour vingt* constitue la reprise d'une formule figée utilisée par Dumas dans *Les Trois Mousquetaires*. Cette reprise déformée, sans être une contamination entre deux unités préfabriquées comme nous l'avons évoqué en première partie, témoigne tout de même de la capacité de cette élève à mobiliser des connaissances sur lesquelles elle exerce des manipulations linguistiques pour produire un effet littéraire. Cette façon d'utiliser la langue révèle une compétences pragmatique et phraséologique déjà bien assise.

Dans le cadre de la présente étude, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux unités préfabriquées de l'oral, plus nombreuses dans ce dialogue et peu étudiées en linguistique et didactique. À partir de l'usage qu'en font les élèves, il est possible de proposer un essai de typologie des phrases préfabriquées des interactions utilisées à 11-12 ans.

## 4.2. Essais de typologie des phrases préfabriquées de l'oral

En nous inspirant entre autres des propositions de Tutin (2019), Gharbi (2020) et de Grossmann et Krzyżanowska (2020) susmentionnées, nous proposons un premier recensement des phrases préfabriquées de l'oral :

**Tableau 2.** Phrases préfabriquées des interactions utilisées dans un dialogue à 11-12 ans.

Types de phrases préfabriquées des interactions	Exemples
Formules de présentation	Coucou, ça va ? (Cass.) Bonjour ça va ? (Ja.) Bonjour, tu vas bien (Let.) Bonjour, comment tu t'appelles ? (Sosh.) Salut, ça va ? (Ew.) Bonjour moi c'est Marina et toi ? (Sar.) Salut, ça va ? (Rém.)
Formules d'expressivité	C'est trop bien (Vél.) C'est génial (Vél.) C'est cool (Lis.) C'est trop bien (Jul.) Trop bien (El.) Ouai c'est trop génial (El.)
Formules réactives interpersonnelles	Si ça se trouve (LéoG.) C'est bon, calme-toi (Val.) Ne dramatiser pas... (Man.) Tu vas voir, tout va bien se passer (Pei) Ne t'inquiète pas (Pei) Je prends sur moi (Yan.M) [On est dans la même classe,] c'est le principal (Enz.V) Ce n'est pas si terrible (Lis.) C'est pas grave (Pei)
Formules temporelles	Nous allons fêter ça (Vél.) On verra bien (LéoG.) Bon, assez parlé (Ma.-L.) Bon, bonne chance (Ma.-L.) Bon, à demain (El.)

Les formules de présentation apparaissent pour nous comme un sous-type des pragmatèmes associés aux salutations référencées par Tutin (2019). En effet, les productions des élèves ne témoignent que d'un usage relevant des présentations conventionnelles lors des rencontres entre collégiens. Nous ne trouvons pas d'occurrence de formules telles *ça fait plaisir* ou *ça fait longtemps* relevées par Tutin (2019). Cette différence pourrait permettre d'entrevoir une progression dans le développement de la compétence phraséologique en français.

Dans notre corpus, les formules d'expressivité ont la « fonction émotive » décrite par Grossmann et Krzyżanowska (2020, p. 62) puisqu'elles tendent à rendre compte des émotions des personnages, comme *c'est trop bien*, *c'est trop génial*. Dans le cadre du dialogue produit par les élèves, elles sont en outre essentiellement marquées par la syntaxe et, notamment, par l'utilisation récurrente du présentatif *c'est* et de l'adverbe intensifieur *trop*, dont les élèves font largement usage. Il est possible d'interpréter d'ailleurs *trop bien* comme une variante elliptique de la phrase préfabriquée *c'est trop bien* également utilisée par El. Ces tournures, récurrentes à 11-12 ans, apparaissent moins dans les corpus étudiés par les chercheuses et chercheurs susmentionnés.

Nous rencontrons aussi les formules réactives qui « mettent en lumière le ressenti du locuteur face à un comportement, une attitude ou bien un événement » (Gharbi, 2020, p.

