



HAL
open science

Les phrases préfabriquées des interactions. Esquisses d'usage à 5-6 ans

Anne Sardier

► **To cite this version:**

Anne Sardier. Les phrases préfabriquées des interactions. Esquisses d'usage à 5-6 ans. *Linguisticae investigationes: International Journal of Linguistics and Language*, 2022, 45 (2), pp.296-313. 10.1075/li.00078.sar . hal-04196125

HAL Id: hal-04196125

<https://unilim.hal.science/hal-04196125v1>

Submitted on 2 Apr 2024

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

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



Sardier, A. (2022). Les phrases préfabriquées des interactions : esquisse d'usages à 5-6 ans. *Linguisticae investigationes* 45, 298-315.

Les phrases préfabriquées des interactions : esquisse d'usages à 5-6 ans¹

Anne Sardier¹

¹Université de Limoges, CERES EA 3648

Résumé

Depuis quelques années, les recherches en phraséologie se développent autour de grands corpus oraux et proposent par exemple d'examiner les phrases préfabriquées des interactions. Ces études explorent alors la préfabrication dans le cadre des interactions orales. Les recherches en phraséologie ont en outre permis le récent développement de la phraséodidactique en langue seconde. Cependant, il existe peu d'investigation de corpus, et peu de propositions didactiques relatives aux apprentissages des unités préformées en langue première.

La présente contribution entend dès lors s'intéresser aux usages des phrases préfabriquées des interactions par de jeunes locuteurs natifs, afin de contribuer au développement d'une réflexion quant à l'acquisition des phraséologismes en langue première. Le corpus oral sur lequel s'appuient les propositions de l'article est constitué d'interactions de 20 élèves de grande section de l'école maternelle (5-6 ans) dans deux types de situations discursives, pour explorer les emplois des phrases préfabriquées typiques de chacune de ces situations.

Mots clés : phrases préfabriquées, acquisition, didactique, école maternelle

Abstract

In recent years, research in phraseology has been developing around large oral corpus and, for example, proposes to examine the prefabricated sentences of interactions. These studies explore prefabrication in the context of oral interactions. This phraseological research has also led to the recent development of phraseology in the second language. However, there is less investigation and didactic proposals relating to the learning of preformed units in the first language.

This contribution therefore intends to focus on the uses of prefabricated phrases of interactions by young native speakers, in order to contribute to the development of thoughts on the acquisition of phraseologisms in the first language. The oral corpus on which the proposals of the article are based consists of the interactions of 20 pupils of the nursery school (5-6 years old) in two types of discursive situations in order to know if the typical prefabricated sentences of each of these types can be mobilized from this age.

Keywords: prefabricated sentences, acquisition, didactics, nursery school

¹ Les données analysées dans le présent article ont été mises à disposition par Sandra Marche, enseignante à l'école maternelle Le Petit Prince à Argentat sur Dordogne et ont été présentées lors des journées d'étude *La phraséologie dans les interactions orales et écrites* organisées par le LIDILEM et le CRIFUQ à Grenoble les 14-15 juin 2022.

Introduction

Depuis longtemps déjà les études en phraséologie ont montré la prégnance des unités préformées dans la langue (par exemple Bally, 1909 ; Bolinger, 1976). Concernant les apprentissages en langue seconde, elles permettent également le développement de la phraséodidactique (par exemple Cavalla, 2018 ; Sikora, 2018 ; Tsedryk, 2020). Pour autant, à notre connaissance, il existe peu d'investigation sur corpus et peu de propositions didactiques relatives aux apprentissages des unités préformées en langue première (voir néanmoins sur ce point Steffens, 2018). Par ailleurs, depuis quelques années, les recherches en phraséologie qui se développent autour de grands corpus oraux explorent la préfabrication dans le cadre des interactions orales (Kauffer, 2013 ; Perez-Bettan, 2015 ; Tutin, 2019 ; Grossmann et Krzyżanowska, 2020 ; ou Gharbi, 2020). Elles proposent entre autres d'examiner les phrases préfabriquées des interactions (Tutin, 2019).

La présente contribution entend s'intéresser aux usages des phrases préfabriquées des interactions par de jeunes locuteurs natifs, afin de contribuer au développement d'une réflexion quant à l'acquisition des phraséologismes en langue première. Mieux comprendre ces phénomènes d'acquisition pourrait en effet aider les enseignants à effectuer les choix linguistiques leur permettant d'établir leurs progressions dans le domaine du langage dès l'école maternelle. Nous présentons ci-dessous le cadre de notre travail, à la lumière duquel nous explorons les dire de 20 élèves de grande section de maternelle en situation de conversation ou de narration, afin de mieux comprendre le parcours acquisitionnel des formules de l'oral.

1. Cadre conceptuel : la préfabrication dans les interactions orales

Avant d'évoquer la préfabrication dans les interactions orales, rappelons que trois principales caractéristiques permettent en général de définir une expression phraséologique : a) sa polylexicalité, b) son emploi courant sous forme fixe, c) son idiomaticité. « Si (a) et (b) sont réunis il s'agit d'un *phrasème au sens large*, alors que si (a), (b) et (c) s'appliquent, le phrasème revêt un *sens étroit* ou *idiomatique* » (Schmale, 2013 : 30).

1.1. Les phrases préfabriquées des interactions

Comme d'autres structures figées, les phrases préfabriquées des interactions présentent quelques caractéristiques communes : elles sont polylexicales et contiennent un verbe ou non (il existe en effet des phrases préfabriquées averbales comme *Beau temps aujourd'hui* en guise formule de salutation, comme nous le verrons plus loin), elles ne sont pas compositionnelles et elles sont liées à la situation de communication (Tutin, 2019).

