



HAL
open science

L'étude des locutions phraséologiques en classe de langue : de la grammaire à l'écriture

Marina Krylyschin

► **To cite this version:**

Marina Krylyschin. L'étude des locutions phraséologiques en classe de langue : de la grammaire à l'écriture. La phraséologie française en questions, S. Meijri, (dirs), Paris, Hermann Éditions, p.405-418., 2020. hal-03229120

HAL Id: hal-03229120

<https://hal.science/hal-03229120>

Submitted on 18 May 2021

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

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

L'étude des locutions phraséologiques en classe de langue : de la grammaire à l'écriture

Marina Krylyschin

Notre propos, à la croisée de la linguistique, de la didactique et des théories linguistiques de l'écriture, s'organise autour de deux idées principales : 1) l'étude des locutions phraséologiques en classe de langue permettrait d'accéder à un savoir linguistique et non plus métalinguistique de/sur la langue française ; 2) la manipulation en classe de langue des locutions phraséologiques contribue à la maîtrise de deux types d'écriture syntagmatique et paradigmatique ; et nous montrerons, à partir d'un corpus d'énonciations écrites, qu'elles constituent également des « cadres de l'expression » en situation de production écrite informelle et spontanée¹.

1- MANIPULATION DES LOCUTIONS PHRASÉOLOGIQUES : DE L'EXPÉRIENCE DE LA LANGUE À CELLE DE L'ÉCRIT

Les locutions et expressions phraséologiques constituent des objets d'enseignement intéressants à plus d'un titre : ces phénomènes linguistiques, qui relèvent à la fois du vocabulaire et de la grammaire, recouvrent dans de nombreuses langues un très grand nombre de noms, de verbes et d'adjectifs (Gross 1997) ; l'étude de ces « faits de l'expression » (Bally 1921) revient à travailler d'un côté sur une syntaxe de la langue parlée très peu abstraite, qui pour rendre les idées, cherche constamment des points de contact avec le monde sensible, procède par comparaison, par image (*op. cit.* p. 291), et de l'autre, sur son caractère social car ces expressions appartiennent au langage organisé et n'ont rien d'un langage individuel malgré leur caractère personnel, expressif (*op. cit.* p. 293). Or, si les locutions et expressions phraséologiques sont surtout abordées dans les manuels d'apprentissage d'une langue d'un point de vue communicationnel et (inter)culturel, elles le sont rarement du point de vue de leur organisation syntaxique.

1.1 Une connaissance linguistique plutôt que métalinguistique de la langue

Un tel travail s'inscrit dans la perspective d'un « enseignement scientifique des langues dans leur état actuel » (*op. cit.* p. 324) qui privilégie un savoir linguistique, et non plus métalinguistique sur la langue française, quitte à mettre le doigt sur la fragilité des savoirs grammaticaux, scolaires et experts, face à la réalité des usages, à prendre ses distances vis-à-vis de certaines vérités livresques. Pour exemples, citons les notions de transitivité et d'intransitivité verbale qui nous amènent à catégoriser « pleurer » comme un verbe non transitif et qui pourtant manifeste un objet, jusque-là resté interne, au fil d'une expression comme « pleurer à chaudes larmes » ou « pleurer toutes les larmes de son corps ». De la même manière, le segment figé « à la mode », analysé dans les grammaires scolaires comme un syntagme prépositionnel, complément de manière ou de qualité, est en fait un adjectif composé (Gross 1997, p. 221-223) car il est invariable morphologiquement et partage un certain nombre de propriétés définitionnelles de l'adjectif, comme sa position attributive ou sa propension à la pronominalisation (« Léa est à la

¹ Nos exemples sont issus d'un corpus d'écritures informelles et spontanées pris de façon aléatoire dans le second livre d'or *Renoir au 20^e siècle*, Grand Palais, 2009-2010.