307). Gharbi ajoute que ces formules sont personnelles et n'attendent pas une réaction du destinataire, puisque le locuteur y exprime son ressenti pour lui-même, par exemple dans une formule telle *il ne manquait plus que ça*. Or, nous remarquons que, dans les productions des élèves, les formules réactives sont plutôt interpersonnelles puisque le personnage qui les prononce s'adresse directement à un allocataire comme le requiert la situation d'écriture. Elles sont alors plutôt réactives et interactionnelles car elles sont inscrites dans la conversation entre les protagonistes et ont pour but de produire un effet direct sur personnage récepteur qu'elles visent principalement à rassurer.

Enfin, nous ajoutons le type des formules temporelles car elles nous semblent avoir un rôle spécifique dans les dialogues produits par les élèves. En effet, elles participent à l'avancée des échanges, elles mettent nettement l'accent sur la suite à donner à cette scène et ponctuent éventuellement le dialogue comme *bon, bonne chance* ou *bon, à demain* et elles sont alors marquées par l'utilisation du terme *bon* semblant conclure la conversation.

Dans cette typologie à dominante pragmatique, nous remarquons que les usages des élèves montrent un équilibre entre les différentes catégories recensées. Pour autant, nous notons aussi une prédominance de l'usage du démonstratif neutre et du présentatif, et nous pouvons alors en proposer une classification syntaxique :

**Tableau 3.** Construction des phrases préfabriquées des interactions dans un dialogue à 11-12 ans.

Construction neutre ou indéfinie	Construction personnelle	Construction averbale
Coucou, <b>ça</b> va ? (Cass.)	Bonjour, <b>tu</b> vas bien (Let.)	Bon, assez parlé (Ma.-L.)
Bonjour <b>ça</b> va ? (Ja.)	<b>Nous</b> allons fêter ça (Vél.)	Bon, bonne chance (Ma.-L.)
Salut, <b>ça</b> va ? (Ew.)	Bonjour, comment <b>tu</b>	Bon, à demain (El.)
Salut, <b>ça</b> va ? (Ré.m.)	t'appelles ? (Sosh.)	
Si <b>ça</b> se trouve (LéoG.)	<b>Tu</b> vas voir, tout va bien se passer (Pei)	
Bonjour moi <b>c'est</b> Marina et toi ? (Sar.)	Ne <b>t'inquiète</b> pas (Pei)	
<b>C'est</b> trop bien (Vél.)	<b>On</b> verra bien (LéoG.)	
<b>C'est</b> génial (Vél.)	<b>Je</b> prends sur moi (Yan.M)	
<b>C'est</b> cool (Lis.)	Ne <b>dramatise</b> pas... (Man.)	
<b>C'est</b> trop bien (Jul.)		
Trop bien (El.)		
Ouai <b>c'est</b> trop génial (El.)		
<b>C'est</b> bon, calme-toi (Val.)		
<b>Ce n'est</b> pas si terrible (Lis.)		
<b>C'est</b> pas grave (Pei)		
On est dans la même classe, <b>c'est</b> le principal (Enz.V)		
Tu vas voir, <b>tout</b> va bien se passer (Pei)		
17	7	3

Nous remarquons que les phrases préfabriquées des interactions utilisées à 11-12 ans présentent des sujets pronominaux neutres comme *ça* utilisé dans cinq cas sur dix-sept. Ainsi, *ça va* est utilisé préférentiellement à la construction personnelle *tu vas bien*, dont nous ne trouvons qu'une occurrence. Cette préférence pourrait venir du fait que la formule *ça va* est ressentie par les élèves comme une des « particularités parlées » (Weber & Lefevre, 2020, p. 17). Nous retrouvons aussi l'usage du démonstratif avec une valeur déictique en tant que complément dans la formule *nous allons fêter ça*, mais cet usage n'apparaît que dans une seule occurrence dans les productions des élèves, contrairement