Les chercheuses et chercheurs établissent différentes typologies de ces phrases préfabriquées. Tutin (2019 : 63) les répartit en quatre grands types : celles commentant les échanges (type métadiscursif, ex. : *tu vois*), celles véhiculant des réactions affectives du locuteur (type réactif, ex. : *C'est clair*), celles qui sont propres à des conventions sociales (pragmatèmes (Mel'čuk, 2013), ex. : *Ça fait*

longtemps) et celles qui sont indissociables du contexte de leur émission (type situationnel, ex. : *Y'a de quoi faire*). Considérant le rôle communicationnel des phrases préfabriquées, Dostie (2019 et 2021) les répartit quant à elle en trois grandes catégories : les phrases représentationnelles (ex. : *le ridicule ne tue pas*), les phrases structurelles et interpersonnelles (ex. : *y a pas de problème*) et les phrases expressives (ex. : *c'est le comble !, c'est clair*). Nous remarquons ainsi que ces catégories ne sont pas étanches et qu'elles regroupent autant les « routines conversationnelles associées à des situations spécifiques que [les] routines ayant des fonctions de communication plus variées » (Grossmann et Krzyżanowska, 2020 : 60).

En outre, le test de traduction permet d'affirmer que, souvent, ces phrases préfabriquées se caractérisent par « la prééminence du sens actionnel de la phrase sur le sens littéral » (Tutin, 2019 : 63), puisque le locuteur qui les emploie enjoint à l'action l'allocutaire, comme dans la formule *laisse tomber* traduite en anglais par *forget it*. Les phrases préfabriquées des interactions (désormais PPI) présentent ainsi de fortes contraintes pragmatiques quelle que soit la situation de communication. Autrement dit, la fonction de ces phraséologismes pragmatiques est « non pas de nature référentielle ou dénotative, mais se situe au niveau de la communication » (Kauffer, 2013 : 44).

Ainsi, d'une part le recours à ces phraséologismes est dépendant du déroulement des échanges qui précèdent, comme la formule *ce sera tout ?* qui peut avoir une fonction structurante dans les échanges commerciaux, et dont nous reparlerons dans nos analyses. D'autre part, l'enjeu communicationnel de la conversation implique que le locuteur présume que son partenaire connaît et reconnaît la formule employée « et qu'il l'utilise de son côté à la réception. Cet aspect interactif, [...], est caractéristique d'une approche conversationnelle et nous semble particulièrement important pour comprendre le rôle du préformé dans la conversation » (Gulich, 2008 : 869). Le fonctionnement des phrases préfabriquées des interactions est donc « spécifique et contraint pragmatiquement » (Tutin, 2019 : 68) et le locuteur et l'allocutaire sont supposés tous deux en connaître l'usage. Cette connaissance mutuelle implique, du point de vue didactique, de s'intéresser à la capacité des apprenants à utiliser les PPI en réception-compréhension et en production.

1.2. Les pragmatèmes et les questions stéréotypées

Les questions stéréotypées renvoient à des expressions conventionnelles mobilisées par les locuteurs selon les situations discursives. Elles constituent des « expressions conventionnelles » mobilisables par les locuteurs, et elles jouent alors un « rôle relationnel » important (Edmonds, 2010 : 2). À la suite de Schmale (2013), les questions stéréotypées telles que nous les envisageons pour notre étude ne sont pas forcément opaques et non compositionnelles. Il est possible par exemple d'identifier *qu'est-ce qu'il vous faut ?* comme une question stéréotypée. La question stéréotypée présente la construction impersonnelle *il faut*, dans laquelle le verbe *falloir* au sens de « faire besoin, faire défaut, manquer » (selon TLFi²) est mobilisé, de même que le pronom de deuxième personne *vous*,

² <https://www.cnrtl.fr/definition/falloir>

l'expression peut donc s'interpréter à partir de ses composants en contexte. Les questions stéréotypées sont effectivement étroitement « liées à un contexte – et, ainsi, à une fonction pragmatique – en particulier » (Edmonds, 2010 : 2), leur connaissance est nécessaire à une production ou une interprétation judicieuse dans l'échange ; c'est la raison pour laquelle nous les ajoutons aux pragmatèmes relevés par Tutin (2019).

Notons que ces deux types d'unités phraséologiques se distinguent parfois et il faut reconnaître qu'il peut y avoir plutôt intersection qu'inclusion entre la catégorie des pragmatèmes et celle des questions stéréotypées. En effet, toutes les questions stéréotypées ne sont pas des pragmatèmes, seules semblent l'être celles qui sont fortement contraintes par la situation d'énonciation. Par exemple la question *qu'est-ce qui se passe*, qui est contextuellement peu contrainte, ne semble pas être un pragmatème.

Dans le cadre d'une approche conversationnelle, la question correspond à un « énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 86), elle implique ainsi des allers et retours entre les deux locuteurs qui doivent donc, d'une part, connaître et comprendre la situation de communication (ce qui ne va pas de soi pour de très jeunes sujets, comme nous le verrons plus loin) et, d'autre part, mobiliser les suites linguistiques adéquates (c'est-à-dire les questions stéréotypées).

Ainsi, les phrases préfabriquées des interactions pourraient constituer « une sorte de code d'accès, dont le bon usage peut aider à une intégration réussie dans une nouvelle communauté linguistique. Ceci explique en grande partie l'attention prêtée à ces suites linguistiques dans la recherche en acquisition des langues » (Edmonds, 2010 : 1). D'après notre expérience, ce « code d'accès » est aussi à considérer en didactique du français langue maternelle, notamment chez de jeunes sujets qui ont parfois quelques difficultés à trouver les structures ou mots adaptés aux situations énonciatives auxquelles ils sont confrontés.