mode, sa sœur l'est aussi »). Ces quelques exemples renvoient plus largement à la question de l'effet réducteur de la dénomination des faits de langue avec des catégories grammaticales, étiquettes métalinguistiques, qui dans bien des cas occultent la réalité du fonctionnement en discours de ces unités. Il s'agit alors, dans une telle perspective qui chercherait à appréhender les possibilités du dire de la langue, de mettre en œuvre des activités de manipulation des unités constitutives des locutions phraséologiques, sur les deux axes syntagmatique et paradigmatique, de tester ce qui peut bouger et ce qui ne bouge pas, et faire ainsi l'expérience de la structure de la langue. Par exemple, nous pouvons tester le figement de locutions verbales comme « prendre la fuite » ou « prendre son pied » ou d'expressions phraséologiques comme « prendre la poudre d'escampette » : « la fuite » ou « le pied » ne sont pas complément d'objet direct de prendre, échouent aux tests de la pronominalisation ou de la passivation qui révèlent l'objet (*la fuite que Pierre a prise, qui a été prise par Pierre, *le pied qu'il a pris, *le pied a été pris par Pierre etc., seule la conjugaison peut-être modifiée) ; « prendre la poudre d'escampette » est une expression idiomatique dont le sens en synchronie est opaque tandis qu'en diachronie, il est partiellement compositionnel (« escampe » signifiait « échappatoire » au XIV^e siècle, « escamper » voulait dire « s'échapper » au XIII^e siècle, la « poudre » reste un mystère...).

Dans la seconde partie de son *Traité de stylistique*, Bally livre à la fois une posture (observation scientifique) et une méthode (analytique) d'enseignement qui passe par la description linguistique du fait de langue parlée – en multipliant les opérations de substitution – et par la comparaison avec son équivalent en langue écrite standard (*op. cit.* p. 314). Les activités de substitution pourraient ainsi se dérouler en imaginant des cotextes acceptés avant et après l'occurrence « prendre », dans le cadre d'un corpus d'expressions comprenant ce verbe, et la syntaxe usuelle être reconstruite pour chacune d'entre elles (« il a pris des vessies pour des lanternes », *il s'est fait beaucoup d'illusions* ; « quel ventre il a pris ! », *il a grossi*). Ces exercices de comparaison entre deux syntaxes permettraient ainsi de travailler des relations sémantiques comme l'homonymie mais aussi la synonymie : les expressions phraséologiques tels les énoncés liés (Fónagy 1997), parce qu'ils présentent un effacement graduel de la signification (*op. cit.* p.134-135), contiennent de nombreuses similitudes de sens (« c'est sûr ! », « c'est évident ! », « ça crève les yeux ! », *j'ai compris* ; « je passe l'éponge », « je te fais grâce », *je te pardonne*). Nous pouvons également dans cet esprit proposer l'observation ou la fabrication de citations déformées ou bien encore comparer sur le plan syntaxique un énoncé originel et ses variantes (« prière de ne pas se pencher au dehors », « ne pas se pencher au dehors », « se pencher au dehors est interdit », « il est dangereux de se pencher au dehors » ou « te penche pas ! », etc.).

L'exploitation des locutions phraséologiques en classe de langue s'inscrit dans un enseignement, vivant, de la langue telle qu'elle est parlée. La façon de l'appréhender, par l'analyse syntaxique, est de nature à faciliter son apprentissage puisqu'elle engage une « désidiomatization de la parole » (Fónagy 1997, p.131) et pourrait améliorer, c'est notre idée, la compétence rédactionnelle. Deux raisons à cela : la première est qu'en observant la langue orale « on verrait enfin que les procédés propres à l'expression parlée finissent presque toujours par être empruntés ou imités par la langue écrite, et qu'en définitive cette fameuse grammaire « écrite » ne s'explique scientifiquement que par l'étude de la grammaire « parlée » (Bally 1951, p. 310) ; la seconde est que la pratique d'activités de substitution contribuerait à mieux maîtriser deux types d'écriture, syntagmatique et paradigmatique.