aux analyses menées sur le corpus oral de locuteurs plus âgés CFPP2000 (Corpus de français parlé parisien des années 2000) par Weber & Lefevre (2020). En outre, l'étude des dialogues produits par les élèves montre que la construction syntaxique des formules d'expressivité est largement dominée par le présentatif *c'est*, et enrichie par l'usage de l'intensifieur comme remarqué précédemment. Comme nous l'avons envisagé plus haut, la consigne peut ici induire cet usage de l'intensifieur. Mais nous trouvons également l'emploi du présentatif dans un cadre moins emphatique comme *ce n'est pas si terrible* ou *c'est pas grave*, le recours à cette construction domine ainsi le corpus. Le choix de ce type de construction apparaît également dans la formule *moi c'est* utilisée aussi dans l'une des productions : *moi c'est Marina, et toi ?* qui évite ici aussi la tournure personnelle *comment tu t'appelles*.

Enfin, dans ce corpus, les constructions averbales correspondent exclusivement aux formules temporelles conclusives relevées dans le tableau 2. Il s'avère ainsi que quelques phrases préfabriquées des interactions sont des phrases nominales. Les trois formules relevées comme étant des phrases averbales présentent en effet les caractéristiques principales des phrases préfabriquées des interactions, notamment par leur double figement : *bon* est principalement situé en tête de phrase (figement interne) et ces formules apparaissent toujours en fin d'échange (figement conversationnel), la connaissance du sens courant de *bon* ne suffit pas à la désambiguïsation (non-compositionnalité partielle). Il est possible de retrouver ce terme *bon* dans le corpus CLAPI étudié entre autres par Tutin (2019), mais il apparaît dans son sens courant, par exemple dans une réplique telle « c'est vraiment bon pa'ce qu'i' y a des fruits », ou en tant que démonstratif dans une réplique comme : « nan bon ben : à la tienne » ; ce n'est pas le cas dans notre corpus issu des dialogues produits à 11-12 ans où *bon* introduit des prises de paroles, et où *bon* se présente dans une seule occurrence comme suite du présentatif dans la tournure *c'est bon, calme-toi*.

Afin d'illustrer ces analyses, nous proposons ci-dessous de courts extraits de trois copies dans lesquelles apparaissent les différentes formules recensées :

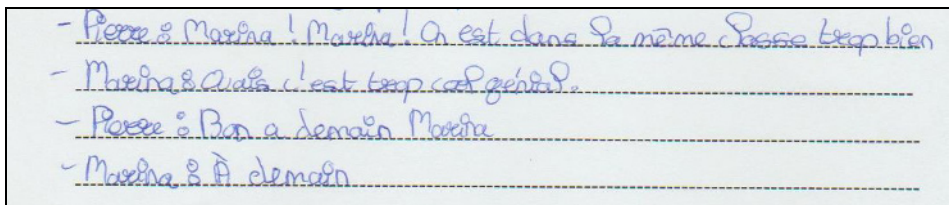


Fig. 2. Extrait de la copie de El.

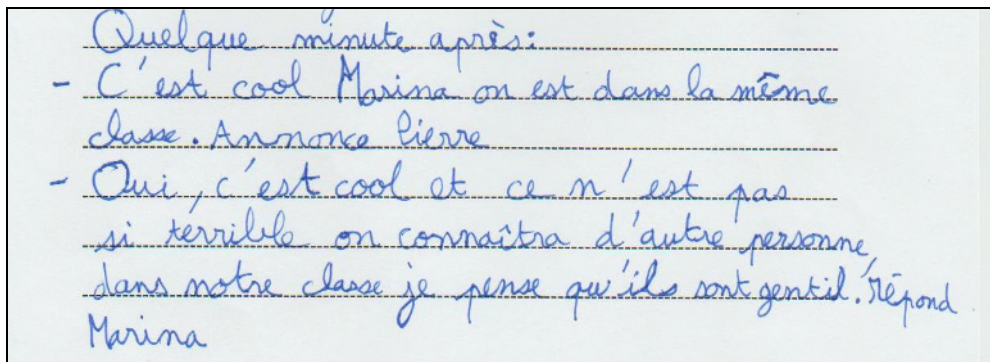


Fig. 3. Extrait de la copie de Lis.