1.3. La phraséodidactique et la didactique de l'oral en langue maternelle

La phraséodidactique se définit comme une discipline de la linguistique appliquée qui vise notamment « l'acquisition d'une *compétence* phraséologique complète, réceptive et productive, à l'écrit et à l'oral » (González Rey, 2019 : 3). Il s'agit alors d'effectuer des propositions didactiques qui permettraient aux apprenants d'accroître et structurer leur stock d'unités phraséologiques, à la lumière de ce qui peut se faire en didactique du lexique (Sardier, 2020).

Cela dit, si les recherches dans ce domaine se sont développées en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage en langue seconde (par exemple González Rey *et al.*, 2014 ; Cavalla, 2018 ; Sikora, 2018 ; Tsedryk, 2020), nous remarquons que « la prise de conscience de l'importance des UP [unités phraséologiques] dans une langue maternelle n'est pas actuellement proportionnelle à celle des UP dans une langue étrangère » (González Rey, 2019 : 4). Pourtant « même des locuteurs natifs peuvent avoir des difficultés à comprendre notamment les séquences figées » (Steffens, 2018 : 124). Afin de développer des propositions en phraséodidactique en langue première, un état des lieux des connaissances et

compétences des jeunes locuteurs nous paraît utile, car il pourrait donner des indications pour formuler les objectifs à suivre dans ce domaine.

Si la didactique de l'oral connaît un regain d'intérêt depuis quelques années, comme en témoignent différents ouvrages collectifs (par exemple De Pietro *et al.*, 2017), l'oral enseigné reste fort proche de l'écrit par une sorte de scriptocentrisme (Plane, 2015). Dès l'école maternelle, les jeunes élèves sont appelés à mobiliser l'oral dans des activités de narration liées aux lectures des œuvres littéraires proposées par leurs enseignantes et enseignants. Certes, ce contact avec la langue écrite est indispensable à l'école. Les élèves seront en effet confrontés à l'écrit durant toute leur scolarisation et au-delà. Mais ils seront également confrontés à la pratique de la langue orale ; or, celle-ci fait l'objet de beaucoup moins d'attention dans les cursus scolaire, et subit un dénigrement par rapport à la langue écrite. Pourtant, à l'instar de Cappeau et Roubaud (2018 : 311) qui remarquent à propos des unités préfabriquées que « ces syntagmes mémorisés dans leur globalité sont bien utiles, au moment de l'écriture, car ils offrent à l'enfant des mises en mots *prêtes à l'emploi* », nous pourrions dire que les phrasèmes de l'oral sont également bien utiles au moment des interactions sociales, pour les mêmes raisons, et qu'ils mériteraient sans doute un peu plus d'attention. C'est pourquoi il nous paraît intéressant d'interroger les savoirs des jeunes élèves dans la pratique de l'oral également.

Nous voudrions ainsi essayer de savoir quelles sont les connaissances des jeunes locuteurs en matière de phrases préfabriquées des interactions avant leur entrée à l'école élémentaire : en mobilisent-ils ? les choisissent-ils en fonction de la situation et utilisent-ils alors les phrases interrogatives ?

2. Protocole : explorer les usages de jeunes locuteurs natifs dans deux situations différentes

Afin d'en savoir davantage sur la capacité de jeunes locuteurs natifs à utiliser des phrases préfabriquées des interactions, nous proposons d'explorer les dires de 20 élèves de grande section (5-6 ans) de la classe de Sandra Marche à l'école maternelle d'Argentat, ville de 3000 habitants, en Corrèze. Les élèves ont été enregistrés par l'enseignante dans deux situations assez typiques des activités de l'école maternelle. Nous nous demandons notamment si ces jeunes sujets utilisent des unités préfabriquées et si leurs usages permettent d'en approcher l'acquisition en langue maternelle. Les deux situations distinctes pourraient leur permettre de mobiliser différents types de phrases préfabriquées parmi ceux mentionnés par Tutin (2019).

La première situation d'échange a lieu dans le coin marchand de la salle de classe (protocole marchand) ; elle se présente sous la forme d'un jeu de rôle entre deux locuteurs : le client ou la cliente et le commerçant ou la commerçante. Cette situation pourrait favoriser l'utilisation des pragmatèmes ou des phrases préfabriquées de type situationnel puisque, comme le rappelle Edmonds, « les situations récurrentes de la vie quotidienne sont souvent accompagnées d'expressions stéréotypées » (Edmonds, 2010 : 2). La deuxième situation a lieu en atelier (petit groupe d'enfants) ; elle consiste à raconter une histoire lue (protocole récit). Ce type de situation de rappel de récit est habituel à l'école maternelle. Les récits choisis sont écrits et illustrés par Claude Boujon ou Philippe Corentin parce

que ces auteurs font beaucoup dialoguer leurs personnages et parce qu'ils recourent largement à la préfabrication dans ces dialogues. Ainsi, tout en racontant l'histoire lue, les élèves devraient avoir l'occasion d'employer des PPI mobilisées dans les échanges entre les personnages.

Afin de pouvoir dresser une première catégorisation des phrases préfabriquées des interactions mobilisées par les élèves de cet âge, les direx des élèves ont été enregistrés, les PPI y ont été systématiquement recherchées, sachant que les élèves pourront éventuellement se saisir de celles employées par les auteurs dans le protocole récit. Ces analyses devraient nous permettre d'avoir quelques éclairages sur les usages des phrases préfabriquées des interactions en langue maternelle à 5-6 ans.