1.2 Vers la maîtrise des deux types d'écriture syntagmatique et paradigmatique

Les textes en tant que produits mettent en évidence deux types d'écriture : une écriture syntactique (ou syntagmatique) et une écriture paradigmatique (Chiss 2012). Cette dernière prend les formes de liste, de tableau (Goody 1979) ; il s'agit dans ce cas d'écriture non seulement découplée de la parole, mais dé-cotextualisée. Cette distinction entre ces deux types d'écriture

renvoie à la différence entre la langue comme système (et les relations de commutation/permutation entre les unités de la langue) et la langue comme procès (le discours, notamment caractérisé par la relation de successivité entre ses éléments). Sur cette dichotomie, Chiss (2012) distingue les textes systématiques (comme les annuaires, les dictionnaires, les leçons de grammaire, les écrits décontextualisés) et les textes narratifs (*op. cit.* p. 147-148) ; les premiers mettant en œuvre une écriture paradigmatique tandis qu'une écriture syntagmatique serait à l'œuvre dans les seconds. À l'école, l'écriture paradigmatique est particulièrement manifeste dans les activités grammaticales. L'écriture syntagmatique quant à elle se retrouve dans les activités de production/compréhension écrite (ou orale). Et ces deux activités, grammaire et mise en texte, sont deux activités différentes souvent travaillées séparément, même si elles mobilisent toutes deux l'écriture :

« L'essentiel consiste ici à suggérer que la grammaire dite "moderne" accentue massivement les fonctions *représentative* et *symbolisatrice* de l'écriture : elle produit des schèmes, des tableaux, opérations soit paradigmatiques (la commutation) soit syntagmatiques mais à contexte restreint – celui de la phrase – (le déplacement) ; elle utilise des procédés de symbolisation et des « règles de réécriture », des représentations spécifiquement graphiques (indicateurs syntagmatiques ou « arbres »)... Dimension paradigmatique dominante et métalangage partiellement ou entièrement formalisé participent d'une fonction de l'écrit, très explicite donc en grammaire, dont il faut mesurer l'écart avec la production des textes qui est d'abord un phénomène de linéarisation se déployant sur l'axe syntagmatique du langage » (*op.cit.* p. 149-150).

Dans ce contexte, la difficulté pour les élèves réside en l'articulation de ces deux types d'écriture lorsqu'il s'agit de lire ou de produire un texte, et l'on sait par exemple que la complexité du maniement du dictionnaire est à mettre en rapport avec la distinction entre les deux axes syntagmatique et paradigmatique de la langue (*op. cit.* p. 149).

Écrire (ou lire) un texte reviendrait donc à maîtriser deux types d'écriture et l'étude des locutions phraséologiques pourrait selon nous y contribuer, d'une part parce que leur manipulation s'effectue sur ces deux axes, d'autre part le caractère hybride de ces expressions, à la fois faits de langue et faits de discours, fait de ces unités des catégories *grammaticales discursives* qui alors relèvent des deux écritures à la fois (l'unité étudiée est polylexicale, elle a une étendue sur l'axe syntagmatique, et fait référence à un contexte). À travers le travail grammatical sur les expressions phraséologiques (et leur capacité à générer de l'écrit comme nous le verrons plus loin dans l'article), il s'agit moins d'établir une grammaire de l'expression que de travailler en classe sur la grammaire des faits d'expression, et ceci pourrait selon nous améliorer la capacité rédactionnelle des élèves, en difficulté précisément sur la gestion en production écrite des unités grammaticales discursives (Chiss, 2012, p. 153).

De même que le lien entre connaissance de la grammaire et amélioration des compétences langagières (orale et écrite) n'a à ce jour pas été prouvé (*op. cit.* p. 150), la relation entre expérience du fonctionnement grammatical des locutions phraséologiques et compétence écrite reste à démontrer, même si la mobilisation de ces formes figées à l'écrit, largement observée (notamment en analyse du discours), constitue un indice non négligeable de l'efficacité d'un tel travail sur le plan de l'expression écrite.