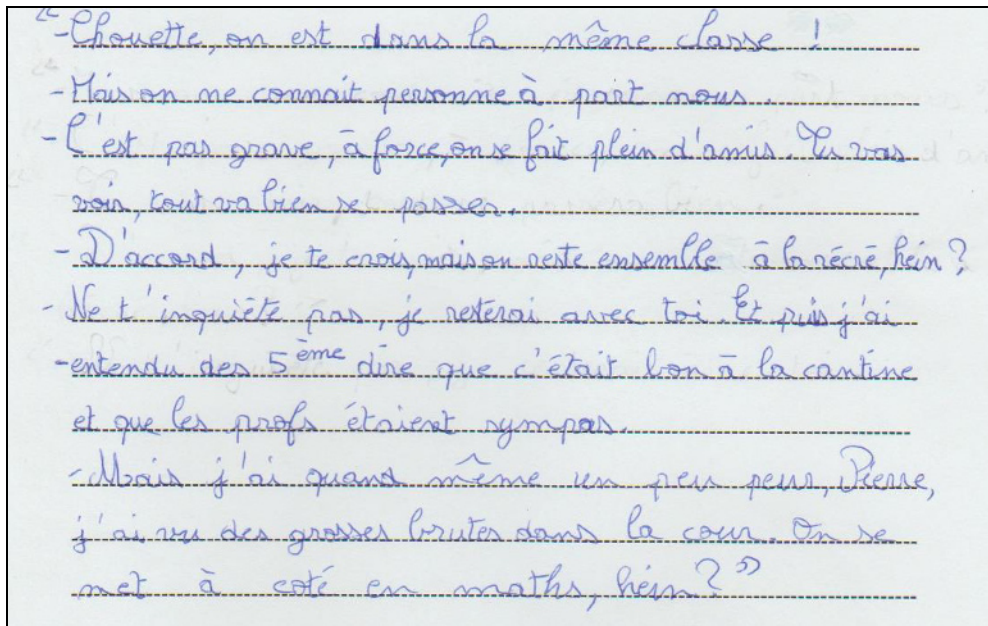


Fig. 4. Extrait de la copie de Pei.

La copie d'El. illustre les emplois de l'adverbe *trop*, sans doute en lien avec la phrase exclamative de la consigne « mais ils s'aperçoivent qu'ils sont dans la même classe ! », dont une partie est reprise d'ailleurs par l'élève : *on est dans la même classe, trop bien*. L'extrait de texte que nous proposons présente également des emplois stéréotypés des phrases préfabriquées des interactions dont l'usage est situé là dans les pratiques adolescentes comme la formule *c'est trop génial*. Cet oral imité apparaît comme le témoignage de la compétence pragmatique de l'élève.

En revanche, la copie de Lis. montre l'usage du présentatif et de son complément dans des interactions non emphatiques et sans l'adverbe d'intensité : *c'est cool et ce n'est pas si terrible*. Il nous semble que la coordination pourrait correspondre ici aussi à de l'oral imité dans des interactions informelles entre jeunes locuteurs durant lesquelles les restitutions d'implicite peuvent être absentes. Néanmoins, la présence de l'adverbe *ne*, nous semble ici moins relever de l'oral imité que d'une formulation écrite (Weber & Lefevre, 2020, p. 18), ce qui pourrait être montré à l'élève. La fin du dialogue produit par El. offre en outre un exemple de l'emploi de la formule conclusive *bon à demain*.