3. Résultats : des usages contrastés selon les types de situations

3.1. Le jeu de la marchande : une situation orale peu propice à l'emploi des PPI

Pour ce jeu de la marchande, les échanges durent en moyenne 45 secondes. 3 occurrences de PPI ont été recensées et 12 phrases interrogatives typiques des situations d'échange commercial, comme *qu'est-ce que vous voulez* ou *combien il vous faut*. Le tableau ci-dessous présente, pour chaque catégorie de PPI, leur nombre et quelques exemples (le nombre d'enfants les ayant utilisées est noté entre parenthèses).

Tableau 1. Exemples de quelques phraséologismes employés à 5-6 ans par des locuteurs natifs (protocole marchande) (n=20).

Types	Nb	Exemples
Pragmatèmes de salutations	0	/
Pragmatèmes de politesse ou excuses	3	<i>S'il vous plait</i> (3)
Pragmatèmes de l'interaction commerciale ou questions stéréotypées	12	<i>Qu'est-ce que vous voulez ?</i> (4) <i>Combien il vous faut ?</i> (1) <i>Je vous dois combien ?</i> (1) <i>Combien vous voulez ?</i> (1) <i>Vous voulez quoi ?</i> (2) <i>Comment je vous dois ?</i> (1) <i>Combien je vous dois d'argent ?</i> (1) <i>Je veux payer. Combien d'euros ?</i> (1)

Notons que, dans le protocole marchande, il est logique que les phrases interrogatives soient nombreuses puisque c'est l'une des caractéristiques de ce type de situation de communication : l'acheteur demande des produits au vendeur. Le recours à ces phrases est révélateur de la connaissance de la construction interrogative à 5-6 ans, bien que les élèves n'utilisent pas les pragmatèmes typiques des interactions commerciales comme *qu'est-ce que ce sera ?* relevé par Tutin (2019). L'usage des phrases interrogatives permet en effet d'avancer que

l'absence de ces pragmatèmes ne serait pas liée à une méconnaissance de la structure interrogative, mais plutôt à une méconnaissance des pragmatèmes propres aux relations commerciales. Deux interprétations nous semblent ici possibles. Soit les « situations communicatives et sociales stéréotypées » (Tutin, 2019 : 72) ne font pas partie du quotidien des élèves et, donc, ils n'en connaissent pas les usages linguistiques. Soit le jeu de la marchande étant essentiellement utilisé à l'école maternelle pour des activités mathématiques de dénombrement, les élèves n'ont ici pas de représentation de ce qui leur est demandé. Le jeu de rôles qui correspond à une situation d'oral quotidien pouvant avoir lieu hors l'école semble peu pratiqué en classe.

L'absence de pragmatèmes liés aux salutations pourrait aussi paraître surprenante. Elle semble compensée par des tournures moins complexes comme *bonjour*. Ce résultat fait écho à celui que nous avons pu effectuer sur un corpus de production de dialogues en fin d'école élémentaire (Sardier, 2022). Ainsi, les pragmatèmes tels *ça va ?*, *ça fait plaisir*, *ça fait longtemps* semblent être davantage mobilisés par les locuteurs plus âgés, voire adultes (Tutin, 2019). Sans doute correspondent-ils à des conventions sociales peu familières aux jeunes locuteurs qui en font donc peu usage.

Nous remarquons également que la construction interrogative est parfois inattendue. Des formulations telles *comment je vous dois ?* ou *combien d'euros ?* ne correspondent pas en effet à une « production régulière » (Legallois, 2013 : 104). Sans doute les élèves ont-ils conscience qu'une question est ici à poser, mais n'en connaissent-ils pas encore la structure. Nous voyons aussi que la construction en *que + est-ce que* n'est mobilisée que par quatre élèves, les autres choisissent des constructions moins complexes comme *combien vous voulez ?* ou *combien il vous faut ?* On pourrait croire que les enfants, dès la naissance, entendent la question *qu'est-ce que [+ c'est] / [+ tu veux] ?*, et que, par conséquent, ils l'ont mémorisée en bloc et peuvent avoir l'habitude de l'utiliser. Or, ils semblent plutôt opter pour un énoncé libre plus court et syntaxiquement moins complexe.

En outre, dans le protocole marchande, seuls deux binômes sur dix ont quelques hésitations quant à la formulation des échanges et ne savent trop à quel moment ils doivent parler, ni ce qu'ils peuvent dire. Il nous semble cependant que ces hésitations ne sont pas forcément à mettre sur le compte d'une méconnaissance des PPI, mais plutôt sur celui d'une absence de familiarité avec ce type de situation de communication (par exemple, une élève ne savait pas si elle devait demander à son interlocuteur combien il lui devait). Ces élèves ne manifestent pas leur connaissance des pragmatèmes mobilisés dans les interactions commerciales.

Finalement, dès 5-6 ans, dans ce type d'interaction orale, les jeunes élèves montrent qu'ils ont globalement compris le fonctionnement des échanges : 4 vendeurs sur 10 ne posent pas de question, tout comme 3 acheteurs sur 10. La moitié de ces tournures interrogatives (7 sur 12) correspondent à la forme attendue, alors que des tâtonnements apparaissent pour l'autre moitié des questions stéréotypées. Étant donné que le nombre de questions stéréotypées est important dans le cadre de ce jeu de la marchande, nous pourrions penser que cela entraîne un biais dans les analyses. La fréquence créant le risque, le nombre plus important de phrases interrogatives entraînerait alors des risques d'erreur plus

importants. Effectivement, d'après les analyses des productions du protocole récit, les PPI de construction interrogative n'y subissent pas les mêmes distorsions.

3.2. Le rappel de récit : une situation orale de restitution de l'écrit favorable aux PPI

Les rappels de récit témoignent de l'utilisation des PPI par les élèves, notamment dans les dialogues comme nous pouvions nous y attendre au vu des récits lus.