2- LA MOBILISATION DE LOCUTIONS PHRASÉOLOGIQUES À L'ÉCRIT : DE L'ÉCRITURE À LA TEXTUALISATION

Le texte est un objet difficilement saisissable qui se manifeste sous des nominations différentes : « texte », « production écrite », « écrit » (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Défini dans le CECRL, l'écrit recouvre à la fois l'activité d'écrire et le texte

produit : « [d]ans les activités de production écrite (écrire, ou expression écrite) l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs (*op. cit.* p. 51). Cette confusion entre écriture comme processus et écriture comme texte produit, entre écriture linéaire et textualisation², se retrouve également dans les activités de production écrite citées dans l'ouvrage (*op. cit.* p : 51) : « produire une affiche » (textualisation), « remplir un formulaire » (écriture paradigmatique), « rédiger un texte libre » (écriture syntagmatique), écrire des articles de presse (écriture comme produit). L'écriture comme processus pourrait caractériser des activités comme « rédiger un texte libre » ou « des lettres personnelles » (*op.cit.*). De façon générale, l'écriture est ainsi mobilisée pour un texte type qui est lui-même mobilisé dans le cadre de la réalisation d'une tâche écrite ou orale.

2-1 Types de textes, textes modèles

Les textes à produire, article de presse, bulletin, rapport, note de service etc., appartiennent à des genres ou des types textuels devenus des grammaires de textes ou modèles de rédaction. Selon Gülich et Kraft (1997), un modèle de texte est un ensemble d'instructions que l'on peut choisir de suivre plus ou moins scrupuleusement quand on veut produire un texte. Ces ensembles d'instructions reposent notamment sur des récurrences phraséologiques observables posées comme caractéristiques d'un genre de texte, c'est-à-dire d'un texte dont la production est liée à une activité académique, institutionnelle ou professionnelle, et recouvrent des phénomènes discursifs divers : « routines discursives » (Née, Sitri, Vénard 2016), « motifs » (Longrée et Meillet 2013), « préfabriqués » (Gülich et Kraft 1997), « préformation langagière » (Schmale 2013) etc. Au travers de ces travaux, il est manifeste que la phraséologie relève à la fois du linguistique et du textuel et pourrait ainsi palier un des déficits des grammaires de textes qui minorent la linéarité linguistique pour mettre en évidence la macrostructure textuelle³ (Chiss 2012 : 150). Il est clair également qu'elle est étudiée dans le cadre de corpus constitués de textes ou d'écritures comme produits, non comme processus, et c'est ce dernier aspect que nous souhaitons explorer maintenant.

2.2 Phraséologie et écriture informelle : entre patron textuel et patron d'écriture

Pour cette étude exploratoire, nous avons relevé de façon aléatoire dans un corpus d'énonciations écrites des commentaires présentant diverses formes phraséologiques, depuis la locution à la structure préfabriquée (Schmale 2013), moins pour définir une phraséologie spécifique d'un genre de texte que pour y observer une fonction d'aide à l'écriture. Différentes raisons sont à l'origine de cette question : Selon Fónagy (1997), en tant qu'énoncé lié à une situation d'énonciation, déclenché automatiquement par elle, le segment phraséologique facilite la communication et permet une « économie mentale » (*op. cit.* p.135). Avant lui, Secheyne disait de l'expression purement mécanique qu'elle transformait la langue en un simple « oreiller de paresse intellectuelle » (cité par Fryba-Reber 1994, p.74). Pour Gülich et Kraft (1997), les structures préformées sont plus ou moins complexes, « de quelques mots seulement, à la limite un seul, une

² Si la textualisation mobilise les deux types d'écriture : la syntagmation et la mise en forme textuelle (davantage structurelle), cette macrostructure paradigmatique reste l'objet privilégié des activités de textualisation.