Enfin, la production de Pei. révèle un usage prégnant de la préfabrication. Nous y relevons les phrases préfabriquées des interactions telles *c'est pas grave, ne t'inquiète pas*, etc., mais aussi la collocation *grosses brutes*, la locution *à force*, ou des tentatives de transcriptions d'éléments caractéristiques de l'oral comme *hein*, voire *chouette*. La variété des séquences préfabriquées semble ici rendre le texte plus expressif et permet de rendre compte aussi de l'oralité. Pei. est d'ailleurs le seul élève qui utilise les différentes constructions dans sa production : un présentatif *c'est pas grave*, un pronom indéfini : *tout*, mais aussi un pronom personnel : *tu vas voir* et l'impératif de deuxième personne *ne t'inquiète pas*. L'élève propose en outre un texte jouant de façon subtile sur l'alternance de constructions indéfinies et personnelles.

Ces trois courts extraits illustrent quelques une des analyses et montrent aussi que les formules de présentation utilisées à 11-12 ans présentent globalement déjà les

caractéristiques syntaxiques de celles qui sont utilisées par des sujets adultes, avec une prépondérance des constructions neutres.

## Conclusion et perspectives

Est-il possible d'établir des spécificités dans les emplois à 11-12 ans pour ébaucher des pistes quant à l'acquisition des phrases préfabriquées des interactions ?

Toutes les formules relevées dans notre corpus sont dotées d'une force illocutoire correspondant à des actes de langage expressifs. Ce corpus des phrases préfabriquées des interactions mobilisées par les élèves de 11-12 ans dans un dialogue invite à dessiner les contours d'une typologie de ces formules utilisées par de jeunes locuteurs natifs, notamment en y intégrant les formules réactives interpersonnelles et les formules temporelles. Par ailleurs, une progression dans l'acquisition des phrases préfabriquées semble s'esquisser en prenant en compte par exemple les analyses effectuées sur le corpus CLAPI étudié entre autres par Tutin (2019) et des analyses portant sur des relevés comme le nôtre effectué auprès de jeunes locuteurs. Nos résultats tendent en effet à montrer que les jeunes locuteurs ne font pas usage de formules du type *ça fait longtemps* par exemple, mais qu'ils utilisent largement les formules à présentatif, contrairement aux phrases nominales peu présentes dans notre corpus. De même, l'usage de l'intensifieur *trop* apparaît largement dans nos analyses, et *bon* sert exclusivement à conclure la conversation, alors que cet usage n'est pas le seul dans des corpus de locuteurs d'âge différent. Se dessinent ainsi quelques différences entre les analyses de l'oral imité utilisé par des élèves de 11-12 ans et celles des corpus oraux d'adultes : absence d'usage des présentations conventionnelles, présence de formules réactives interpersonnelles, abondance de tournures intensives à présentatif, usage moins fréquent du démonstratif *ça* à valeur déictique, usage du lexème *bon* en dehors de son sens courant. Des éléments de progressivité dans l'enseignement-apprentissage pourraient résulter de ces constats.

En perspective, il nous semble que, malgré les biais que nous avons notés, ces résultats pourraient constituer des éléments à prendre en compte en phraséodidactique. Par exemple, les phrases préfabriquées des interactions pourraient être enseignées à partir des quelques productions qui témoignent de la maîtrise de l'enjeu pragmatique de la situation et comportent les marques d'oralité, ici bienvenues ; l'oral pourrait ainsi ne pas être perçu comme une « divergence » par rapport à l'écrit. Des activités de classement entre les phrases préfabriquées de l'oral et celle de l'écrit pourraient également permettre aux élèves de mieux comprendre les attendus selon ces deux modes de production de la langue. De la sorte, la phraséodidactique pourrait favoriser un enseignement de l'oral auprès des jeunes élèves.