Tableau 2. Exemples de quelques phraséologismes employés à 5-6 ans par des locuteurs natifs (protocole récit) (n=20).

Types	Nb	Exemples
PPI de type réactif expressif	11	<i>Prends ça</i> (geste/mime) (5) <i>Vous ne m'aurez jamais, nananère</i> (1) <i>Ça va pas la tête</i> (1) <i>Mais t'as pas tout vu</i> (1) <i>Allez ouste ! Dehors</i> (1) <i>Ça y est [elle va encore tomber]</i> (1) <i>C'est n'importe quoi</i> (1)
PPI de type interactionnel	1	<i>Qu'est-ce que vous faites là ?</i> (1)
Pragmatèmes associés aux salutations	1	<i>Bonjour M. Grisou, vous allez bien aujourd'hui ? - Beau temps M. Brun</i> (1)
PPI de type situationnel	1	<i>Il y en aura pour tout le monde</i> (1)

Le recueil des productions des élèves pour le protocole récit montre que les phrasèmes idiomatiques y sont plus nombreux que dans le cadre du protocole marchande. Rappelons qu'il s'agit ici d'un rappel de récit entendu : les élèves sont appelés à raconter eux-mêmes l'histoire qui leur a été lue. De fait, ils peuvent mobiliser des PPI qu'ils viennent d'entendre, ce qui est différent du protocole marchande dans lequel les élèves n'avaient pas de modèle sur lequel s'appuyer.

Les types de phraséologismes recensés dans les rappels de récit sont en lien avec les situations proposées par les albums lus. Les personnages se disputent (ex. : *La brouille* de Claude Boujon), ce qui implique la mobilisation de PPI de type réactif expressif comme *prends ça*, ou *ça va pas la tête*, ou de type interactionnel comme *qu'est-ce que vous faites là*. Mais les personnages se saluent également, et des élèves reprennent ici un pragmatème associé aux salutations employé dans l'album : *bonjour, vous allez bien*, ainsi que la phrase averbale *beau temps* en réponse à cette salutation. Il s'agit ici de reprise intégrale des phrases de l'album.

Cette situation de rappel peut en outre expliquer l'absence de problème de construction des PPI utilisées, comme cela apparaissait dans la phrase interrogative *comment je vous dois* employée dans le protocole marchande. Les élèves semblent à même de se saisir des unités entendues lors de la lecture ou d'autres unités disponibles, entendues lors des autres lectures, comme le montre le tableau 3 :

Tableau 3. Phraséologismes des albums lus et phraséologismes des élèves (n=20).

Albums	PPI utilisées dans les albums	PPI utilisées par les élèves
<i>Les deux goinfres</i>	/	<i>Prends ça</i> (geste/mime)
<i>La brouille</i>	<i>Bonjour M. Grisou, vous allez bien aujourd'hui ? - Beau temps M. Brun C'est une honte ! Non, mais ça ne va pas la tête ? Prends ça ! Ce n'est pas fini.</i>	<i>Bonjour M. Grisou, vous allez bien aujourd'hui ? - Beau temps M. Brun Ça va pas la tête Prends ça</i>
<i>La chaise bleue</i>	<i>Il n'y a pas grand monde. Ah ! Voilà du nouveau. C'est le minimum du minimum. Et ce n'est pas tout. Il n'y a rien de mieux pour.... Non, mais ça ne va pas la tête ! Qu'est-ce que c'est que ce cirque ?</i>	<i>Mais t'as pas tout vu.</i>
<i>Mademoiselle Sauve qui peut</i>	<i>Arrête ! Ça suffit ! Allez, ouste ! Hors d'ici. Allez, zou ! Dehors ! Et plus vite que ça !</i>	<i>Allez ouste ! Dehors</i>
<i>Zigomar n'aime pas les légumes</i>	<i>Je n'en peux plus ! Qu'est-ce qu'il y a ? Ça y est. Allez-vous-en ! Allez, ouste !</i>	<i>Ça y est [elle va encore tomber]</i>
<i>Plouf !</i>	<i>Qu'est-ce que tu fais là ? C'est ça...c'est ça.... Ça y est !</i>	<i>Qu'est-ce que vous faites là ?</i>
<i>Ah ! Les bonnes soupes</i>		<i>Il y en aura pour tout le monde</i>
<i>Mademoiselle Tout-à-l'envers</i>	<i>Ça y est. Ça suffit ! J'ai jamais vu ça ! Tu sais quoi ?</i>	<i>C'est n'importe quoi</i>

La comparaison entre les PPI entendues lors des lectures avec celles mobilisées dans les situations de rappel de récit montre que les élèves se sont approprié certaines d'entre elles. En effet, quelques-unes sont utilisées pour raconter une autre histoire que celle dans laquelle elles apparaissent, ce qui présuppose que les élèves se sont suffisamment familiarisé (Babin, 2000) avec ces formules pour les réemployer dans un autre contexte. C'est le cas pour la tournure *prends ça* utilisée

pour raconter *Les deux goinfres*, mais entendue dans *La brouille*. Les formules *t'as pas tout vu* qui apparaît à la place de *ce n'est pas tout* ou *c'est n'importe quoi* sont également connues des élèves puisqu'ils les utilisent alors qu'elles ne sont pas présentes dans les albums lus. Finalement, dans cette situation scolaire de rappel de récit, typique de l'école maternelle, les jeunes élèves mobilisent les PPI nouvellement entendues ou celles qu'ils connaissent déjà pour rendre l'expressivité des dialogues entre les personnages.