³ La relation souvent évoquée entre phraséologie et genre de discours nous semble problématique car beaucoup d'expressions phraséologiques sont transposables, comme automatismes de la parole, dans des contextes divers ; de ce fait, les locutions phraséologiques observées comme spécifiques d'un discours type ne concerneraient donc qu'une partie de l'ensemble des phénomènes relevant de la phraséologie. Ensuite, si l'on considère le lien entre phraséologie et genre de discours depuis les grammaires (ou modèles) de textes, ces dernières posent ce qui relève du récurrent et du figement comme un invariant, or de nombreux travaux montrent au contraire la plasticité formelle de ces expressions ainsi que la très grande variation individuelle dès qu'il s'agit de leur attribuer un sens (Legallois et Tutin 2013, p.5). Ceci illustre selon nous le caractère non rigide – voire flottant – de nombreuses expressions dites figées, tant sur le plan formel que sémantique, difficilement compatible avec les objectifs d'une grammaire ou d'un modèle de production textuelle.

phrase ou un texte complet », elles sont identifiables car elles font partie de nos connaissances partagées, d'un code auquel on a accès, « [elles] fonctionnent comme des « cadres de l'expression » dont les scripteurs disposent et auxquels ils recourent en produisant un texte » (*op. cit.* p. 247). Ces différentes sources pointent donc le caractère facilitateur des éléments phraséologiques tant sur le plan communicationnel que rédactionnel. Notre corpus écrit présentant de nombreuses traces d'oralité, nous avons voulu observer à quelles fins ces différents éléments phraséologiques étaient *librement* mobilisés.

La lecture des livres d'or atteste de la très grande mobilisation d'éléments phraséologiques très hétérogènes dont nous ne présentons ici qu'un échantillon. Pour le sélectionner nous nous sommes appuyée sur la notion de *préformation langagière au sens large* (Schmale 2013) en observant pour chaque occurrence le degré de figement, le degré d'ancrage pragmatique, le degré de saturation lexicale, la dissémination, et la cohésion textuelle⁴.

- 1- Quelques belles toiles, **beaucoup à laisser...**
- 2- Exposition éblouissante ! Renoir est salué **à sa juste valeur !**
- 3- **Ce fut un « honneur »** d'avoir eu la possibilité de voir cette exposition de Mr Renoir ! Allemands.
- 4- Comment apprécier une expo quand on a l'impression d'**être dans le métro à l'heure de pointe ?**
- 5- « On s'fait plaisir !...**La critique est facile mais l'art est difficile !** » Un peu de modestie et...méditez !...
- 6- Magnifique **hymne à la vie !** Que chanter d'autre ? Merveilleux moment.
- 7- **La beauté sauvera le monde ! [...] la beauté et la frivolité sauveront le monde.**
- 8- **Un moment d'**une rare beauté
Indigestion de rose bonbon
- 9- **J'ai aimé un peu** : les peintures en générale
beaucoup : les paysages méditerranéens
pas du tout : le harcèlement honteux des fourgueurs d'audio-guides ainsi que l'impolitesse des téléphones portables.
- 10- **Naïf** : penses-tu qu'il existe des voleurs de lettres et d'accents ?
Agressif : quand on ne sait pas écrire, on ne travaille pas pour 1 des plus grands musées de France.
Pédagogue : comment peut-on véhiculer des messages culturels si on ne respecte pas les lettres françaises ?
Amical : nous vous conseillons de corriger vos textes. C'est dommage.

Les énoncés de 1 à 3

Le premier exemple présente une locution adverbiale très fréquente qui présente un moule syntaxique *beaucoup + à + verbe à l'infinitif* (beaucoup à prendre / à laisser / à faire/ à penser). Les exemples 2 et 3 sont deux segments stables, figés, deux expressions phraséologiques. En 3, la formule de routine présente un segment en mention : « un honneur » comme pour marquer l'inadéquation entre la situation et la formule choisie ; Dans l'hypothèse où « Allemands » désignerait l'origine des scripteurs, l'exemple illustrerait alors le caractère culturel de cet idiome communicatif difficilement maîtrisable par les locuteurs non natifs. Chacune de ces occurrences présente un faible ancrage pragmatique qui est contrebalancé par la mobilisation dans le commentaire de termes référant à la situation d'énonciation : « exposition » ou encore « Renoir ».