## Références bibliographiques

- Ancil, D. (2012). Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques. *Pratiques*, 155, 7-30.
- Benigno, V., Grossmann, F., Kraif, O. (2015). Les collocations fondamentales : une piste pour l'apprentissage lexical. *Revue française de linguistique appliquée*, XX, 81-96.
- Bally, C. (1909) *Traité de stylistique française, volume I*. Paris : Klincksieck.
- Bolinger, D. (1976). Meaning and Memory. *Forum Linguisticum*, 1, 1-14.
- Bolly, C. (2010). Flou phraséologique, quasi-grammaticalisation et pseudo marqueurs de discours : un no man's land entre syntaxe et discours ? *Linx* [En ligne], 62-63, DOI : 10.4000/linx.1356.
- Cavalla, C. (2018). Exemple d'enseignement de la phraséologie transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques en FLE. *La Lettre de l'AIRDF*, 64. Dossier : *La didactique du lexique*, 43-47.
- Gharbi, N. (2020). Les formules expressives de la conversation : délimitation et esquisse de typologie. *Neophilologica*, 32, 303-313.

- Grossmann, F. et Krzyżanowska, A. (2020). Analyser les formules pragmatiques de la conversation : problèmes de méthode dans une perspective lexicographique. *Neophilologica*, 32, 59-76.
- Kauffer, M. (2013). Le figement des "actes de langage stéréotypés" en français et en allemand. *Pratiques*, 159-160, 42-54.
- Klein, J.-R. et Lamiroy, B. (2011). Routines conversationnelles et figement. Dans J.-C. Anscombre et S. Mejri (dir.), *Le figement linguistique : la parole entravée*, 195-214. Paris : Honoré Champion.
- Lamiroy, B. (2008). Les expressions figées : à la recherche d'une définition. Dans P. Blumenthal et S. Mejri, (dir.), *Les séquences figées : entre langue et discours*, 85-98. Stuttgart : Franz Steiner Verlag.
- Legallois, D. (2013). Les greffes phraséologiques – ou quand la syntaxe se compromet. *Langages*, 189, 103-120.
- Manzato, T. (2020). L'oral imité dans la littérature, un objet didactique réflexif en classe de langues étrangères voisines. *Actes du 7<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*, Montpellier, 6-10 juillet 2020, Université Paul Valéry (France), <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807001>.
- Perez-Bettan, A. (2015). *Apprentissage et utilisation du langage préfabriqué chez des apprenants de français langue étrangère (Volume 1)*. Sciences cognitives. Université Vincennes Saint-Denis (Paris 8).
- Roubaud, M.-N. & Sardier A. (sous presse). Les *prêts-à-écrire* au service de la compétence scripturale des élèves du projet ÉCRICOL. Dans M. Niwese, (dir.), *Compétences et difficultés des élèves à l'entrée au collège. Résultats de la recherche ÉCRICOL*. Peter Lang.
- Sikora, D. & Tsedryk, A. (2019). De quelques aspects de la compétence phraséologique en L2 : locutions en test. *Linguistica Atlantica*, 37, <https://journals.lib.unb.ca/index.php/la/article/view/30402>.
- Sikora, D. (2018). Entre sens et compétence métalinguistique : locution en phraséodidactique du FLE. *La Lettre de l'AIRDF*, 64. Dossier : *La didactique du lexique*, 60-66.
- Tsedryk, A. (2020). Vers le réemploi lexical en français L2 : effet d'exercices de reformulation et d'un enseignement explicite sur l'apprentissage des collocations. *Repères*, 61, 117-144.
- Tutin, A. (2019). Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de lexicologie*, 114, 63-91.
- Weber, C & Lefevre, F. (2020). *Mais ça craint un peu là-bas !* Entre linguistique de l'oral et didactique, l'étude de *ça* dans le cadre de l'exploitation du corpus CFPP2000. Dans P. Larrivée et F. Lefevre, (dir.), *La didactisation du français vernaculaire*, 15-36. Presses universitaires de Caen.
- Weber, C. & Wachs, S. (2020). Les marques d'oralité dans les pratiques écrites : du roman parlant du début du 20<sup>e</sup> siècle aux écrits connectés. Dans S. Wachs et C Weber, (dir.), *Marques d'oralité et représentations de l'oral en français*, 87-106. Presses universitaires de Savoie Mont-Blanc.