En revanche, des PPI ne sont pas du tout reprises, comme *il n'y a pas grand monde*, ou *ça suffit*. Ces PPI sont peut-être trop opaques pour que les jeunes locuteurs s'en saisissent ou peut-être leur paraissent-elles moins expressives. De la même manière, ils utilisent d'ailleurs largement les questions stéréotypées, peut-être aussi parce qu'elles ne sont pas compositionnelles. La compositionnalité semble encore gêner les locuteurs de 5-6 ans, du moins dans le présent corpus.

3.3. La préfabrication dans le langage adressé à l'enfant

Concernant la préfabrication en langue, nous remarquons que les rappels de récits témoignent de l'usage de diverses expressions idiomatiques dès 5-6 ans : *tu me casses les oreilles*, *elle est tombée dans les pommes*, *il est tombé sur la tête ou quoi*, *j'ai raté mon coup* et d'une locution en lien avec un album de Philippe Corentin : *sauve qui peut*. Les situations de rappels de récit sont ainsi particulièrement propices à la mobilisation des éléments préconstruits de la langue. Ce constat rejoint celui de Canut qui étudie l'acquisition de la complexité syntaxique chez de jeunes sujets en comparant un corpus de conversation et un corpus de narration. La reformulation des paroles des personnages étant propice à l'utilisation de la phrase complexe, Canut remarque que « les narrations dialoguées entraînent dans les énoncés des enfants une plus grande production de constructions complexes » que les conversations (Canut, 2014 : 1449), notamment à partir de 5 ans.

En outre, il s'avère que le langage adressé à l'enfant est déterminant dans les acquisitions (Canut *et al.*, 2010). Les rappels de récit, tout en ne correspondant pas à des reprises directes de l'enfant ou de l'adulte, constituent une forme de langage adressé à l'enfant dont peut se saisir le jeune locuteur. En effet, lors des lectures d'album en classe, la vitesse, la prosodie, les structures de la langue sont adaptées à l'enfant. Cette situation adaptative semble alors propice à l'utilisation des PPI.

Dans le cadre du protocole marchande, après avoir elle-même mobilisé les pragmatèmes au jeu de la marchande et après les avoir collectés, l'enseignante a alors demandé aux élèves de rejouer entre eux, afin qu'ils se saisissent aussi de ce langage qui leur avait été adressé lorsqu'elle prenait un rôle. Une affiche a permis aux élèves de recenser ce qu'il était possible de dire quand on était vendeur ou acheteur :

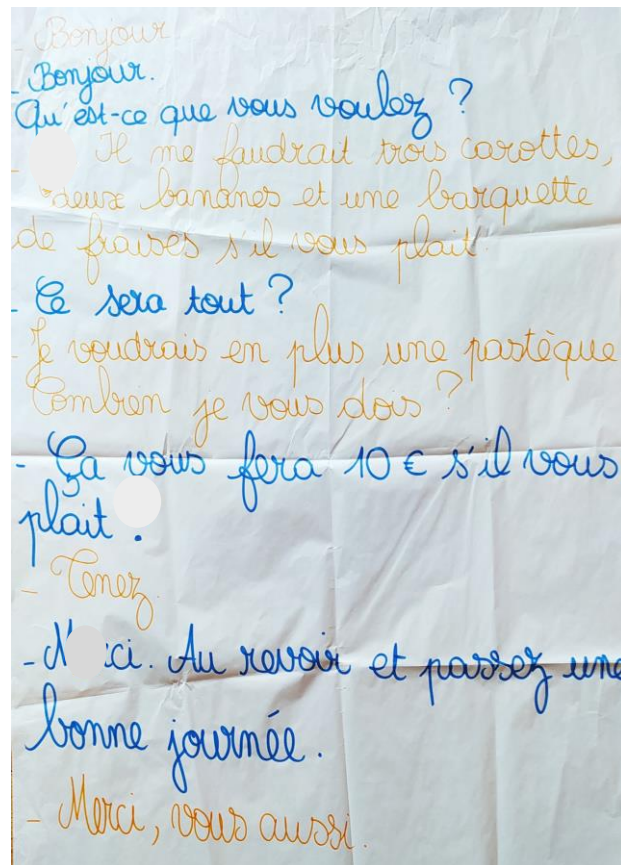


Figure 1. Affichage : recherche de formules pour le protocole marchand.

À l'issue de cette phase, les élèves (représentés ci-dessous par les premières lettres de leur prénom) s'essayaient à utiliser les pragmatèmes précédemment collectés :

- Jud. : Bonjour.
 Am. : Bonjour. Qu'est-ce que vous voulez ?
 Jud. : Une fraise, une banane, du poulet, une orange.
 Am. : Ça sera tout ?
 Jud. : Non, et un poisson.
 Am. : C'est bon ?
 Jud. : Oui, ce sera tout.
 Am. : Ça fera 2 euros.
 Jud. : Tenez.
 Am. : Merci.
Elle rend des pièces.
 Jud. : Merci, au revoir.
 Am. : Au revoir, à la semaine prochaine.
 Jud. : À la semaine prochaine.

Comme après la lecture des récits, l'échange ci-dessus montre quelques reprises des formules collectées avec l'enseignante comme *ça sera tout* et *ça fera*, qui n'apparaissent pas dans les premiers échanges du protocole marchand (voir tableau 1). D'autres formules, sans doute plus familières aux élèves, telles *c'est bon* ou *à la semaine prochaine*, sont activées dans la réitération du jeu de rôle.

Les élèves s'essaient à formuler une question, ils utilisent les moyens dont ils disposent pour l'instant et ils développent ainsi leur « conscience phraséologique » (González Rey, 2019 : 5). Ces reprises donnent des indications sur les objets d'enseignement dès l'école maternelle : les formules du quotidien ne semblent pas toujours apprises de manière incidente (Grossmann, 2011), comme il serait possible de le penser, et certaines pourraient alors être enseignées dès les petites classes afin de donner aux élèves la possibilité de mobiliser la langue orale à bon escient dans la vie hors l'école.