Les énoncés de 4 à 8

Ces exemples relèvent d'expressions phraséologiques diverses : l'exemple 4 présente un lieu commun, en 5 l'expression relève du proverbe, les exemples 6 et 7 intègrent deux citations. Sur le plan sémantique, il n'y a pas de décalage entre le sens littéral des composants des expressions et leurs sens phraséologiques. Toutes font partie d'un patrimoine culturel commun même si la source en 5, 6 et 7 peut être oubliée : l'auteur de « La critique est facile mais l'art est difficile » serait le comédien Philippe Néricault au XVIII^{ème} siècle ; « Hymne à la joie » fait référence à l'« Ode à la joie », titre de la 9^e symphonie de Beethoven mais aussi au poème de Schiller qui était

⁴ Nous ne pouvons tout exposer dans le format de cet article.

également intitulé tantôt « Ode à la joie » tantôt « Hymne à la joie » selon les traductions. « Que chanter d'autre » est l'indice que le scripteur a davantage retenu la version musicale du poème. Sur le plan linguistique la citation présente un cas de parangon productif : hymne à l'amour, hymne à la vie, hymne à la beauté, hymne à la nuit etc. Enfin, « la beauté sauvera le monde » est une citation du prince Mychkine dans *l'Idiot* de Dostoïevski. Comme les exemples précédents, ces énoncés liés (Fónagy 1997) ont perdu leur fonction référentielle et présentent un ancrage pragmatique peu marqué.

Si sur le plan du discours, ces différentes formules constituent des traces d'interdiscours (illustrant ainsi doublement le fait que les discours collectifs maillent le discours individuel) ; à l'écrit, elles sont mobilisées dans un glissement syntagmatique qui ne constitue pas toujours une « désaffection de la parole » ou un « simple recopiage de message préconstruit » (Grünig 1997, p. 13-17). Avec l'écriture, l'expression figée ou proverbiale se cale en bloc sur l'axe syntagmatique mais il lui arrive de se modifier sous la pression d'une parole, celle du scripteur, passant ainsi en 7 de la « beauté sauvera le monde » à « la beauté et la frivolité sauveront le monde ». Ce modeste exemple illustre la capacité des expressions phraséologiques à générer d'autres messages, et sur le plan de l'écriture (comme sur celui de la parole), à rédiger un contenu propre au scripteur. En ce sens, elles constituent des patrons productifs d'écriture à des fins d'expression personnelle.

En 8, le moule syntaxique *moment de + nom abstrait d'état-affect* (bonheur, malheur, paix, joie, peine) est modifié en acceptant un nom de qualité « beauté » qui acquiert ainsi une inhabituelle dimension durative. De même, la locution nominale « une indigestion de » est suivie d'un nom de couleur non d'un nom d'aliment (chocolat, bonbons). Ces intentés de l'écriture illustrent à nouveau le caractère productif (et d'engendrement) des segments phraséologiques dans l'écriture.

Les énoncés 9 et 10

Avec les exemples 9 et 10, nous nous écartons du cadre d'analyse donné *supra* de la « préformation langagière » pour intégrer celui du « préfabriqué » donné par Gülich et Kraft : une ritournelle en 11, qui est une forme reconnaissable, faisant partie de nos connaissances partagées (je l'aime, un peu, beaucoup, passionnément, à la folie, pas du tout) appartenant au registre oral et liée à une activité (l'effeuillage d'une fleur), est mobilisée par le scripteur comme cadre de l'expression, une aide à l'écriture non pas seulement sur le plan linéaire, mais aussi sur le plan paradigmatique, celui du texte. Ces éléments phraséologiques ne génèrent pas de l'écrit comme dans les exemples précédents, mais offrent une structure simple support à l'expression, à la phrase comprise comme matière du texte, non comme élément de sa structure. Nous relevons en 12 un procédé similaire d'aide ou de support à la textualisation qui trouve sa source dans l'acte 1, scène 4 de *Cyrano de Bergerac* de Jean Rostand. Les occurrences « naïf », « pédagogue » etc. structurent l'écriture sur le plan paradigmatique (comme le feraient les tirets sur une liste ou des pictogrammes⁵) sans relier les phrases par une quelconque force cohésive.

Nous avons dans cet article voulu montrer l'effet bénéfique que pourrait avoir la manipulation syntaxique des expressions phraséologiques en classe de langue sur la lecture-écriture en général et les compétences écrite et textuelle en particulier. Largement mobilisées à l'oral comme automatismes de la parole, elles le sont également dans des écritures informelles de différentes manières : elles se glissent dans le tissu linéaire de l'écrit le plus souvent pour faciliter l'expression du scripteur, parfois pour exprimer un intenté, en générant à partir du patron syntaxique de l'expression collective une expression propre. Les plus « larges » parmi ces

⁵ Ces éléments fonctionnent comme des icônes d'émotion mais n'engendrent pas l'activité langagière, comme le fait l'écriture. La spécificité du pictogramme est de réciter non de créer (Benveniste 2012, p.24). Il nous semble donc difficile de les considérer comme des outils de cohésion textuelle. Un exercice de comparaison avec son équivalent dans une syntaxe usuelle serait bienvenu !

Krylyschin Marina, 2020, « L'étude des locutions phraséologiques en classe de langue : de la grammaire à l'écriture », dans S. Meijri, (dirs), *La phraséologie française en questions*, Paris, Hermann éditions, 462 p.

dernières, nées le plus souvent en littérature, apparaissent également comme support à une écriture paradigmatique, textuelle. Ces pratiques d'écriture spontanées, qui restent à analyser plus avant, manifestent l'intériorisation par les scripteurs du rôle de ces deux axes, syntagmatique et paradigmatique, dans la production langagière, suggérant par là tout l'intérêt que recouvrirait un enseignement linguistique et de conscientisation de ces faits d'expression, tant parlés qu'écrits.

BALLY Charles, *Traité de stylistique française*, (2^e édition) t. I, II, Heidelberg, Carl Winter's universitätsbuchhandlung, 1921, 331p.

BENVENISTE Emile, *Dernières leçons. Collège de France 1968 et 1969*, Edition établie par Jean-Claude Coquet et Irène Fenoglio, EHESS, Editions Gallimard, Seuil, 2012, 210 p.

CHISS Jean-Louis, « La grammaire et les textes : deux fonctions de l'écriture » in *L'écrit, la lecture et l'écriture*, Paris, L'harmattan, 2012, p. 147-154.

FRYBA-REBER Anne-Marguerite, *Albert Sechehaye et la syntaxe imaginative. Contribution à l'histoire de la linguistique saussurienne*. Publications du Cercle de Ferdinand de Saussure, III. Genève, Droz. Behr, 1994, 240 p.

FÓNAGY Ivan, « Figement et changement sémantique », in Martins-Baltar M., *La locution entre langue et usage*, Paris, ENS Editions, 1997, p. 131-164.

GOODY Jack, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Editions de Minuit, 1979, 272 p.

GROSS Gaston, « Du bon usage de la notion de *locution* », in Martins-Baltar M., *La locution entre langue et usage*, ENS Editions, 1997, p. 201-223.

GRUNIG Blanche-Noëlle, « Préface » in Martins-Baltar M., *La locution entre langue et usage*, Paris, ENS Editions, 1997, p. 201-223.

GÜLICH Blanche-Noëlle et Elisabeth KRAFFT, « Le rôle du préfabriqué dans les processus de production discursive » in Martins-Baltar M., *La locution entre langue et usage*, Paris, ENS Editions, 1997, p. 241-276.

LEGALLOIS Dominique et TUTIN Agnès, « présentation : vers une extension du domaine de la phraséologie », *Langages*, n° 189, Armand Colin, 2013, p. 3-25.

LONGREE Dominique et MEILLET Sylvie, « Le motif : une unité phraséologique englobante ? Étendre le champ de la phraséologie de la langue au discours », *Langages*, n° 189, Armand Colin, 2013, p. 65-79.

NÉE Emilie, SITRI Frédérique, VENIARD Marie, « Les routines, une catégorie pour l'analyse de discours : le cas des rapports éducatifs », in Tutin A. et Sitri F. (dirs), *Phraséologie et genre de discours*, *Lidil* n°53, 2013, p. 71-93.

SCHMALE Günter, « Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue ? – Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière », *Langages*, n° 189, Armand Colin, 2013, p. 27-45.