Finalement, concernant notre modeste corpus, il est possible d'avancer que le jeu de la marchande entraîne logiquement la formulation de phrases interrogatives stéréotypées qui correspondent à l'échange commercial et que les élèves commencent à les maîtriser à 5-6 ans. Le rappel de récit entraîne plutôt la production de phrases préfabriquées propres aux interactions dans le cadre de la restitution des dialogues des personnages. Notons enfin que les élèves utilisent les PPI dans des situations de reprise du langage formulé par l'enseignante (Canut *et al.*, 2010).

4. Discussion

En observant les usages des élèves, nous remarquons que, dans les deux types de prise de parole (marchande et récit), la plupart des élèves saisissent bien l'enjeu pragmatique de la situation et que les jeunes locuteurs utilisent des phrases préfabriquées, notamment lorsqu'ils racontent une histoire qui leur a été lue. Concernant le parcours acquisitionnel des PPI, nous remarquons que les pragmatèmes, c'est-à-dire les phrasèmes liés « à des situations communicatives et sociales stéréotypées » (Tutin, 2019 : 71) ne sont pratiquement pas utilisés chez de très jeunes locuteurs, comme en témoignent les échanges durant le jeu de la marchande. Les jeunes locuteurs ont peut-être une connaissance trop parcellaire du fonctionnement de ce type de situation pour mobiliser les éléments langagiers opportuns. Des pragmatèmes sont utilisés plus tardivement, mais selon des constructions peu variées telle la formule de salutation *ça va ?*, chez des locuteurs de 11-12 ans (Sardier, 2022) ; ils connaissent une pluralité de constructions chez les adultes avec des formules comme *ça va ?*, mais aussi *ça fait longtemps* (Tutin, 2019). Fort peu d'études existent sur ce point pour des locuteurs ayant entre 6 et 11 ans et il n'est pas encore possible de savoir à partir de quand les jeunes locuteurs connaissent ces formules et prennent conscience de leur intérêt pour pouvoir en faire usage. Nous n'avons pas trouvé de PPI qui présente une construction inattendue ; si les élèves en emploient encore peu à 5-6 ans, ils semblent cependant maîtriser la structure de celles qu'ils utilisent. Contrairement à leurs camarades de 11-12 ans, nous remarquons aussi qu'ils recourent peu à l'usage du terme *ça* et du présentatif *c'est* qui rendent en quelque sorte les PPI polysémiques comme *c'est bon !* au sens de *ça suffit !* (Sardier, 2022).

Pour les questions stéréotypées, les incertitudes des élèves n'apparaissent pas toujours pour des raisons pragmatiques liées au déroulement des échanges (rappelons que 2 binômes sur 10 ne savent pas trop ce qu'ils peuvent dire dans le protocole marchande). Les élèves paraissent avoir compris que la formulation de

la question implique une réponse, un dire exprimé par l'allocutaire (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Pourtant, nous avons remarqué que la construction interrogative n'est pas toujours maîtrisée, notamment dans le protocole marchande. Ainsi, si la plupart des questions stéréotypées correspondent à une production attendue, comme *qu'est-ce que vous voulez ?* ou *combien il vous faut ?* d'autres présentent encore une maîtrise incertaine comme *comment je vous dois ?* ou sont familières comme *combien je vous dois d'argent ?* à la place de *combien je vous dois ?*. Il nous semble que ces tâtonnements sont révélateurs d'une compétence lexicopragmatique en cours de construction (Roubaud et Sardier, 2022) puisque les jeunes locuteurs ont bien compris qu'il s'agissait de solliciter leur allocutaire et qu'ils ne maîtrisent pas encore les constructions des phrases stéréotypées adéquates. Par ailleurs, à 5-6 ans, les locuteurs natifs utilisent encore assez peu la construction en *que + est-ce que* (5 occurrences sur les 14 phrases interrogatives que comportent les deux protocoles confondus), par rapport aux adultes qui plébiscitent ce type de construction (Edmonds, 2010). Les élèves de notre étude recourent davantage aux termes interrogatifs tel *combien*, dans les formules *combien il vous faut ?* ou *je vous dois combien ?* par exemple.

Concernant la didactique, ces différents constats nous paraissent fort intéressants. Nous relevons en effet que les distorsions apparaissent au niveau des phrases interrogatives, mais essentiellement dans le cadre du jeu de la marchande, c'est-à-dire pour les phraséologismes mobilisés directement dans les échanges oraux du jeu de rôle et non dans le cadre du rappel de récit où les élèves effectuent des reprises de ce qu'ils ont entendu lire. Dans le protocole récit, les distorsions apparaissent peu dans les interrogatives. De fait, le récit est omniprésent dans les classes de l'école maternelle et les unités préfabriquées qui le jalonnent le sont également. Les élèves bénéficient de la sorte de rencontres avec ces PPI, rencontres en outre organisées lors des lectures proposées par les enseignantes et les enseignants. Les unités du quotidien situé hors l'école sont en revanche moins sollicitées. Cet état de fait interroge les pratiques d'enseignement-apprentissage de la langue à l'école et le choix des unités lexicales ou phraséologiques qui y sont étudiées. Ce constant fait en outre écho à ce qu'avance Steffens dans un autre contexte au sujet des enseignements en langue française aux Pays-Bas lorsqu'elle remarque que : « les mots du quotidien (noms de vêtements, de pièces de la maison, de parties du corps, de couleurs, etc.) sont peu mobilisés par les thématiques abordées dans les cours de l'université » (2020 : 103) et donc peu employés par les étudiantes et étudiants. C'est aussi, en contre-point, le statut de la langue orale qui est ici questionné. Ainsi, dès l'école maternelle les questions stéréotypées semblent être davantage celles des récits lus et entendus que celles mobilisées dans des situations non narratives. Cela pourrait entraîner une difficulté pour les élèves à s'exprimer à l'oral, et ce dès l'école maternelle.

Conclusion

Notre étude propose une approche de l'acquisition des phraséologismes de l'oral en langue première. Les quelques constats que nous commençons à établir permettent d'envisager des pistes de progression dans l'enseignement de ces phraséologismes. En effet, nos résultats suggèrent que les apprentissages s'opèrent d'abord sur les phrases stéréotypées, puis sur les pragmatèmes des

interactions commerciales qui correspondent sans doute à des situations moins connues des jeunes locuteurs. Si ces observations sont exactes, l'enseignant gagnerait par exemple à effectuer une progression des phraséologismes au sens large, vers les phraséologismes au sens étroit, selon la terminologie de Schmale (2013). Afin de permettre une construction optimale de la compétence phraséologique des jeunes locuteurs, l'enseignement des questions stéréotypées de l'oral prend alors toute sa place dans le curriculum des contenus linguistiques dispensés à l'école.

Références bibliographiques

- Babin, J.-P. 2000. *Lexique mental et morphologie lexicale*. Berne : Peter Lang.
- Bally, C. 1909. *Traité de stylistique française, volume I*. Paris : Klincksieck.
- Blanco, X. & Mejri, S. (2018). *Les pragmatèmes*. Paris : Classiques Garnier.
- Bolinger, D. 1976. Meaning and Memory. *Forum Linguisticum*, 1, 1-14.
- Canut, E., Bocéreau, C., André, V. 2010. De l'apprentissage au développement : une approche interactionniste de l'acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant de 3 à 6 ans. *Actes du 1^e congrès mondial de linguistique française*, 1471-1487. La Nouvelle Orléans, juillet 2010.
- Canut, E. 2014. Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans. *Actes du 4^e congrès mondial de linguistique française*, 1437-1452. Berlin, juillet 2014.
- Cappeau, P. & Roubaud M.-N. 2018. *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.
- 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.
- De Pietro, J.-F., Fisher, C., Gagnon, R. (Eds.). 2017. *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : presses universitaires de Namur.
- Dostie, G. (2019). Paramètres pour définir et classer les phrases préfabriquées : *La vengeance est un plat qui se mange froid. Bon appétit !. Cahiers de lexicologie*, 114, 27-61.
- Dostie, G. (2021). Vers une modélisation lexicographique des propriétés sémantico-pragmatiques des locutions-phrases génériques et situationnelles *La nuit porte conseil* et *Le chat est sorti du sac*. *Lexique*, 29, 15-38.
- Edmonds, A. 2010. Qu'est-ce qui s'est passé ? Des questions stéréotypées chez les apprenants du français. *Textes et contextes* [En ligne], 5, URL : <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=259>.
- Gharbi, N. 2020. Les formules expressives de la conversation : délimitation et esquisse de typologie. *Neophilologica*, 32, 303-313.
- González Rey, M. I. (Eds.) 2014. *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*. Paris : EME éditions.
- González Rey, M. I. 2019. La Phraséodidactique : État des lieux, *Repères DoRiF*, 18. DoRiF Università, Roma, http://dorif.it/ezone/ezone_printarticle.php?id=423.
- Grossmann, F. 2011. Didactique du lexique : état de lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.

- Grossmann, F. et Krzyżanowska, A. 2020. Analyser les formules pragmatiques de la conversation : problèmes de méthode dans une perspective lexicographique. *Neophilologica*, 32, 59-76.
- Gülich, E. 2008. Le recours au préformé : une ressource dans l'interaction conversationnelle. Dans *Congrès Mondial de Linguistique Française*. EDP Sciences, 869-879.
- Kauffer, M. 2013. Le figement des "actes de langage stéréotypés" en français et en allemand. *Pratiques*, 159-160, 42-54.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les Actes de Langage dans le Discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Legallois, D. 2013. Les greffes phraséologiques – ou quand la syntaxe se compromet. *Langages*, 189, 103-120.
- Mel'čuk I. (2013) : « Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais... », *Cahiers de lexicologie*, 102, p. 129-149.
- 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).
- Plane, S. 2015. Pourquoi l'oral doit-il être enseigné. *Les Cahiers pédagogiques*. [En ligne] <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>
- Roubaud, M.-N. & Sardier, A. 2022. Les prêts-à-écrire au service de la compétence scripturale des élèves du projet ÉCRICOL. Dans M. Niwese, (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles*. Berne : Peter Lang.
- Sardier, A. 2020. *Construire la compétence lexicale avec les mots-amis. Quelle place pour le cotexte en didactique ?* Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Sardier, A. 2022. « Bon assez parlé » : Les phrases préfabriquées de l'oral dans des productions écrites d'élèves de 11-12 ans. *Actes du 8^e Congrès Mondial de Linguistique Française*, Orléans, 4-8 juillet 2022, Université d'Orléans (France).
- Schmale, G. 2013. Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue ? Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière. *Langages*, 189, 27-45.
- 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.
- Steffens, M. 2020. Réemploi lexical et production écrite en FLE : une étude de cas. *Repères*, 61, 95-115.
- Steffens, M. 2018. Figement, langage et didactique du français. *Langues et linguistique*, 37, 120-134.
- Tsedryk, A. 2020. Vers le réemploi lexical en français L2 : effet d'exercices de reformulation et d'un enseignement explicite sur l'apprentissage de collocations. *Repères*, 61, 117-144.
- Tutin, A. 2019. Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de lexicologie*, 114, 63-91.

